

Є.М.Хриков

МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Є.М.Хриков

МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Харків 2017

УДУ 37.012

ББК 74 в

М54

Рекомендовано до друку Вченою радою (протокол № від 2016р.)

Рецензенти :

Курило В.С. доктор пед.. наук, професор, дійсний член АПН України

Гупан Н.М. доктор пед.. наук, професор, головний наук. співробітник
інституту педагогіки АПН України

ХРИКОВ Є.М.

Методологія педагогічного дослідження: монографія: Монографія
/Є.М.Хриков. – К.: 2016. – 000 с.

ISBN

Монографія висвітлює результати багаторічних досліджень в галузі методологічних засад педагогічної науки. Головну увагу в монографії приділено загальним методологічним засадам педагогіки, методологічним засадам історико-педагогічних досліджень та методам педагогічних досліджень.

Монографія адресована науковцям, аспірантам, докторантам, магістрантам, які проводять науково-педагогічні дослідження.

УДУ 37.012

ББК

ISBN
Хриков Є.М.

ПЕРЕДМОВА

Закон України "Про вищу освіту" передбачає принципові зміни у системі підготовки науково- педагогічних кадрів. Якщо раніше "навчання" в аспірантурі та докторантурі з педагогічних спеціальностей полягало у спілкуванні з науковим керівником чи консультантом та виконанні наукового дослідження, то зараз необхідно організувати повноцінний навчальний процес з підготовки пошукувачів наукових ступенів до проведення наукового дослідження. Такий підхід відповідає досвіду підготовки наукових кадрів у розвинених країнах світу. Поширення цього досвіду на Україні вимагає вирішення двох головних завдань: подальшого розвитку методологічних засад педагогічних досліджень та обґрунтування найбільш дієвих форм та методів організації навчального процесу в аспірантурі та докторантурі. На вирішення цих завдань спрямовані матеріали монографії.

Кожний підрозділ монографії є результатом тривалого наукового дослідження за обґрунтованою методологією, тому читачі мають звертати увагу, як на змістовні положення методології педагогічного дослідження, так і на приклади вирішення дослідницьких завдань, якими є його підрозділи.

Монографія адресована науковцям, аспірантам, докторантам, магістрантам, які проводять науково-педагогічні дослідження та керівникам пошукувачів наукових ступенів. У монографії розглянуто провідні аспекти проведення дисертаційних досліджень з педагогіки: обґрунтування цілісної методологічної системи дисертації та окремих її аспектів, формулювання теми дисертаційної роботи, визначення цілей та завдань дисертаційної роботи, виокремлення суперечностей що зумовлюють пошук шляхів їх розв'язання, обґрунтування те перевірки гіпотези, вирішення понятійних проблем наукового дослідження тощо. Монографія узагальнює досвід більш чим двадцятирічної роботи членом спеціалізованих рад з захисту педагогічних дисертацій, роботи експертом ВАК з педагогічних наук, підготовки 50 докторів та кандидатів педагогічних наук.

1. Загальні засади педагогічних досліджень

1.1. Педагогічна наука в Україні: стан, оцінка та напрями розвитку

Проблема розвитку сучасної педагогічної науки в Україні є, безперечно, актуальною. Певну логіку розгляду зазначеної проблеми пропонує М.Красовицький [3]. Він наводить ряд положень, які характеризують стан педагогіки (недостатня кількість праць з теорії педагогіки, брак досліджень

понятійного апарату, розрив між теорією та практикою, втрата об'єктивності історико-педагогічних досліджень, гіперболізація ролі народної педагогіки тощо), і робить висновок про кризу педагогічної науки та загрозу її існуванню.

Наступний логічний крок – аналіз причин кризового стану педагогіки (недостатня розробка її теоретико-філософських засад, відрив від сучасної філософської думки, повільна інтеграція з досягненнями інших наук, брак експериментальної бази). Завершують статтю певні пропозиції щодо подальших напрямків розвитку педагогіки – перегляд традиційної структури педагогіки, її переорієнтація на структуру психології, яка є фундаментальною базою педагогіки, більша диференціація педагогіки особистості та педагогіки колективу.

Наведена логіка є доцільною, тому будемо орієнтуватися саме на неї. Щодо кризи в педагогіці. Так, дійсно, зараз недостатньою є кількість теоретичних робіт, і педагогіку звинувачують у відриві від практики. Але в які періоди педагогіку не звинувачували у відриві від практики (див., наприклад, роботу Волковича “Педагогика. Наука перед судом ее противников”, видану у 1909 році)?

Як відомо, кризові стани бувають після етапів піднесення або стабільного існування науки. Тому, якщо визначити сучасний етап розвитку педагогічної науки кризовим, то яким треба визнати попередній, радянський її етап?

На наш погляд, оцінити сучасний етап розвитку педагогіки неможливо без оцінки та порівняння його з попереднім етапом. Ми не поділяємо досить поширеної зараз думки про те, що в радянській педагогіці все було хибним. Саме в радянські часи багато було зроблено для обґрунтування змісту освіти, методів, форм навчання, саме в цей період створювали свої видатні праці А.С.Макаренко та В.О.Сухомлинський.

Але радянська педагогіка, як відомо, була орієнтованою на інтереси держави, а інтереси особистості переважно тільки декларувалися. Важливою особливістю радянської педагогіки було те, що вона функціонувала переважно в межах єдиної парадигми. Під парадигмою ми розуміємо закріплену теоретичними положеннями, нормативними документами, традиціями, кадровими та матеріальними ресурсами стабільно, тривалий час функціонуючу систему діяльності освітніх установ. Освітню парадигму характеризують особливості теоретичних засад діяльності освітніх установ, їх цілей і завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функції вихователів, позиції вихованців у навчально-виховному процесі, особливості управління навчальними закладами.

Радянська освітня парадигма, яка отримала назву “школи навчання”, в головних своїх рисах сформувалася в 30-ті роки ХХ століття. Педагогічна наука в цьому процесі не відіграла вирішальної ролі. Саме ідеологічні настанови обумовили те, що статус парадигмальних отримали погляди одних фахівців, а погляди інших було заборонено або ігноровано. Подальший розвиток педагогіки визначали єдині концептуальні основи, які обумовлювали дрібний,

ілюстративний характер значної частини досліджень. Навіть докторські дисертації, які за вимогами ВАК повинні були започатковувати нові напрями в науці, мали ті ж хиби. Фактично виникла ситуація, коли створити щось принципово нове на рівні дисертацій було майже неможливо.

Однак у той же час працювали педагоги, погляди яких виходили за межі пануючої парадигми. А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Ш.О.Амонашвілі були вимушені одягати свої роботи в ідеологічне вбрання, але за своєю суттю їх ідеї були провісниками й витокami нової педагогіки.

Особливості розвитку радянської педагогіки яскраво характеризує поява парадигми розвивального навчання. Ця парадигма сформувалася саме в радянські часи, але в умовах специфічної взаємодії науки, практики і суспільства без ідеологічної підтримки не набула широкого розповсюдження.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки є етапом радикального перегляду наукових теорій, реорганізації основних концептуальних уявлень. Найбільш радикальні зрушення відбулися у взаємодії науки та суспільства. В наш час сформувалася ситуація педагогічного плюралізму, яка повністю відповідає положенням синергетики про багатоваріантність шляхів розвитку. Але досі збереглися ті традиційні уявлення про роль педагогічної науки, шляхи її розвитку та засоби впливу на педагогічну практику, які сформувалися в радянські часи.

Нова ситуація в педагогічній науці обумовила появу принципово нових управлінських завдань, які постали перед керівниками всіх типів навчальних закладів. Так, наприклад, перед керівниками вищих педагогічних навчальних закладів виникла проблема визначення змісту педагогічної підготовки майбутніх вчителів. В умовах значного розмаїття точок зору, педагогічних технологій, педагогічних систем виникає складна проблема – чому навчати майбутніх учителів.

Перед керівником будь-якої освітньої установи в наш час постає проблема визначення методологічних, теоретичних, технологічних, організаційних засад діяльності навчального закладу. Практика свідчить, що більшість з керівників не готова до вирішення цієї проблеми. Їм не вдається створити таку систему діяльності навчального закладу, яка була б культуровідповідною, відповідала б реаліям сьогодення, базувалася на кращих досягненнях педагогічної науки. Саме ця особливість стала однією з головних причин кризових проявів в системі освіти. В такій ситуації виникає загроза ототожнення кризи в освіті з кризою в педагогічній науці. Хоча ці сфери тісно пов'язані, але вони є досить специфічними, і критерії оцінки їх ефективності різні.

В Україні є яскраві приклади поєднання зусиль науковців та практиків. Так, у Донецьку при державному університеті вже багато років працює ліцей, який очолює професор, доктор педагогічних наук В.М.Алфімов. Цей ліцей має більше призерів державних та міжнародних олімпіад, ніж деякі області України. Цей факт не є випадковим. Система роботи навчального закладу теоретично обґрунтована в численних працях В.М.Алфімова та його колег. Навчально-виховний процес у цьому ліцеї було орієнтовано на конкретну

дитину ще задовго до широкого розповсюдження поняття “особистісно-орієнтований підхід”. Значущість як теоретичних наробок, так і практичних надбань членів цього колективу не викликає сумніву.

Не можна обминути увагою появу “педагогіки життєтворчості”, в якій зроблено вдалу спробу поєднати наробки українських філософів, ідеї гуманістичної педагогіки, психології, медицини.

Багато зроблено українськими науковцями в обґрунтуванні змісту та напрямків реформування всіх складових системи освіти країни, особистісно-орієнтованої моделі виховання, розроблено нову теорію управління навчальними закладами, значно активізувалися історико-педагогічні дослідження. Всі наведені та багато інших фактів свідчать про те, що педагогіка в Україні розвивається.

Однак, можна погодитися з думкою М.Красовицького про те, що кількість слабких дисертаційних робіт, які не відповідають сучасним вимогам, є значною. Серед причин цього явища – низька дослідницька культура пошукувачів, недостатнє фінансування наукових досліджень, недостатня вимогливість до наукових робіт, негативні традиції формування дослідницької проблематики тощо. На наш погляд, особливо слід виділити ще одну причину. Введення норм кількості працюючих у вищих навчальних закладах кандидатів та докторів наук як умови ліцензування та акредитації ВНЗ обумовило значну активізацію діяльності викладачів з підготовки дисертацій. Професія викладача є масовою, але чи може бути такою ж масовою професія науковця? На наш погляд, - ні. Саме така ситуація певною мірою обумовлює те, що далеко не завжди дисертаційні роботи піднімаються до рівня справжніх наукових робіт. Надія на те, що 70-80% кандидатів та докторів наук забезпечать високий рівень вищої освіти, є ілюзією. Орієнтація на певний відсоток викладачів, які мають вчений ступінь, призвела до того, що дисертації виконують люди, для яких наука не є покликанням. Більшість з них може бути гарними викладачами, але навіть після захисту дисертації вони не стають науковцями, а їх роботи практично ніяк не впливають на розвиток науки. Значна кількість суспільної праці витрачається марно. В сучасних умовах, коли зростає кількість ВНЗ і кількість викладачів в них, може має сенс розглядати дисертаційні роботи (хоча б кандидатські) лише як кваліфікаційні і спростити вимоги до таких дисертацій і процедуру захисту, використовуючи досвід західних країн?

У більшості країн світу процедура захисту дисертацій є спрощеною. В цій процедурі бере участь невелика кількість людей, і дисертації розглядаються переважно саме як кваліфікаційні роботи. І це не впливає негативно на загальний стан науки.

У науковій спільноті широко розповсюдженою є думка про те, що наука розвивається завдяки накопиченню значної кількості локальних робіт, узагальнення й інтеграція результатів яких і просуває науку вперед. З такою думкою важко погодитися. На наш погляд, науку розвивають не дрібні локальні дослідження, а досягнення її видатних представників та творчих колективів. Тому стан науки треба оцінювати не за кількістю дисертацій (більшість з яких є слабкими, як вже відзначалось), а по наявності та якості її “акме” – вершин.

Вивчення робіт видатних педагогів свідчить, що їх погляди не є простим узагальненням точок зору попередників, для них роботи попередників є підґрунтям, від якого вони відштовхнулися, щоб розробити оригінальні концепції та теорії.

У зв'язку з цим постає проблема визначення ролі локальних, дрібних досліджень у розвитку науки. Якщо погодитися з тезою про низьку якість дисертацій та врахувати те, що мало хто з практичних працівників знає та використовує нароби дисертантів, то треба визнати, що результати дисертаційних досліджень суттєво не впливають ні на розвиток практики, ні на розвиток науки.

У практично орієнтованих кандидатських і в значній кількості докторських дисертацій розглядаються лише окремі аспекти діяльності вчителів, викладачів, соціальних педагогів, і використання результатів цих досліджень не може системно охопити діяльність фахівців і забезпечити принципово новий її рівень. Тому результати таких досліджень не дуже цікавлять практичних працівників.

Серед чинників, що обумовлюють ефективність педагогічної діяльності, на першому місці стоїть освітня парадигма, на другому - система роботи навчального закладу, на третьому – особистість педагога. Тобто, сучасний етап розвитку науки вимагає, щоб окремі дослідження виконувались в межах крупних тем, орієнтованих на створення нових теорій, обґрунтування цілісних освітніх систем, систем діяльності окремих навчальних закладів. У таких умовах розвиток педагогіки та її вплив на практику стане більш ефективним.

Розвиток науки значною мірою залежить від того, як формується дослідницька проблематика. До нашого часу збереглася традиція, за якою тематику наукових досліджень визначають самі науковці. Вважається, що вони глибоко та об'єктивно аналізують стан практики та науки і визначають актуальні теми. Але, якщо визнати, що педагогіка – переважно практично орієнтована (прикладна) наука, то необхідно використовувати процедури формування дослідницької проблематики, притаманні іншим наукам.

Колись Ф.Енгельс зазначав, що потреби суспільства просувають науку більше, ніж сотні університетів. Тобто, актуальною для педагогіки є проблема створення механізму формування дослідницької проблематики, в якому провідну роль відігравали б замовлення освітніх установ. На перший погляд, відсутність коштів у більшості потенційних замовників педагогічних досліджень робить неможливим вирішення цієї проблеми. Однак у наш час більшість з досліджень і так або не фінансується зовсім, або фінансується тільки діяльність дослідника (аспіранта, докторанта, працівника академічної наукової установи). Тому створення такого механізму передбачає формування регіональних та центральної координаційних рад, які б допомагали освітнім установам визначати актуальні для них теми наукового дослідження, оформлювати замовлення на його проведення та знаходити його виконавців.

Приклад раціонального шляху формування дослідницької проблематики в галузі педагогіки можна запозичити з досвіду 70-х років ХХ століття [4;5]. Існуючі в ті роки лабораторія проблем прогнозування і планування та

лабораторія методів планування педагогічних досліджень НДІ загальної педагогіки АПН СРСР при НДІП УРСР займалися проблемою організації та керування науковими дослідженнями в галузі педагогіки, зокрема, розробкою планів та прогнозів розвитку педагогічних досліджень, встановленням критеріїв оцінки їх ефективності, пошуком шляхів оперативного запровадження їх результатів у практику. Лабораторії працювали в співдружності з колективом відділення комплексних проблем наукознавства АН УРСР.

Зведення розробки плану до сортування ініціативних тем та штучного “підведення” їх до тих чи інших проблем вважалося в ті часи спотворенням самої ідеї планування. Найголовнішим джерелом інформації про актуальність тієї або іншої педагогічної проблеми співробітники лабораторій вважали освітню практику. Приоритетна тематика визначалася шляхом анкетування вчителів, керівників шкіл, методистів, працівників відділів народної освіти, аналізу матеріалів обліку консультацій методистів, періодичної педагогічної преси, результатів наукових експедицій, матеріалів інспекторських перевірок усіх ланок народної освіти, протоколів засідань рад по народній освіті, листування шкіл з органами народної освіти тощо.

Статистичне опрацювання одержаних даних давало змогу співробітникам лабораторій отримати синтезовану достовірну інформацію про потреби практики і зробити певні висновки щодо актуальності наукової проблематики. Далі педагоги-дослідники при виборі конкретної теми мали враховувати цю інформацію, а також свої наукові інтереси та можливості.

Використання сучасних інформаційних технологій може значно спростити процес накопичення інформації про потреби практики. У такій ситуації освітні установи можуть виконувати функцію не тільки замовника, а й оцінювача ефективності наукового дослідження. Якщо в Україні буде створений банк даних про потреби у наукових розробках, то виникне можливість перевіряти ефективність отриманих результатів у зацікавлених навчальних закладах. Це зробить процедуру експертизи наукових робіт більш тривалою, але позитивно вплине на якість наукових робіт.

Подальший розвиток педагогіки залежить від переосмислення її сутності та структури. Як відомо, педагогіка виникла як наука про виховання дитини. Прогрес педагогіки обумовив її диференціацію, виникнення дошкільної, шкільної, превентивної, соціальної педагогіки та інших галузей. Але які проблеми розглядаються за обкладинками підручників, що за давньою традицією носять назву “педагогіка”?

У деяких сучасних підручниках з’явилася фраза “педагогіка – сукупність теоретичних та прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості [6], в інших педагогіку розглядають як “науку про виховання, навчання і розвиток особистості” [7]. Якщо погодитися з першою точкою зору, то виникає питання: якій з наук присвячений підручник “Педагогіка”? Якщо за основу взяти другу точку зору, тоді можна очікувати, що зміст підручника буде висвітлювати проблеми виховання та розвитку

особистості на всіх її вікових етапах. Але за основу змісту та структури підручників педагогіки зараз поки що беруть зміст та структуру шкільної педагогіки, хоча і не підкреслюють це.

У науковий обіг уже введено поняття “загальна педагогіка”, і логічним було б видавати підручники з загальної педагогіки та розробляти її проблеми.

Структуру загальної педагогіки можуть складати чотири блоки питань. Перший – той, який зараз має назву “загальні основи педагогіки”, другий – загальна теорія виховання, третій – загальна дидактика, четвертий – теорія управління навчальними закладами.

Проаналізувати стан та визначити перспективи подальшого розвитку педагогічної науки дозволяє врахування особливостей реалізації її функцій. Серед них можна назвати пояснювальну, узагальнюючу, нормативну, перетворювальну, культуристворюючу, підтримуючу, накопичувальну, інформаційно-комунікативну.

Педагогіка є соціальною наукою, тому актуальність пояснювальної функції ніколи не зменшується. Зміни в соціальному житті обумовлюють необхідність перегляду сутності та тлумачення понятійного апарату науки та її вихідних положень. Актуальність цієї та інших функцій науки збільшується саме на переламних етапах суспільного життя, коли виникає можливість прискореного розвитку. Такий етап переживає українське суспільство та педагогічна наука. Складність наукових завдань підвищується на таких етапах у зв'язку з тим, що зміна парадигм у педагогіці відбувається не шляхом відмови від усього попереднього досвіду, а шляхом його трансформації та модернізації. Методологічною засадою цього процесу є визначення сутності, провідної ідеї освітньої парадигми, яка зараз народжується.

Якщо вважати психологію методологічною основою педагогіки, то треба визнати, що гуманістичній психології повинна відповідати гуманістична педагогіка. Саме ідея гуманізму є провідною для нової освітньої парадигми, вона передбачає не тільки особистісну орієнтацію виховання, демократизацію всіх сфер життя та функціонування освітніх установ, а й переосмислення теоретичних засад сучасної освіти.

Важливість узагальнюючої функції на сучасному етапі розвитку педагогічної науки обумовлюється двома причинами. Перша пов'язана з тим, що нові форми та засоби освітньої діяльності, особливо на переламних етапах розвитку суспільства, виникають в педагогічному досвіді, і тому актуальним для педагогіки завданням стає узагальнення практичного досвіду, перевірка його ефективності та його теоретичне обґрунтування.

Друга причина пов'язана зі збільшенням кількості науковців, кількості педагогічних видань, дисертаційних робіт, ускладненням в деяких випадках можливості отримання необхідної інформації через її значний обсяг. У зв'язку з цим виникає необхідність узагальнення наукових наробок у кожній з галузей педагогіки за п'ять або десять років. Доцільно, щоб таку функцію виконували лабораторії інститутів АПН або вищі навчальні заклади, які мають необхідний для реалізації такого завдання науковий потенціал. Поява таких узагальнюючих робіт створить сприятливі умови для прискореного розвитку педагогічної науки

та більш якісної експертизи дисертаційних робіт, визначення рівня їх наукової новизни.

Значній кількості педагогічних публікацій притаманний компілятивний характер. Вони практично не впливають на збільшення наукового знання (майже нічого не додають до вже існуючого наукового знання). Значною є і кількість публікацій, в яких розглядаються проблеми сьогодення. Все це підвищує необхідність проведення випереджаючих досліджень, реалізацію прогностичної функції педагогічної науки. Найбільш важливою умовою проведення прогностичних досліджень є створення комплексних наукових колективів, в яких були б представлені не тільки педагоги, а й психологи, філософи, соціологи, політологи. Для здійснення прогностичної функції педагогічної науки важливим є завдання проведення дослідження тенденцій розвитку освіти та її теоретичних засад.

У зв'язку з тим, що педагогіка є практично орієнтованою наукою, то однією з її функцій є нормативна. Саме тому одним із показників якості наукових робіт є їх практична значущість, наявність практично орієнтованих положень, чітко сформульованих методичних рекомендацій. Проявом реалізації нормативної функції науки у наш час є розробка освітніх стандартів та обґрунтування можливостей використання в освіті стандартів, розроблених в інших науках. Так, актуальним для розвитку теорії управління освітою є обґрунтування шляхів використання міжнародних стандартів серії ISO 9000.

Суспільство в своєму розвитку проходить етапи піднесення, стабільного функціонування, криз. В залежності від етапу його розвитку змінюється "ієрархія" функцій педагогічної науки. Так, на етапі стабільного функціонування суспільства однією з провідних стає підтримуюча функція педагогічної науки. Освіта в такій ситуації функціонує в межах тієї чи іншої парадигми, і наука спрямовує свої зусилля на подальшу розробку та певне удосконалення цієї парадигми, пов'язане з частковими змінами в соціальному середовищі. Наукові дослідження на таких етапах розвитку спрямовуються на удосконалення вже існуючих педагогічних теорій, їх певне поглиблення.

У радянські часи підтримуюча функція переважала всі інші, що обумовило певні кризові прояви у розвитку педагогічної науки. Саме тоді почалося тупцювання педагогіки на місці, повторення в публікаціях одних і тих же положень. На жаль, і зараз частина наукових публікацій спрямована на підтримку вже застарілих, неактуальних для сьогодення положень.

У ситуації стабільного розвитку суспільства, якщо наука своєчасно не реалізує свою прогностичну функцію, неминуче настає криза – спочатку в освітній сфері, а потім і в науці. В такі часи найважливішою стає перетворювальна функція науки. Її реалізація передбачає об'єктивний, неупереджений аналіз стану освіти та науки. Така рефлексія має здійснюватися за принципом "не засуджувати, а розуміти" причини кризового стану. Реалізація цього принципу залежить від системного охоплення об'єкта аналізу та співставлення отриманих результатів з прогресивними тенденціями розвитку

освіти в країні та світі. Таким чином поєднується реалізація двох функцій педагогічної науки – прогностичної та перетворювальної.

Результатом реалізації цієї функції стає створення нових концепцій, теорій, які готують підґрунтя для появи нових освітніх парадигм.

Вивчення історії вітчизняної педагогічної науки свідчить про те, що періодами, коли переважала саме перетворювальна функція, були 20-ті та 90-ті роки ХХ століття - початок ХХІ століття. Але, як відомо, в 30-ті роки через ідеологічні причини зроблені в 20-ті роки наукові нароби було засуджено, і культуростворююча функція науки не була реалізована.

Культуростворююча функція педагогічної науки обумовлюється її переважно практичною спрямованістю. Освіта є однією зі складових людської культури, а розвиток освіти значною мірою залежить від розвитку педагогічної науки. В свою чергу розвиток освіти впливає на розвиток всієї культури суспільства. Реалізація культуростворюючої функції передбачає забезпечення впровадження результатів наукових досліджень в освітню практику.

З цією функцією органічно пов'язані ще дві функції педагогічної науки – накопичуюча та інформаційно-комунікативна. Їх актуальність обумовлена швидким розвитком комп'ютерної техніки, інформаційних мереж, які мають великі потенційні можливості. На порядку денному – створення не тільки електронних бібліотек, а і баз даних про теми вже виконаних та скоординованих наукових досліджень, їх результати, про особи та організації, зацікавлені у розробці тих чи інших наукових проблем, про передовий педагогічний досвід тощо.

Інформаційно-комунікативна функція педагогічної науки зараз здійснюється переважно за допомогою традиційних засобів – наукових періодичних та монографічних видань, наукових конференцій, симпозиумів тощо. Великі, але поки що не повністю реалізовані в Україні можливості має мережа Інтернет, яка створює сприятливі умови для спілкування науковців, обміну інформацією, проведення *on-line*-конференцій.

Розвиток педагогічної науки та реалізація вже розглянутих функцій значною мірою залежить від того, як здійснюється підготовка науковців. Функція підготовки наукових кадрів в Україні реалізується за давньою традицією і має сталі форми. Це аспірантура з її вступними та кандидатськими екзаменами, з трьохрічним (чотирьохрічним – для заочників) терміном “навчання”, докторантура, наукове керівництво та консультування, спеціалізовані ради з захисту дисертацій, їх експертні комісії, опоненти, ВАК та її експертні групи. Не всі з цих традиційних форм є досконалыми. Так, наприклад, на вступних екзаменах до аспірантури перевіряється рівень знань, а не творчих здібностей, необхідних для наукової роботи. За три роки аспірантури виконати експериментальне дисертаційне дослідження з педагогіки майже неможливо, а ефективність аспірантури оцінюють саме за своєчасністю захисту дисертацій. У таких умовах науковець вже на початку своєї наукової діяльності засвоює, що наука – це гра з чітко визначеними правилами.

“Навчання” в аспірантурі, як правило, обмежується спілкуванням з науковим керівником та, в кращому випадку, ще участю у роботі аспірантського семінару. Фактично аспірантура реалізує мету підготовки науковця шляхом виконання ним наукового дослідження.

На Заході методика підготовки науковців дещо інша. Так, в доктораті “Управління вищою освітою” (США) навчальний план включає 75 кредитів: базові дисципліни – 20 кредитів; дисципліни спеціальності – 35 кредитів; курси з методики науково-дослідної роботи – 10 кредитів; курси за вибором – 10 кредитів [1]. Тобто, така форма підготовки науковців реалізує дві мети – підготовку до наукової діяльності та виконання наукової роботи.

Функція рефлексії педагогічної науки здійснюється за допомогою проведення історико-педагогічних досліджень, рецензування та експертизи наукових робіт. Але всі ці форми аналізу хоча і є важливими, мають локальний характер. Тому доцільно ініціювати обговорення проблем розвитку педагогічної науки у періодичній пресі, проведення наукових конференцій, виконання дисертаційних робіт, присвячених аналізу розвитку окремих галузей педагогічної науки та комплексному аналізу всієї педагогічної науки.

ВАКом України розроблено вимоги до дисертаційних робіт, критерії для аналізу їх якості. Подібних чітко обґрунтованих критеріїв для аналізу розвитку науки ще нема. Для їх розробки можна використовувати комплексно-критеріальний підхід до аналізу педагогічної думки, розроблений В.С.Курилом [2], а також ознаки, що характеризують як розвиток педагогічної науки, реалізацію її функцій, так і кризові прояви.

На наш погляд, про розвиток педагогічної науки свідчить:

- а) поява нових ідей та теорій;
- б) розширення дослідницької проблематики;
- в) диференціація науки, розвиток її окремих галузей;
- г) світове визнання її теоретичних надбань;
- д) розвиток понятійного апарату педагогіки;
- е) інституціоналізація науки;
- є) відповідність розвитку науки її логіці;
- ж) розробка багатоваріантних шляхів вирішення педагогічних проблем;
- з) наявність комплексних колективних тем досліджень;
- и) розвиток технологій педагогічних досліджень;
- і) тісний зв'язок з потребами практики;
- и) підвищення ефективності освіти;
- к) зростання кількості педагогічних видань, кількості науковців, спеціалізованих рад із захисту дисертацій.

Жоден з перелічених критеріїв не є самодостатнім, тому їх треба розглядати як цілісну взаємопов'язану систему. Запропоновані критерії можуть бути використані для оцінки, як всієї педагогічної науки, так і окремих її спеціальностей. Деякі з наведених критеріїв потребують коментарів. Так, ефективність освіти залежить не тільки від розвитку педагогічної науки, а збільшення кількісних її показників не є свідченням її прогресу.

Більшість з перелічених показників (а, б, в, д, ж, є, е, к) є притаманними педагогічній науці України. Так, наприклад, за роки незалежності створено АПН, розгалужену систему науково-дослідних інститутів, спеціалізованих рад із захисту дисертацій, періодичних фахових видань. Це свідчить про процес інституціоналізації педагогіки.

Аналіз прояву решти показників дозволяє визначити завдання для подальшого розвитку педагогічної науки. Це забезпечення її більш тісного зв'язку зі світовою наукою, створення нових механізмів, які б забезпечували її більш ефективний зв'язок з потребами практики, удосконалення технологій дослідження.

Аналіз філософської, соціологічної, наукознавчої, історичної та педагогічної літератури та розвитку педагогічної науки протягом останнього століття дозволяє визначити ознаки кризових проявів:

- а) відсутність нових ідей, дублювання одних і тих же тем та положень;
- б) бюрократизація науки, зростання її інститутів з державними інститутами;
- в) відсутність фундаментальних праць;
- г) низька якість дисертаційних досліджень та публікацій;
- д) слабкий зв'язок з потребами практики;
- е) національна та регіональна обмеженість (замкненість);
- є) ідеологічна або кон'юнктурна заангажованість;
- ж) поширення дрібних тем досліджень;
- з) відсутність наступності розвитку, слабкий зв'язок з роботами попередників;
- и) орієнтація дослідників на паперову продукцію, а не на впровадження наукових наробок та підвищення ефективності освіти;
- і) обмеженість фінансових та матеріальних ресурсів;
- к) слабкість зв'язків зі спорідненими науками;
- л) ритуальність захисту дисертацій та недосконалість їх експертизи;
- м) зменшення накладів педагогічних видань.

З усіх перелічених кризових проявів повною мірою сучасній українській педагогічній науці притаманна обмеженість фінансових та матеріальних ресурсів. Всі інші прояви притаманні українській педагогіці лише частково, причому вони не є надбанням сьогодення. Більшість з цих проявів була властива ще радянській педагогічній науці. І зараз від рефлексії науки залежить, як вона буде розвиватися в подальшому.

Вивчення світового та вітчизняного досвіду свідчить про те, що існує декілька механізмів управління розвитком науки та освіти – державне управління, регіональне управління, громадське управління та самоврядування. В Україні переважає державний механізм управління реалізацією перетворювальної функції науки. Держава за допомогою МОН та АПН забезпечує обґрунтування шляхів перебудови системи освіти. Саме так в Україні було обґрунтовано та запроваджено ступеневу систему освіти, 12-бальну систему оцінки знань учнів, освітні стандарти тощо.

Регіональні механізми управління розвитком освіти та науки в Україні є слабкими. Це пов'язане з обмеженістю прав, фінансових та кадрових можливостей обласних управлінь освітою.

В зв'язку з існуючою традицією та тим, що головна частина науковців працює у ВНЗ, в Україні, поряд з державним управлінням, існує механізм самоврядування в науці. Він проявляється в тому, що теми наукових досліджень обирають самі науковці, відповідно до своїх власних уявлень та інтересів.

В інших країнах механізми управління наукою та освітою дещо відрізняються. Так, у США провідною є роль регіональних та громадських механізмів управління освітою та наукою. Це пов'язане з більшою самостійністю окремих штатів та функціонуванням Американської асоціації освітніх досліджень (AERA), заснованої в 1916 році. Членами асоціації є 20000 дослідників. Ця громадська організація займається об'єднанням зусиль всіх зацікавлених у дослідженні тієї чи іншої проблеми, підготовкою дослідників, організацією тренінгів, конференцій, виданням наукової літератури.

Розвиток вітчизняних громадських структур управління педагогічною наукою (різноманітних асоціацій, спілок), активізація їх діяльності, набуття ними справжнього авторитету серед науковців не тільки в нашій країні, а й за кордоном, на наш погляд, може стати досить важливим чинником подальшого розвитку педагогічної науки.

Підводячи підсумки аналізу стану педагогічної науки в Україні, зазначимо, що її сучасний етап, на наш погляд, треба вважати не кризовим, а переламним. Подальший розвиток педагогічної науки значною мірою залежить від перегляду методологічних засад її аналізу та оцінки, певному удосконаленню механізмів управління та організаційних форм функціонування.

Література

1. Котова О.Г. Розвиток системи підготовки і атестації наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні (1992-1998 р.р.): Дис. ... канд..наук з державного управління/ О.Г. Котова. - К., 2000, с.125
2. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: Дис. ... доктора пед.наук / В.С.Курило. – Луганськ, 2000, с.31 – 40
3. Красовицький М. Сучасні проблеми педагогічної науки в Україні / М.Красовицький //Шлях освіти. - 2003. - №1. – С.2 – 6
4. Макаровська І.А. Прогнозування в галузі педагогічних наук / І.А. Макаровська //Радянська школа. – 1971. - №5. – С.9 – 15.
5. Соляр Е.Я. Про джерела інформації для прогнозування досліджень з педагогіки / Е.Я. Соляр//Радянська школа. – 1972. - №6. – С.19 – 24
6. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М.Фіцула. – К., 2000, с.9

7. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Прикладна педагогіка / П.М. Щербань. – К., 2002, с.6

1.2. Теорія та практика визначення тем дисертаційних робіт з педагогіки.

Розвиток педагогічної науки є одною з провідних умов ефективності освіти України. У зв'язку з цим актуальним науковим завданням залишається обґрунтування методологічних засад педагогічних досліджень та зокрема виокремлення теоретичних засад визначення тем дисертаційних робіт з педагогіки. Тема дисертаційної роботи виконує декілька функцій: характеризує наукову роботу та її результат, окреслює напрям наукового пошуку та дозволяє здійснювати бібліографічний пошук необхідних для науковців та освітян робіт. Тому від чіткості визначення тем дисертаційних робіт значною мірою залежить розвиток педагогічної науки, ефективність наукових досліджень. У широкому соціальному сенсі тема дисертаційної роботи є засобом управління розвитком не тільки науки, але і вітчизняної освіти.

Аналіз робіт з загальної методології наукових досліджень Ковальчук В., Моїсєєв Л., Крушельницька О., Пілюшенко В., П'яницька-Позднякова І., Романчиков В., Філіпенко А. [3; 5-9] тощо, та методології педагогічних досліджень (Гончаренко С.У., Загвязинського В.І., Краєвського В.В., Бережної О.В. [1; 2; 4] дозволяє сформулювати декілька вимог до визначення тем дисертаційних робіт серед яких можна виокремити вимоги до теми та вимоги до вибору теми:

- Тема повинна бути актуальною для педагогічної науки та практики.
- Тема повинна вирішувати нову наукову задачу. Це означає, що тема в такій постановці ніколи не розроблялася й у цей час не розробляється, тобто дублювання виключається.
- Назва дисертації має в обов'язково містити в концентрованому вигляді об'єкт і предмет дослідження, основний науковий результат або узагальнене визначення вирішуваної наукової проблеми, інколи зазначати галузь використання.
- Назва дисертації (тема) повинна відповідати: паспорту спеціальності та предмету, завданням і змісту дисертації.
- При виборі теми дослідник повинен враховувати наявність джерельної бази, завдяки якій він може отримати максимально можливу уяву про те, що у досліджуваній галузі науки вже зроблено і що необхідно зробити. Іншими словами, щоб визначити тему, дослідник повинен познайомитися з фундаментальною літературою, роботами вітчизняних та зарубіжних провідних науковців з теми. Аналіз наукової літератури необхідно здійснювати в ретроспективному плані, тобто від останніх за часом джерел до більш ранніх.

Фахівці з методології наукових досліджень рекомендують порівнювати різні точки зору для того щоб подолати можливий суб'єктивізм.

- Вибираючи тему, необхідно враховувати можливість її виконання саме в цьому вищому навчальному закладі чи науковій установі. Справа в тому, що кожна кафедра, будь-який інший науковий підрозділ має свої традиції та потенціал.

- Тема дисертаційної роботи повинна бути частиною, аспектом значущої наукової проблеми. Наукова проблема – це сукупність складних теоретичних або практичних завдань; сукупність тем науково-дослідної роботи. Проблема охоплює значну галузь дослідження й має перспективне значення. Проблема може бути галузевою, міжгалузевою, глобальною. Проблема складається з ряду тем.

- Тема – це наукове завдання, що охоплює певну сферу наукового дослідження. Вона базується на численних дослідницьких питаннях. Під науковими питаннями розуміють більш дрібні наукові завдання, що стосуються конкретної сфери наукового дослідження.

- Теми можуть бути теоретичними, практичними й змішаними. Теоретичні теми розробляються переважно з використанням літературних джерел. Практичні теми розробляються на основі вивчення, узагальнення й аналізу фактів. Змішані теми поєднують у собі теоретичний і практичний аспекти дослідження.

Наведені положення не вичерпують всі теоретичні та методичні аспекти проблеми, що обумовлює необхідність подальшого обґрунтування теоретико-методичних засад визначення тем дисертаційних робіт з педагогіки. Для цього було узагальнено загальнонаукові та педагогічні підходи до проблеми, проаналізовано 10917 тем дисертаційних робіт з педагогіки затверджених у 2004 – 2014 роках, виявлено типові недоліки у формулюванні тем дисертаційних робіт їх відповідність наявним теоретичним засадам та обґрунтовані положення, що обумовлюють визначення тем.

Перевірити відповідність наведеним вимогам до теми можна засобом аналізу формулювань тем, перевірити відповідність вимогам щодо вибору теми можна за допомогою аналізу діяльності пошукувача.

Аналіз 1324 тем докторських (12% від загальної кількості дисертацій) та 9593 тем кандидатських дисертацій з 10 педагогічних спеціальностей дозволив з'ясувати наскільки наявна практика визначення тем дисертаційних робіт відповідає наявним теоретичним засадам.

Певні висновки дозволяє зробити аналіз розподілу докторських дисертацій за спеціальностями: загальна педагогіка та історія педагогіки – 204 теми; теорія та методика навчання – 237 тем; корекційна педагогіка – 27 тем; теорія та методика професійної освіти – 590 тем; соціальна педагогіка – 48 тем; теорія та методика управління освітою – 52 тем; теорія і методика виховання – 85 тем; дошкільна педагогіка – 17 тем; теорія навчання – 36 тем; інформаційно-комунікаційні технології в освіті – 28 тем. Теми докторських дисертацій з трьох спеціальностей (13 00 01, 13 00 02, 13 00 04) охоплюють 78%

усіх докторських дисертацій, а дисертації з теорії та методики професійної освіти складають 45%. За такої кількості дисертацій з теорії та методики професійної освіти (45% докторських та 40% кандидатських дисертацій, рівень вищої освіти в Україні має бути значно вищим.

Із проаналізованих 1324 теми докторських дисертаційних досліджень, 906 із них (68,4%) присвячено теоретичним проблемам, 70 робіт (5,3%) присвячено вивченню освітньої практики, 66 робіт (5%) присвячено вивченню певних освітніх систем, 41 робота (3%) присвячено дослідженню тенденцій розвитку освіти, 19 робіт (1,4%) присвячено дослідженню методичних систем, 14 робіт (1%) присвячено дослідженню проблем методики, 208(15,7%) – іншим проблемам.

З загальної педагогіки та історії педагогіки було проаналізовано 204 тем докторських та 1315 кандидатських дисертації.

Із 204 докторських дисертацій 182 роботи з історії педагогіки та порівняльної педагогіки. У 122 роботах розглянуто проблеми України, у 24 – країн Європи, у 17 – США, у 4 – Франції, у 7 – Польщі, у 4 – Німеччини, по одній роботі присвячено Румунії, Японії, Росії, Радянському союзу, Сербії, чотири роботи присвячені персоналіям. У 16 роботах розглянуто освітні системи декількох країн, інколи їх кількість є занадто великою, що ускладнює їх детальне дослідження.

За формальними ознаками 22 теми, не пов'язані з історією педагогіки, є загальнопедагогічними, але вони присвячені локальним (діяльність ВНЗ, або загальноосвітніх шкіл), а не загальнопедагогічним проблемам. Із 22 тем 20 присвячені теоретичним проблемам, а 2 сформульовані як практичні проблеми.

Тільки дві дисертації з історії педагогіки "Персоналія як предмет дослідження у вітчизняній історико-педагогічній науці" та Експеримент у науково-педагогічних дослідженнях в Україні (1943-1991 рр.), присвячені методологічним проблемам, можна вважати такими, які роблять певний внесок у розвиток загальної педагогіки.

Майже половина (83 дисертаційні роботи), із затверджених тем докторських дисертацій зі спеціальності 13 00 01 "загальна педагогіка та історія педагогіки", присвячена вивченню теоретичних аспектів розвитку освіти. Науковці передбачали дослідження теоретико-методологічних, теоретико-методичних, теоретичних засад, теорії і методики, теорії і технології, теорії і практики, розвиток ідей, педагогічні засади, організаційно-педагогічні умови. Із 83 дисертацій - 32 присвячені певним засадам (теоретико-методичним, теоретико-методологічним, теоретичним, соціально-педагогічним, педагогічним, теоретичним і технологічним, організаційно-педагогічним, організаційно-дидактичним, національним, методичним, полікультурним, концептуальним).

Проблеми розвитку освітніх систем та поглядів присвячено 57 дисертаційних робіт (із них у 14 розглянуто проблему становлення та розвитку). Тенденції розвитку освітніх систем досліджено в 23 дисертаціях, освітні системи у 6 дисертаціях. Наведені факти характеризують понятійне оформлення тем докторських дисертацій.

Такі теми як "Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX – перша половина XX століття)", "Розвиток ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.)" не дозволяють зрозуміти яким країнам чи регіонам вони присвячені, що не відповідає наявним вимогам до теми дисертаційної роботи. Окрім цього, це не дозволяє реалізувати у повному обсязі функції, які повинна виконувати тема дисертаційної роботи.

Некоректним є формулювання теми "Наукові основи підготовки менеджера освіти в системі неперервної педагогічної освіти". Якщо автор роботи дасть визначення поняття "наукові основи", то він зрозуміє, що у даному випадку це родові поняття та до наукових основ відносяться такі видові поняття як "основи державного управління", "основи соціології", "основи демографії", "основи психології", "основи педагогіки", "основи ергономіки" тощо. Але науковець, скоріше всього, не збирався досліджувати всі ці аспекти. Тому дану тему необхідно було сформулювати як "Педагогічні основи..." – це поняття є видовим для поняття "наукові основи". *Таким чином, під час визначення теми дисертаційного дослідження необхідно проводити її понятійний аналіз. Родове поняття, зазвичай, характеризує об'єкт дослідження, а видові поняття його предмет.*

Проведений аналіз дозволяє зазначити, що структура дисертацій не відповідає структурі паспорту спеціальності. Більшість із наведених у паспорті спеціальності напрямів не стали предметом досліджень.

Аналіз тем кандидатських дисертацій з даної спеціальності свідчить, що науковці активно досліджують проблеми вітчизняної історії педагогіки (808 дисертацій – 61%), зарубіжної педагогіки 445 (34%). Найбільша кількість дисертацій присвячена США (86); Німеччині (53), Великій Британії (47), Польщі (38), Франції (24), Австрії (13), Австралії та Японії по 5 дисертацій, Туреччині та Ірландії присвячено по 4 дисертації, та поодинокі роботи присвячені Данії (2), Італії (1), Норвегії (1), Угорщині (1), Чехословаччині (2), Румунії (1), Болгарія (1), Шотландії (1), Фінляндії (2), Індії (2). Наведений перелік країн свідчить про нерівномірний розподіл уваги науковців до вивчення історії освіти та педагогічної думки інших країн.

Дослідженню наукової спадщини та діяльності видатних науковців та освітян присвячено 191 дисертацію. Серед персоналій найбільша увагу приділено В.О.Сухомлинському (13 робіт) та А.С.Макаренку (7 робіт).

Біля 5% кандидатських дисертацій (62 теми) присвячені неісторичним проблемам, з яких 56 - управлінським проблемам, а із цих тем - 20 сформульовані як практичні проблеми ("Управління інноваційною діяльністю дошкільних навчальних закладів у регіоні", "Управління навчальним процесом студентів заочної форми навчання вищого технічного закладу", "Управління розвитком дистанційного навчання у педагогічному університеті" тощо). Одинадцять управлінських тем передбачають обґрунтування певних основ чи засад, але серед них відсутні загальні проблеми управління та загально педагогічні проблеми.

У назвах 276 тем дисертацій використано поняття розвиток (56 становлення та розвиток), у 216 – виховання, у 113 – проблеми чи 99 – формування, у 77 – засади, у 59 – організація, у 53 - тенденції, у 53 – ідеї із них 27 – педагогічні ідеї, у 52 – підготовка, у 46 – управління, у 36 – освіта (альтернативна релігійна, історична, фізична, гендерна, мистецька, музична, художня, полікультурна, санітарно-гігієнічна, правова, громадянська, іншомовна, двомовна, неформальна, ремісничка, національна, екологічна, гімназична тощо), у 32 – педагогічні погляди, у 30 – умови, у 22 – система, у 16 – спадщина, у 11 – основи, у 10 – використання, у 10 – вивчення, у 8 – модернізація, у 7 – підхід, у 4 – теорія та практика, у 2 – трансформація. Ці поняття яскрава характеризують спрямування та понятійне оформлення тем дисертаційних робіт.

Не завжди формулювання тем дисертаційних робіт відповідає заявленому рівню дослідження. Так, теми "Соціально-педагогічні основи управління загальноосвітніми навчальними закладами", "Організаційно-педагогічні засади державно-громадського управління в загальноосвітніх навчальних закладах" заявлені як кандидатські дисертації. Але, якщо проаналізувати, що таке соціально-педагогічні основи та організаційно-педагогічні засади, то можна зрозуміти, що вони тотожні поняттю "теоретичні засади", а теми "Теоретичні основи управління загальноосвітніми навчальними закладами", "Теоретичні засади державно-громадського управління в загальноосвітніх навчальних закладах" одні із самих широких, які виконувались в останні 15 років. Такі теми відповідають рівню докторських, а не кандидатських дисертацій. Затверджувати такі теми як кандидатські дисертації недоцільно. Межі кандидатської дисертації не дозволяють розглянути такі теми з необхідною глибиною, а наявна наукова парадигма не дозволяє повторно їх розглядати в межах уже докторських дисертаційних робіт. *Тому важливою вимогою до визначення теми дисертаційної роботи є її відповідність заявленому рівню докторської, або кандидатської дисертації.*

Проведений аналіз свідчить, що тематика дисертацій не відповідає назві даної наукової спеціальності. Серед затверджених тем докторських та кандидатських дисертацій відсутні теми з загальної педагогіки. Фактично виконуються дослідження тільки з історії педагогіки та порівняльної педагогіки, а велика кількість інших дисертацій, за нової структури науково-педагогічних спеціальностей, має бути віднесеною до інших спеціальностей. Тому для подальшого розвитку педагогічної науки вкрай необхідні дисертації, в яких будуть обґрунтовані загальнопедагогічні положення, які відбивають реалії сьогодення.

З теорії та методики навчання було проаналізовано 237 тем докторських та 2008 кандидатських дисертацій.

Докторські дисертаційні роботи з цієї спеціальності можна поділити на шість груп: перша присвячена теоретичним проблемам (7 робіт: теоретичні засади – 5, педагогічні умови – 1, підхід – 1 робота); друга група присвячена теоретико-методичним проблемам (136 робіт); третя група присвячена методичним проблемам (47 робіт); четверта група присвячена практичним проблемам (13 робіт формування, 7 робіт розвиток певних якостей); п'ята група присвячена історичним темам (12 робіт); шоста група присвячена іншим проблемам (15 робіт). Таким чином, 3% відсотки робіт присвячені теоретичним проблемам, 57% – теоретико-методичним проблемам, 20% – методичним проблемам, 8% – практичним проблемам, 5% – історичним проблемам, 7% – іншим проблемам. Таким чином, більшість докторських дисертаційних досліджень цієї спеціальності присвячено вирішенню теоретичних завдань, як це і повинно бути у роботах такого рівня.

Небажано щоб дисертаційні дослідження були присвячені обґрунтування певних педагогічних або методичних систем ("Система навчання правознавства учнів основної старшої школи", "Система методичної підготовки майбутніх учителів музики", "Система навчання нарисної геометрії майбутніх архітекторів" тощо). Результатом таких дисертаційних робіт стає певна педагогічна система, яка має інваріантний характер. Запровадження таких систем у реальній освітній практиці неможливе, тому що в різних освітніх установах навчаються учні та студенти, працюють викладачі з дуже різними особистісними властивостями та значно відрізняються умови здійснення освітнього процесу. Наявний підхід до визначення таких тем суперечить положенням синергетики, яка базується на ідеї багатоваріантності шляхів розвитку явищ та вирішення певних проблем. Тому для науки важливо обґрунтовувати не системи, а теоретичні засади моделювання систем навчання. Результати таких досліджень можна розповсюдити на значну кількість педагогічних явищ а не на поодинокі явища.

Не дуже вдалими є формулювання теми "Взаємозв'язок реального та віртуального в навчальному фізичному експерименті старшої школи". Незрозуміло що буде результатом такого дослідження: виявлення зв'язків, які існують; виявлення умов що забезпечують такі зв'язки; визначення сутності поняття; визначення засобів, технології забезпечення взаємозв'язку; визначення дидактичного матеріалу, який сприяє забезпеченню взаємозв'язку; формування певних знань та вмінь.

Серед кандидатських дисертацій цієї спеціальності практичним проблемам присвячено 36% відсотків робіт (формування – 567 робіт, розвиток – 142, підготовка – 63). В якості результатів експериментальних робіт науковці розглядають формування умінь (156 робіт), формування компетентності (140 робіт), формування вмінь (32 роботи), навичок (90 робіт), знань (70 робіт), здібностей (56 робіт), мислення (творчого, логічного, технічного, музично-образного, фізичного, критичного, аналітичного, дивергентного, наочно-образного, професійного, методичного, креативного, продуктивного – 46 робіт), понять (30 робіт), готовності (22 робіт), збагачення словникового запасу (10 робіт), образного мовлення (9 робіт), прийомів (5 робіт).

Формулювання таких тем дисертацій даної групи як "Формування англомовної соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної", "Розвиток творчих вмінь студентів в процесі виконання лабораторних робіт з курсу загальної фізики" тощо, не відповідає вимогам про те, що тема має містити в концентрованому вигляді основний науковий результат дослідження. Відповідно до цього ці теми необхідно формулювати як "методичні засади..., теоретичні засади формування, розвитку..."

Методичним проблемам присвячено 934 кандидатських дисертацій цієї спеціальності (46,5%). У 694 кандидатських дисертаціях розглянуті певні методики, у 38 роботах – методична система; у 39 роботах – система роботи...; у 33 роботах – певний засіб; у 8 роботах – застосування методів, технологій, засобів; у 9 роботах – методи; у 22 роботах – методична система навчання; у 38 – зміст навчання; у 14 роботах – активізація; у 24 роботах – організація; у 6 – тестування; у 8 – індивідуалізація навчання.

Принциповим для подальшого розвитку педагогічної науки є питання про те які проблеми теоретичні, теоретико-прикладні, прикладні відбивають теми дисертаційних робіт типа "Методика навчання механіки в профільній школі", "Система роботи над переказом різних типів і стилів мовлення у 5-7 класах загальноосвітньої школи". Коли йдеться про наукову спеціальність "теорія та методика навчання", то обидва поняття "теорія" та "методика" характеризують теоретичні засади. Поняття "теорія" характеризує загальні наукові засади спеціальності, поняття "методика" характеризує загальні для спеціальності практично орієнтовані теоретичні положення. Іншою є ситуація, коли йдеться про тему дисертаційної роботи. Жоден вчитель або викладач не може працювати без певної методики та системи роботи. Їх створення є повсякденним завданням діяльності педагогів. Тому теми, які мають назви "Методика навчання...", "Система роботи...", є практичними, а не теоретичними. У педагогічній діяльності можна нарахувати сотні тисяч педагогічних завдань та відповідних методик та систем їх реалізації. Педагогічна наука нездатна розробляти для кожного такого завдання методики та системи. Та це не має сенсу, тому що відтворення таких методик та систем залежить від наявної в освітній установі ситуації, а ці ситуації можуть суттєво відрізнятися. Наука має обґрунтовувати теоретичні засади створення методик, систем, технологій а за їх допомогою педагоги мають створювати свої методики, системи, технології.

Наведені міркування дозволяють звернути увагу на необхідність розповсюдження на теми дисертаційних робіт з педагогіки положення загальнонаукової методології про те, що тема наукової роботи повинна обов'язково відбивати її науковий результат. Тобто наведені вище теми необхідно формулювати як "Методичні засади навчання..." або

"Теоретичні засади методики навчання...". Але може виникнути запитання: чим у такому разі будуть відрізнятися теми кандидатських та докторських дисертацій, якщо і перші і другі спрямовані на обґрунтування теоретичних засад? Кандидатські дисертації (за винятком історичних робіт) не можуть бути спрямовані на вирішення суто теоретичних завдань а мають вирішувати теоретико-прикладні завдання, а докторські дисертації можуть бути суто теоретичними, методологічними. Однак, головною відмінністю кандидатських та докторських дисертацій є масштаби охоплення педагогічних явищ. Кандидатські дисертації спрямовані на вирішення локальних, а докторські дисертації більш масштабних педагогічних завдань. Саме ця особливість обумовлює більшу значущість докторських дисертацій для педагогічної науки.

Небажано щоб теми дисертаційних робіт характеризували процес, а не результат наукової та практичної діяльності ("Методична підготовка майбутніх учителів технологій", "Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності", "Підготовка майбутніх учителів математики до оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи"). Краще було сформулювати тему дисертація як "Теоретико-методичні засади формування методичної готовності майбутніх вчителів технологій" тощо. Науковий результат такої дисертації – теоретико-методичні засади, а практичний – методична готовність.

Тільки 6,7 % кандидатські дисертації цієї спеціальності (134 роботи) спрямовані на вирішення теоретичних завдань. У 91 кандидатській дисертації обґрунтовано певні засади, в основному методичні; у 11 роботах – основи; у 16 роботах – особливості; у 16 роботах – певні підходи (комунікативно діяльнісний, особистісно орієнтований, диференційований, інтегративний, функціонально-стилістичний, комплексний, компетентнісний, текстоцентричний, інтегрований, ресурсний, соціокогнітивний).

З корекційної педагогіки було проаналізовано 27 докторських та 259 кандидатських дисертації. Серед проаналізованих тем докторських дисертацій 19 присвячені теоретичним проблемам (педагогічним, психолого-педагогічним основам, теорії і практиці), 4 – історичним проблемам, 4 – практичним проблемам. Усі теми мають локальний характер, відсутні фундаментальні теми, в яких обґрунтовують методологічні засади, закони, закономірності, принципи, підходи, концепції, понятійна система корекційної педагогіки тощо.

Теми "Індивідуалізація навчання дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна в загальноосвітніх навчальних закладах ", "Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів", "Корекція мовлення в системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку" сформульовані як практичні завдання. Для того щоб назви даних дисертацій відбивали особливості наукової роботи та характеризували їх науковий результат необхідно було сформулювати як "Теоретичні (педагогічні) засади індивідуалізації (інтеграції, корекції) ..." або "Теоретико-методичні засади..."

Недосконалим є формулювання теми "Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в учнів допоміжної школи". Ця тема теж

нечітко характеризує мету та предмет дослідження. Її доцільно було сформулювати як "Теоретико-методичні засади корекційно спрямованого естетичного виховання учнів допоміжної школи", або "Педагогічні основи корекційно спрямованого естетичного виховання учнів допоміжної школи".

Формулювання теми дисертаційного дослідження "Освіта як формуючий чинник реабілітації осіб з обмеженими функціями здоров'я" не дозволяє зрозуміти, що буде результатом наукового дослідження: з'ясування того як освіта впливає на реабілітацію осіб з обмеженими функціями здоров'я або обґрунтування умов за яких освіта є формуючим чинником реабілітації осіб з обмеженими функціями здоров'я, або обидва ці завдання. *Таким чином тема дисертаційного дослідження має чітко характеризувати предмет та результат дисертаційного дослідження.* Доцільно було сформулювати цю тему дисертаційної роботи як "Теоретико-методичні засади реалізації потенційних можливостей освіти як чинника реабілітації осіб з обмеженими функціями здоров'я".

З теорії та методики професійної освіти було проаналізовано 590 тем докторських та 3788 кандидатських дисертацій.

Теоретичним проблемам присвячено 81,5% докторських дисертаційних робіт (481 дисертація: теорія і методика, теорія і практика, теоретико-методичні засади, теоретико-методологічні засади, основи тощо). Певним системам підготовки, інколи формування, розвитку, присвячено 45 дисертацій; розвитку освіти, підготовки присвячено 10 робіт; тенденціям підготовки чи розвитку 12 робіт; професійній підготовці – 5 робіт; іншим проблемам – 37 робіт.

Існує думка, що методика це теж теорія, якщо поділяти цю точку зору то тема "Теоретичні і методичні засади..." некоректно сформульована. Але існує і інша точка зору – що поняття "теоретичні засади" відбиває теоретичні положення, які мають більш загальний характер (закони, закономірності, принципи). Ці положення охоплюють більш широку галузь освітньої діяльності та характеризують не окремі специфічні риси конкретного об'єкту, а найбільш суттєві властивості всіх об'єктів даного виду, а "методичні засади" – практично орієнтовані положення: правила, вимоги, умови, засоби, форми вирішення конкретних педагогічних завдань

Проблемі формування певних якостей присвячено 1796 кандидатських дисертацій (47% всіх дисертацій); 401 (10,5%) дисертація присвячена педагогічним та організаційно-педагогічним умовам; 947 (25%) дисертацій присвячено професійній підготовці; 266 (7%) дисертацій – професійному розвитку; у 18 дисертаціях розглянуто становлення освіти чи фахівців; 58 (1,5%) дисертацій присвячено педагогічним, організаційно-педагогічним, дидактичним, організаційно-методичним засадам; у 32 (0,8%) дисертаціях розглянуто проблему організації діяльності; у 317 (8%) розглянуто інші проблеми. В межах наведених вище груп дисертацій 308 дисертації присвячені використанню, застосуванню певних засобів, змісту освіти присвячено 22 роботи.

Серед робіт з порівняльної педагогіки 65 присвячені США, Великій Британії - 37, Україні – 31, Німеччині – 31, Польщі – 15, Російській федерації – 14, Франції – 11, Канаді, Австрії, КНР – по 7, Японії – 3, Італії – 2 кандидатські дисертації. Практично всі дисертаційні роботи з цієї наукової спеціальності присвячені тим чи іншим аспектам підготовки з тієї чи іншої спеціальності професійної підготовки.

Панування аспектного підходу у проведенні досліджень з цієї спеціальності дуже мало впливає на розвиток теорії та методики професійної освіти, яка не формується як цілісна наукова теорія. Подолати цей недолік можна шляхом проведення досліджень з загальної теорії та методики професійної освіти та реалізації узагальнюючих досліджень результатів кандидатських та докторських дисертацій з цієї спеціальності.

З соціальної педагогіки було проаналізовано 48 докторських та 503 кандидатських дисертації.

Із 48 тем докторських дисертацій 38 (79%) присвячені теоретичним проблемам соціальної педагогіки (теорії і практиці, теоретичним і методичним, соціально-педагогічним засадам), 7 дисертацій (14,5%) присвячені історичним проблемам соціальної педагогіки. У особистісному вимірі школярам, учням, дітям, дівчатам, сиротам, підліткам, неповнолітнім засудженим присвячено 18 робіт, студентам, молоді – 9 робіт, соціальним педагогам – 5 робіт, соціальним працівникам – 1 робота, наркозалежним – 1 робота, сиротам – 1 робота, дошкільникам – 1 робота, сім'ї – 1 робота.

Соціальна педагогіка є молодією науковою галуззю, тому для її розвитку принципове значення має дослідження фундаментальних проблем – предмету соціальної педагогіки, його розмежуванню з предметом теорії виховання, методології соціальної педагогіки, змісту соціально-педагогічної діяльності, її закономірностей, принципів, технологій соціальної роботи тощо. Але жодної дисертації, присвяченої фундаментальним проблемам соціальної педагогіки не було затверджено. Самою широкою темою, затвердженою за досліджуваний період, є "Теоретико-методичні засади соціалізації особистості в дошкільному дитинстві".

Серед груп дисертаційних робіт, як ми зазначали вище, є 9 робіт присвячених ВНЗ. Як практично орієнтована наука педагогіка результати своїх досліджень спрямовує на фахових працівників: теорія та методика навчання – на викладачів тих чи інших дисциплін, теорія та методика управління освітою – на керівників освітніх установ, дошкільна педагогіка – на працівників дошкільних закладів, соціальна педагогіка – на соціальних педагогів. Законодавство країни вимагає щоб посади в освіті займали працівники з фаховою освітою. У зв'язку з цим виникає запитання: на яких фахівців спрямовані дисертації з соціальної педагогіки, присвячені діяльності вищих навчальних закладів? Як відомо, штатний розпис цих закладів не передбачає посад соціальних педагогів. Тому не зовсім зрозуміло як буде здійснюватися імплементація положень цих дисертацій у практику роботи ВНЗ.

Теоретичним проблемам присвячено 182 дисертаційні роботи (36%) а саме: обґрунтуванню певних умов – 102 дисертації (педагогічних,

організаційно-педагогічних, соціальних, соціально-педагогічних) із них соціально-педагогічним умовам присвячено 63 роботи; засади (соціально-педагогічні, педагогічні) обґрунтовано у 16 дисертаціях; певні основи у 2 роботах. Але треба звернути увагу на те, що у структурі наукового знання умови займають найнижчу щабліну.

Переважає більшість кандидатських дисертацій цієї спеціальності присвячені практичним проблемам: формуванню певних якостей (гендерної культури, художньої культури, культури побуту, соціальної стійкості, професійних умінь, навичок життєвого самовизначення, готовності до превентивної діяльності, культури материнства, готовності, соціальної компетентності, соціальної спрямованості, соціального самовизначення, естетично-творчого потенціалу, соціальної активності, соціальної позиції, професійно ціннісних орієнтацій, ціннісних орієнтацій, соціально-орієнтованих особистісних сенсів, соціального досвіду, громадянської культури, соціальної зрілості, професійної креативності, життєвої компетентності, соціально-професійної активності, просоціальних особистісних смислів, емоційної культури, професійної мовної компетенції, комунікативних якостей, загальнокультурної компетентності, соціокультурної компетентності, усвідомленого батьківства, здорового способу життя, досвіду гендерних взаємин, толерантності, соціально-активної позиції, професійного ставлення до людей, змобілізованості, суспільно-нормативної поведінки, соціально-правової компетентності, соціально-економічної компетентності, соціального досвіду безконфліктної поведінки, міжкультурної толерантності, практично-орієнтованих компетенцій, здоров'язберігальної компетентності, культури ділового спілкування, навичок спілкування, медіа грамотності, лідерських якостей, професійних цінностей, культури само презентації, здоров'ятворчої компетентності, деонтологічної культури, професійної етики, відповідального ставлення до здоров'я, дозвіллевої культури, соціальної ініціативності) – 95 робіт; соціалізації (громадянська, професійна, трудова, пост трудова, статево ролева, ресоціалізація, політична, правова, кіберсоціалізація) – 44 роботи; проблемам підготовки – 39 робіт; профілактиці, соціально-педагогічній профілактиці – 26 робіт; розвитку (соціальності, особистісного потенціалу, лідерського потенціалу, соціальної компетентності, соціальної відповідальності, професійного самовизначення, педагогічної компетентності, творчої активності, соціальної активності, оцінювальної компетентності, умінь фасілітації, соціальних служб) – 17 робіт; соціальній адаптації – 8 робіт; адаптації – 18 робіт; самореалізації – 2 роботи; соціально-педагогічній, педагогічній підтримці – 20 робіт; взаємодії – 3 роботи.

З приводу того, що 54% робіт присвячені формуванню чи розвитку певних особистих якостей, треба зазначити, що соціальна педагогіка створює теоретичні передумови для діяльності соціальних педагогів, які забезпечують процес соціалізації особистості. Але, як відомо, особистість нараховує понад 1500 особистих якостей, тому сумнівною є вірогідність того, що соціальні педагоги будуть знаходити та вивчати методики формування тих чи інших якостей. Та і створити методику, яка передбачає формування кожної із

існуючих особистих якостей, неможливо. У наші часи зберегла своє значення ідея про орієнтацію педагогічного процесу на формування невеликої кількості стрижневих особистих якостей, наявність яких забезпечує оптимальну життєдіяльність людини. Тому соціальним педагогам необхідні більш цілісні, комплексні та системні методики соціалізації особистості, викладені у доступній літературі.

У зв'язку з цим, одним із важливих показників практичної значущості дисертацій із соціальної педагогіки є те, що їх положення входять до підручників з соціальної педагогіки. Наведені міркування обумовлюють необхідність перегляду підходів до організації наукових досліджень у бік укрупнення тематики дисертаційних робіт та проведення узагальнюючих досліджень результатів дисертаційних робіт.

Не всі теми дисертацій сформульовані коректно. Сумнівним є відношення теми дисертації "Самореалізація особистості учнів 10-11 класів у процесі диференційованої навчальної діяльності" до соціальної педагогіки. Існує більше підстав віднести її до теорії виховання. Ця тема є ще одним свідченням недостатньої обґрунтованості предмету соціальної педагогіки.

Декілька запитань викликає тема "Соціальні умови формування педагогічної культури молодшої сім'ї". Що збирається досліджувати пошукувач: соціальні чинники, які впливають на формування; ефективність впливу соціальних чинників на формування; управління соціальними чинниками; моделювання соціальних чинників; або всі ці аспекти. У такому формулюванні тема є ширшою за предмет соціальної педагогіки, яка не може впливати на більшість соціальних чинників.

З теорії та методики управління освітою було проаналізовано 52 теми докторських та 153 кандидатських дисертації.

Управлінська теорія довгий час розвивалася за окремими напрямками – управління дошкільними закладами, загальноосвітніми школами, професійно-технічними училищами, вищими навчальними закладами. Але освітня практика випередила розвиток теорії управління. З появою магістратури "Управління навчальними закладами" виникла необхідність у формуванні загальної теорії управління освітніми установами. Ця тенденція вимагає перегляду підходів у визначені тем дисертаційних досліджень і в першу чергу докторських, які необхідно підпорядковувати обґрунтуванню загальних основ управління освітніми установами.

З проаналізованих 52 тем докторських дисертацій з теорії та методики управління освітою 44 робіт (85%) присвячені теоретичним проблемам (теорія і практика, теоретико-методологічні основи, педагогічні основи, наукові засади, акмеологічні засади, теорія і методичні основи, соціально-педагогічні засади), 5 тем сформульовані як практичні проблеми (управління – 2, управлінська підготовка – 1, педагогічне управління – 1, система формування – 1), 3 роботи присвячені історичним проблемам наукової галузі, 8 робіт (із попередніх груп) присвячені проблемам державного управління,.

Дослідження проблем державного управління, хоча і відповідає паспорту спеціальності, але, на наш погляд, це недоцільно в межах даної спеціальності. Ще до виокремлення теорії та методики управління освітою існувала наукова галузь "державне управління". У двох цих наукових спеціальностей різні предмети дослідження та принципово відрізняються засоби реалізації управлінських завдань: у теорії та методиці управління освітою це методи управління, а в теорії державного управління – це механізми державного управління. Споживачами результатів наукових досліджень цих наукових спеціальностей є різні категорії працівників: працівники освітніх установ та державні службовці. Саме відмінності у категоріях споживачів наукових знань є одним із чинників диференціації наукових галузей. На наш погляд необхідно провести корекцію паспорта наукової спеціальності 13 00 06 – теорія та методика управління освітою та не затверджувати в межах цієї спеціальності теми пов'язані з державним управлінням.

Не всі теми дисертаційних робіт з теорії та методики управління освітою сформульовані коректно. Так тема "Педагогічні основи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (управлінський аспект)" викликає три заперечення. Перше: моніторинг якості освіти є складовою управлінської діяльності, тому наведені в темі слова "управлінський аспект" є зайвими. Друге: незрозуміло яку функцію виконує у назві поняття "педагогічні", коли йдеться про моніторинг, то краще використовувати поняття "теоретичні основи", або "теоретичні та методичні основи". Третє: із теми незрозуміло про який моніторинг йдеться – внутрішній чи зовнішній.

Сумніви викликає тема "Управління підготовкою майбутніх керівників вищих навчальних закладів до роботи в полікультурному освітньому середовищі". Завдань підготовки керівників вищих навчальних закладів можна виокремити сотні. Теоретичні засади управління підготовкою майбутніх керівників є загальними, зрозуміло, що специфіки управління вирішенням одного із таких завдань недостатньо навіть для кандидатську дисертацію, тому виконання таких тем мало що може дати для розвитку теорії управління. Окрім того, державний стандарт, який регламентує підготовку керівників навчальних закладів, передбачає формування у них більш узагальнених управлінських якостей.

Аналіз теми "Соціально-педагогічні засади управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи сільської місцевості" дозволяє поставити запитання: наскільки обґрунтовано поняття "соціально-педагогічні засади", незрозуміло чим відрізняються вони від теоретичних засад. Поняття "соціально-педагогічні засади" використовують у соціальній педагогіці для того, щоб підкреслити саме соціально-педагогічний характер системи, яку досліджують науковці, тому його використання у даному випадку є недоцільним.

Назва теми "Теорія і технологія управління самостійною навчальною діяльністю студентів юридичних спеціальностей" суперечить тенденції формування загальної теорії управління, управління самостійною навчальною

діяльністю студентів юридичних спеціальностей мало чим відрізняється від управління самостійною роботою з інших спеціальностей. Відрізняється зміст самостійної роботи, але його визначення є педагогічним, а не управлінським завданням. Тому специфіки управління самостійною навчальною діяльністю студентів юридичних спеціальностей для виконання докторського дисертаційного дослідження недостатньо.

Недосконалим можна вважати формулювання теми "Теоретико-методологічні основи системно-інформаційної кваліметрії в управлінні навчально-виховним процесом". У даній темі не визначено навчальну установу, в якій буде здійснено управління навчально-виховним процесом. Найбільш широкою і важливою для теорії управління була б тема в якій цю проблему було б вирішено для всіх типів навчальних закладів (дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ, технікумів, вищих навчальних закладів). Але наявна наукова парадигма не передбачає проведення таких досліджень, однак саме вони можуть забезпечити більш інтенсивний розвиток теорії управління.

Із 153 кандидатських дисертацій 99 (65%) сформульовані як практично орієнтовані проблеми (71 – присвячена вирішенню проблем управління; 15 – проблеми розвитку, 3 – забезпечення, 4 – підготовки, 4 – системам (підготовки, управління)). Сорок (26%) кандидатських дисертацій присвячені теоретичним проблемам (обґрунтуванню організаційно-педагогічних, педагогічних, соціально-педагогічних умов – 18; організаційно-педагогічних, організаційно-методичних; технологічних, науково-організаційних, методичних засад – 18; обґрунтуванню особливостей – 1; моделюванню – 3). Проблемам історії теорії та практики управління присвячено 14 робіт (9%).

Кандидатські дисертації можна класифікувати за типами навчальних закладів: управлінню дошкільними закладами присвячено 5 робіт, загальноосвітніми школами – 38; професійно-технічними училищами – 6; технікумами та коледжами – 10; вищими навчальними закладами – 43; закладами післядипломної освіти – 18; іншим типам освітніх установ – 3; державному управлінню – 16 дисертацій.

Існує чотири логіки розвитку теорії управління освітою: обґрунтування загальних основ управління; обґрунтування основ управління окремими типами освітніх установ; обґрунтування основ управління вирішенням певних освітніх або локальних управлінських проблем; обґрунтування особливостей використання загальних основ управління для вирішення певних освітніх завдань. Природним є випереджуючий розвиток загальних основ управління, які стають основою для з'ясування особливостей використання загальних основ управління для вирішення певних освітніх завдань (тобто поєднання першої та четвертої логіки розвитку теорії управління. Дисертації з загальних основ управління мають відповідати рівню докторських дисертацій, а всі інші дисертації мають відповідати рівню кандидатської дисертації. Українська управлінська наука розвивається за другою та третьою логікою: в умовах недостатнього розвитку загальних основ управління, проводиться значна кількість досліджень, спрямованих на вирішення локальних управлінських

завдань у тих чи інших типах освітніх установ. Такі дослідження майже не впливають на розвиток даної наукової галузі як цілісної наукової теорії. Результати таких досліджень дуже складно використовувати в практиці управління освітою. Це значно знижує ефективність використання людських та матеріальних ресурсів, залучених до проведення наукових досліджень.

З теорії і методики виховання було проаналізовано 85 докторських та 1016 кандидатських дисертацій.

Аналіз 85 тем докторських дисертацій з теорії виховання дозволяє зазначити, що 78 (92%) тем присвячені дослідженню теоретичних проблем (49 тем – теоретико-методичні, теоретико-методологічні, теоретичні і методичні засади; 11 – певні основи; 18 тем – теорія і методика, теорія і практика). Три дисертації присвячені системам виховання, дві – історичним проблемам, дві теми сформульовані як практичні проблеми.

В якості мети виховання дослідники розглядають: формування екологічної позиції, національне самоствердження, національно-патріотичного виховання, національні цінності, особистісне самовдосконалення, професійну самодостатність, духовно-моральні цінності, моральні цінності, моральну відповідальність, духовні цінності, духовно-моральне виховання, моральне виховання, гуманітарну культуру, гуманістичне виховання, прагматичну культуру, естетичні ціннісні орієнтації, естетичну культуру, естетичне виховання, смисложиттєві цінності, альтруїзм, політичну культуру, життєво-важливі пріоритети, готовність до діалогічної взаємодії, творчість, формування творчої особистості, попередження і подолання негативних проявів у поведінці, життєві компетентності, інтерес до занять фізичною культурою, фізичне виховання, фізичну культуру, цінності фізичної культури, лідерські якості, особистісний потенціал, здоров'язберігаючі компетентності, культуру міжстатевих стосунків, культуру демократизму, інтелігентність, лідерські якості, полікультурне виховання, оптимізацію особистісного розвитку, професійне виховання, формування особистісної мобільності, структурування внутрішнього світу, планетарне виховання, виховання цінностей громадянського суспільства, художнє виховання, художньою культурою, художньо обдаровану особистість, світогляд, ціннісне ставлення до здоров'я, громадянське виховання, громадянську компетентність, соціально комунікативну культуру, формування суб'єктів громадянського суспільства, культуру особистісного самоствердження. Більшість із наведених цілей пов'язані з забезпеченням формування складних інтегративних якостей особистості, але немає жодної дисертації, в якій розглянуто цілісний процес формування особистості, або певні підходи до такого процесу.

Серед тем дисертаційних робіт є така, яка не відповідає вимогам до наукової роботи ("Полікультурне виховання у системі загальноосвітнього навчального закладу"). Дана тема сформульована як напрям та практичне завдання виховання школярів та не відбиває наукового результату дисертаційної роботи.

Теми "Педагогічні основи проектування виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі", "Теорія і технологія проектування

діяльності дитячого оздоровчого закладу", "Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю", "Теоретико-методичні засади формування культуротворчого середовища вищого навчального закладу", "Педагогічні основи проектування виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі" були затверджені з теорії виховання, але вони є управлінськими. Це пов'язане з тим, що результати таких робіт орієнтовані на керівний склад таких установ та забезпечують управлінську, а не виховну діяльність безпосередньо тих хто займається вихованням. Важливість цього положення пов'язана з точкою зору на вирішення наведених проблем. Розгляд цих проблем може бути орієнтований на суто педагогічні (виховні) або управлінські основи діяльності освітніх установ. Друга точка зору є комплексною вона передбачає спирання як на педагогічні так і на організаційні, психологічні, економічні, ергономічні та інші основи діяльності освітніх установ. Коли в дисертаційних роботах йдеться про педагогічні системи, які охоплюють діяльність всього навчального закладу, то такі проблеми необхідно розглядати з управлінської комплексної точки зору. Наукові роботи з різних наукових спеціальностей базуються на різних наукових основах, різній науковій літературі та орієнтовані на різних споживачів результатів досліджень.

У формулюванні теми "Теоретико-психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біології" заперечення викликає використання поняття "теоретико-психологічні засади". У паспорті даної наукової спеціальності використано поняття "психолого-педагогічні закономірності" та відсутнє наведене вище поняття. Теорія і методика виховання не ставить за мету розробляти психологічні засади, тому дана тема не відповідає науковій спеціальності.

Із проаналізованих 1016 тем кандидатських дисертацій з теорії і методики виховання практичним проблемам присвячено 829 дисертацій (82%) серед них найбільша кількість робіт – 428 присвячена формуванню певних якостей, 346 – вихованню, 14 – розвитку певних якостей, організації виховання – 5; самоствердженню – 3, самовизначенню – 3, проблемам підготовки – 12, взаємодії – 5, корекції поведінки – 2, гуманізації виховання – 1, профілактиці – 7, професійній орієнтації – 1, запобіганню відхилень у поведінки – 1, педагогічній підтримці – 2.

Обґрунтуванню теоретичних проблем виховання присвячено 135 (13%) дисертацій (обґрунтуванню педагогічних, організаційно-педагогічних, організаційно-методичних умов – 115 робіт, обґрунтуванню педагогічних, соціально-педагогічних, аксіологічних засад – 18 робіт, обґрунтуванню засобів використання особистісно-орієнтованого підходу – 2 роботи).

Проблемам історії виховання присвячено 34 (3%) дисертації (історія виховання США – 10, Великої Британії – 8, Німеччини – 7, Канади – 6, Польщі – 2, Іспанії – 1, США та Великої Британії – 1). Один відсоток тем присвячений іншим проблемам.

Серед тем кандидатських дисертацій можна знайти такі, в яких використовують поняття "організація" ("Організація дослідницької діяльності

підлітків у технічних гуртках позашкільних навчальних закладів", "Організація учнівського самоврядування у середніх загальноосвітніх навчальних закладах", "Організація позакласної красзнавчої роботи з учнями 5-9 класів сільської школи", "Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами в університетах фізичної культури"). Ці теми не характеризують виховного результату, на забезпечення якого вони спрямовані. Окрім того поняття "організація" є одним із основних у теорії управління, тому у такому формулюванні ці теми мають більше відношення до теорії та методики управління освітою. Для того щоб ці теми відповідали вимогам спеціальності "теорія та методика виховання" їх необхідно формулювати так, щоб було зрозуміло на забезпечення якого виховного та наукового результату вони спрямовані. Прикладом такого формулювання є наступна тема: "Педагогічні засади розвитку громадської активності учнів загальноосвітньої школи засобами учнівського самоврядування".

З дошкільної педагогіки було проаналізовано 16 тем докторських та 130 кандидатських дисертацій.

Із 16 проаналізованих тем докторських дисертацій з дошкільної педагогіки 14 присвячені теоретичним проблемам (11 – теоретико-методичні, 1 методологічні засади, 2 – теорія і практика), 2 теми з історії дошкільної педагогіки. Тематика докторських дисертацій з цієї спеціальності є прикладом аспектного локального підходу до розвитку наукового знання.

Із 130 тем кандидатських дисертацій з дошкільної педагогіки практично орієнтованим проблемам присвячено 71 роботу (55%) із них формуванню певних якостей присвячено 33 дисертації, вихованню – 23 дисертації, підготовці – 11 дисертацій, методичному забезпеченню – 2 дисертації, засобам – 2 дисертації.

Теоретичним проблемам присвячено 35 роботи (обґрунтуванню педагогічних умов – 28, педагогічних засад – 3, підходів – 2, особливостей – 2), що складає 27% відсотків від загальної кількості дисертацій, 19% дисертацій присвячені іншим проблемам.

Формулювання деяких тем викликає певні зауваження. Так, тема "Мовленнєве спілкування дітей в різновікових групах дитячого колективу" не дозволяє зрозуміти про дітей якого віку йдеться. Її необхідно було сформулювати як "Педагогічні умови підготовки дошкільників до мовленнєвого спілкування в різновікових групах дитячого колективу".

Формулювання теми "Система педагогізації батьків в умовах функціонування дошкільного навчального закладу" не дуже чітке. Така система може мати різний рівень обґрунтованості та ефективності. Окрім того така система має одиничний характер, а наукові дослідження повинні охоплювати значне коло педагогічних явищ. Тому цю тему краще було сформулювати як "Педагогічні умови педагогізації батьків у дошкільному навчальному закладі".

З теорії навчання було проаналізовано 34 докторських та 337 кандидатських дисертацій.

Із 34 докторських дисертацій з теорії навчання 28 (77%) робіт присвячені теоретичним проблемам (18 робіт присвячено дидактичним

засадам, 10 робіт – дидактичним основам), 3 роботи – дидактичним системам, 1 – технологіям навчання, 1 – проблемам формування, 1 – проблемам управління. Але серед тем докторських дисертацій цієї спеціальності багато таких, які викликають численні запитання.

Так, теми "Дидактико-методична система моніторингу якості навчальних досягнень молодших школярів", "Теоретико-методичні засади моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів" є тільки незначною частиною дидактичними (параметри якості навчальних досягнень). Усі інші аспекти даних тем є управлінськими: визначення термінів проведення моніторингу; визначення суб'єктів проведення моніторингу; визначення методів проведення моніторингу; визначення форм фіксації моніторингової інформації; визначення тих хто будити проводити узагальнення отриманої інформації; визначення тих хто буде отримувати моніторингову інформацію та приймати управлінські рішення. Окрім того поняття "моніторинг" є одним із ключових понять теорії управління та результати такого дослідження спрямовані на керівні ланки освітніх установ. Як ми зазначали, особливостями сучасної наукової парадигми є те, що наукові роботи різних наукових спеціальностей базуються на різних наукових основах та спрямовані на різні категорії працівників освітніх установ. Тому наведені теми не відповідають даній спеціальності, що значно ускладнює розв'язання відповідної наукової проблеми.

Формулювання теми "Система контролю якості природничої освіти студентів класичних університетів" свідчить про те, що під час її визначення дослідник не проводив понятійно-термінологічного аналізу головного поняття "контролю якості природничої освіти студентів". Якщо б це було зроблено, то дослідник зрозумів, що це явище є складовою управлінської діяльності. Коли йдеться про контроль якості засвоєння навчального матеріалу певної дисципліни, то його здійснюють ті, хто їх викладає та такий контроль складовою навчального процесу. Відповідно до результатів такого контролю педагог корегує свою навчальну діяльність.

Коли йдеться про контроль якості тієї чи іншої освіти (природничої, технічної, гуманітарної), то його здійснюють представники управлінських структур. Отримана таким чином інформація стає основою для розробки управлінських рішень, а за допомогою цих рішень регулюють освітню діяльність педагогів.

Розглянемо ще одну тему "Теоретико-методичні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі І-го ступеня". Виникає декілька запитань: в обов'язки кого із членів шкільного колективу входить проектування освітнього простору; хто може ініціювати та організувати процес проектування; хто може брати участь у процесі проектування. Зрозуміло що за створення загальношкільних систем відповідають керівники навчальних закладів, саме вони мають ініціювати та організувати процес проектування освітнього простору, а у цьому процесі можуть брати участь як самі керівники так і здатні для цього педагоги. Тому ця тема є управлінською.

У назвах двох тем науковці використовують поняття "управління" ("Програмно-цільове управління процесом фізичного виховання студентів з відхиленнями в стані здоров'я", "Теоретико-методологічні засади управління навчальною діяльністю майбутніх фахівців з інформатики та обчислювальної техніки"). У зв'язку з тим, що формулювання теми дисертаційного дослідження характеризує найбільш принципові його властивості, то для понятійного оформлення назви роботи доцільно використовувати поняття загальноприйняті у науковій спільноті, які можна знайти у паспорті наукової спеціальності. У даному випадку, поняття "управління" не використовують у паспорті наукової спеціальності. *Таким чином, понятійне оформлення теми має відповідати паспорту наукової спеціальності.*

Із проаналізованих 337 кандидатських дисертацій майже половина – 133 (39%) присвячені теоретичним аспектам спеціальності (дидактичні засади, умови – 115 робіт, педагогічні засади, умови – 15 робіт, підходи – 2 роботи, особливості – 1).

Теми майже 53% – 143 дисертацій сформульовані як практичні проблеми (формування – 98, розвиток – 17, організація – 13; оцінювання 2, контроль – 1, забезпечення – 5, стимулювання – 4, педагогічна діагностика – 1, самореалізація – 2) засоби (методи, технології, форми, способи) – 33 роботи, робота, урок – 1).

Шість дисертацій (майже 2%) присвячені проблемам історії теорії навчання. Біля 6% дисертацій присвячені іншим темам.

Тема "Організація педагогічної взаємодії вчителя і учнів у початковій школі" обумовлює запитання: хто є суб'єктом організації взаємодії. Якщо дисертант має на увазі вчителя, то тему необхідно було сформулювати як "Взаємодія вчителя і учнів у початковій школі", або "Педагогічні умови(засади) взаємодії вчителя і учнів у початковій школі". А запропонована назва передбачає дослідження управлінських аспектів, що не передбачає паспорт даної спеціальності.

Тема "Моделювання інноваційного розвитку освітнього середовища гімназії" не відповідає даній спеціальності, яка забезпечує діяльність педагогів, здійснення навчального процесу. Суб'єктами моделювання інноваційного розвитку є керівники гімназії, тому наведена тема відповідає теорії і методиці управління освітою.

Тема "Оцінювання сформованості екологічної компетентності випускників загальноосвітніх навчальних закладів" є теж управлінською. Це пов'язане з тим, що екологічна культура випускників загальноосвітніх навчальних закладів – це результат діяльності всього педагогічного колективу і оцінка такого результату – це управлінське завдання, отримана таким чином інформація дозволяє регулювати діяльність шкільного колективу.

Для дисертацій даної спеціальності, як і інших, притаманний аспектний локальний характер досліджень.

Із спеціальності "інформаційно-комунікаційні технології в освіті" було проаналізовано 28 докторських та 85 кандидатських дисертацій.

Із 28 тем докторських дисертацій 24 (86%) присвячені теоретичним проблемам (23 теоретико-методичним, організаційно-педагогічним, теоретичним і методичним засадам; підходу – 1), системам – 3, технології – 1 дисертація. Із 28 дисертацій – 24 присвячені діяльності ВНЗ, 1 – діяльності загальноосвітньої школи, загальним проблемам спеціальності – 3 дисертації. Із 24, присвячених діяльності ВНЗ, 18 присвячені окремим аспектам підготовки фахівців тієї чи іншої спеціальності, 6 присвячені загально університетським проблемам. Наведені данні свідчать, що структура дисертацій поки ще не відповідає структурі паспорту спеціальності. Переважна більшість даних дисертацій, до виникнення спеціальності інформаційно-комунікаційні технології в освіті, були би виконані в межах двох спеціальностей – теорія і методика професійної освіти та теорія і методика управління освітою. Даний висновок обумовлює необхідність використання джерел двох спеціальностей, що буде забезпечувати більш високий рівень якості дисертаційних досліджень.

У назвах 10 дисертацій використано поняття "проектування", у назвах 9 дисертацій використано поняття "середовище" (інформаційно-освітнє, комп'ютерно-орієнтоване, навчальне, освітньо-наукове), у назвах 9 дисертацій використано поняття "технології" (інформаційні, дистанційні, навчання, Web, Internet), у назвах 4 дисертацій використано поняття "хмаро орієнтоване" середовище чи навчання, у назвах 4 дисертацій використано поняття "застосування", у назвах 6 дисертацій поняття "створення" тощо.

Аналіз тем дисертацій дозволяє зробити висновок, що пошукувачі передбачають проектувати, створювати, моделювати, розвивати, формувати, використовувати, застосовувати певні інформаційні технології, системи, засоби. Але не завжди використання понять "застосування", "використання" є доречним. Так, застосовувати і використовувати можна тільки те, що вже існує. А обґрунтування теоретичних і методичних засад, застосування вже існуючих технологій для рівня докторської дисертації недостатньо ("Теоретичні і методичні засади застосування дистанційних технологій у навчанні дисциплін професійної і практичної підготовки студентів машинобудівних спеціальностей"). Тому поняття "застосування", "використання" необхідно поєднувати з поняттями проектування, моделювання – "проектування та використання", "моделювання та застосування" тощо. На наш погляд, недоречно використовувати поняття "створення" та "формування". Поняття "створення" зазвичай у назвах дисертацій не використовують, а поняття "формування" використовують, коли йдеться про формування особистості, або певних її якостей.

Виникають питання і до теми "Теоретико-методичні засади проектування інформаційно-аналітичних Web-орієнтованих систем управління процесом навчання студентів фізико-математичних спеціальностей". Якщо провести понятійно-термінологічний аналіз даної теми, то виникає запитання: що маєтись на увазі – теоретико-методологічні засади процесу проектування, або проектування інформаційно-аналітичних Web-орієнтованих систем управління, або обидві ці аспекти. Наступне, ще більш принципове запитання, якою є дана тема – теоретичною чи експериментально? Проектування, як і

моделювання не вимагає експериментальної перевірки розроблених систем та моделей. Результатом таких дисертацій є проекти та моделі. Тому, якщо дослідник мав на увазі проведення експерименту, тему дисертації необхідно було сформулювати інакше.

Із 84 проаналізованих тем кандидатських дисертацій 60 присвячена діяльності ВНЗ (із них 53 підготовці фахівців певних спеціальностей, 7 – загальним проблемам діяльності ВНЗ), загальноосвітній школі присвячено 12 дисертацій, професійно-технічним навчальним закладам присвячена 1 дисертація, системі післядипломної освіти – 3 дисертації, історичним проблемам спеціальності присвячено 4 роботи, використанню інформаційних технологій у наукових дослідженнях присвячено 4 дисертації. За формулюванням тем дисертацій, які вирішують теоретичні проблеми, можна віднести тільки 9 (11%) робіт (4 присвячені історичним проблемам, обґрунтуванню педагогічних, дидактичних умов – 3, засад – 2).

Понятійне оформлення тем кандидатських дисертацій характеризують кількісні показники використання тих чи інших понять: самим вживаним є поняття: майбутніх (29), навчання (29), засіб (18), компетентності (17), проектування (13), середовище (13), методика (12), технології (хмарні, мережеві, мобільні 11), системи (9), застосування (8), хмарно (8), бакалаврів (8), студентів (7), розвиток (7), фахівців (6), використання (5), учнів (4), старшокласників (4), бібліотека (4), умови (3), післядипломна (3), засади (2), управління (2), ВНЗ (2), тенденції (1), формування (1), розробка (1), умінь (1), документообіг (1), аудит (1), управління якістю освіти (2), аналітично-пошукова система (1), інформатизація менеджменту наукових досліджень (1), критичне мислення (1), пізнавальна активність (1)

Аналіз наведеної понятійної системи дозволяє зробити висновок що в якості результату дисертаційних робіт пошукувачі розглядають обґрунтування певних інформаційних засобів (18), формування певної компетентності (17), формування освітнього середовища (13), обґрунтування методик (12), технологій (11), систем (9), документообіг (1), аудит (1), управління якістю освіти (2), аналітично-пошукова система (1), інформатизація менеджменту наукових досліджень (1), критичне мислення (1), пізнавальна активність (1). Серед цих результатів переважають методичні результати – методики, технології, системи, на другому місці навчальні результати – компетентності, пізнавальна активність, критичне мислення, на третьому місці результати управління – середовище, документообіг, аудит, система забезпечення якості, аналітично-пошукова система.

Забезпечити результати дисертаційного дослідження пошукувачі збираються за допомогою проектування (13), застосування (8), використання (5), запровадження (2), розробки (1).

У особистісному сенсі дисертації спрямовані переважно на забезпечення навчання студентів (53), учнів загальноосвітніх шкіл (12), фахівців з вищою освітою (4), науковців (4).

Тринадцять робіт присвячені проблемам проектування інформаційних технологій та систем, але формулювання тем дисертаційних робіт принципово

відрізняються. Переважна більшість тем дисертацій (11) сформульовані як практичні проблеми ("Проектування інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу", "Проектування хмаро орієнтованих систем навчання математичних дисциплін майбутніх учителів математики" тощо). Але з таким підходом погодитись неможна, тому що будь яка практично орієнтована наука спрямована на обґрунтування теоретичних засади вирішення практичних завдань а не на їх розв'язання, чим займаються представники зовсім інших сфер людської діяльності. Тільки дві теми дисертацій, присвячені проектуванню, сформульовані відповідно до методологічних засад наукових досліджень "Дидактичні засади проектування електронних посібників з латинської мови для вищих аграрних навчальних закладів", "Психолого-педагогічні засади проектування мультимедійного контенту електронних освітніх ресурсів для вищого навчального закладу". Переваги такого формулювання тем дисертацій полягають ще і в тому, що обґрунтування дидактичних, психолого-педагогічних засад передбачає теоретичне обґрунтування, проектування, експериментальну перевірку запропонованих систем, технологій. Саме така структура дослідницької роботи відповідає вимогам до наукової діяльності.

Розглянемо ще одну тему дисертації з даної спеціальності – "Взаємозв'язок реального та віртуального в навчальному фізичному експерименті старшої школи". Незрозуміло що буде результатом дослідження такої теми: виявлення зв'язків, які існують; виявлення умов що забезпечують такі зв'язки; визначення сутності поняття "взаємозв'язок реального та віртуального"; визначення засобів, технології забезпечення таких зв'язків; визначення дидактичного матеріалу, який сприяє забезпеченню таких зв'язків. Тому, в залежності від проблеми, яку збирається вирішити дослідник, йому необхідно було сформулювати тему дисертації так, щоб було зрозуміло, який науковий та практичний результат вона дозволяє забезпечити.

Серед тем кандидатських дисертацій з даної спеціальності є такі, які починаються з поняття "управління" ("Управління розвитком електронної бібліотеки в освітньому середовищі вищого навчального закладу"). Як ми зазначали вище, тема дисертаційної роботи повинна відповідати паспорту наукової спеціальності. Поняття "управління" є провідним у теорії і методиці управління освітою, але його можна знайти і в паспорті спеціальності інформаційно-комунікаційні технології в освіті, в якому йдеться про автоматизацію процесів управління в освіті. Звернемо увагу на логіку паспорту спеціальності, який передбачає, що предметом дослідження дисертацій є саме інформаційно-комунікаційні технології в освіті, а у наведеній вище темі предметом дослідження є управління, тому така тема є управлінською. Для того щоб забезпечити відповідність даної теми паспорту спеціальності її необхідно було сформулювати наступним чином: "Теоретичні засади розвитку електронної бібліотеки вищого навчального закладу". Слова "в освітньому середовищі" є зайвими, вони нічого не додають до даної теми.

Висновки. Проведений аналіз дозволив з'ясувати особливості формулювання тем дисертаційних робіт з педагогіки:

- Проблема визначення тем педагогічних дисертаційних робіт є малодослідженою, а положення загально наукової методології щодо цього завдання зазвичай не використовують, традиції визначення тем дисертаційних робіт є не завжди позитивними.

- Серед проаналізованих відсутні фундаментальні теми, всі теми мають тільки локального характеру, що гальмує розвиток педагогічної науки. Так, серед затверджених тем, немає робіт в яких розглянуті проблеми законів та закономірностей педагогіки, розвитку понятійного апарату, теоретичних засад змісту освіти в сучасних умовах, моделювання загально педагогічних освітніх технологій тощо. Дисертації не охоплюють всі структурні компоненти педагогічного наукового знання.

- Спеціальність 13.00.01 – має назву "Загальна педагогіка та історія педагогіки", але дослідження з цієї спеціальності присвячені певним типам навчальних закладів, а не загальним основам науки.

- Спеціальності 13.00.06 – теорія та методика управління освітою, 13.00.07 - теорія і методика виховання, 13.00.09 - теорія навчання мають назви як загально педагогічні теорії, але дослідження з цих спеціальностей присвячені певним типам навчальних закладів а не загальним основам науки.

- Не всі теми дисертаційних робіт коректно сформульовані, головною причиною цього є те, що не проводиться понятійний аналіз складових їх формулювань.

- Значна частина напрямів дослідження, запропонованих у паспортах науково-педагогічних спеціальностей, не стала предметом дослідження.

- Не завжди формулювання тем дисертаційних робіт відповідає заявленому рівню дослідження.

- Понятійне оформлення тем дисертаційних робіт не завжди відповідає науковій спеціальності.

- Значний відсоток тем присвячений формуванню, вихованню, управлінню, підготовці, методикам, методичним системам, системам, технологіям, але такі теми сформульовані як практичні проблеми, та не відбивають наукових результатів дослідження.

- У паспортах науково-педагогічних спеціальностей нечітко визначені їх межі, що, в умовах наявної наукової парадигми, може негативно впливати на якість дисертаційних робіт.

- Нерівномірним є розподіл кількості тем за різними науково-педагогічними спеціальностями, що вимагає додаткового дослідження причин цього явища.

- Поширена практика визначення тем дисертаційних робіт не сприяє інтенсивному розвитку педагогічної науки, реалізації наявного потенціалу дисертаційних досліджень.

Наведені положення обумовлюють необхідність модернізації парадигми педагогіки, удосконалення її структури та механізмів управління процесом визначення тем дисертаційних робіт.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 20010. – 308с.

2. Загвязинский В.И., Стаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений./ В.И.Загвязинский, Р.Стаханов. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 208 с.

3. Ковальчук В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник/ Володимир Ковальчук, Лев Моїсєєв; Під наук. ред. В. О. Дроздова; М-во науки і освіти України, Акад. пед. наук України, Південний наук. центр АПН України. – 3-є вид. перероб. і доп.. - Київ: ВД "Професіонал", 2005. - 238 с.

4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

5. Крушельницька О. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник/ Ольга Крушельницька,. – К.: Кондор, 2003. - 189 с.

6. Пілюшенко В. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення: Навчаль-ний посібник/ Віталій Пілюшенко, Ірина Шкрабак, Едвін Славенко,. – К.: Лібра, 2004. - 342 с.

7. П'ятницька-Позднякова І. Основи наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник/ Ірина П'ятницька-Позднякова,; М – во освіти і науки України. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 115 с.

8. Романчиков В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник/ Володимир Романчиков; Українська академія бізнесу та підприємництва. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 254 с.

9. Філіпенко А. Основи наукових досліджень: Конспект лекцій/ Антон Філіпенко,. – К.: Академвидав, 2005. – 207 с.

1.3. Визначення цілей та завдань педагогічних дисертаційних робіт

Мета та завдання дисертаційного дослідження – це результати, які планує досягти науковець. Якщо мета та завдання сформульовані некоректно, то незрозуміло які результати та яким чином планує досягти науковець. Проблема визначення цілей та завдань педагогічних дисертаційних робіт ще не знайшла детального визначення у роботах з методології педагогіки [1-3]. Від

вирішення цієї проблеми залежить подальше підвищення ефективності педагогічних наукових досліджень.

Для обґрунтування теоретичних засад визначення цілей та завдань педагогічних дисертаційних робіт було проведено аналіз наукового апарату та змісту авторефератів 240 дисертацій педагогічного спрямування.

Аналіз структури цілей та завдань дисертаційних робіт дозволив поділити їх на дві групи: практично орієнтовані та теоретично орієнтовані цілі та завдання. Першу групу презентують цілі та завдання – розробити методiku, технологію, засоби, ігрові вправи, форми та методи, систему формування, систему профілактики, програму профілактики, програму формування, зміст підготовки, систему діяльності педагога, узагальнити досвід, функції. З приводу наведеного переліку зазначимо, що на наш погляд, недоцільно ставити за мету розробку тих чи інших програм. Програма має варіативний та навіть одиничний характер, а наука має за мету визначити закономірне, загальне, притаманне значній кількості педагогічних явищ. Програми реалізації чогось розробляють на основі вже створених технологій, систем. Розробка програми – це елемент практичної, а не дослідницької діяльності. Програму створюють для конкретного освітнього закладу чи установи. Науковим аналогом програми є виокремлення етапів реалізації технології, системи.

Другу групу презентують цілі та завдання - обґрунтувати педагогічні (організаційно-методичні) умови, дидактичні засади, теоретичні засади, тенденції, актуальні проблеми, особливості, концепцію формування, сутність понять.

Серед перелічених цілей найбільш поширеною ще 5-7 років тому була мета розробити певні педагогічні умови. Навіть назви багатьох дисертацій мали словосполучення «педагогічні умови», розробку яких пошукувачі розглядали як мету дослідження. Але після проведення дослідження місця педагогічних умов в структурі наукового знання [4] кількість таких робіт значно зменшилась. У дослідженні було встановлено, що більшість умов, які пропонують дослідники мають банальний характер та не містять нового знання, та частіше всього дублюють вже відомі положення. Такий результат зумовлений недосконалою технологією дослідження, яку використовують пошукувачі.

Аналіз цілей дисертаційних робіт дозволяє відзначити наявність певних традиційних підходів у їх формулюванні. Цей аналіз свідчить, що за умов відсутності теоретичних засад формулювання цілей та завдань дисертаційних робіт з педагогіки, широко розповсюджуються стереотипні уявлення про цю складову наукової роботи.

Як правило дослідники ставлять за мету теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити, або теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методiku формування, ефективність технології підготовки (організації), систему формування, педагогічні (організаційно-методичні, методичні) умови.

З приводу формулювань «розробити технологію, систему...» звернемо увагу на недоречність таких формулювань, тому що розповсюдженою є

практика, коли автор пропонує (розробляє) певну систему, технологію ніяк не обґрунтовуючи їх. Така діяльність не має відношення до науки, тому доцільно використовувати словосполучення «обґрунтувати систему, технологію...».

З приводу формулювань «обґрунтувати та експериментально перевірити...» зазначимо, що обґрунтування практично орієнтованих педагогічних систем обов'язково включає і експериментальну перевірку, тому більш коректною буде формулювання «обґрунтувати систему, технологію...», або «теоретично обґрунтувати систему, технологію...та експериментально перевірити...».

Недостатньо коректним є формулювання «Визначити, обґрунтувати й експериментально перевірити соціально-педагогічні засади формування тощо» тому, що обґрунтування включає не тільки експериментальну перевірку, а і визначення. Таке ж зауваження можна зробити і з приводу формулювання «Обґрунтувати і змістовно розробити систему соціально-педагогічної профілактики» - обґрунтування включає і змістовну розробку.

Деякі автор досліджень пропонують обґрунтувати та експериментально перевірити певні шляхи. Але в структурі наукового знання виокремлюють закони, закономірності, принципи, вимоги, умови, технології, системи, засоби, методи та не виокремлюють шляхи. З такою позицією можна погодитись, тому що шляхи вирішення педагогічних проблем є відомими та стандартними для багатьох завдань.

Невдалим можна вважати таке формулювання мети дисертаційної роботи як «теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально апробувати педагогічну технологію підготовки». Як відомо, під апробацією розуміють офіційне схвалення, затвердження чого-небудь після випробування, перевірки, тому цю мету краще сформулювати як теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності технології підготовки.

В деяких дисертаційних дослідженнях пошукувачі ставлять за мету «теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка дидактичних (теоретичних) засад». З цього приводу зазначимо, що перевіряти можна практично орієнтовані положення, а дидактичні чи теоретичні засади містять окрім того численні теоретичні положення, які не підлягають безпосередній експериментальній перевірці.

У деяких формулюваннях мети досліджень автори використовують поняття «модель» («Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель розвитку». «Визначити особливості, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель підготовки». «Експериментально перевірити ефективність моделі розвитку». «Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка особистісно- орієнтованої моделі технологічної компетентності майбутнього вчителя», «Розробка концептуально-технологічної моделі виховного процесу» тощо). Фактично поняття «модель» у даних випадках характеризує результат дослідження, але педагогічна наука розробляє технології, методики, освітні системи, методи а не моделі. Моделі тільки відбивають ті чи інші результати наукового дослідження,

тому розробляти, перевіряти необхідно не моделі, а саме технології, методики, системи.

З приводу мети «Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов впровадження та критерії ефективності педагогічних технологій підготовки» зазначимо, що проблему експериментальної перевірки критеріїв у педагогічній науці детально не розроблено. Критерії це найбільш суттєві властивості того явища, яке підлягає оцінці, вони характеризують об'єктивну реальність яка не залежать від дослідника. Але критерії обґрунтовує дослідник, таким чином він створює нову наукову реальність, нове знання. Критерії є складовою методики оцінки педагогічного явища, а як відомо, методику необхідно перевіряти на валідність. Найбільш детально проблему валідізації методик дослідження розроблено у соціології та психології, тому фахівцям з методології педагогіки треба використовувати накопичені знання для вирішення цієї наукової проблеми. Таким чином, формулювання «перевірити критерії» є некоректним, перевіряти на валідність можна не критерії, а методику оцінки, яка містить критерії.

Невдалим можна вважати таке формулювання мети дослідження «Теоретично обґрунтувати та практично реалізувати соціально-педагогічні умови». Практична реалізація умов – це складова педагогічної а не наукової діяльності. У педагогічному дослідженні перевіряють ефективність запропонованих умов.

З приводу мети «Формування готовності до роботи...» зазначимо, що це завдання практичної а не наукової діяльності. Як наукову мету автору необхідно було сформулювати як «Обґрунтувати систему формування готовності до...»

У дисертаційних роботах можна знайти і такі формулювання мети «Науково обґрунтувати й експериментально перевірити зміст, форми та методи ефективної підготовки...», «Науково обґрунтувати й експериментально перевірити зміст і технологічні компоненти підготовки соціальних педагогів», «Науково обґрунтувати, змістовно розробити та впровадити систему діяльності соціального педагога». Слово науково не є помилковим, а є зайвим, тому що у наукових роботах обґрунтування завжди за своєю сутністю є науковим.

У роботах з соціальної педагогіки можна побачити таке формулювання мети дослідження «Розробка та експериментальна перевірка програми профілактики...». Таке формулювання є недоречним, тому що програми це елемент практичної соціально-педагогічної діяльності, зміст яких залежить від численних особливостей конкретного закладу, його працівників та клієнтів, умов в яких він працює. Соціальна педагогіка не може та не повинна розробляти програми профілактики для всіх існуючих закладів. Соціальна педагогіка розробляє системи, технології, засоби профілактики, з урахуванням яких соціальні заклади повинні розробляти програми профілактики.

На декілька особливостей дозволяє звернути увагу формулювання мети історико-педагогічної роботи «науково-теоретичне обґрунтування розвитку дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки, виявлення його провідних ідей і тенденцій та шляхів впровадження у

вітчизняну педагогічну практику». Запропонована мета докторської дисертації представлена як перелік завдань, що є свідченням недостатнього осмислення головного результату даного дослідження. Окрім того, неможливо обґрунтувати те, що існує незалежно від дослідника. Таку реальність можна охарактеризувати, описувати, виявляти. Сумнівною, як ми зазначали, є доцільність використання поняття «шляхи», яке зазвичай не виокремлюють в структурі наукового знання.

Певні висновки дозволяє зробити співставлення цілей дисертаційних робіт та їх тем. Так, автор дисертаційного дослідження «Педагогічна діяльність наукових товариств Слобожанщини другої половини ХІХ століття» ставить за мету «на основі вивчення історико-педагогічної літератури, архівних документів виявити й узагальнити теоретичні ідеї вчених і досвід педагогічної діяльності наукових товариств Слобожанщини другої половини ХІХ століття». Але, така мета є ширшою за тему дисертаційної роботи, яка передбачає вивчення тільки педагогічну діяльність. Окрім того виникає питання: чи можна вивчити досвід на основі аналізу історико-педагогічної літератури, архівних документів? Поняття «досвід» характеризує особливості індивідуальної та колективної свідомості та діяльності педагогічних працівників певного історичного періоду. Педагогічна наука не має методів безпосереднього вивчення досвіду. Аналіз літературних джерел та архівних документів дозволяє вивчити висвітлення окремих складових такого досвіду. Навіть у майбутньому, коли наші нащадки, будуть вивчати відеоматеріали нашого часу зможуть з'ясувати тільки окремі складові досвіду минулого.

Важливі висновки дозволяє зробити співставлення цілей дисертаційних робіт та предметів досліджень. Особливо часто логіка їх зв'язку порушується у історико-педагогічних роботах та роботах з порівняльної педагогіки. Розглянемо декілька прикладів. Мета дослідження - «виявити і систематизувати теоретичні надбання та узагальнити практичний досвід підготовки дітей до шкільного навчання в історії вітчизняної педагогіки другої половини ХХ століття, розкрити можливості використання здобутків минулого в сучасних умовах»; предмет дослідження – «теорія та практика підготовки дітей до школи в історії вітчизняної педагогіки другої половини ХХ століття». Мета дослідження «здійснення цілісного аналізу системи післядипломної освіти у Китаї задля виявлення особливостей та окреслення можливостей використання в Україні позитивного досвіду її функціонування»; предмет дослідження – сучасна система післядипломної освіти вчителів загальноосвітніх шкіл у Китаї». І у першому й у другому випадках мета дослідження є ширшою за його предмет, який не передбачає вивчення сучасної вітчизняної педагогічної практики.

Дослідник підготовки іноземних студентів у навчальних закладах України (1946-2000рр.) поставив за мету – сприяти оновленню сучасної системи підготовки іноземних студентів на основі виділеного в ході аналізу відповідного позитивного вітчизняного та зарубіжного досвіду, існуючих тенденцій та протиріч. Але не тема не предмет дослідження не передбачає вивчення зарубіжного досвіду. Окрім того, сумнівною є можливість автора

сприяти оновленню всієї системи підготовки іноземних студентів. Питання викликає і поняття «оновлення», яке використовує автор. Чи можна вважати оновленням використання того, що вже існувало.

Аналіз формулювань завдань дисертаційних робіт дозволив виявити численні недоліки. Так поширеною є практика коли дослідник планує проаналізувати наукову літературу та таким чином з'ясувати стан практичного вирішення певної педагогічної проблеми («Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження з метою з'ясування ступеня її реалізації в педагогічній теорії та практиці», «На підставі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури з'ясувати стан проблеми», «Дослідити проблеми підготовки ... на основі науково-педагогічних джерел», «На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження визначити тенденції та актуальні проблеми»). Але аналіз наукової літератури не дозволяє з'ясувати стан вирішення проблеми на практиці, тому таке формулювання завдання є невдалим. Тенденції та актуальні проблеми існують реально а ні в літературі, тому для їх виокремлення необхідно аналізувати педагогічну практику.

З приводу таких завдань як «Здійснити аналіз ... як психолого-педагогічної проблеми та визначити теоретичні засади її вирішення», «На основі аналізу наукової літератури визначити теоретичні засади...» зазначимо, що таке формулювання завдання є невдалим, тому, що визначення теоретичних засади дослідження передбачає не тільки виокремлення вже існуючих теоретичних засад, а розробку нових положень. Але автори мали на увазі тільки аналіз вже розроблених теоретичних засад.

Формулювання завдання «На основі вивчення науково-педагогічної літературних джерел уточнити сутність понять...» – не дуже вдале. Що має на увазі автор – проаналізувати як трактують інші вчені сутність певного поняття (у такому випадку – це один із аспектів аналізу стану наукової розробки проблеми), чи обґрунтувати нове тлумачення сутності певного поняття? Аналіз змісту роботи свідчить, що автор мав на увазі саме перший аспект, тому сумнівною є необхідність виокремлення такого самостійного завдання. А обґрунтування нового тлумачення сутності певного поняття вимагає проведення понятійно-термінологічного аналізу та написання відповідного підрозділу дисертаційної роботи.

Наведене завдання характеризує певні стереотипні уявлення поширені у дослідницькій діяльності. Сутність понять, які пов'язані з педагогічною діяльністю (управлінська культура, готовність до педагогічної діяльності, спрямованість на дослідницьку діяльність тощо) можна з'ясувати за допомогою емпіричних методів дослідження діяльності майстрів педагогічної справи.

Серед завдань дисертаційних робіт можна знайти таке як «Здійснити понятійно-категоріальний аналіз проблеми». Це завдання важливе, але є вужчим традиційного формулювання – з'ясувати стан дослідженості проблеми. А якщо навести обидва завдання, то буде порушено логіку, тому що перше завдання частина другого. Окрім того, таке формулювання не дозволяє

з'ясувати, що саме збирається робити автор – проаналізувати як трактує певні поняття теорія, або розробити свій підхід до тлумачення понять.

Широке розповсюдження завдань, пов'язаних із з'ясуванням сутності певних понять, («На основі вивчення науково-педагогічної літературних джерел уточнити сутність понять») свідчить про наявність певних стереотипних уявлень про дослідницьку діяльність у пошукувачів наукових ступенів. Аналіз змісту дисертаційних робіт свідчить про дві головні особливості: майже ні хто із дослідників не володіє методом понятійно-термінологічного аналізу; для вирішення понятійних проблем дослідники використовують тільки неформалізований теоретичний аналіз та не використовують емпіричні процедури.

Поширеними у дисертаційних дослідженнях є такі завдання - «На підставі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури з'ясувати стан проблеми», «Проаналізувати стан проблеми». Наведені формулювання є невдалим, тому що аналіз стану проблеми передбачає вивчення як педагогічної теорії так і практики. Аналіз наукової літератури не дозволяє вивчити практику. Таким чином аналіз стану проблеми передбачає аналіз двох різних предметів дослідження (теорії та практики) для кожного з них використовують різні методи дослідження. Тому доцільно як окремі завдання розглядати аналіз наукової розробки певної проблеми та аналіз наявної практики її реалізації. Останнє пов'язане з реалізацією завдання констатувального етапу експерименту.

Щодо завдання «Проаналізувати психологічну й педагогічну літературу щодо проблеми...», то таке формулювання є невдалим, тому що літератури з проблеми може існувати багато і немає сенсу всю її аналізувати. Окрім того аспектів аналізу може бути багато та не всі вони необхідні для виконання дослідження. До цього треба додати що для вирішення певної проблеми частіше всього необхідно вивчати не тільки педагогічну та психологічну літературу та, таке формулювання не визначає що буде отримано після такого аналізу.

Невдалими є формулювання «Проаналізувати проблему ... в психолого-педагогічній літературі», «На основі аналізу наукової літератури з'ясувати особливості організації навчання», тому, що проблеми, особливості існують не в літературі, а в педагогічній теорії та практиці. У літературі не може бути особливостей. В літературі може бути опис особливостей. Тому науковець фактично аналізував які особливості виокремлює педагогічна теорія.

З приводу завдання «Проаналізувати філософську, культурологічну, педагогічну, психологічну літературу та визначити сутність, зміст, структуру...» зазначимо, що із такого формулювання незрозуміло що має на увазі автор – проаналізувати стан дослідженості певних аспектів проблеми, або розробити власну теоретичну модель досліджуваного явища. У першому випадку здійснюють аналітичну діяльність, а у другому - проектно-моделюючу.

Деякі пошукувачі ставлять завдання «Вивчити та проаналізувати стан проблеми». Поняття «вивчити» використовують у різних контекстах. В освітній системі – вивчити це засвоїти певні наявні готові знання. В науковому

контексті вивчити – це дослідити певний педагогічний аспект, а дослідження обов'язково включає і аналіз. Тому використання такого формулювання завдання є недоцільним.

Не дуже чітким є формулювання завдання «На основі аналізу наукової літератури з'ясувати особливості організації навчання». У літературі не може бути особливостей. В літературі може бути опис особливостей. Тому науковець фактично аналізував які особливості виокремлює педагогічна теорія.

Щодо завдання «Охарактеризувати сутність, функції, принципи підготовки...» зазначимо, що, на наш погляд, таке формулювання завдання недоцільне тому, що значно обмежує дослідника. Незрозуміло чому досліджувати необхідно тільки сутність, функції, принципи, а якщо наукою розроблені і методи, форми, вимоги, виявлено закономірності. Тому формулювання «охарактеризувати стан наукової розробки проблеми» не обумовлює появу певних обмежень та більш точно відбиває сутність даного завдання.

З реалізацією аналітичних проблем дослідження пов'язане завдання «Проаналізувати філософську, культурологічну, педагогічну, психологічну літературу та визначити сутність, зміст, структуру...» Таке формулювання як і попереднє обмежує аналітичну діяльність науковця та є вужчим за традиційне формулювання.

Висновки наведені для попереднього формулювання завдання можна використовувати і для таких як «Проаналізувати наукові концептуальні підходи до...», «На підставі аналізу наукової літератури з'ясувати концептуальні, модельно-понятійні та інструментально-методичні засади формування ...». Такі формулювання охоплює більшість але не всі аспекти аналізу стану дослідженості проблеми. Тому краще використовувати традиційне формулювання завдання

Формулювання завдання «На підставі аналізу наукової літератури з'ясувати концептуальні, модельно-понятійні та інструментально-методичні засади формування ...» охоплює більшість але не всі аспекти аналізу стану дослідженості проблеми. Тому краще використовувати традиційне формулювання аналітичного завдання.

Не можна погодитись з формулюванням такого завдання як «На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження визначити тенденції та актуальні проблеми». Тенденції та актуальні проблеми існують реально, а ні в літературі, тому для їх виокремлення необхідно аналізувати педагогічну практику. Подібною є ситуація з завданням «Дослідити проблеми підготовки ... на основі науково-педагогічних джерел». Проблеми підготовки існують не в джерелах, а у процесі підготовки, тому таке формулювання завдання є некоректним.

Певні висновки дозволяє зробити аналіз одного із завдань роботи з порівняльної педагогіки «упровадити позитивні ідеї зарубіжного досвіду в практику діяльності вищої школи України». Упровадження є елементом практичної, а не наукової діяльності. Окрім того, таке завдання не відповідає паспорту спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки та є

дуже неконкретним. Із такого формулювання незрозуміло які саме ідеї необхідно впроваджувати та більш того, автор не має реальних засобів для впровадження ідей в практику діяльності вищої школи всієї України. До цього треба додати, що некоректно використовувати словосполучення «ідеї досвіду». Ще одне із завдань цієї роботи «розробити авторську модель дистанційного курсу для студентів першого курсу нефілологічних спеціальностей і рекомендації щодо її застосування», яке також не відповідає паспорту спеціальності та предмету дослідження, який визначив науковець.

Нечітким можна вважати формулювання завдання «Розкрити історико-педагогічні аспекти формування...» Таке формулювання обумовлює певні питання: що автор збирається досліджувати – розвиток теоретичних засад формування, або розвиток практики формування, або обидва ці аспекти. Тому формулювання завдання повинно бути таким, щоб зрозумілим був задум автора та результати його реалізації.

Щодо завдання «На основі аналізу наукової літератури уточнити сутність профільного навчання у сучасній педагогічній науці та шкільній практиці» зазначимо, що за позитивною традицією, яка сформувалася останнім часом, реалізацію кожного завдання висвітлюють в окремому підрозділі дисертації. У наведеному формулюванні поєднані два завдання, які зазвичай висвітлюють в різних підрозділах.

Завдання «Розглянути теоретичні питання формування ... у науковій літературі» орієнтує на дослідження теоретичних аспектів. Але, окрім теоретичних питань формування (закономірності, принципи, сутність, понятійне визначення) існують практичні, технологічні питання (технології, форми, методи, вимоги). Тому, якщо погодитись з формулюванням наведеного завдання, то до нього треба додати та окремо розглянути технологічні аспекти формування. Окрім того заперечення викликає слово «розглянути», яке не дозволяє з'ясувати, що буде результатом такого розгляду.

Не дуже вдалим є завдання «Визначити теоретико-методологічні засади та розробити концепцію формування...». Концепція формування – це складова теоретико-методологічних засад. Тому досліднику доцільно у підрозділі, присвяченому обґрунтуванню теоретико-методологічних засад формування, чітко визначити, що він буде розробляти – принципи, правила, вимоги, концепцію тощо.

Невдалим можна вважати формулювання завдання «Обґрунтувати зміст, функції та структуру педагогічного поняття «методико-математична компетентність». Це пов'язане з тим, що педагогіка не вивчає функції понять, їх вивчають інші гуманітарні науки. Окрім того, коли автор писав про структуру поняття, він мав на увазі структуру методико-математична компетентності. Тому таке завдання краще було сформулювати як «обґрунтувати сутність та структуру методико-математична компетентності»

Недостатньо конкретним є завдання «Дослідити фактори, що впливають на процес формування». Із такого формулювання не зовсім зрозуміло, що має на увазі автор – виявити ці фактори, охарактеризувати фактори, проаналізувати те як у науковій літературі трактують фактори.

Із формулювання завдання «Охарактеризувати сутність, функції, принципи підготовки...» незрозуміло що має на увазі автор – проаналізувати як наука трактує сутність, функції, принципи підготовки, або обґрунтувати ще не розроблені наукою сутність, функції, принципи підготовки.

У історико-педагогічних роботах можна зустріти завдання пов'язані з аналізом освітньої практики («Проаналізувати зарубіжний досвід професійної підготовки», «Узагальнити зарубіжний досвід...»), але аналіз змісту цих дисертацій свідчить, що пошукувачі аналізують тільки зарубіжні публікації з певної проблеми та не вивчають досвід. Тому таке формулювання завдання не відповідає дійсності.

Якщо проаналізувати завдання «Визначити критерії, показники та рівні сформованості...», то можна зазначити, що воно представлено як перелік декількох підзавдань. Цей перелік можна подовжити, так автор планує визначити критерії та показники, а не планує визначити індикатори. Окрім того, представлене автором завдання це тільки частина більшого завдання без реалізації якого критерії не мають сенсу. Для дослідження необхідні не просто критерії, а необхідна методика оцінки певного педагогічного явища. Тому більш коректно таке завдання формулювати як «обґрунтувати методику оцінки...», яка буде включати й критерії, показники та індикатори оцінки.

Наявні стереотипні уявлення про науково-педагогічні дослідження характеризує завдання «Довести ефективність запропонованої педагогічної системи». Нажаль, у педагогічних дослідженнях всі ідеї, концепції, гіпотези підтверджуються, що свідчить про певну їх формальність. Саме такий підхід характеризує дане формулювання завдання. Автор заздалегідь вважає, що запропонована педагогічна система ефективна. З урахуванням зазначеного завдання треба сформулювати як «Перевірити ефективність запропонованої педагогічних систем».

Нечітким можна вважати таке формулювання завдання «Розкрити історико-педагогічні аспекти формування...». Воно обумовлює певні питання: що автор збирається досліджувати – розвиток теоретичних засад формування, або розвиток практики формування, або обидва ці аспекти.

Підводячи підсумки наведемо вимоги до формулювання цілей та завдань дисертаційних робіт.

У зв'язку з тим, що мета та завдання - це заплановані заздалегідь результати діяльності, то їх формулювання повинно чітко визначати, що буде результатом дослідницької діяльності. Тому формулювання «проаналізувати», «дослідити», «розглянути» є недоречними, такі «цілі» характеризують процес а не результат наукової роботи. Важливо щоб результат, який планує досягти автор, містив нові для науки знання. Більшість наукових робіт не відповідає даній вимозі та дублює або ілюструє вже відомі положення.

Тлумачення сутності мети та завдань дослідження дозволяє зазначити, що їх формулювання не повинно містити опис засобів та умов їх реалізації. Від чіткого визначення даних засобів та умов залежить реалізація мети та завдань дослідження, але наводити їх необхідно у відповідному розділі дисертаційної роботи.

Мета та завдання дисертаційної роботи повинні бути пов'язані з предметом та об'єктом дослідження. Важливо, щоб об'єкт та предмет дослідження були педагогічними та відповідали паспорту наукової спеціальності. Але проведений аналіз наукового апарату дисертаційних робіт свідчить, що ця вимога часто порушується.

Неможна у формулюваннях мети та завдань використовувати поняття «упровадити», «сформувати». Упровадження, формування – елементи педагогічної, управлінської роботи, а не наукового дослідження, тому необхідно перевіряти ефективність запропонованої системи, технології, а не упроваджувати їх. Таким чином, мета та завдання дисертаційної роботи повинні бути пов'язані з науковою діяльністю.

Під час формулювання мети та завдань наукової роботи дослідник повинен урахувати наявність засобів їх реалізації. Мети дослідження без засобів її реалізації не існує. Таким чином мета та завдання наукової роботи повинні бути реальними.

З попередньою вимогою пов'язана наступна – мета, яку визначає дослідник, повинна відповідати методам дослідження, як наявним у науці, так і тим, які планує використовувати автор роботи.

Доцільно стосовно мети та завдань дослідження використовувати, як і до гіпотези, поняття «робоча». Робоча мета та завдання дослідження визначаються на першому - орієнтовному етапі дослідження, і тільки після з'ясування сутності понять, які використовує автор для їх формулювання, набувають остаточного вигляду. Численні недоліки наукових робіт обумовлює те, що науковці не з'ясовують що таке досвід, чим він відрізняється від педагогічної практики, що таке тенденції, педагогічні умови, чинники, система, дидактичні засади тощо.

Під час формулювання мети дослідження науковцю треба орієнтуватися на структурні компоненти наукового педагогічного знання: закони, закономірності, поняття, принципи, правила, вимоги, факти, тенденції, особливості, положення щодо педагогічних систем, технологій, методів, форм освітньої та управлінської діяльності. Виявлення законів та закономірностей, обґрунтування принципів відповідає рівню докторської дисертації, але кожна наукова робота повинна передбачати отримання як теоретичних знань так і емпіричних фактів. Структура завдань наукової роботи має відбивати її рівень – у докторських дисертаціях повинні переважати теоретичні завдання, у кандидатських отримання емпіричних фактів та практично орієнтовані завдання. Структура завдань дослідження залежить і від наукової проблеми, вирішенню якої присвячена дисертація. Так, наприклад, обґрунтування методологічних проблем педагогіки передбачає вирішення переважно теоретичних завдань, але без отримання емпіричних фактів неможна розв'язати і теоретичні завдання.

Наукова діяльність пов'язана з дослідження явищ, які існували в минулому та існують зараз, або створенням нової реальності. Якщо досліджується минуле та сьогодення, то формулювання завдань починається з «виявити закономірності, виокремити тенденції, охарактеризувати досвід,

розкрити генезис, охарактеризувати етапи, розкрити сутність». Якщо дослідження спрямоване на створення нової реальності, то в формулюваннях завдань використовують «обґрунтувати систему (технологію), обґрунтувати підходи до періодизації, експериментально перевірити».

Сутність наукової роботи більш точно відбиває словосполучення «обґрунтувати систему, технологію...» ніж «розробити систему, технологію...». Обґрунтування передбачає розробку, а розробка не обов'язково передбачає обґрунтування.

Те чи інше завдання не може охоплювати всю мету дисертаційного дослідження. Але численні порушення цього правила свідчать про наявність певних труднощів дослідників у поділі мети на окремі завдання. Якщо зразковою можна вважати мету «обґрунтувати систему (технологію) формування (підготовки), то завданнями дослідження можуть бути наступні: обґрунтувати методологічні засади дослідження проблеми...; з'ясувати ступінь дослідженості проблеми; оцінити стан формування (підготовки)...; розробити понятійний апарат дослідження; обґрунтувати систему (технологію) формування (підготовки); обґрунтувати теоретичні засади (принципи, правила, умови, виявити закономірності) функціонування системи або формування...» експериментально перевірити систему (технологію) формування (підготовки). З приводу кількості завдань дослідження зазначимо, що в останній час склалася традиція за якою у кандидатських дисертаціях виокремлюють 4-6 завдань, у докторських дисертаціях 7-8 завдань. Але, на наш погляд, головною є не кількість завдань, а якість їх реалізації. Якщо автор кандидатської дисертації може якісно реалізувати 6 завдань, то заперечувати такому підходу не можна.

Серед завдань дисертаційних робіт можна знайти завдання пов'язані з обґрунтуванням певних етапів. Але етапи розвитку педагогічних явищ існують реально та не залежать від науковця. Тому етапи можна виявити, виокремити, охарактеризувати а не розробити. Обґрунтувати можна підходи до проведення періодизації певних явищ.

Недоречно використовувати у формулюваннях словосполучення «на підставі аналізу наукової літератури...», «ґрунтуючись на аналізі сучасних інформаційних процесів у вищій вітчизняній школі розробити зміст мультимедійних програм та сформулювати експериментальну модель», кожне із дослідницьких завдань реалізується на підставі багатьох чинників і описувати їх у меті та завданнях недоцільно.

Свідченням недостатньої дослідницької культури є формулювання, в яких мета та завдання наводяться як перелік більш дрібних завдань. Орієнтація на багатослівні, складні формулювання мети та завдання є свідченням науково подібності. Проявом справжньої науковості є чіткість, логічність, лаконічність, обґрунтованість формулювань цілі та завдань досліджень.

Розповсюдженим є формулювання завдання дослідження - «теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити». З цього приводу треба зазначити, що в останні роки сформувалася позитивна традиція за якою кожному завданню дослідження присвячений окремий підрозділ дисертації. Окрім того, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка – це різні

види дослідницької діяльності, тому доречно поділити це завдання на два окремих – теоретично обґрунтувати систему, технологію, умови та експериментально перевірити ефективність системи, технолог, умов.

Формулювання мети чи завдання дослідження не може містити опис їх складових (наведення в одному переліку цілого та його складових), що є порушенням формальної логіки. А якщо автор дослідження бажає конкретизувати що саме він буде робити в процесі реалізації мети та завдань дослідження, то це краще зробити у відповідному підрозділі дисертації.

Недоцільно у формулювання одного завдання поєднувати різні види дослідної діяльності – аналітичну, проектно-моделюючу, експериментальну.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 20010. – 308с.

2. Добренъков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: Учебник. / В.И.Добренъков, А.И.Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 768 с.

3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

4. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання// Шлях освіти. – 2011 № 2. – С. 11-15.

1.4. Суперечності в педагогічних дослідженнях

Будь-яке педагогічне дослідження починається з аналізу освітньої практики та теорії, який дозволяє усвідомити певні суперечності, а це, у свою чергу, стає основою визначення наукової проблеми. Актуальною є тільки та наукова проблема, в основі якої – об’єктивні, суттєві суперечності.

Суперечності мають об’єктивний характер, а їх усвідомлення та формулювання – суб’єктивний. Констатація суперечності є передумовою визначення наукової проблеми. Від того, як виокремлюються та формулюються суперечності, залежить обґрунтованість актуальності дослідження та навіть головні напрямки вирішення наукової проблеми, проведення наукового пошуку. У той же час аналіз літератури з методології педагогічних досліджень [1 – 4 та багато ін.] дозволяє зазначити, що проблема суперечностей ще не знайшла детального висвітлення. Тобто розробка теоретичних засад виокремлення, формулювання та використання суперечностей у педагогічних дослідженнях є актуальним завданням.

У філософії проблему суперечностей найбільш детально розглядали представники діалектичного вчення. Суперечність у діалектиці – це взаємодія протилежних сторін і тенденцій, що взаємовиключають одна одну, але разом із тим знаходяться у внутрішній єдності та є джерелом розвитку. Формулюються суперечності за допомогою двох бінарних опозицій, які й характеризують

взаємодію її складових. Виокремлена суперечність – це фактично результат першого етапу наукового пошуку в межах конкретного дослідження.

Для з'ясування того, як використовують суперечності в науково-педагогічних роботах, нами було проаналізовано понад 600 їхніх формулювань. Крім того, ми аналізували зв'язок суперечностей з цілями, завданнями, гіпотезами, матеріалами констатувальних та формувальних експериментів, представлених пошукувачами наукових ступенів у авторефератах та дисертаціях. Вивчення наукової літератури та дисертаційних робіт дозволяє зазначити, що науковці, визначаючи суперечності, орієнтуються на традиції, а не на певні теоретичні засади.

Проведений аналіз авторефератів і дисертацій дозволив визначити основні види суперечностей.

За сутністю (змістом) можна виокремити наступні суперечності:

між соціальними потребами та педагогічною практикою (перша опозиція характеризує соціальні потреби, а друга – недосконалу педагогічну практику, в якій соціальна потреба не реалізується. Вони формулюються за наступною логікою: у суспільному житті існує певна потреба, а в педагогічній практиці ця потреба не реалізується);

між соціальними потребами та педагогічною наукою (перша опозиція характеризує соціальні потреби, а друга – нерозробленість у педагогічній науці шляхів задоволення цих потреб педагогічними засобами. Вони формулюються за наступною логікою: у суспільному житті існує певна потреба, а педагогічна наука не розбила шляхи та засоби вирішення відповідного завдання);

між потребами педагогічної практики та неготовністю освітян до розв'язання відповідних педагогічних завдань (перша опозиція характеризує потребу та актуальність для педагогічної практики певних педагогічних завдань, а друга – неготовність освітян до їхньої реалізації. Такі суперечності формулюються за наступною логікою: для освітньої практики (діяльності загальноосвітніх шкіл, вищих навчальних закладів ...) актуальним є завдання формування певних якостей в учнів (студентів), організації їх самостійної діяльності, вільного часу..., а педагогічні працівники неготові до реалізації цього важливого завдання).

між потребами педагогічної практики та нерозробленістю в педагогічній науці відповідних теорій, моделей, технологій тощо (перша опозиція характеризує потребу та актуальність для педагогічної практики певних педагогічних завдань, а друга являє собою констатацію відсутності в педагогічній науці обґрунтованих знань, необхідних для їхнього розв'язання). Прикладом формулювання такої суперечності може бути таке: суперечність між необхідністю функціонування сучасного інформаційно-освітнього середовища у ВНЗ та відсутністю наукових праць, у яких було б обґрунтовано теоретико-методичні засади створення та розвитку такого середовища.

За рівнем об'єктивності можна виокремити суб'єктивні, об'єктивні, суб'єктивно-об'єктивні, та об'єктивно-суб'єктивні суперечності.

суб'єктивною ми називаємо суперечність, обидві опозиції якої існують в уяві дослідника й не відбивають реальний стан речей;

об'єктивною ми вважаємо суперечність, обидві опозиції якої відбивають реальний стан речей;

об'єктивно-суб'єктивна – це суперечність, перша опозиція якої відбиває реальний стан речей, а друга існує в уяві дослідника;

суб'єктивно-об'єктивна – це суперечність, перша опозиція якої існує в уяві дослідника, а друга відбиває реальний стан речей.

За типом аргументації виокремлюємо такі види суперечностей:

суперечності, обидві опозиції яких потребують аргументації (обґрунтування). Аргументація має здійснюватися посиленням на положення державних програм, концепцій, роботи видатних учених, або на факт їх відсутності, дані соціологічних досліджень, моніторингу, незалежного тестування, результати міжнародних олімпіад, дані констатувального експерименту. Із приводу використання для обґрунтування наявності певної суперечності даних, отриманих у ході констатувального експерименту, зазначимо, що його вибірка повинна бути репрезентативною. В іншому випадку суперечність, яку пропонує пошукувач, є суб'єктивною;

суперечності, одна з опозицій яких потребує аргументації, а друга – ні;

Наведемо декілька прикладів суперечностей, перша опозиція яких не вимагає доведення.

Приклад 1. «Суперечність між сензитивністю дітей молодшого шкільного віку до сприйняття та засвоєння духовних, моральних цінностей та недостатньою реалізацією виховного потенціалу в навчально-виховному процесі початкової школи». Перше положення суперечності є прикладом тривіального положення, яке не вимагає обґрунтування, тому що доведене в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях.

Приклад 2. «Суперечність між вимогами суспільства до підготовки вчителів інформатики, здатних до самостійного творчого вирішення завдань професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства, та недостатньою розробленістю педагогічних технологій, спрямованих на формування пізнавальної активності, самостійності та вмінь самоорганізації в цих фахівців». Перша опозиція суперечності не вимагає обґрунтування, тому що всім відомо, що педагогічна діяльність є творчою, вона вимагає значного рівня самостійності та в наш час здійснюється в умовах інформаційного суспільства.

Приклад 3. «Суперечність між соціальним замовленням сучасного суспільства на підготовку високоморального лікаря та недостатнім рівнем розробки аксіологічних засад формування особистості майбутнього лікаря». Перша опозиція наведеної суперечності є тривіальною в зв'язку з тим, що всім відомо – ефективність діяльності лікаря значною мірою залежить від моральних якостей, які визначають його ставлення до пацієнтів, своєї роботи та себе. Про етичні вимоги до лікаря йшлося ще в клятві Гіппократа.

суперечності, обидві опозиції яких не потребують аргументації (обґрунтування, доведення), а є очевидними. Проте така ситуація є нетиповою для педагогічних досліджень. У переважній кількості досліджень як мінімум одна з опозицій суперечності вимагає обґрунтування, аргументації.

Аналіз дисертацій показав, що поширеним у педагогічних дослідженнях є підхід, коли наявність суперечності обґрунтовують певними недоліками освітньої практики. Але, слід відзначити, що недосконалість, недоліки освітньої практики не завжди є основою для проведення наукового дослідження. Значну частину практичних педагогічних проблем можна вирішити шляхом збільшення фінансування, розвитку матеріальної бази навчальних закладів, покращення умов життєдіяльності учнів та студентів, організації їх вільного часу тощо. Нерідкими є й ситуації, коли недоліки освітньої практики обумовлюється не відсутністю науково обґрунтованих моделей діяльності, а тим, що ці моделі невідомі педагогам і певній частині науковців.

Типовим прикладом недостатньої аргументації суперечності в дисертаційній роботі є таке формулювання: «Суперечність між потребою загальноосвітньої школи в учителях математики, здатних викладати навчальний предмет у класах гуманітарного профілю, урахувавши особливості учнів-гуманітаріїв, та відсутністю у вищих навчальних педагогічних закладах цілеспрямованої підготовки студентів до такого аспекту діяльності». Якщо першу опозицію даної суперечності можна вважати тривіальною, то друга вимагає аргументації, доведення результатами вимірювань (констатувального експерименту), а цього не зроблено.

Розглянемо ще один приклад суперечності. «Суперечність між прагненням студентів до творчої самореалізації та недостатньою його підтримкою з боку професорсько-викладацького складу вищих технічних навчальних закладів». Обидві наведені опозиції суперечності є необґрунтованими. Кожен, хто працює зі студентами, знає, що тільки невелика їх частина дійсно прагне до самореалізації. Тому більш доцільним було б наступне формулювання першої опозиції суперечності: «студентський вік є найбільш сензитивним для творчої, професійної самореалізації особистості...». У такому формулюванні перша опозиція має тривіальний характер і не потребує обґрунтування. Із приводу другої опозиції можна зазначити, що, по-перше, наявність такої позиції викладачів треба довести даними вимірювань або посиленням на попередні дослідження, в яких факт недостатньої підтримки з боку викладачів встановлено; по-друге, якщо такий факт встановлено, то це ще не є підставою для проведення наукового дослідження. Це пов'язане з тим, що причини такого явища можуть бути різні. Можлива ситуація, коли наука розробила засоби підтримки самореалізації студентів із боку викладачів, але більшості з них вони невідомі. У такому випадку необхідності в проведенні наукового дослідження немає, а є необхідність у озброєнні викладачів цими засобами. Іншими причинами зазначеної позиції викладачів може бути їхня перевантаженість навчальними заняттями або пануюча в навчальному закладі технологія навчального процесу, яка не сприяє здійсненню з боку професорсько-викладацького складу підтримки творчої самореалізації студентів вищих технічних навчальних закладів тощо.

Показником якісного наукового дослідження є не тільки правильно сформульовані суперечності, а й те, що вони змістовно пов'язані з темою, метою, завданнями, гіпотезою дослідження. Тільки за таких умов дослідження

спрямоване на розв'язання наявних суперечностей та отримання наукового знання.

Мета дослідження в загальному формулюванні – це пошук шляхів розв'язання об'єктивно існуючих суперечностей (наукової проблеми), завдання – це конкретні дії, які необхідно здійснити, щоб досягти мету, а гіпотеза дослідження – припущення щодо можливих шляхів розв'язання наявної суперечності.

Так, наприклад, аналіз формулювання суперечності «між необхідністю в умовах євроінтеграції оновлювати систему підготовки конкурентоспроможних фахівців у різних галузях з урахуванням надбань і позитивного досвіду та недостатнім рівнем вивчення здобутків минулого в історико-педагогічному аспекті» не дозволяє з'ясувати, якій проблемі присвячена робота (її назва «Реалізація принципу свідомості у навчанні студентів вищих навчальних закладів України (друга половина ХІХ століття)»).

Розглянемо ще один приклад, у якому порушується наведена вище вимога: «суперечність між можливостями компетентісного підходу в удосконаленні професійної підготовки вчителів-філологів та недостатньою розробленістю компетентісної ідеї в стандартах вищої педагогічної освіти, навчальних планах і програмах галузі «Філологія», але аналіз наукового апарату дисертації свідчить, що завдань, пов'язаних із розробкою стандартів, навчальних планів, програм, дослідник не ставить, що свідчить про відсутність зв'язку суперечності з іншими складовими наукового дослідження.

Аналіз авторефератів дисертацій не дозволив виявити прикладу, який був би здатний виконувати функцію модельного для демонстрації зв'язку суперечностей та гіпотези, тому запропонуємо можливий такий варіант.

«Суперечність між потребою в демократизації суспільного життя та несформованістю демократичної культури у студентів вищих навчальних закладів; між потребою у формуванні демократичної культури у студентів та відсутністю науково обґрунтованої моделі демократичної культури особистості; між потребою у формуванні демократичної культури в студентів та неготовністю викладачів вищих навчальних закладів до формування демократичної культури студентів; між потребою у формуванні демократичної культури у студентів та невизначеністю змісту та технології освітнього процесу з формування демократичної культури студентів». Гіпотеза дослідження: підвищити ефективність формування демократичної культури студентів вищих навчальних закладів можливо за умов:

- орієнтації освітнього процесу на науково обґрунтовану модель демократичної культури студентів вищих навчальних закладів;
- формування готовності викладачів до формування демократичної культури студентів вищих навчальних закладів;
- запровадження в практику роботи вищих навчальних закладів науково обґрунтованого змісту освітнього процесу;
- запровадження в практику роботи вищих навчальних закладів такої технології освітнього процесу, яка забезпечує активну позицію студента у формуванні своєї демократичної культури.

Наведений приклад формулювання суперечностей дозволяє звернути увагу ще на одну особливість їх визначення – перша суперечність зазвичай має загальний характер та охоплює всю наукову проблему, а інші - є частковими та стосуються шляхів розв'язання загальної суперечності.

Формулювання суперечності та пошук шляхів її розв'язання повинно відповідати науковій спеціальності, за якою виконується робота. Так, наприклад, «суперечність між потенційними можливостями всіх суб'єктів держави й суспільства забезпечувати соціально-педагогічний захист дитинства та відсутністю науково обґрунтованих механізмів його здійснення» не відповідає жодній з наукових педагогічних спеціальностей, бо до завдань педагогічної науки не входить розробка механізмів діяльності суб'єктів держави, цим займається інша наука – «державне управління».

Ще один приклад невідповідності між суперечністю і профілем наукової спеціальності: «суперечність між об'єктивною потребою підвищення якості підготовки науково-педагогічних кадрів і відсутністю державної програми підтримки провідних наукових шкіл України». Розв'язання цієї суперечності також стосується іншої наукової галузі – державного управління, тому орієнтація на неї в педагогічному дослідженні є недоречною та необґрунтованою.

У зв'язку з наведеними прикладами доцільно зазначити, що під час визначення суперечностей необхідно аналізувати паспорти суміжних наукових спеціальностей.

Певні висновки дозволяє зробити контент-аналіз понятійного оформлення суперечностей. Першу опозицію в суперечності частіше за все визначають через поняття «потреби», «необхідність», «вимоги», «завдання», «тенденції», «можливості», «потенціал». Від змістовного наповнення цих понять залежить, до якого типу суперечностей належить дана суперечність. Якщо йдеться про соціальні потреби, необхідність, вимоги, то ми маємо суперечність між соціальними потребами та педагогічною наукою чи практикою. Якщо ж йдеться про вимоги освітніх стандартів, тенденції розвитку освіти, потенційні можливості освітньої технології, то суперечність є суто педагогічною й у ній обидві опозиції пов'язані з педагогічними явищами.

Другу опозицію в суперечності, як правило, розкривають через поняття: «недостатнє використання», «недостатня сформованість», «недостатня розробленість», «недостатнє усвідомлення», «відсутність» або «невизначеність педагогічних умов», «існуюча практика», «брак науково обґрунтованої системи» тощо. Аналіз змістовного наповнення положень, які характеризують другу опозицію в суперечності, свідчить про те, що всі вони пов'язані з тими чи іншими складовими педагогічних систем, або складовими науки.

Експериментальні педагогічні дослідження дуже часто спрямовані на розв'язання суперечностей між соціальними потребами та педагогічною наукою або педагогічною практикою. Такі суперечності можуть бути конкретизовані за допомогою декількох суперечностей, обидві опозиції яких є суто педагогічними. Розглянемо приклад: суперечності між «сучасними вимогами до професійної діяльності майбутніх інженерів і якістю їхньої

графічної підготовки; між необхідністю формування просторової уяви в студентів у процесі навчання нарисної геометрії й недостатнім рівнем розробки теорії та методики її формування; між перевагою динамічних моделей як ефективних дидактичних засобів формування просторової уяви майбутніх інженерів та використанням існуючих статичних дидактичних засобів; між необхідністю підвищення рівня самостійної роботи студентів та обмеженими можливостями існуючих дидактичних засобів, що мають недостатній рівень наочності та технологічності моделювання об'ємних об'єктів та їх перетворень».

Перша суперечність між соціальними потребами та педагогічною практикою) має загальний характер. Друга суперечність має суто педагогічний характер, її перша опозиція характеризує мету педагогічної діяльності (формування просторової уяви), друга опозиція характеризує мету наукової роботи (розробка теорії та методики її формування). Третя і четверта суперечності теж мають суто педагогічний характер і стосуються дидактичних засобів моделювання об'ємних об'єктів і формування просторової уяви.

Певні важливі висновки дозволяє зробити аналіз наступного прикладу формулювання суперечності – між «нормативною заданістю освітнього процесу й особистісними потребами школяра». Виникає питання – яка опозиція повинна бути першою? Проведений аналіз масиву формулювань суперечностей дозволяє зазначити, що перша опозиція повинна характеризувати суспільні, наукові, педагогічні потреби, потенційні можливості, наявні тенденції – усе це вже об'єктивно існує. Як правило, перша суперечність пов'язана з цільовим компонентом педагогічної системи. Друга опозиція суперечності пов'язана з реальністю – науковою чи практичною, яку ще треба створити.

З урахуванням наведених міркувань наведено вище суперечність доцільно сформулювати наступним чином: «суперечність між необхідністю реалізації особистісних потреб школяра та нерозробленістю підходів до подолання нормативної заданості освітнього процесу».

Зупинімося на аналізі формулювань суперечностей в обґрунтуванні актуальності тем наукових робіт з історії педагогіки. У переважній більшості таких робіт пошукувачі не наводять формулювань суперечностей. А в тих дисертаціях, де вони наводяться, їхнє формулювання має певну специфіку. Розглянемо приклади.

Приклад 1. Суперечність «між потребою у використанні історико-педагогічного досвіду колективного виховання школярів для реалізації завдань виховання учнівської молоді в сучасних умовах і недостатнім вивченням історико-педагогічних аспектів вітчизняної теорії і практики колективного виховання 20-30 років ХХ століття». У наведеному прикладі перша опозиція не зовсім чітко визначає суб'єкта потреби, хто це – суспільство, учителі, науковці? У будь-якому з цих варіантів наявність такої потреби необхідно обґрунтовувати, тому що наявність такої потреби є сумнівною, або треба так сформулювати першу опозицію, щоб вона мала тривіальний характер, не потребувала аргументації.

Приклад 2. «Усвідомлення об'єктивної потреби підвищення ефективності та якості організаційно-педагогічної діяльності учених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів у контексті європейських інтеграційних перетворень, недостатня розробленість цієї проблеми в історико-педагогічному плані зумовили вибір теми дисертаційної роботи: Організаційно-педагогічна діяльність Вчених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів другої половини ХХ ст.». Аналіз теми дисертації та наведеної суперечності дозволяє зазначити їхню взаємну невідповідність. У суперечності увага акцентується на європейській інтеграції, за такої логіки вивчати треба досвід діяльності вчених рад європейських, а не українських вищих навчальних закладів.

Приклад 3. «Суперечність між необхідністю використання науково обґрунтованих змісту, методів і форм педагогічної просвіти батьків досліджуваного періоду та недостатнім вивченням вітчизняного досвіду вирішення цієї проблеми у практиці сучасних закладів освіти й висвітлення в сучасній періодиці». У даній суперечності сумнівною, недостатньо обґрунтованою є задекларована необхідність.

У трьох вище наведених прикладах суперечностей в історико-педагогічних дослідженнях пошукувачі зробили спробу обґрунтувати необхідність історико-педагогічного дослідження за допомогою певної соціальної потреби. У зв'язку з цим виникає питання: чи може дослідження історії педагогічної думки та освіти минулого реалізувати соціальні потреби сьогодення? Для отримання відповіді на це питання розглянемо два варіанти розвитку педагогічної освіти та науки.

Перший, найбільш розповсюджений варіант – процес нормального розвитку. Для нього характерна еволюційність, поступовість, повільність. Кожний наступний етап відтворює попередній із незначними змінами, які не мають принципового значення. Кожний такий етап «знімає» всі актуальні для сьогодення властивості попереднього. Тому вивчення історії етапів нормального розвитку освіти та думки минулого не має безпосереднього прямого зв'язку з реалізацією соціальних потреб сьогодення. У таких випадках обґрунтовувати необхідність проведення дослідження доцільно за допомогою потреб науки, а не соціальних потреб.

На наш погляд, не вимагає доведення необхідність створення цілісної історії вітчизняної освіти та педагогічної думки, тому формулювання суперечності може бути наступним: «суперечність між потребою в створенні цілісної історії розвитку певної складової педагогічної науки, або освітньої практики та недостатнім рівнем вивченості історії розвитку певного аспекту педагогічної теорії, або освітньої практики». Наведемо приклад такої суперечності: «між необхідністю історико-педагогічного аналізу розвитку теорії управління освітніми установами та відсутністю наукових робіт, у яких аналізується розвиток понятійно-термінологічного апарату цієї теорії».

Другий варіант розвитку педагогічної освіти та науки – екстремальний розвиток. Виникнення етапів екстремального розвитку пов'язане з революціями, війнами або втручанням у процес нормального розвитку ідеологічних чинників.

Такі етапи не бувають тривалими, але на таких етапах порушується процес органічного відтворення попередньої системи освіти та науки й надбання минулого не стають складовою сьогодення. Прикладом таких екстремальних етапів були 20-30-і роки ХХ століття в нашій країні, коли двічі відбувалася відмова від надбань минулого – у першому випадку під впливом революційних подій, у другому – під впливом партійних постанов.

Вивчення історії екстремальних етапів може сприяти вирішенню соціальних та педагогічних проблем сьогодення. Надбання таких етапів зазвичай підлягають нищівній критиці та засудженню (як це було з 20-ми роками минулого століття) або замовчуванню. Саме тому вивчення історії таких етапів може збагатити сучасну педагогічну практику. У зв'язку з цим для обґрунтування актуальності проблеми, пов'язаної з вивченням історії екстремального етапу, доцільно використовувати наступне формулювання: «суперечність між необхідністю забезпечення балансу індивідуального й колективного виховання школярів та недостатнім рівнем розробленості цієї проблеми в сучасній педагогічній науці; наявністю значного досвіду колективного виховання 20-30 років ХХ століття та недостатнім рівнем його вивчення історико-педагогічною наукою». Перша опозиція першої суперечності в такому формулюванні не вимагає доведення, тому що як науковцям, так і педагогам відома актуальність цього завдання.

Певні особливості формулювання суперечностей ми виявили в дисертаційних роботах із порівняльної педагогіки. Аналіз авторефератів таких робіт дозволив виокремити три підходи до обґрунтування актуальності проведення дослідження. Представники першого підходу не формулюють суперечність, а одразу заявляють про актуальність тієї чи іншої проблеми. Так, наприклад, один із пошукувачів зазначає «Незважаючи на наявність указаних вище досліджень, процес формування, становлення й розвитку британської сім'ї, специфіка виховання дітей і підлітків упродовж багатівікової історії Великої Британії ще не були предметом спеціального дослідження». Таке обґрунтування актуальності та необхідності проведення дослідження є недостатнім, окрім того незрозуміло – чому вивчати треба саме сімейне виховання у Великій Британії, а не в Німеччині чи Франції, які теж мають багатівікову історію.

Представники другого підходу не використовують поняття «суперечність», але фактично наводять обидві опозиції, взаємодія яких і обумовлює необхідність проведення дослідження. Прикладом такого підходу є наступне формулювання: «Недостатня ефективність системи музичного виховання в Україні, необхідність розширення теоретико-методологічної бази вітчизняної музичної педагогіки, збагачення форм організації музично-просвітницької діяльності, а також недостатня розробка й вивченість зарубіжного досвіду дошкільного музичного виховання зумовили вибір теми дисертаційного дослідження». Із приводу даного положення зазначимо, що його нескладно представити у вигляді суперечності, але першу її опозицію краще починати не з акценту на недолік, а з акценту на необхідність підвищення ефективності музичного виховання.

Представники третього підходу формулюють суперечності в тому чи іншому вигляді. Розглянемо два приклади: «суперечність між соціальною вагомістю модернізації післядипломної педагогічної освіти України, актуальністю вивчення досвіду в цій галузі, зокрема, Китаю, та відсутністю наукових розробок для вирішення цієї проблеми у вітчизняній педагогічній науці»; «суперечність між потребою у вивченні особливостей і тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Китаї у другій половині ХХ – початку ХХІ ст. та відсутністю порівняльних й історико-педагогічних досліджень, які б охоплювали цей період». Головною відмінністю цих суперечностей є те, що в першому випадку перша опозиція характеризує соціальну потребу, а в другому – наукову. Із другим підходом погодитись не можна. Вітчизняна наука не може мати за мету – вивчити розвиток педагогічної науки та освіти всіх країн. Тобто – перша опозиція в дослідженнях із порівняльної педагогіки не може бути науковою. Дослідження з порівняльної педагогіки повинні бути спрямовані на вирішення соціальних та практичних педагогічних проблем нашої країни, тому можна погодитись з формулюванням першої з вище наведених суперечностей.

У деяких дисертаційних роботах пошукувачі зазначають, що в дослідженні спиралися на положення діалектики та філософії нестабільності й синергетики. Але ці філософські та загальнонаукові теорії базуються на принципово різних наукових засадах. Як ми вже зазначали, саме діалектика передбачає виокремлення та розв'язання суперечностей, а прибічники філософії нестабільності та синергетики розвиток вважають випадковою подією, яка відбувається під впливом флуктуаційних процесів, тому для його забезпечення нема необхідності виокремлювати суперечності. Тому подальшого вивчення потребує проблема визначення ролі суперечностей при орієнтації дослідження на різні філософські засади.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У.Гончаренко. – Київ –Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Учебное пособие /В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 2001. – 208 с.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогіки: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
4. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И.Образцов. - СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

1.5. Педагогічні умови в структурі наукового знання

Ефективність педагогічних досліджень залежить від численних чинників, більшість з яких детально описана в роботах з методології педагогіки Б.Гершунського, В.Краєвського, В.Полонського, О.Сухомлинської. Але в цих роботах ще не знайшов висвітлення вплив стереотипів та традицій на розвиток

сучасної педагогічної науки. Стереотипи та традиції формуються стихійно, можуть не усвідомлюватися, проте вони значно впливають на ефективність наукових досліджень.

У структурі наукового педагогічного знання виокремлюють закони, закономірності, принципи, правила, факти, поняття. Усі ці складові характеризують наявний рівень розвитку науки та мають загальне значення для педагогічної науки.

Як відомо, закони педагогіки – це об'єктивні, істотні, стійкі, повторювальні зв'язки педагогічних явищ з їх зовнішніми та внутрішніми чинниками. Закономірності, на відміну від законів, вказують на міру та характер таких зв'язків. Принципи – це фундаментальні положення, які визначають зміст, організаційні форми та методи педагогічного процесу відповідно до його цілей та закономірностей.

Педагогічні правила – це положення, які описують педагогічну діяльність, спрямовану на досягнення певної мети в певних умовах. Правила базуються на загальних принципах дидактики та теорії виховання.

Більшість науковців вважає, що правила навчання та виховання займають нижчий щабель у ієрархії педагогічної теорії. Правила є перехідним ланцюгом від теорії до практики. За допомогою правил (на відміну від закономірностей) навчання та виховання не можна прогнозувати розвиток педагогічних явищ, що зайвий раз доводить їхню практичну спрямованість. З реалізацією педагогічних правил пов'язана ефективність педагогічної діяльності. Правила орієнтовані на типові освітні ситуації й передбачають типові засоби діяльності педагогів.

Педагогічні правила конкретизують принципи, підпорядковуються їм та сприяють їх реалізації. Вони мають чітко окреслений характер практичних вказівок, якими користуються в конкретних навчальних та виховних ситуаціях.

В останнє десятиріччя в дисертаційних дослідженнях все більше поширюється орієнтація на розробку педагогічних умов вирішення того чи іншого практичного завдання. Термін „педагогічні умови” постійно з'являється в назвах дисертацій, формулюванні предмета та мети досліджень. Орієнтація дисертаційних робіт на розробку педагогічних умов, на наш погляд, має прецедентний характер, вона не обґрунтована теоретично, а є проявом певних стереотипних уявлень та їх трансформації у традиційні підходи до проведення досліджень. У зв'язку з цим актуальним є аналіз сутності, значення та місця педагогічних умов у структурі наукового знання та педагогічних досліджень, механізму їх визначення.

Існують різні тлумачення сутності педагогічних умов. Так, Н. Посталюк вважає, що педагогічні умови – це педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) прояву педагогічних закономірностей, зумовлених дією певних факторів. На думку Т. Шамової, педагогічні умови є чинниками успіху у процесі управління навчанням. В. Андреев вважає їх результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування форм навчання для досягнення дидактичних цілей. А. Найн зазначає, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів

педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених та спроектованих завдань.

М. Боритко визначає педагогічну умову як зовнішні обставини, чинник, що здійснює суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, такий, що спричиняє, але не гарантує певний результат процесу. Він вважає, що, на відміну від засобу, умова не передбачає жорсткої причинної детермінованості результату.

У новому тлумачному словнику української мови умови визначаються як сукупність положень, що лежать в основі чого-небудь, як необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь.

Визначаючи сутність педагогічних умов, зазначимо, що вони створюються педагогами, а фактори існують об'єктивно, незалежно від діяльності. Тому сутність педагогічних умов доцільно визначати через поняття обставини, а не фактори. Таким чином педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу. Можна погодитися і з думкою про те, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності. Але більш детального розгляду потребує думка про те, що об'єктивні можливості матеріально-просторового середовища є педагогічними умовами. На наш погляд, не всі такі можливості є педагогічними умовами, а тільки ті, які створюються саме педагогом та є продуктом його діяльності.

Спроба Н. Посталюк пов'язати педагогічні умови з закономірностями, на наш погляд, є недоцільною. З закономірностями, як відомо, пов'язані принципи, з принципами – правила. Усі ці наукові положення мають загально педагогічний характер. Педагогічні ж умови розробляють в межах вузьких дослідницьких тем, тому вони не можуть мати загально педагогічного характеру, хоча певний зв'язок з педагогічними законами та закономірностями вони мають. Педагогічні умови не можуть суперечити педагогічним законам, закономірностям, принципам та правилам. Можна припустити, що вони є локальним проявом закономірностей, принципів та правил, але тоді виникає питання – чи вносять ці умови щось нове у педагогічну науку?

Для відповіді на це запитання ми проаналізували понад двісті авторефератів експериментальних дисертаційних досліджень, захищених в останні десять років у спеціалізованих вчених радах різних регіонів України. Загальна кількість проаналізованих педагогічних умов складає понад тисячу одиниць.

Як відомо, педагогічні умови наводять у гіпотезах досліджень, але в частині робіт вони стають предметом та метою дослідження. Саме такі роботи підлягали аналізу у нашому дослідженні.

Проведений аналіз свідчить про те, що переважна більшість педагогічних умов має банальний характер, вони не потребують перевірки. Наведемо приклади педагогічних умов та коментарі до них:

- широке використання літературно-художнього матеріалу для формування в учнів системи соціальних уявлень (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики та не містить нового наукового знання);
- організація самостійної продуктивної діяльності учнів із систематизації знань (ця умова пов'язана з принципом свідомості та активності);
- використання духовного потенціалу мистецтва (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- цілеспрямована організація поза аудиторної діяльності та педагогічних практик (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- створення науково обґрунтованої моделі компетентності керівників навчальних закладів (це не педагогічна умова, а завдання для наукового дослідження);
- організаційно-методичне забезпечення курсового і між курсового періодів підвищення кваліфікації (ця умова характеризує завдання управлінської діяльності, але є банальною, тому, що без організаційно-методичного забезпечення підвищення кваліфікації неможливе);
- використання корекційно-розвивальних вправ просторового змісту на різних навчальних предметах (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- створення навчальної ситуації, яка б передбачала необхідність застосування розроблених вправ (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- формування мотивів професійного зростання (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);
- розвиток потреби в постійному самовдосконаленні (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);
- використання інтерактивних методів і форм у процесі навчання (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- запровадження комплексу ефективних педагогічних прийомів та методів розвитку музичної пам'яті студентів (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- використання в практичній діяльності нових сучасних психолого-педагогічних технологій навчання та розвитку обдарованих дітей (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- залучення молодших школярів у різні види діяльності з формування соціального досвіду (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб, ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);
- залучення дітей до системи активних соціальних стосунків (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб, ця умова пов'язана з принципом свідомості та активності);

- забезпечення можливості регулярного сприйняття студентами високоякісних музичних творів (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- використання духовного потенціалу мистецтва (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- здійснення навчального процесу підготовки студентів переважно через інтерактивні форми й методи навчання (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб, ця умова пов'язана з принципом свідомості та активності);
- перехід від інформаційної спрямованості педагогічних дисциплін до використання їх духовного потенціалу (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- створення позитивної мотивації студентів (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);
- орієнтація процесу навчання на формування гендерної компетенції (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);
- інтегрування музично-естетичних знань студентів у сферу професійно-педагогічної діяльності (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);
- цілісний педагогічний вплив на когнітивну, афективну й конативну сфери особистості, залучення старшокласників до скарбів світового мистецтва (мета педагогічної діяльності та пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- використання отриманих знань, набутих умінь і навичок у роботі із старшокласниками (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);
- забезпечення майбутніх учителів системою знань про гуманістичні цінності (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);
- ознайомлення майбутніх учителів з музично-естетичними цінностями в поза навчальній діяльності (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);
- забезпечення комфортності навчально-виховного процесу (мета педагогічної діяльності, а не педагогічна умова);
- взаємозв'язок навчальної й виховної роботи в процесі соціалізації (умова, яка має банальний характер);
- урахування інтересів і потреб підлітків при розробці концептуального змісту діяльності молодіжних організацій (ця умова пов'язана з принципом урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів);
- забезпечення професійної спрямованості навчального процесу (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);
- посилення проблемності змісту і методів навчання (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);
- реалізація в процесі педагогічної практики теоретичних знань і практичних вмінь (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);

- створення позитивного емоційного клімату під час вивчення педагогічних дисциплін (мета педагогічної діяльності, а не педагогічна умова);
- індивідуальний підхід із урахуванням психофізіологічних особливостей школярів (ця умова пов'язана з принципом урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів);
- забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу фундаментальних економічних дисциплін зі змістом господарської діяльності підприємств (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);
- наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);
- готовність викладачів вищих навчальних закладів до використання між предметних зв'язків у навчальному процесі (це не умова, а завдання педагогічної діяльності).

Аналіз наведених вище положень свідчить, що в якості педагогічних умов часто пропонують завдання педагогічної діяльності (формування мотивів; формування потреби; вплив на когнітивну, афективну й конативну сфери; формування соціального досвіду; розвиток музичної пам'яті; формування зацікавленості студентів та їх спрямованості тощо). Але саме від створення педагогічних умов залежить реалізація тих чи інших цілей та завдань. Тобто положення, які описують педагогічні цілі, не є педагогічними умовами. Для більш чіткої диференціації положень, які описують педагогічні умови та цілі, треба пам'ятати, що умови створюють, а цілі та завдання — реалізують.

Сумнівну цінність мають такі педагогічні умови:

- «розглядати його як найважливіший компонент загально професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів»;
- «включення цілеспрямованої роботи з формування музично естетичних смаків студентів як важливої складової їх загальної та професійної культури в процес професійної підготовки майбутніх учителів»;
- «поетапного використання між предметних зв'язків у процесі професійної підготовки учителів фізичної культури»;
- «позитивне, зацікавлене ставлення студентів до змісту поза навчальної діяльності, яке досягається шляхом надання „спілкуванню” з творами мистецтва емоційно забарвленого характеру, створення сприятливих умов для організації творчої діяльності»;
- «використання як засобу підвищення рівня активізації захоплюючого матеріалу комп'ютерних навчальних програм, адекватного змісту освіти з орієнтацією на мотиваційну сферу учнів»;
- «зацікавленість студентів та їх спрямованість на саморозвиток, подолання обмежень свого професійного зростання, оволодіння більш високими рангами творчої педагогічної діяльності»;
- «особистісно-діяльнісний підхід до змісту й методів навчання іноземних мов»;

– «організація загально педагогічної підготовки майбутніх учителів на принципах особистісно орієнтованого підходу».

Найбільш розповсюдженим підходом до визначення педагогічних умов є пропозиція використовувати ті чи інші засоби вирішення педагогічних завдань (використання літературно-художнього матеріалу; організація самостійної продуктивної діяльності учнів; використання духовного потенціалу мистецтва; організацію поза аудиторної діяльності; використання корекційно-розвивальних вправ; використання інтерактивних методів і форм; залучення у різні види діяльності; використання нових сучасних психолого-педагогічних технологій навчання тощо). Наведені формулювання педагогічних умов свідчать, що вони не містять нового наукового знання. Окрім того, будь-яке педагогічне завдання неможливо вирішити за допомогою тільки одного засобу, будь-який засіб має альтернативу. Для науки більш важливим є не пропозиція використовувати той чи інший засіб, а розробка чинників, які обумовлюють вибір тих чи інших засобів в залежності від наявних обставин.

У дисертаціях в якості педагогічних умов пошукувачі пропонують запроваджувати той чи інший спецкурс: «розробка та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання спецкурсу „Культура здоров'я”»; «інтеграції психолого-педагогічних та управлінських знань шляхом розробки й упровадження спецкурсу з питань формування професійно-менеджерської культури» тощо. Але ці положення не містять наукового знання, а запровадження того чи іншого спецкурсу не гарантує досягнення мети дослідження.

Якщо порівняти ситуацію з педагогічними правилами та педагогічними умовами, то можна з'ясувати, що для реалізації педагогічного принципу пропонують 20 – 30 правил, а для вирішення певної виховної, дидактичної, управлінської проблеми автори кандидатських досліджень пропонують 4 – 5 умов.

Але, якщо педагогічна умова – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу, то для вирішення будь-якої практичної педагогічної проблеми необхідні десятки педагогічних умов, і не зрозуміло, чому автор того чи іншого дослідження розглядає саме ці умови і зовсім не бере до уваги всі інші, та чому їх саме чотири або п'ять. Вивчення дисертаційних досліджень свідчить, що більшість пошукувачів наукового ступеня визначають педагогічні умови за допомогою аналізу незначної кількості теоретичних робіт, склад яких є випадковим та недостатньо повно охоплює відповідну проблему. Таким чином процес визначення умов є суб'єктивним і недостатньо науково обґрунтованим. Наступним кроком у таких дослідженнях стає конкретизація та деталізація розроблених таким чином умов, що також не збагачує педагогічної науки.

Більш доцільною є дослідницька технологія, яка передбачає використання методів морфологічного аналізу та експертної оцінки. Морфологічний аналіз передбачає складання повного переліку можливих педагогічних умов, необхідних для вирішення певного педагогічного завдання. Для цього можна використовувати аналіз наукової літератури, позитивного

досвіду роботи, опитування експертів. Наступним кроком є опитування експертів для з'ясування найбільш важливих для вирішення тієї чи іншої проблеми педагогічних умов. Бажано, щоб експерти проранжували педагогічні умови, після чого дослідник повинен обґрунтувати, які з умов потребують перевірки.

Як педагогічні правила, так і педагогічні умови орієнтують діяльність педагогів на реалізацію тієї або іншої мети та використання тих чи інших засобів. Відмінність між правилами та умовами полягає в тому, що правила мають загально дидактичний або загально виховний характер, тобто охоплюють більш значну частину педагогічної дійсності, орієнтовані на всіх педагогічних працівників. Педагогічні умови мають локальний характер, вони спрямовані на вирішення вузьких педагогічних цілей та окремі, невеликі групи педагогічних працівників. У зв'язку з великою кількістю педагогічних завдань та ще більш великою кількістю педагогічних умов (підрахувати які неможливо) їх неможливо використовувати в процесі підготовки майбутніх педагогів. А педагогічна наука в першу чергу спрямована саме на забезпечення процесу професійного навчання та педагогічної діяльності.

Проведений аналіз наукового апарату дисертацій дозволяє зробити висновок про недоцільність розгляду педагогічних умов в якості мети та предмету дослідження. Це пов'язане з тим, що педагогічні умови є практично орієнтованими положеннями, а будь яке педагогічне наукове дослідження повинно вирішувати і теоретичні завдання. Фактично у всіх роботах, у яких автори в якості предмета та мети дослідження висувуються педагогічні умови, реалізуються більш широке коло завдань, ніж обґрунтування цих умов. Таким чином розробку педагогічних умов краще розглядати як одне із завдань дисертаційного дослідження, а не його предмет та мету.

Вирішення будь-яких практичних педагогічних завдань передбачає створення значної кількості педагогічних умов, більшість із яких вже відома науковцям та педагогам. Тому для обґрунтування педагогічних умов, які відбивають особливості сучасної освітньої ситуації, необхідно у дисертаційному дослідженні навести та проаналізувати вже відомі педагогічні умови та показати, чому їх недостатньо для вирішення наявної педагогічної проблеми. Перевірці будуть підлягати саме ті нові педагогічні умови, які пропонує автор дослідження.

Аналіз формулювань педагогічних умов свідчить, що вони частіше за все є відтворенням вже відомих істин та ілюструють вже відомі принципи, правила та інші наукові положення. Місце педагогічних умов у структурі дисертаційних досліджень визначають не методологічні засади педагогічної науки, а стихійно сформовані традиції, які перетворилися на стереотипні уявлення членів наукової спільноти. Наслідком такого підходу до виконання дисертаційних досліджень стає збільшення кількості публікацій, які обумовлюють не збільшення наукового знання, а створення інформаційного шуму. У такій ситуації ускладнюється завдання встановлення меж між розв'язаними та ще не розв'язаними науковими проблемами.

Підводячи підсумки розгляду проблеми педагогічних умов як складових наукових досліджень, наведемо їхні властивості:

- спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто вони мають практичну, нормативну спрямованість;
- спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил;
- їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження;
- відповідність вимогам наукової новизни (виокремлення у дослідженні певних педагогічних умов має сенс, якщо вони містять нове наукове знання);
- імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення);
- локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови).

Забезпечення більш інтенсивного розвитку педагогічної науки передбачає аналіз інших стереотипів, які впливають на проведення наукових досліджень. До них можна віднести використання математичних методів дослідження, підходи до визначення кількості джерел та структури дисертаційної роботи.

1. 6. Понятійна система дисертації

Розвиток понятійної системи є важливим показником розвитку науки. Це пов'язане з тим, що визначення поняття грає значну роль у теоретичній і практичній діяльності. Надаючи в стиснутому виді знання про предмет або явище, поняття є істотним моментом у пізнанні дійсності. Це пов'язане з тим, що поняття - не тільки ідеалізована та узагальнена модель дійсності, але і скорочена система практичних дій, які необхідно здійснити вченому, щоб у кінцевому підсумку отримати наукове знання.

У будь-якій науці всім основним поняттям даються визначення, причому в практично орієнтованих науках точне визначення понять має не тільки теоретичне, але і практичне значення тому, що обумовлює розуміння сутності предметів, явищ та діяльності.

У зв'язку з тим, що дисертаційні дослідження є важливою складовою сучасної науки, їх понятійна виваженість є важливою умовою розвитку наукового знання. Тобто уточнення понять, які використовує дослідник, їх інтерпретація є обов'язковою умовою педагогічного дослідження. Сутність цієї процедури полягає у чіткому з'ясуванні співвідношення сторін та властивостей

явища, що вивчають, виокремленні тих його характеристик, які слугуватимуть цілісному та глибокому аналізу наукової проблеми.

У широкому сенсі інтерпретація понять – це процедура визначення структури та змісту понятійного апарату, який використовують у дослідженні. Її головний сенс полягає у досягненні необхідного наукового рівня дослідження, забезпеченні єдиного підходу до змісту дослідницьких процедур, адекватному тлумаченні понять з теоретичної та емпіричної точки зору, створенні єдиного понятійного каркасу для аналізу отриманої інформації.

Чітко обґрунтована понятійна система дисертації є одним із чинників забезпечення ефективної реалізації мети та завдань дослідження, засобом опису його результатів, складовою його наукової новизни, показником дослідницької культури пошукувача наукового ступеня. Двадцятирічна робота у спеціалізованих радах із захисту дисертацій, виконання обов'язкова експерта ВАК дозволяє зробити висновок, що масову практику обґрунтування понятійної системи, під час дисертаційних досліджень, характеризує використання пошукувачами неформалізованого, частіше всього, недосконалого теоретичного аналізу та інтуїції. Поширеність таких процедур обґрунтування понять є однією з причин повільного розвитку понятійної системи педагогіки та недостатнього впливу на цей процес дисертаційних робіт.

Традиційно у роботах з методології педагогіки розглядають наступні аспекти наукових досліджень: проблема дослідження, тема дослідження, актуальність дослідження, об'єкт і предмет дослідження, мета й завдання дослідження, гіпотеза дослідження, методи педагогічного дослідження тощо[2;3;4;5]. Але понятійні аспекти проведення педагогічних досліджень ще не знайшли необхідного висвітлення у наукових роботах. Винятком є робота про понятійно-термінологічний аналіз у педагогічному дослідженні [6, с.79-90], та розгляд проблеми інтерпретації окремих понять у літературі з методології соціологічних досліджень та загальнонаукової методології [1;7]. Тому цілісний аналіз понятійних проблем дисертаційних робіт із педагогіки є актуальною науковою проблемою.

Для обґрунтування вимог до побудови понятійної системи дисертаційних досліджень з педагогіки були вирішені наступні завдання: проведено виокремлення функцій понять, обґрунтування підходів до аналізу понятійної системи дисертацій, аналіз понятійних систем дисертаційних робіт з різних науково-педагогічних спеціальностей, виявлення їх типові недоліків.

Реалізація цих завдань створює передумови для підвищення рівня усвідомленості діяльності науковців з вирішення понятійних проблем дисертаційних досліджень.

Під побудовою понятійної системи дисертації ми розуміємо: визначення структури понять, що характеризують науковий апарат дисертації; обґрунтування нових наукових понять; уточнення вже існуючих дискусійних понять; виважене використання понять для опису результатів дисертаційного дослідження.

Виконанню будь якого дисертаційного дослідження повинна передувати загальнонаукова підготовка пошукувача до побудови понятійної системи майбутньої роботи. Кожен науковець початківець повинен знати що таке поняття, що таке термін, категорія, визначення та дефініція, які бувають види визначень понять. Ці положення складають загальнонауковий методологічний рівень вирішення понятійних проблем дисертаційного дослідження.

У словниках поняття визначають як одну із форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності; розуміння кимсь чого-небудь, що склалося на основі якихось відомостей, власного досвіду; думка про що-небудь, погляд на щось; уявлення, гадка; сукупність поглядів на що-небудь, рівень розуміння чогось. У наукознавстві логічна операція, що розкриває зміст поняття, називається визначенням, а судження, що розкриває зміст поняття, називають дефініцією.

Дефініція характеризує зміст поняття – сукупність суттєвих відмінних ознак предмету, явища або множини однорідних предметів, які відбиває це поняття. Термін – це слово чи словосполучення яке позначає певний предмет або явище.

У наукознавстві визначення поділяють на: номінальні і реальні. Номінальним називається визначення, за допомогою якого замість опису якогось предмета або явища вводиться новий термін, (ім'я), пояснюється значення терміна, його походження і т.п. Наприклад: «Нова галузь науки, що вивчає комплекс питань, пов'язаних із здійсненням соціалізації людей, діяльності соціальних педагогів, називається соціальною педагогікою». Частіше всього номінальні визначення мають вигляд домовленості про застосування того чи іншого поняття у певному сенсі та формулюються “будьмо розуміти ... як ...», «у дисертації ... розуміється як...». У наукознавстві вважають що такі визначення неможна оцінювати як хибні чи істинні, вони розкривають певні ознаки предмета, які можуть бути важливими для наявної ситуації. Зазвичай такі визначення пошукувачі використовують для того, щоб конкретизувати ті аспекти, які вони збираються вивчати у досліджуваному предметі, коли комплексний, повний його аналіз неможливий або недоцільний.

Реальним називається визначення, що розкриває істотні ознаки предмета. Наприклад: «естетична культура – це властивість особистості, яка характеризується сформованістю естетичних знань, естетичних почуттів, смаків, мотивів...» Номінальні і реальні визначення різняться по своїх задачах: пояснити значення терміна, або розкрити істотні ознаки предмета.

Дефініція поняття реалізує два головних завдання: відрізняє предмети та явища, що входять в об'єм даного поняття, від усіх інших предметів та явищ; розкривають сутність відповідного предмету чи явища, а у зв'язку з тим, що поняттю відповідає певний термін (слово, словосполучення), то розкриває сенс терміну.

Дефініція може бути підсумком вивчення науковцем певного явища, тому, що описує його сутність, найбільш важливі властивості та є основою для

подальшої пошукової роботи. Але треба урахувати, що дефініціями понять не обмежуються нові знання, отримані у ході дослідження.

Наведені положення виконували методологічну функцію під час реалізації мети статті.

В межах дисертаційного дослідження поняття можна поділити на групи відповідно до домінуючої функції, на реалізацію якої вони спрямовані. Реалізації *загальнометодологічної функції* сприяють такі поняття як предмет, об'єкт, гіпотеза, мета, завдання, методи, методологічні засади, теоретичні засади, наукова новизна, практична значущість, суперечності, які описують науковий апарат дослідження. Ці поняття можна розглядати як родові. В кожному окремому дослідженні вони конкретизуються видовими поняттями, які відображають специфіку певної теми роботи. Так формулювання конкретного предмету, об'єкту, мети певної дисертаційної роботи – це видові поняття більш широких родових понять. Таким чином, вимогою до побудови понятійної системи дисертації є **чітке усвідомлення науковцем сутності кожного з родових та видових понять що характеризують науковий апарат дисертації**. Наприклад, науковець повинен розуміти чим методологічні засади відрізняються від теоретичних засад, що таке практична значущість, апробація результатів дослідження тощо.

Важливою для реалізації мети дослідження є функція *понятійного забезпечення отримання нового наукового знання*. Ця функція реалізується за допомогою понять, які характеризують певні підходи (парадигмальний, культурологічний, функціональний, особистісно-орієнтовний тощо) та методи дисертаційного дослідження. Аналіз дисертаційних робіт свідчить про масову хибну практику використання понять цієї групи. Так у значній кількості дисертаційних робіт дослідники наводять по п'ять, десять а то і п'ятнадцять підходів, які вони якби-то використовують у дослідженні. Але тексти дисертаційних робіт не дозволяють з'ясувати як саме це вони роблять. Пошукувачам необхідно враховувати, що серед підходів, які використовують у педагогічних дослідженнях існують загально наукові, психолого-педагогічні, педагогічні, управлінські і не завжди зрозумілою є специфіка їх застосування у тому чи іншому дослідженні. Так, наприклад, культурологічний підхід є загальнонауковим, тому, якщо науковець посилається на нього, то він повинен дати чітке визначення того, як він його розуміє, та як буде використовувати в межах своєї роботи.

Негативну тенденцію можна спостерігати у використанні понять, які описують методи дослідження. Значна частина пошукувачів наукових ступенів у науковому апараті своїх робіт називає або всі, або більшість існуючих методів дослідження. Але аналіз дисертаційних робіт та тривале спілкування з пошукувачами наукових ступенів свідчить, що не всі вони розуміють та дають визначення понять – теоретичний аналіз, рейтинг, моделювання тощо. На наш погляд, необхідно відродити практику 80-х років минулого століття, коли у структурі дисертаційних робіт було три підрозділи та один із них був присвячений методам дослідження. Це давало змогу чітко розглянути сутність методів дослідження, які обирали для реалізації його мети дослідники.

Позитивною особливістю робіт того часу було те, що, якщо науковець у науковому апараті приводив назву того чи іншого методу дослідження, то в додатках обов'язково наводив методик його використання, а у тексті дисертації наводив результати, отримані за допомогою цих методик. Наведені міркування дозволяють визначити один із підходів до аналізу дисертаційних робіт, який передбачає декілька кроків – виокремлення методів дослідження, які декларує пошукувач; з'ясування наявності в дисертації певних трактувань понять, що характеризують ці методи; з'ясування наявності методик використання цих методів; з'ясування наявності в дисертації інформації, отриманої за допомогою цих методів; з'ясування того, як проведено аналіз цієї інформації, та які зроблено висновки. Зазначене дозволяє сформулювати вимогу до побудови понятійної системи дисертації – **у дисертації має бути розкрита сутність усіх понять, що характеризують методологічні, теоретичні засади та методи дослідження.** Зробити це можна, якщо в дисертаційній роботі наявний підрозділ присвячений методології дослідження.

Серед понять які використовують у дисертаційному дослідженні доцільно виокремлювати поняття які виконують *функцію опису результатів наукової роботи.*

Розглянемо приклад. Тема дисертаційного дослідження «Формування організаційної культури кафедри ВНЗ». Можливі варіанти понятійного оформлення результатів дослідження: система формування організаційної культури кафедри, технологія формування організаційної культури кафедри, алгоритми формування організаційної культури кафедри, теоретичні засади формування організаційної культури кафедри, теоретико-методологічні засади формування організаційної культури кафедри, управлінські умови формування організаційної культури кафедри. Те, за допомогою яких понять науковець буде описувати результати дослідження, залежить не від його суб'єктивного бажання, а від об'єктивних чинників – рівня дисертаційного дослідження (докторського, кандидатського), розробленості у науці тих чи інших аспектів теми, наявності можливості реалізувати певні завдання, їх актуальності для педагогічної теорії та практики. Таким чином, вимогою до побудови понятійної системи дисертації є **чітке визначення об'єктивних чинників, які обумовлюють вибір понять за допомогою яких можна описати результати дослідження.**

Реалізацію *теоретичної функції понятійної системи* характеризують поняття: закони, закономірності, принципи, правила, теоретичні засади тощо. Не може бути докторського дисертаційного дослідження у якому не використовується більшість із цих понять.

Реалізацію *практично орієнтованої функції понятійної системи* характеризують поняття: технологія, методи, засоби, система підготовки (виховання, навчання, управління) тощо.

Окрім того, реалізацію *процесуально орієнтованої функції понятійної системи* характеризують поняття: формування, виховання, розвиток, етапи (навчання, виховання, управління), діяльність (керівника, вчителя, учня),

функціонування (соціально-педагогічної, педагогічної, виховної, освітньої, управлінської) системи тощо.

В залежності від того як дослідник розглядає те чи інше явище поняття, що його визначає може бути пов'язане як з одною так із іншою функцією понятійної системи дисертації. Так, наприклад, поняття «технологія...» може бути пов'язане з практично орієнтованою функцією, а якщо ця технологія передбачає виокремлення та реалізацію певних етапів, послідовності діяльності, то із дослідженням процесуальних характеристик даного явища. Альтернативним підходом до обґрунтування технології може бути орієнтація на ситуативний підхід, відповідно якому її сутність розглядається як реалізація певних алгоритмів вирішення локальних ситуативних завдань. У такому випадку послідовність певних дій під час використання даної технології не має суттєвого значення, як при традиційній технології. Даний приклад свідчить про те, що досліднику під час визначення сутності того чи іншого поняття необхідно урахувати найбільш суттєві характеристики досліджуваного явища.

Таким чином, однією з вимог до побудови понятійної системи дисертації – **урахування потенційних функцій, реалізації яких можуть сприяти ті чи інші поняття. Орієнтація на цю вимогу передбачає, що науковець чітко визначає, які поняття дозволяють реалізувати ту чи іншу функцію.**

Сутність більшості з понять, які використовують у дисертаціях пошукувачі, можна розглядати з філософських, психологічних, педагогічних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, управлінських позицій. Так, наприклад, психологія вимагає у структурі діяльності виокремлювати її мотиви, мету, засоби, результати тощо. Урахування цієї особливості вимагає від науковця **чіткого усвідомлення того з яких наукових позицій він аналізує та обґрунтовує те чи інше поняття.**

За рівнем обґрунтованості поняття можна поділити на загально прийняті вже обґрунтовані поняття, поняття, з яких існують різні точки зору на тлумачення їх сутності, та ще не обґрунтовані поняття. Зрозуміло, що не має сенсу обґрунтовувати загальноприйняті поняття. Науковцю краще зосередити свою увагу на аналіз та узагальнення існуючих підходів до понять другої групи. Якщо такий аналіз буде професійним і якісним, це дасть науковцю змогу, або приєднатися до певного із існуючих підходів до тлумачення сутності поняття, або запропонувати свій оригінальний підхід та таким чином зробити внесок у розвиток понятійної системи педагогіки.

Під час проведення наукових досліджень проблем управління освітою необхідно урахувати, що більшість управлінських понять отримали визначення у міжнародних стандартах ISO управління якістю серії 9000 []. Ці стандарти періодично, з урахуванням надбань управлінської теорії та практики, поновлюються. Зараз чинним є вже четверте їх покоління, вони відбивають сучасний стан розвитку світової управлінської науки. І, якщо дослідник у дисертації робить спробу дати своє тлумачення сутності цих понять, то це, частіше всього, свідчить про недостатню його компетентність та обізнаність у

сучасних міжнародних підходах до управління. Таким чином, однією з вимог до побудови понятійної системи дисертації є **урахування міжнародних підходів до понятійного апарату, який характеризує систему освіти**. Реалізація цієї вимоги дасть змогу поступово подолати розрив вітчизняної та світової науки.

Але аналіз дисертаційних робіт свідчить, що поки ще поширеною є практика, коли пошукувачі роблять спробу давати визначення давно обґрунтованих понять – стратегічне планування, моніторинг, маркетинг, модуль, кредит тощо, що ні чого нового не вносить до наукового знання.

Як відомо, суспільний розвиток обумовлює появу нових явищ та понять, які відбивають їх сутність. Обґрунтування нових понять розширює межі науки, збільшує обсяг наукового знання та його вплив на дійсність. Тому для дисертаційного дослідження одним із актуальних завдань стає обґрунтування нових понять. Так, в останні роки були обґрунтовані такі поняття як «інформаційне середовище», «інформаційне поле», «хмарні технології» тощо.

У царині педагогічних наук обґрунтування нових понять виконує не тільки функцію визначення найбільш суттєвих властивостей певного явища, а і функцію організації та розвитку певних елементів педагогічної дійсності. Так, наприклад, визначення поняття «хмарні технології» впливає на розвиток практики використання Інтернету у навчальному процесі, діяльності викладачів різних типів навчальних закладів.

У зв'язку з наведеними міркуваннями можна зробити висновок, що вже на початковому етапі наукового дослідження пошукувачу необхідно **зробити висновок про те, на які вже обґрунтовані науковою спільнотою поняття він буде спиратися, які поняття будуть підлягати аналізу, узагальненню та подальшому розвитку, та які нові поняття будуть обґрунтовані**.

Реалізувати це завдання можна за допомогою структурного понятійно-термінологічного аналізу теми дослідження, яка відбиває певну наукову проблему. Для цього у темі дослідження необхідно виокремити родові та видові поняття. У темі, яку ми розглядали, - «Формування організаційної культури кафедри ВНЗ», родовим поняттям є поняття «культура», а поняття «організаційна культура кафедри» є видовим. Але поняття «організаційна культура» можна розглядати як родове для поняття «організаційна культура кафедри», яке є його видовим поняттям. Родовим поняттям для поняття «організаційна культура кафедри» може бути поняття «управлінська культура». Виокремлення родових та видових понять дозволяє досліднику зробити висновок, що для того щоб обґрунтувати сутність поняття «організаційна культура кафедри» необхідно проаналізувати як у науці трактують поняття культура, організаційна культура, управлінська культура. Після цього виокремити специфічні особливості організаційної діяльності кафедри, вивчити чинну практику вирішення кафедрою організаційних завдань. Але у такому випадку логіка наукового дослідження обумовлює необхідність з'ясування сутності ще одного поняття, пов'язаного з організаційною культурою, – «організаційне завдання». Це поняття може стати ключовим у розгляді сутності

організаційної культури кафедри, яку у широкому сенсі можна трактувати як високий рівень забезпечення реалізації організаційних завдань кафедри, що обумовлює ефективність її діяльності. Тільки після цієї попередньої роботи можна вже дати визначення головного поняття даної теми.

Наведений приклад дозволяє сформулювати вимогу до побудови понятійної системи дисертації – **обґрунтування будь-якого поняття необхідно розпочинати з виокремлення та з'ясування сутності його родового або родових понять, які значною мірою впливають на трактування досліджуваної дійсності та поняття, яке її визначає.**

Але є теми дисертаційних робіт, які не потребують їх структурного понятійно-термінологічного аналізу. Прикладом такої теми є «Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів». Така ситуація пов'язана з тим, що у науці є загальноприйняті підходи до понять «міжпредметні зв'язки» та «загально пізнавальні уміння молодших школярів», тому пошукувачу немає необхідності ставити завдання обґрунтувати ці поняття, а можна обмежитись тим, що у відповідних підрозділах дисертації навести дефініції цих понять.

Виокремлення родових та видових понять створює передумови для здійснення інтерпретації понять. В її основі тлумачення, конкретизація внутрішнього сенсу та зовнішніх ознак досліджуваного явища під час його розподілу на складові елементи, пов'язані з наступним зменшенням рівня їх узагальнення. Перехід від теоретичного змісту поняття до його теоретичних ознак дозволяє перейти у площину реальної діяльності, зробити його зрозумілим для членів наукової та освітянської спільноти. Це створює умови для вивчення та виміру педагогічних явищ.

Виокремлюють три рівні інтерпретації: теоретична, емпірична, операціональна. Теоретична інтерпретація – конкретизація понять за допомогою порівняння з поняттями більшого ступеня загальності та визначення ознак, які відрізняють його від інших. Емпірична інтерпретація – виокремлення емпіричних ознак поняття за допомогою їх перерахування, прийом зворотній абстрагуванню від загального до часткового. Операціональна інтерпретація завершує емпіричну за допомогою деталізації та розподілу поняття до емпіричних складових. Її результатом є операціональну дефініцію, яке включає перелік емпіричних показників, які можуть виконувати функцію індикаторів щодо виміру досліджуваного явища. Наявність такої дефініції наближує дослідника до реалізації мети дисертаційної роботи. Теоретична інтерпретація є важливою для прикладного дослідження вона сприяє створенню опорної схеми понять для аналізу об'єкту, який вивчає науковець.

Пошукувач наукового ступеня повинен урахувати, що у педагогіці значна кількість понять має дискусійний характер, та значну кількість, інколи, суперечливих дефініцій.

Інтерпретація головних понять зазвичай завершує обґрунтування методологічної частини дослідження та створює умови для розробки методик дослідження.

Теоретичні процедури інтерпретації понять зазвичай реалізують за допомогою традиційного теоретичного аналізу та узагальнення існуючих у науці підходів до певних понять. Ефективнішим є використання для цього більш формалізованого та технологізованого методу понятійно-термінологічного аналізу [6, с.79-90].

Емпіричні процедури необхідні для вирішення двох головних завдань. Перше – з'ясувати наскільки сучасна освітня практика відповідає наявним уявленням про педагогічні поняття, чи необхідна корекція існуючих підходів до цих понять. Ці процедури реалізують за допомогою емпіричних методів дослідження: спостереження, вивчення документів, опитування тощо. Так, наприклад, під час вивчення рівня організаційної культури кафедри можна проаналізувати існуючі на кафедрі нормативні документи (положення, інструкції, пам'ятки, рекомендації), які визначають технологію вирішення організаційних завдань, здійснити спостереження, опитати працівників та керівника кафедри з метою з'ясування того, наскільки реальна практика організаційної діяльності відповідає цим документам.

Друге завдання – здійснити емпіричну інтерпретацію поняття організаційна культура кафедри, що передбачає виокремлення критеріїв, які дозволяють оцінити рівень організаційної культури. У більшості дисертаційних робіт подібне завдання реалізується за допомогою аналізу наукової літератури, що обумовлює високий рівень суб'єктивізму під час виокремлення критеріїв. Але таке завдання можна реалізувати за допомогою переважно емпіричних процедур, або поєднання емпіричних та теоретичних процедур. У першому випадку дослідник вивчає практику організаційної діяльності кафедри та виокремлює найбільш суттєві її особливості, які і є критеріями. У другому випадку дослідник вивчає наукову літературу та практику організаційної діяльності та складає орієнтовний перелік таких критеріїв. Після цього він пропонує його експертам, які і визначають остаточний перелік критеріїв.

Таким чином, якість понятійної системи дисертації значною мірою залежить від процедур, які використовує науковець, для обґрунтування дефініцій понять.

Розглянемо як один із науковців визначає ключове поняття «інтегроване навчання предметів мистецького циклу» (тема роботи «Підготовка вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу»). В дисертації науковець наводить визначення поняття «інтеграція» одного із провідних науковців (стан внутрішньої цілісності, зв'язаності диференційованих частин і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану; як утворення або відновлення такого цілісності – вищої форми взаємодії, тому що вона передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а і взаємопроникнення елементів). Після цього вона зазначає: «На основі узагальнення наукових джерел та ґрунтуючись на наведеному вище понятті інтеграції, нами уточнено зміст ключового поняття дослідження. Під інтегрованим навчанням предметів мистецького циклу розуміємо організацію педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає розвиток художнього мислення та

здійснення завдяки систематизації знань зі споріднених предметів мистецького циклу, формування цілісної художньої картини світу особистості».

Для характеристики своєї діяльності пошукувач використовує поняття «уточнено», але це поняття було б доречним, якщо існували визначення поняття «інтегроване навчання предметів мистецького циклу» інших науковців. Однак таких визначень не існує, тому доречним було використати поняття «обґрунтовано». Але чи достатньою та відповідною завданню, яке вирішувала пошукувача, була процедура обґрунтування нового поняття? Логіка дослідниці полягала у наступному – орієнтуючись на сутність загального поняття «інтеграція», дати визначення нового поняття. У цьому визначенні дослідниця виокремила, на її погляд, основну властивість інтеграції, яку характеризує поняття «взаємодія», яку вона розуміє як суб'єкт-суб'єкту. Дві інші складові визначення описують результат такої взаємодії – розвиток художнього мислення та формування художньої картини світу особистості. Ці дві складові автор чомусь розділяє фразою – здійснюється завдяки систематизації знань зі споріднених предметів мистецького циклу. Із наведеної дефініції незрозуміло яку роль виконує систематизація знань – це результат чи умова інтеграції та взагалі яке відношення вона має до інтеграції. Зміст такого визначення не дає відповіді на питання – що є метою інтегрованого навчання, як пов'язані між собою розвиток художнього мислення та формування художньої картини світу, чи всі головні властивості інтегрованого навчання висвітлює пошукувач.

На наш погляд, запропонована автором дефініція зовсім не розкриває сутності цього поняття, не створює умов для оцінки стану інтегрованого навчання, не дозволяє моделювати зміст формуючого експерименту, не містить нового знання. Таке визначення не може виконувати функцію методологічної основи дослідження, головного орієнтиру в обґрунтуванні його спрямованості, змісту, результатів. Демонстраційний характер, недосконалість головного поняття дисертаційної роботи може поставити під сумнів її якість.

Процедура обґрунтування цього поняття повинна бути дещо іншою. Автору доцільно було використати понятійно-термінологічний аналіз та системний підхід. Для цього створити базу визначень поняття «інтеграція» та за технологією понятійно-термінологічного аналізу проаналізувати її та виокремити головні властивості інтеграції. Після цього розглянути інтеграцію навчання як педагогічну систему, яка має мету, зміст навчального процесу, форми та методи навчання, викладачів, учнів та з'ясувати як інтеграція впливає на всі ці компоненти. Так, зрозуміло, що мета інтеграції навчання повинна бути такою, яку не може реалізувати жодний окремий предмет мистецького циклу, а інтеграція змісту навчання має полягати у визначенні ролі кожного предмету у реалізації загальної мети і т.д. Окрім того дослідниця мала можливість за допомогою емпіричних методів вивчити практику інтеграції навчання, опитати експертів та таким чином уточнити та перевірити визначення обґрунтоване теоретичними методами.

Наведений вище приклад дозволяє сформулювати ще дві вимоги до обґрунтування понятійної системи дисертації: перша – у цьому процесі необхідно поєднувати теоретичні та емпіричні процедури інтерпретації

понять; друга – дефініція поняття повинна бути зрозумілою, не містити суперечливих ознак, розкривати тільки головний зміст терміну, суттєві сторони предмету або явища.

Остання вимога пов'язана з тим, що поняття у науковому дискурсі виконують ще і комунікативну функцію завдяки тому, що містять у концентрованому вигляді знання та створюють умови для їх трансляції зацікавленим споживачам такої інформації серед яких є як науковці, так і практичні працівники. Саме тому понятійна система повинна бути обґрунтованою, простою та зрозумілою.

Важливою складовою понятійної системи дисертації є визначення понять які дає науковець. Так, наприклад, автор роботи «Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до діагностики та корекції рівня комунікативної культури школярів» дає визначення понять «комунікативна культура школярів», «педагогічна діагностика рівня комунікативної культури школярів», «педагогічна корекція рівня комунікативної культури школярів», «готовність майбутніх вчителів іноземної мови до діагностики та корекції рівня комунікативної культури школярів». Якщо провести структурний понятійно-термінологічний аналіз теми дослідження, то можна зробити висновок, що автор дає визначення всіх головних понять теми та навіть поняття, яке характеризує результат підготовки – «готовність майбутніх вчителів...». Не викликає заперечень і зміст дефініцій, якій дає науковець. Але автор не дає визначення головного поняття «підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до діагностики та корекції рівня комунікативної культури школярів», а з урахуванням того, що мета роботи – обґрунтувати систему підготовки, досліднику краще було дати визначення поняття «система підготовки...».

Розглянемо ще один приклад структурного понятійно-термінологічного аналізу теми дисертаційного дослідження – «Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування мультимедійних елементів дистанційного навчання». Автор дисертаційного дослідження розглядає його тему як ключове поняття та дає йому визначення. З цим можна погодитися та навіть сформулювати вимогу до побудови понятійної системи дисертації - **під час проведення експериментальних педагогічних досліджень, найбільш широким поняттям є тема роботи та цьому поняттю необхідно дати визначення.**

Але обґрунтування основного поняття дослідження є важливим однак недостатнім для побудови понятійної системи дисертації. Структурний понятійно-термінологічний аналіз наведеної теми дозволяє виокремити низку понять – «організація» (родове поняття), «організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів» (видове поняття для попереднього), але поняття «організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів» можна розглядати як родове поняття для поняття «організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики».

Окрім того, у темі можна виокремити родове поняття – «умови» та видове поняття «умови застосування мультимедійних елементів дистанційного

навчання». Кожне із цих понять, у тому чи іншому сенсі, має бути розглянуте у ході дослідження.

Наступне родове поняття даної теми – «майбутній учитель», а його видове поняття – «майбутніх учителів інформатики». У зв'язку з цим виникає важливе питання – як впливає те, що автор не обмежився використанням у назві теми родового поняття «майбутній учитель», а використовує видове поняття – «майбутніх учителів інформатики» на зміст наукової роботи. Аналіз цих понять дозволяє зробити висновок, що організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики повинна мати специфічні особливості у порівняння з організацією самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інших спеціальностей. Але аналіз змісту та висновків дисертації свідчить, що науковець їх не виокремив і сталося це саме тому, що не було проведено структурного понятійно-термінологічного аналізу теми наукового дослідження. А це дає підстави зробити висновок, що зміст дисертаційної роботи не повною мірою відповідає її назві.

Аналіз змісту дисертаційних робіт дозволяє зазначити, що науковець має аналізувати не тільки поняття задані темою роботи, а і ті що обумовлюють варіативний характер вирішення педагогічних завдань. Так, автор наведеної вище теми дисертації має за мету обґрунтувати технологію організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики. Іншими варіантами мети могли бути – обґрунтувати систему, або засоби, або методи, або форми та методи організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики. Саме вибір тих чи інших понять відбиває суттєві особливості підходу автора до вирішення наукової проблеми. Автор даної роботи використовує окрім поняття технологія ще і поняття форми й методи організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики. Зрозуміло, що всі ці поняття повинні бути розглянуті або визначені у дисертаційній роботі.

Як і у будь якій науковій роботі, автор використовує безліч різних понять, які мають більш локальне значення: критерії, показники, рівні технології, засоби організації дистанційного навчання, мережеві та кейс-технології, дидактичні функції мультимедійних елементів дистанційного навчання, навчально-методичний комплекс викладання, рівні ефективності самостійної пізнавальної діяльності, структурні компоненти самостійної пізнавальної діяльності, етапи організації самостійної пізнавальної діяльності тощо. У зв'язку з цим виникає декілька запитань: які із понять дослідник має обов'язково розглядати, а які може не розглядати, чи достатньо понять, які використовує автор, для вирішення наукової проблеми, чи доречним є використання тих чи інших понять. Відповіді на ці питання є принциповими для визначення теоретичних засад обґрунтування понятійної системи дисертації.

Як ми зазначали вище, у структурі наукового знання є поняття, які вважають обґрунтованими та з тлумачення яких не виникає суперечок. Визначити, які саме поняття входять до цієї групи, дозволяє аналіз педагогічних словників, підручників з педагогіки, монографій. Якщо підходи

до цих понять у різних джерелах співпадають, то такі поняття можна вважати обґрунтованими. Прикладами таких понять є поняття освіта, зміст освіти, методи навчання, кредитна система тощо. Тому, якщо такі поняття не входять до формулювання теми дослідження, науковець може не розглядати їх сутність, а використовувати як загальновідомі. Частіше всього до такої групи понять належать родові поняття.

Другу групу складають поняття, з приводу яких існують різні точки зору науковців. Прикладом таких понять є поняття «управління навчальним закладом», «педагогічні умови», «організаційна культура» тощо. Стосовно використання понять цієї групи науковець може обрати один із двох шляхів. Перший – проаналізувати та узагальнити роботи своїх попередників, та запропонувати своє визначення поняття. Другий – проаналізувати та узагальнити роботи своїх попередників, та приєднатися до позиції одного із них. У деяких випадках науковець (у яких та чому – це повинен вирішувати він сам) може обмежитись тим, що декларує підтримку певної позиції стосовно того чи іншого поняття. Це є свідченням того, що він дану позицію використовує як методологічне положення своєї роботи.

З приводу доречності використання понять у даній дисертації зазначимо, що, на наш погляд, цим вимогам не відповідає поняття «рівень технології». У науковому обігу поширеним є поняття – етапи реалізації технології, а що таке рівень технології незрозуміло, а пошукувач не пропонує якогось його тлумачення.

Розглянемо ще один приклад недоречного використання понять. Тема дисертаційної роботи «Підготовка вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу». Мета цієї дисертації – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально апробувати педагогічну технологію підготовки вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу в системі післядипломної освіти». З приводу використання певних понять для опису мети дисертаційної роботи поставимо декілька питань: наскільки доречно використання понять «теоретично обґрунтувати», «розробити», «експериментально апробувати технологію»? Звичайна логіка свідчить, що неможливо обґрунтувати щось ще не розроблене. Тобто, теоретичне обґрунтування обов'язково включає розробку і це поняття є зайвим у формулюванні мети. З приводу включення до її формулювання понять «теоретично обґрунтувати», «експериментально апробувати технологію» зазначимо, що це призводить до розподілу мети на два окремих завдання, а це не відповідає наявним вимогам. Сумнівним є використання автором поняття «апробувати». У науковому обігу поширеним та загально прийнятим є поняття експериментально перевірити, а апробувати не є його синонімом і чому автор вирішив його використовувати незрозуміло. Таким чином мету дисертаційної роботи необхідно було викласти наступним чином «обґрунтувати технологію підготовки вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу в системі післядипломної освіти». Звернемо увагу на те, що обґрунтування обов'язково передбачає експериментальну перевірку. Те, що експериментально не перевірено неможна вважати обґрунтованим.

З приводу понятійного оформлення завдань цієї дисертаційної роботи зазначимо наступне. Використання у першому завданні (охарактеризувати сутність, функції і принципи підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти) поняття «охарактеризувати» є недоречним. Охарактеризувати можна те, що вже існує незалежно від дослідника. Тобто реалізуючи це завдання, автор вивчав літературу та описував як інші науковці трактують сутність функцій, принципів підготовки. Реалізація цього завдання не призвела до появи нового наукового знання, а в дисертаційній роботі кожне завдання повинне обумовлювати появу такого знання. Таким чином перше завдання даної роботи є не науковим та зайвим, і сталося це тому, що автор не з'ясував сутності поняття «охарактеризувати». Фактично перше завдання є підготовчою роботою до теоретичного обґрунтування педагогічної технології та складовою четвертого завдання.

Формулювання другого завдання (здійснити понятійно-категоріальний аналіз проблеми дослідження для уточнення змісту поняття «інтегроване навчання предметів мистецького циклу») свідчить про те, що автор не проаналізував сутність поняття «категорія» (як відомо, це найбільш широкі педагогічні поняття) аналіз яких в роботі не проводився. У зв'язку з цим це завдання необхідно було викласти як – «здійснити понятійно-термінологічний аналіз...».

З приводу третього завдання (визначити рівні готовності вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу на основі розроблених критеріїв та показників) можна зробити висновок, що автор не аналізував сутність понять «критерії», «показники». Якщо би він це зробив, то зрозумів би, що для визначення рівнів готовності вчителів недостатньо критеріїв та показників, що вони є тільки частиною методики оцінки цієї готовності, та інакше сформулював би це завдання.

З приводу четвертого завдання (розробити та науково обґрунтувати педагогічну технологію підготовки вчителів в системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу) зазначимо, що дисертація – це наукова робота та кожний раз це підкреслювати недоречно, тому зайвим є поняття «науково». Неможна погодитись з використанням поняття «обґрунтувати педагогічну технологію» тому що в експериментальних науках обґрунтування можливе тільки на основі експериментальної перевірки. Тобто четверте завдання необхідно було викласти як «теоретично обґрунтувати...», а п'яте завдання – «експериментально перевірити...».

Проведений аналіз даної роботи свідчить, що недостатня увага автора до обґрунтування понятійної системи дослідження призвела до численних недоліків наукового апарату дисертації.

Проведення понятійно-термінологічного аналізу теми дослідження, визначення системи понять, які будуть підлягати аналізу, узагальненню, обґрунтуванню створює умови остаточного визначення завдань та структури дисертаційної роботи. У зв'язку з цим можна сформулювати ще одну вимогу до побудови понятійної системи дисертації – **забезпечення єдності, цілісності понять вживаних у назві темі, меті, завданнях, назвах підрозділів та змісті**

дисертаційної роботи. Коли йдеться про зміст дисертаційної роботи, то мається на увазі, що досліджувані поняття можна знайти у всіх складових наукової роботи – науковому апараті, назвах підрозділів, наукових публікацій автора, описі наукової новизни, практичної значущості, висновках, авторефераті. Саме така властивість є важливим показником дослідницької культури пошукувача наукового ступеня.

Розглянемо понятійне оформлення ще одної теми дисертації «Організація особистісно-орієнтованого навчання слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти». Виникає питання - з якої наукової спеціальності виконано це дослідження? Фахівці з теорії та методики управління освітою можуть сказати, що поняття «організація» є одним із головних у їх науковій галузі. Вони можуть навести відповідні аргументи – організацією навчання займаються ректори, проректори, декани, директори шкіл, заступники директорів шкіл тощо, та ця їх діяльність є саме управлінською. Але дисертацію захищено з теорії навчання, яка не передбачає дослідження управлінських аспектів. Пошукувач мав можливість сформулювати тему свого дослідження як «Особистісно-орієнтоване навчання слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти» щоб повністю відповідало даній спеціальності. Невипадково у дисертації пошукувач дає визначення поняття «особистісно-орієнтоване навчання» та не дає визначення поняття «організація особистісно-орієнтованого навчання». Використання у назві дисертаційної роботи поняття «організація» створює пошукувачу зайві труднощі та порушує логіку наукового дослідження. Наведений приклад дозволяє сформулювати ще одну вимогу до побудови понятійної системи дисертації – **під час визначення предмету, теми, мети, завдань дисертаційного дослідження науковцю варто орієнтуватися на понятійну систему відповідної наукової спеціальності.**

Важливі висновки дозволяє зробити аналіз дисертаційної роботи «Методика формування комунікативної компетентності студентів педагогічного коледжу засобами дидактичної гри». Перше завдання цього дослідження пов'язане з понятійними проблемами – «на підставі наукових джерел уточнити понятійно-термінологічне поле досліджуваної проблеми». Аналіз змісту дисертації свідчить, що під час реалізації цього завдання пошукувач всю увагу сконцентрував на поняття «комунікативна компетентність учителя початкових класів» та запропонував відповідну його дефініцію. Структурний понятійно-термінологічний аналіз теми дисертації дозволяє виокремити і інші поняття – «методика формування комунікативної компетентності студентів», «засоби дидактичної гри», які мають безпосереднє відношення до наукової спеціальності, за якою захищено дисертацію (теорія і методика навчання (українська мова)), однак у дисертації ці поняття не розглянуто. Наведений приклад дозволяє сформулювати ще одну вимогу до побудови понятійної системи дисертації – **науковець в першу чергу має визначитись з поняттями, які пов'язані з науковою спеціальністю, а в другу чергу зі всіма іншими поняттями, які допомагають реалізувати завдання дослідження.**

У даній роботі четверте завдання пошукувач сформулював як «обґрунтувати методичні засади формування комунікативної компетентності студентів педагогічного коледжу», але не здійснив аналіз відповідного поняття. Наслідком цього стало те, що це завдання виходить за межі предмету дослідження. Окрім того треба зазначити, що теорію і методику навчання розглядають як одну із педагогічних наук, методичні засади якої складають закони, закономірності, принципи, правила, вимоги тощо. Однак у тексті дисертації та її висновках не розглянуто жодного з цих компонентів, що дозволяє зазначити, що четверте завдання не реалізоване. У такій ситуації у дослідника було дві можливості. Перша – дати номінальне визначення цього поняття «під методичними засадами у даному дисертаційному дослідженні ми розуміємо...». Друга – використати не родове поняття «методичні засади», а його видове поняття, наприклад, «обґрунтувати вимоги до формування комунікативної компетентності...», або будь якої іншої складової методичних засад, актуальної для даної теми. Даний приклад дозволяє сформулювати ще одну вимогу до побудови понятійної системи дисертації – **науковець має забезпечувати відповідність отриманих результатів дослідження об'єму тих чи інших понять, які характеризують його мету та завдання. Об'єм поняття – це множина узагальнених у ньому предметів та явищ. У розглянутому прикладі об'єм поняття «методичні засади» складають закони, закономірності, принципи, правила, вимоги тощо. Саме ця вимога не була реалізована пошукувачем.**

Ефективність дисертаційної залежить і від такого його понятійного аспекту як визначення ключових слів роботи. Розглянемо приклад. Тема дисертаційної роботи "Організаційно-педагогічні умови ефективності державного контролю за діяльністю початкової школи". Автор пропонує такі ключові слова: органи управління освітою, державний контроль в освіті, ефективність контролю, початкова школа, особливості початкової школи. Для того, щоб оцінити обґрунтованість виокремлення наведених ключових слів, необхідно охарактеризувати їх функції. Ключові слова мають характеризувати спрямованість дисертаційної роботи, головні наукові результати, отримані автором. За допомогою ключових слів науковці та практичні працівники в мережі Інтернет можуть знаходити необхідну інформацію, певні наукові роботи. Зрозуміло, що ключові слова мають бути пов'язані з темою, метою та завданнями роботи. Урахування цих положень дозволяє зробити висновок, що автор не виокремив такі провідні для його теми поняття як "організаційно-педагогічні умови" та "діяльність початкової школи". Окрім того, необхідно було виокремити ключове слово – "ефективність державного контролю", а не "ефективність контролю". Автор пропонує таке ключове слово як "особливості початкової школи". Але для того щоб їх виокремити пошукувачу необхідно було порівнювати початкову та інші ланки школи, порівнювати функціонування початкової школи у різні часи, чого він не робив та це й не мало сенсу. Для реалізації мети дисертації, досліднику необхідно було розглянути структуру діяльності початкової школи, як об'єкту державного контролю, охарактеризувати поняття "діяльність початкової школи", та

навести його серед ключових слів. Таким чином, **ключові слова в авторефераті дисертації мають бути пов'язані з темою, науковим апаратом дисертації та характеризувати головні здобутки наукової роботи.**

Важливою проблемою є понятійне оформлення тексту дисертаційної роботи. Про недостатню увагу до цього аспекту викладення результатів дослідження свідчить наступна фраза – «Проаналізовані акмеологічні дослідження (О.Бодальов, А.Деркач, В.Зазикін, Н.Кузьміна) дали підстави для виявлення умов, закономірностей, механізмів, форм та методів...». Зрозуміло, що автор не аналізував дослідження (процес отримання наукового знання), а аналізував роботи в яких викладені результати дослідження. До цього треба додати, що використання автором поняття «виявлення» є недоречним, тому що механізми, форми та методи не виявляють. Окрім того, таке формулювання свідчить, що виявляв умови, закономірності, механізми, форми та методи автор роботи, а не провідні вчені.

Подібною понятійно не виваженою є фраза «У психолого-педагогічних дослідженнях існує два підходи...». Фактично автор ототожнює психолого-педагогічні дослідження і психолого-педагогічні публікації.

Показовою у даному сенсі є фраза «За визначеними критеріями та показниками сформованості готовності...» було проведено констатувальний експеримент. Вона свідчить, що пошукувач не дуже чітко розуміє сутність поняття «констатувальний експеримент». Як відомо, констатувальний експеримент спрямований на реалізацію декількох завдань: оцінку рівня готовності (у даному випадку); аналіз освітнього процесу (змісту, форм, методів, технологій), для з'ясування причин низького рівня готовності; аналіз діяльності викладачів, для з'ясування того, чому вони не можуть забезпечити більш високий рівень готовності. Таким чином наведену фразу необхідно було викласти як «за визначеними показниками та критеріями було проведено оцінювання готовності...», а ще більш точніше – «за обґрунтованою методикою було проведено оцінювання готовності...».

Розглянемо ще один приклад опису результатів дослідження. Автор наводить етапи впровадження технології: перший – діагностичний, другий – актуалізуючий, третій – моделюючий, четвертий – коригуючий та умови впровадження педагогічної технології: неперервність; іноваційність методів; сформованість андрогогічної компетентності викладачів, методистів ППО. Даний фрагмент дисертації свідчить про те, що пошукувач не розуміє сутності поняття «впровадити». Впровадити можна те, що теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено. Як ми вже зазначали ці два завдання є саме науковими. А впровадження не має відношення до наукової діяльності та отримання нового знання. Тому автору замість поняття «впровадити» необхідно було використовувати поняття «реалізація» - етапи реалізації педагогічної технології, умови реалізації педагогічної технології.

Наведені приклади дозволяють сформулювати ще одну вимогу до побудови понятійної системи дисертації – **понятійне обґрунтованим, виваженим повинно бути викладення тексту дисертації.**

Розглянемо як вирішуються понятійно-термінологічні проблеми в історико-педагогічних дисертаціях. Тема дисертації «Проблеми застосування технічних засобів навчання у вітчизняних періодичних фахових виданнях (друга половина ХХст.). Перше завдання дослідження автор формулює як «Уточнити сутність поняття «технічні засоби навчання»...». Інших понятійних проблем пошукувач в дисертації не вирішує. Окрім того, чи можна вважати це поняття ключовим поняттям теми. Відповідь на це питання є очевидною – ні, головним поняттям є поняття «проблеми застосування технічних засобів навчання». Тому незрозуміло які саме проблеми збирався вивчати автор. Можливих варіантів у даному випадку багато: досвід використання ТЗН, теоретичні основи використання ТЗН, ефективність використання ТЗН, труднощі викладачів під час використання ТЗН, труднощі учнів під час використання ТЗН, вимоги до викладачі в процесі використання ТЗН, особливості змісту освіти в процесі використання ТЗН, особливості використання різних ТЗН, підготовка вчителів до використання ТЗН, готовність вчителів до використання ТЗН, розповсюдження ТЗН, особливості використання ТЗН в навчальних закладах різного типу, підвищення ефективності використання ТЗН тощо. Наведений перелік потенційних проблем свідчить про те, що науковцю було обов'язково необхідно визначити сутність головного поняття та використати для цього номінальне визначення: «у даній науковій роботі під проблемами застосування технічних засобів навчання ми будемо розуміти...». Таке визначення виконувало б роль головного методологічного положення дослідження, створило би умови для більш свідомого та ефективного виконання завдань дослідження.

До наведеного треба додати те, що автор не з'ясував сутність поняття «уточнити поняття», а приєднався до трактовки сутності ТЗН, яку дає М.М. Духовна, а це не відповідає першому завданню дослідження.

Розглянемо ще один приклад проведення історико-педагогічного дослідження. Тема дисертаційної роботи «Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної думки в 20-х роках ХХ століття». Дослідник не ставив та не вирішував завдань обґрунтовувати певні поняття, або використовувати підходи до них інших науковців. У зв'язку цим виникає багато питань на які в авторефераті дисертації немає відповіді: як автор розуміє зарубіжну реформаторську педагогіку - як педагогічну практику, як педагогічну теорію, як практику та теорію, як цілісну педагогіку зі всіма її складовими, як окремі напрями реформування, як погляди окремих науковців, як концепції освітньої діяльності, як пропозиції з реформування, які так і не були реалізовані тощо. Тому науковцю доцільно було дати визначення головного поняття та таким чином вирішити головне методологічне завдання – дати чітку відповідь на питання: що він буде вивчати.

У зв'язку з тим, що у науці є різні підходи до трактовки поняття «вітчизняна педагогічна думка», досліднику доцільно було сформулювати свою позицію щодо цього поняття. І в першому і в другому випадку можна було використати номінальні визначення понять.

Аналіз історико-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок, що їх ефективність, як і експериментальних досліджень, залежить від побудови понятійної системи.

Урахування наведених у розділі вимог дозволить підвищити рівень усвідомленості пошукувачами наукових ступенів діяльності з побудови понятійної системи дисертації, створює умови для аналізу та оцінки відповідного аспекту дисертаційних робіт та підвищення їх ефективності.

Література

1. Вербець В.В. Методологія та методика соціологічного дослідження: Навчально-методичний посібник. – Друге вид. доп. і перероб. /В.В. Вербець. – Рівне: РДГУ: Інститут соціальних досліджень, 2008.- 231.

2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 20010. – 308с.

3. Загвязинский В., Стаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений./ В.Загвязинский, Р.Стаханов. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 208 с.

4. Ковальчук В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник/ Володимир Ковальчук, Лев Моїсєєв; Під наук. ред. В. О. Дроздова; М-во науки і освіти України, Акад. пед. наук України, Південний наук. центр АПН України. - 3-є вид. перероб. і доп.. - Київ: ВД "Професіонал", 2005. - 238 с.

5. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

6. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт.кол.: Є.М.Хриков, О.В.Адаменко, В.С.Курило та ін. ;за аг. ред.. В.С.Курила, Є.М.Хрикова ; Держ. закл., «Луган. Нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. - 248 с.

7. Пілюшенко В. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення: Навчальний посібник/ Віталій Пілюшенко, Ірина Шкрабак, Едвін Славенко,. - К.: Лібра, 2004. - 342 с.

1.7 Понятійно-термінологічний аналіз у педагогічних дослідженнях

Аналіз психолого-педагогічної літератури, як правило, займає важливе місце в структурі педагогічного дослідження. Головні завдання такого аналізу – вивчення змісту публікацій, особливостей використання тих чи інших понять. Але цей засіб наукової діяльності не сприймався як самостійний метод дослідження і мав умовну назву - традиційний аналіз літератури.

Традиційний аналіз – це все різноманіття розумових операцій, спрямованих на інтерпретацію інформації, яка міститься в науковій роботі, немов би крізь призму тієї мети, з якою здійснюється аналіз. Він базується на

інтуїтивному розумінні, узагальненні змісту та логічному обґрунтуванні майбутніх висновків.

Традиційний метод аналізу документів включає сприйняття тексту, виділення смислових блоків ідей, тверджень у відповідності з метою аналізу. Під час його реалізації дослідник здійснює логічні операції аналізу й синтезу, порівняння, визначення, оцінювання, осмислення. Ці логічні побудови спрямовані на виявлення сутності матеріалу, що аналізується, і дозволяють досліднику з'ясувати головні думки й ідеї, які висловлює автор документа, і спосіб їх обґрунтування, проникнути в сутність документа.

Практика свідчить, що частіш за все науковці застосовують саме класичний, традиційний метод аналізу документів. Його найбільшим недоліком є потенційна можливість суб'єктивних впливів на результати аналізу. Тобто, людина, яка, аналізує наукову роботу, може знайти в ній те, що вона хоче знайти, навіть тоді, коли в документі мається на увазі зовсім інше. Причому робити це людина може неусвідомлено. Будь-яких суворих критеріїв, за допомогою яких було б можливо виявити подібні суб'єктивні впливи, при інтуїтивному аналізі не існує.

Розвиток та розповсюдження комп'ютерної техніки сприяли оформленню нового метода педагогічного дослідження – понятійно-термінологічного аналізу. Якщо педагогічне джерело має електронну форму відображення, то при наявності відповідної програми можна з'ясувати, які поняття використовуються в роботі, які з них є ключовими тощо. Під час аналізу невеликих робіт понятійно-термінологічний аналіз можна проводити і без застосування комп'ютерної техніки.

Понятійно-термінологічний метод - це засіб аналізу змісту, вживаності, ієрархії, системності, розвитку, взаємозв'язків наукових понять, який дозволяє оцінити стан розвитку науки, її галузі, вирішення наукової проблеми, або окрему наукову роботу.

Традиційний та понятійно-термінологічний аналіз наукових робіт суттєво відрізняються один від іншого, але вони не виключають, а доповнюють один одного, компенсуючи недоліки кожного з них.

Понятійно-термінологічний аналіз значно зменшує можливість суб'єктивної оцінки тексту, що вивчається. Цей ефект досягається завдяки тому, що цей метод ґрунтується на однозначно обумовлених правилах пошуку, обліку і підрахуванні кількісних об'єктивних характеристик змісту документа, що вивчається, використанню формалізованих процедур аналізу. Його сутність полягає в отриманні аналітичної узагальненої інформації на основі аналізу первинної інформації, яку містить текст.

Для реалізації цього методу необхідно знайти і використати для підрахунку такі поняття, які відбивали б певні суттєві боки змісту наукової роботи. У такому разі зміст тексту підлягає вимірюванню, а результати його аналізу стають більш об'єктивними. У цьому - головна перевага понятійно-термінологічного аналізу документів. Головний же недолік формалізованого аналізу полягає в тому, що далеко не все багатство змісту наукової роботи,

статті може бути виміряно за допомогою формальних показників, а, отже, зміст наукової роботи буде розкритий неповністю.

Для успішного проведення понятійно-термінологічного аналізу науковцю треба чітко виділити категорії аналізу та одиниці аналізу.

Категорії аналізу – це поняття, у відповідності з якими будуть сортуватися одиниці аналізу (одиниці змісту).

Одиниці аналізу – це смислові або якісні ознаки, які виділяються як елементи, що підводяться під ту чи іншу категорію, як прояви категорій.

Так, наприклад, категорії “методи навчання” можуть відповідати такі одиниці аналізу: “репродуктивний метод”, “пошуковий метод”, “частково-пошуковий метод”, “дослідницький метод”.

Для реалізації понятійно-термінологічного аналізу необхідний спеціальний методичний інструментар – рубрикатор або кодифікатор, протокол, інструкції кодувальникам, якщо здійснювати аналіз буде хтось із залучених до наукової роботи. Розглянемо приклад такого рубрикатора.

Категорії аналізу в цьому рубрикаторі представлені цифрами 1,2,3,4,5,6,7 одиниці аналізу – 1.1, 1.2, ...2.1,2.2... тощо. Для реалізації мети аналізу необхідно вивчити найбільш відомі роботи з проблеми виховання того чи іншого періоду, що дозволить зробити обґрунтовані висновки. Для проведення понятійно-термінологічного аналізу наукових робіт треба підготувати протокол, в укому кожний вертикальний стовпець буде відповідати тому чи іншому періоду. У цих стовпцях треба робити позначки, яка з одиниць аналізу і скільки разів представлена в той чи інший період.

Після вивчення робіт і заповнення протоколу проводиться аналіз кількісних показників. Причому можна аналізувати, як одиниці аналізу представлені в окремих наукових роботах так і в сукупності робіт за термін, що вивчається. Такий аналіз дозволяє зробити численні ґрунтовні висновки про динаміку розвитку теоретичних засад виховання, про переваги та недоліки існуючої системи виховання в той чи інший період, про можливі шляхи удосконалення виховного процесу.

Рубрикатор

для аналізу публікацій з проблеми розвитку теорії виховання у другій половині ХХ століття

Мета аналізу: з'ясування сутності, особливостей, тенденцій розвитку теорії виховання у зазначений термін

Категорії та одиниці аналізу	Р оботи 50-х років	Р оботи 60-х	Р оботи 70-х	Р оботи 80-х	Р оботи 90-х р.
------------------------------	--------------------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------------

	Категорії та одиниці аналізу	Р обоги 50-х років	Р обоги 60-х	Р обоги 70-х	Р обоги 80-х	Р обоги 90-х р.
	<p>Мета виховання:</p> <p>1.1. Всебічний розвиток</p> <p>1.2. Гармонічний розвиток</p> <p>1.3. Розвиток природних здібностей</p> <p>1.4. Підготовка до життя</p> <p>1.5. Підготовка до праці</p> <p>1.6. Формування певних якостей:</p> <p>1.7. Інше</p>					
	<p>Зміст виховання:</p> <p>2.1. Розумове</p> <p>2.2. Естетичне</p> <p>2.3. Фізичне</p> <p>2.4. Екологічне</p> <p>2.5. Економічне.</p> <p>2.6. Трудове</p> <p>2.7. Правове</p> <p>2.8. Моральне</p> <p>2.9. Статеве</p> <p>2.10. Громадянське</p> <p>2.11. Політичне</p> <p>2.12. Патріотичне</p> <p>2.13. Духовне</p>					
	<p>Концепції виховання:</p> <p>3.1. Функціональний підхід</p> <p>3.2. Комплексний підхід</p> <p>3.3. Цілісний підхід</p> <p>3.4. Діяльнісний підхід</p> <p>3.5. Особистісно-орієнтований підхід</p> <p>3.6. Інші (яка саме)</p>					

	Категорії та одиниці аналізу	Р оботи 50-х років	Р оботи 60-х	Р оботи 70-х	Р оботи 80-х	Р оботи 90-х р.
	<p>Форми виховної роботи:</p> <p>4.1. Бесіди 4.2. Лекції 4.3. Збори 4.4. Вечори 4.5. Змагання 4.6. Гуртки 4.7. Екскурсії 4.8. Політінформації 4.9. Ігри 4.10. Колективні творчі справи 4.12. Тренінги 4.13. КВВ 4.14. Театр експромт 4.15. Презентація 4.16. Інше (що саме)</p>					
	<p>Діяльність вихованців:</p> <p>5.1. Репродуктивна 5.2. Творча 5.3. Розумова 5.4. Трудова 5.5. Ігрова 5.6. Навчальна 5.7. Екологічна 5.8. Естетична 5.9. Суспільна 5.10. Самодіяльність 5.11. Інша (яка саме)</p>					
	<p>Функції вихователя:</p> <p>5.10. Транслятор інформації 5.11. Контролер 5.12. Оцінювач 5.13. Організатор діяльності учнів 5.14. Помічник у сумісній діяльності 5.15. Організатор взаємодії вихованців з навколишнім світом 5.16. Інше (що саме)</p>					
	<p>Функції вихованця:</p> <p>7.1. Об'єкт впливу 7.2. Суб'єкт діяльності 7.3. Суб'єкт саморозвитку</p>					

Під час розробки рубрикатора треба враховувати, що з його допомогою можна забезпечити реалізацію мети дослідження лише у разі, якщо його зміст відбиває сучасний стан наукової проблеми, що досліджується.

Першим кроком в алгоритмі аналізу понятійно-термінологічного апарату є створення тезаурусу (в даному випадку ми розглядаємо його як перелік основних понять) відповідної галузі педагогіки або окремої наукової проблеми. Так, наприклад, якщо досліджується історія розвитку теорії внутрішкільного управління, то його складають поняття: внутрішкільне управління, мета управління, зміст внутрішкільного управління, зміст управлінської діяльності керівника школи, функції внутрішкільного управління, планування, організація, внутрішкільний контроль, регулювання, внутрішкільна інформація, управлінська система, система, якою управляють, методи управління, форми управлінської діяльності, організаційна структура внутрішкільного управління, управлінські зв'язки, управлінські стосунки, стиль внутрішкільного управління, психологічний клімат внутрішкільного колективу, концепція управління, управлінське рішення.

Для більш обґрунтованих висновків бажано скласти подібний тезаурус, який характеризує стан розвитку відповідної галузі науки у той чи інший термін історичного розвитку (другий крок). Так, якщо ми аналізуємо стан розвитку теорії внутрішкільного управління в 20-30-ті роки ХХ століття, то маємо можливість з'ясувати, які з понять сучасної теорії управління використовували в той час. Якщо ми аналізуємо окрему наукову роботу, то маємо можливість співставити її понятійний апарат з понятійним апаратом того часу та сучасним понятійним апаратом.

Третій крок – аналіз тлумачення тих чи інших понять в науці в той чи інший період, або в той чи іншій науковій роботі. Саме такий аналіз дозволяє зробити висновки про рівень розвитку даної галузі науки, бо, як ми вже зазначали, саме розвиток її понятійного апарату в першу чергу характеризує розвиток науки. Для забезпечення об'єктивного аналізу визначень понять доцільно скласти їх перелік. Він може включати або всі визначення, якщо існує їх невелика кількість, або ті, які характеризують різні точки зору на сутність поняття. Так, хоча теорія внутрішкільного управління існує тривалий час, а визначень сутності “внутрішкільного управління” в науці дуже мало. Навпаки, проблема педагогічних технологій є відносно новою, але визначень цього поняття існує вже понад 300. Бажано щоб перелік понять складав 7-10. Саме така кількість дозволяє максимально охопити різні точки зору на сутність відповідного поняття.

Наведемо приклад аналізу тлумачення поняття “метод виховання”. Для його проведення складемо таблицю визначень цього поняття.

Таблиця 1.

Визначення поняття “метод виховання”

№	Рік	Автори	Зміст визначень
	986	1 М.Ярмач енко	Метод виховання – найкоротший шлях досягнення оптимальних результатів, що відповідають поставленим виховним цілям
	996	1 Б.Лихачь ов	Методи виховання – способи стосунків вихователів з дітьми та в дитячому середовищі, організації всіх сфер дитячого життя, формування морально-естетичної сутності дитячої особистості
	998	1 В.Журав льов	Методи виховання – це педагогічна проекція об'єктивних факторів соціальної діяльності, яким притаманний формуючий вплив на особистість
	998	1 В.Сласть онін	Методи здійснення цілісного педагогічного процесу слід розуміти як засоби професійної взаємодії педагога та учнів з метою вирішення освітньо-виховних завдань
	999	1 В.Смірно в	Методи виховання – способи вирішення виховних завдань та здійснення виховної взаємодії
	999	1 І.Підласи й	Методи виховання – способи впливу на свідомість, волю, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них якостей, які задаються метою виховання
	000	2 М.Фіцула	Методи виховання – способи взаємопов'язаної діяльності вихователів та вихованців, спрямованої на формування у вихованців поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки

Кожне з визначень треба поділити на окремі складові. Це дозволяє, відповідно до мети аналізу, з'ясувати які спільні та особливі елементи входять до визначень різних авторів, що спільного і особливого існує в розумінні даного педагогічного явища (див. таблицю 2). Спільні елементи доцільно узагальнити, що дозволить розробити визначення, яке відбиває сучасний стан розробки даної наукової проблеми.

Таблиця 2.

Структура визначень поняття “методи виховання”

Еле	№ визначення в таблиці 1	Узагал
-----	--------------------------	--------

менти Визначень								ьнені елементи
особи	Сп							Способи
яхи	Шл							
агогічна проекція	Пед							
рмування якостей	Фо							Вирішення виховних завдань
рішення виховних завдань	Ви							
ємодія	Вза							Взаємодія
сунки	Сто							
ємопов'язана діяльність	Вза							
агога та учнів	Пед							Вихователів та вихованців
Вихователів та дітей	Ви							
Вихователів та вихованців	Ви							

Проведений структурний аналіз наведених визначень свідчить, що переважна більшість науковців вважає, що методи виховання - це способи. Три науковця вважають, що це способи вирішення виховних завдань, а три – формування якостей. Можна погодитися з першою групою авторів визначень, тому що перелік особистісних якостей може бути дуже великим та різноманітним, та методи виховання забезпечують формування не тільки особистісних якостей, а і певних особливостей колективу вихованців. Таким чином, методи виховання - це способи вирішення виховних завдань.

Наступну ознаку методів виховання характеризують такі елементи визначень як взаємодія, стосунки, взаємопов'язана діяльність. Серед цих трьох понять найбільш широким є поняття “взаємодія”, яка передбачає, як певні стосунки так і взаємопов'язану діяльність. Тому можна погодитися з двома науковцями, які вважають методи виховання способами взаємодії.

Один з науковців вважає, що методи виховання - це взаємодія педагога та учнів, другий – вихователя та дітей, третій – вихователя та вихованців. З

приводу першої та другої точки зору можна зазначити, що методи виховання - це способи взаємодії не тільки з учнями та дітьми, тому можна погодитися з третьою точкою зору.

Проведений аналіз дозволяє зазначити, що стан сучасної науки відбиває таке визначення поняття методи виховання: це способи взаємодії вихователя та вихованців, спрямовані на вирішення виховних завдань. Але треба підкреслити, що серед науковців нема єдності у поглядах на більшість складових визначення цього поняття. Точки зору різних авторів співпадають тільки з приводу того, що методи виховання – це способи. Однак це загальнонаукова та загальноприйнята позиція, що методи - це завжди способи діяльності.

Наведений приклад ілюструє, як за допомогою понятійно-термінологічного аналізу можна вивчити стан розробки сутності наукового поняття.

Наступним завданням наукового дослідження є внесення чогось нового у розгляд сутності наукової проблеми. Так, для нашого прикладу з визначенням сутності методів виховання треба аналогічним способом провести аналіз поняття “виховання”, тому що від розуміння особливостей цього явища значною мірою залежить розуміння методів виховання.

За допомогою понятійно-термінологічного методу можна проводити аналіз окремих робіт. Наведемо приклад аналізу окремої статті. У 1922 році в №9 часопису “Просвещение Донбасса” була надрукована робота Є.Равіч-Щербо “К вопросу об организации и содержании педагогической работы учреждений”. Головне поняття цієї статті - це виховання, яке автор використовує 43 рази. У порівнянні - поняття навчання в статті наведено 2 рази. Хоча автор згадує всі типи навчальних закладів – інститути, робітфаки, технікуми, школи ФЗУ, професійно-технічні школи, але головну увагу він приділяє загальноосвітній школі та школі робітничої молоді. Поняття “школа” він використовує 18 разів, “школа робітничої молоді” – 19 разів. Наведені факти дозволяють зробити декілька висновків. В статті розглянуто всі складові системи освіти (автор використовує і це поняття). Автору притаманні системний, широкий погляд на проблеми освіти та значна ерудиція. Про останнє свідчить те, що Є.Равіч-Щербо він посилається на велику кількість як класиків педагогіки, так і відомих у той час науковців.

Висновок щодо методологічних позицій автора дозволяє зробити порівняння вживаності понять “виховання” та “навчання”. Співвідношення 43 до 2 свідчить про те, що автор як мету школи розглядає саме виховання особистості дитини у широкому значенні цього поняття, а не тільки її навчання.

У ієрархічних стосунках з поняттям “виховання” знаходяться поняття “мета виховання” та “особистісні якості”. У різних частинах статті автор наводить перелік особистісних якостей, які характеризують виховний ідеал того часу – самосвідомість, матеріалістичний світогляд, колективізм, тверда воля, кваліфікація, фізичне та духовне здоров'я, готовність до праці та захисту революції, активність, всебічна розвиненість, відповідальність, сформованість творчих якостей, спеціалізація у певній галузі. Все це свідчить про те, що

Є.Равіч-Щербо вважав, що формування особистісних якостей – це головна мета освітніх установ.

Чотири рази автор використовує поняття “розвиток”, три рази – “потреби дитини”, “інтелект”, є в статті і такі поняття, як “внутрішні стимули розвитку”, “психічна активність”, “сприйняття”, “органи почуттів”. Це свідчить не тільки про різнобічність автора, його психологічну освіченість, а й про його розуміння необхідності орієнтації процесу виховання на розвиток особистості.

Уявлення автора про засоби виховання характеризують такі поняття як “заходи з виховання”, “самодіяльність дитини”, “рідна мова”, “колективна діяльність”, “праця розумова та фізична”, “вплив”, “відмова від насильства”, “примус”, “екскурсії”, “урок”, “заняття”, “спілкування”, “клубна робота”, “організаційна діяльність”, “самоуправління”, “комплексне викладання”, “бесіда”, “лекція”, “євристичний метод”. Перелік цих понять є значним за кількістю, різнобічним і навіть для нашого часу виглядає сучасним. Він характеризує ще одну методологічно значущу позицію автора – Є.Равіч-Щербо пов’язує процес виховання особистості з її активною, різнобічною, творчою самодіяльністю.

Другим за рівнем вживаності в статті є поняття “труд”. 42 рази автор згадує про трудову школу, труд розумовий та фізичний, тобто трудову діяльність він розглядає як головний засіб виховання.

До понять, тісно пов’язаних з управлінням освітнім закладом, можна віднести такі: “педагогічна творчість”, “план”, “система”, “педагогічна рада”, “предметні комісії”, “методична робота”, “виховний процес”, “керуючий колектив”, “навчальний план”, “узгодження всіх боків життя школи”. Якщо за назвою стаття має управлінську спрямованість, то аналіз її понятійного апарату свідчить, що автор не сприймає управління як специфічну самостійну наукову проблему. Його підхід до управлінських питань скоріше емпіричний ніж суто науковий. Управлінські питання розглядаються лише тому, що була нагальна потреба по-новому організувати життя навчальних закладів.

Фактично стаття присвячена обґрунтуванню моделі нової школи. Таку проблему можна розглядати з точки зору керівника, або з загальнопедагогічних позицій без урахування змісту, особливостей, засобів управлінської діяльності. Враховуючи цю особливість, можна зазначити, що управлінські питання автором розглядаються з загальнопедагогічних позицій.

В статті неодноразово використовуються такі поняття як “педагогічна думка”, “педагогічна теорія”, “педагогіка”, “буржуазна педагогіка”, “педологія”. Це також свідчить про обізнаність автора у проблемах педагогічної науки. На відміну від більшості інших авторів часописів того часу, які обмежувалися описом досвіду діяльності навчальних закладів, Є.Равіч-Щербо написав свою роботу як науковець, а не тільки практичний працівник.

Закономірним є те, що робота Є.Равіч-Щербо не позбавлена впливу соціальних умов, в яких вона створювалась. Тому на її сторінках можна знайти такі поняття, як “соціалістична революція”, “класове суспільство”, “комуністичне суспільство”, “диктатура пролетаріату”, “принципи комунізму”. Але не за кількістю, не за впливом на зміст роботи соціологічна точка зору

автора не переважає педагогічну. В цілому позиція Равіч-Щербо під час розгляду тих чи інших питань є об'єктивною та обґрунтованою. Так, він добре розуміє як переваги, так і недоліки предметного і комплексного викладання.

Аналіз використання понятійно-термінологічного апарату Є.Равічем-Щербо свідчить про значний обсяг використаних даним автором понять, їх різноманітність, достатність для розгляду зазначеної проблеми, відповідність стану педагогічної науки того часу і навіть нашій сучасній науці.

Таким чином, застосування понятійно-термінологічного методу завдяки технологізації процедури аналізу наукових праць дозволяє поширити дослідницький арсенал науковця, зробити більш вагомими й обґрунтованими висновки, які робить дослідник, значно підвищити ефективність його роботи.

1.8. Чинники визначення методологічних засад педагогічного дослідження

Розробка методології – це обґрунтування проекту майбутнього педагогічного дослідження. Обґрунтована та реалізована методологія дозволяє досліднику отримати нове наукове знання.

Методологія педагогічного дослідження дозволяє досліднику вирішити три завдання:

1. Визначити що буде робити дослідник – які джерела вивчати, які емпіричні факти збирати, яку експериментальну систему впроваджувати.
2. Обґрунтувати чому він буде це робити (це обумовлюють методологічні засади, які обирає науковець).
3. Визначити як він це буде робити – які методи та методики він буде використовувати.

Методологію педагогічного дослідження визначають декілька чинників:

1. **Загальна методологія наукових досліджень**, яку розробляє наукознавство, гносеологія. Методологічні засади цієї групи можуть бути використані у будь-якому педагогічному дослідженні.

2. **Методологічні засади споріднених наук**: філософії освіти, філософії управління, культурології, психології, соціології, політології, екології, економіки, інформатики тощо. Будь-яке педагогічне явище є складовою більш широкої соціальної, природної системи, яку вивчає споріднена наука. Тому системно охопити досліджуване явище можна тільки за умов використання теоретичних положень споріднених наук.

3. **Методологічні засади педагогічної науки**. До цієї групи методологічних засад належать підходи, теорії, закономірності, які можуть бути використані у будь-якому педагогічному дослідженні: теорія педагогічних систем, закономірності розвитку педагогічної науки, теорія освітнього середовища, теорія неперервної освіти, положення закону України «Про освіту», концепції, доктрини розвитку освіти тощо.

4. **Особливості науково-педагогічної спеціальності**. У наш час педагогічну науку в Україні поділено на 10 науково-педагогічних спеціальностей. Одним із чинників, який обумовлює обґрунтованість такого

поділу, є наявність у кожній спеціальності специфічних методологічних засад дослідження. Так, наприклад, у теорії та методиці професійної освіти використовують компетентнісний підхід, теорію знаково-контекстного навчання, акмеологічний підхід, а у теорії та методиці управління освітою – теорію адаптивного управління, теорію створення умов, теорію комплексного управління якістю тощо.

5. Рівень науково-педагогічного дослідження – дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук; комплексне, колективне дослідження; індивідуальне локальне дослідження, результати якого висвітлюються в певній публікації. Рівень науково-педагогічного дослідження визначає методологію, об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження. Так, у дисертаціях на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук можуть бути розроблені наукові теорії, виявлені закономірності, сформульовані принципи, правила, визначені теоретичні засади, змодельовані інноваційні системи. Відповідно до цього дослідник повинен спиратися на положення наукознавства щодо сутності та структури наукових теорій, підходи щодо сутності та структури педагогічних закономірностей та принципів, положення системного підходу та інноватики.

У дисертаціях на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зазвичай розробляють певні системи, технології, методики, формулюють умови, виявляють особливості. Тому методологія повинна забезпечувати реалізацію саме таких наукових завдань.

Особливістю методології комплексних, колективних досліджень є те що вони можуть базуватися на міждисциплінарній методології, яка дозволяє реалізувати завдання, пов'язані з різними науково-педагогічними спеціальностями. Окрім того, залучення до дослідження значної кількості науковців, дозволяє реалізувати масштабне дослідження, яке вимагає більш широкої та ґрунтовної методологічної бази.

Науковці-початківці часто не розрізняють проведення дослідження та опис результатів дослідження, тому вони пишуть дисертації та статті і вважають таку діяльність науковою. Такий сценарій неможливий, якщо науковець розробив чітку методологію дослідження. Вона необхідна навіть тоді, коли результати дослідження будуть висвітлені у статті. У більшості західних наукових видань висвітлення у статті методології дослідження є обов'язковою умовою її публікації.

Науково-педагогічні статті можна поділити на дві групи – присвячені теоретичним та практичним проблемам педагогіки. Для того щоб провести теоретичне дослідження, автор повинен обґрунтувати які джерела він буде вивчати, що та як він буде в них вивчати, як буде проводити аналіз, порівняння, узагальнення точок зору інших науковців, які формалізовані процедури для цього буде використовувати.

Під час визначення методології практично орієнтованого дослідження важливо ураховувати, що якщо в статті висвітлені певні моделі, технології, умови, які не пройшли експериментальної перевірки, то таке знання не є

істинним. Тому методологія таких досліджень повинна передбачати не тільки обґрунтування певних пропозицій, а й їх експериментальну перевірку.

6. Особливості об'єкта дослідження. Будь-який предмет педагогічного дослідження є складовою більш широкої освітньої системи і його функціонування визначають не тільки внутрішні процеси, а і взаємодія з цією системою. Тому у якості методологічних засад можна використовувати положення, які дозволяють вивчити не тільки предмет, а і об'єкт дослідження.

7. Особливості предмета дослідження. У конкретному педагогічному дослідженні немає необхідності використовувати всі методологічні підходи певної наукової спеціальності, тому що дослідник вивчає тільки один із її аспектів. Саме тому досліднику необхідно з усіх існуючих методологічних підходів даної спеціальності обрати ті, які повно відбивають особливості предмета дослідження.

8. Мета та завдання дослідження. В межах одного і того ж предмету дослідження науковець може реалізувати різні цілі та завдання. Тому методологія дослідження повинна відбивати не тільки особливості предмета дослідження, а і його мети та завдань.

9. Розробленість понятійного апарату, який відбиває предмет дослідження. Досліджувати можна тільки ті педагогічні явища, для яких існує понятійне визначення, або створені наукові передумови для визначення нових понять. У науковця існує два варіанти – або спиратися на підходи до трактування сутності певного поняття, розроблені іншими дослідниками, або використати понятійно-термінологічний аналіз для обґрунтування нової трактовки цього поняття чи нового поняття.

Аналіз методологічного апарату дисертаційних робіт свідчить, що методологічні основи дослідження частіше всього розкривають через поняття – підходи, теорії, принципи, положення, ідеї, засади, закономірності.

Проведений аналіз теоретико-методологічних засад педагогічних дисертаційних робіт дозволив виокремити загальні для різних наукових спеціальностей підходи та теорії: діалектичний, парадигмальний, системний, технологічний, культурологічний підходи, теорія пізнання.

Проведений аналіз 240 авторефератів дисертаційних робіт дозволив виявити підходи, теорії, ідеї, принципи, засади, закономірності, які відбивають специфіку наукових спеціальностей та частіше всього використовуються науковцями.

13 00 01 - загальна педагогіка та історія педагогіки

- Діалектика дозволяє розглядати предмет дослідження у його розвитку.

- Парадигмальний підхід дозволяє виокремлювати етапи розвитку педагогічного явища

- Критеріально-комплексний підхід дозволяє системно розглядати та оцінювати педагогічні явища

- Закономірності розвитку педагогічної науки

- Теоретичні засади наукознавства
- Наративний підхід
- Історико-генетичний підхід конкретизує використання діалектичного підходу в історичних дослідженнях.

- Історико-порівняльний підхід

13 00 04 – теорія і методика професійної освіти

- Компетентнісний підхід
- Теорія знаково-контекстного навчання
- Ресурсний підхід
- Теорія кредитно-модульного навчання
- Теорія освітнього середовища
- Технологія VEB 2 – 0
- Проектний метод
- Акмеологічний підхід
- Теорія дистанційного навчання
- Технологічний підхід
- Теорія неперервної освіти
- Андроґогічна технологія
- Технологія інтерактивного навчання
- Положення про сутність інформаційної культури суспільства
- Підходи до проектування та моделювання педагогічних процесів

13 00 05 – соціальна педагогіка

- Положення про соціальну сутність особистості
- Соціально-педагогічні закономірності формування особистості
- Положення про єдність соціального та індивідуального
- Гендерний підхід до формування особистості
- Теорія соціалізації
- Ідея соціального розвитку особистості через включення в різноманітні види діяльності
- Ідея гендерної ідентичності
- Статусно-рольова теорія
- Теорія соціального капіталу
- Теорія соціальної мобільності
- Основи превентивної педагогіки
- Міждисциплінарні уявлення про соціалізацію особистості
- Положення про особливості соціально-демографічної групи студентів (інвалідів, девіантних підлітків, жінок тощо)
- Положення загальної та вікової психології щодо особливостей певного віку
- Положення щодо соціально-педагогічної роботи з молодими сім'ями
- Положення щодо полікультурності та полікультурного середовища
- Організаційні засади діяльності інтернатних закладів

13 00 06 – теорія та методика управління освітою

- Філософія нестабільності
- Сінергетика
- Теорія організації, яка сама навчається
- Теорія адаптивного управління
- Теорія створення умов
- Ситуаційний підхід
- Міжнародні стандарти управління якістю (ISO 9000)
- Теорія комплексного управління якістю - TQM

13 00 07 – теорія і методика виховання

- Культурологічний підхід
- Аксіологічний підхід
- Теорія анімаційної діяльності
- Особистісно-орієнтований підхід
- Діяльнісний підхід
- Парадигмальний підхід
- Педагогіка творчості
- Педагогіка співпраці

13 00 09 – теорія навчання

- Теорія між предметних зв'язків
- Діяльнісний підхід
- Особистісно-орієнтований підхід
- Ідеї та принципи розвивального навчання
- Ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії
- Модульно-розвивальна технологія
- Теорія змісту освіти
- Закономірності процесу навчання
- Принципи навчання
- Теорія освітнього середовища
- Теорія інформатизації навчального процесу

13 00 10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті

- Технологія VEB 2 – 0, 3-0
- Теорія хмарних технологій
- Теорія інформатизації навчального процесу
- Теорія інформатизації управління навчальними закладами
- Теорія інформаційного середовища
- Інформологічний підхід

Проведений аналіз авторефератів дисертаційних робіт дозволяє виокремити невдалі формулювання методологічних та теоретичних засад досліджень. Наведемо приклади таких формулювань методологічних засад досліджень.

«Дослідження з системного аналізу педагогічних явищ і процесів», «Дослідження присвячені молоді та студентам» - дослідження це процес, тому не можуть виконувати функцію методологічних та теоретичних засад.

«Праці з методології та теорії неперервної освіти і підготовки педагогів в умовах інформатизації» - таких праць дуже багато та вони містять велику кількість різних положень, які в одному науковому дослідженні реалізувати неможливо. Тому краще назвати на яких конкретних ідеях, принципах, положеннях цих робіт буде базуватися наукове дослідження.

«Основні положення законодавчих та нормативних документів про освіту» - таких документів та положень в них дуже багато, їх неможливо реалізувати в одному дослідженні, тому доцільно виокремити певні положення цих документів.

«Основні положення філософсько-естетичних, психолого-педагогічних, музикознавчих праць щодо проблеми музичного виховання», «Роботи звернені до проблем соціального виховання школярів» - таке формулювання свідчить про відсутність чітких методологічних засад дослідження, тому, що реалізувати таку кількість положень неможливо.

«Теорія і практика професійної освіти» - теорія професійної освіти охоплює всю наукову спеціальність, тому реалізувати всі напрацьовані наукою положення в одному дослідженні неможливо. Окрім того методологічну функцію можуть виконувати певні теоретичні положення а не практика.

«Педагогічні теорії з виховання молоді» - існує значна кількість таких теорій, деякі з них ґрунтуються на різних методологічних засадах, тому реалізувати всі такі теорії неможливо.

«Провідні ідеї сучасної філософії освіти», «Філософія освіти та культури» - існують різні філософські теорії, наприклад, філософія постмодернізму принципово відрізняється від інших філософських теорій, тому доцільно навести конкретні філософські ідеї, на яких буде ґрунтуватися дослідження.

«Загальні положення загальної теорії освітнього менеджменту» - таке формулювання свідчить про відсутність чітких методологічних засад наукової роботи.

«Соціально-педагогічний досвід формування громадянськості особистості» - досвід не може виконувати методологічну функцію.

«Конституція України», «Закон про вищу освіту», «Положення Загальної декларації прав людини», «Всесвітня програма дій щодо інвалідів» - такі документи містять значну кількість положень, тому необхідно виокремити конкретні ідеї, на яких буде ґрунтуватися наукова робота.

Проведений аналіз дисертаційних робіт дозволив узагальнити типові недоліки методологічних засад педагогічних досліджень:

- Формальне наведення методологічних підходів, які не реалізуються у дослідженні.
- Наведення великої кількості підходів (інколи більшості з існуючих), що свідчить про те, що вони не реалізовані.

- Наведені підходи не відбивають особливостей наукової спеціальності, предмету дослідження.
- Невдале формулювання методологічної засади із якого незрозуміло які само засади використовує дослідник.
- Наведення методологічних засад, які суперечать одне одному (наприклад діалектика та філософія нестабільності).

1.9. Методологія вивчення стану дослідження певної педагогічної проблеми

Аспіранти, науковці-початківці стикаються з певними труднощами під час вивчення стану дослідження певної наукової проблеми. Найбільш типовими труднощами є: значна кількість робіт з проблеми та відсутність алгоритму їх аналізу; відсутність або незначна кількість праць, які прямо стосуються теми дисертації. І в першому, і другому випадках аспірант чітко не розуміє, що йому досліджувати та що йому писати у відповідному параграфі. Така ситуація виникає через відсутність методології проведення цього мікродослідження. Найбільш типовими помилками у проведенні аналізу стану дослідження проблеми є:

- аспіранти не проводять дослідження, а «пишуть» відповідний параграф;
- параграф має реферативний, цитатний характер, у ньому відсутні порівняння, аналіз, власні думки;
- аспірант не дає відповіді на питання: які аспекти проблеми досліджені; які не досліджені; на які теоретичні положення яких вчених він буде спиратися у подальшій роботі;
- з такого параграфу незрозуміло, для чого він був написаний та що він дає для реалізації завдань дослідження.

Які ж алгоритми можна використовувати для аналізу стану дослідження проблеми?

Певна наукова проблема є складовою педагогічної науки, тому її можна розглядати з точки зору структури наукового знання.

- Про рівень розвитку науки (у нашому випадку наукової проблеми) свідчить рівень розробленості понятійно-термінологічного апарату. Для його аналізу необхідно визначити основні поняття, які дозволяють розкрити сутність даної наукової проблеми. Після цього проаналізувати, як ці поняття тлумачать найбільш відомі фахівці з даної проблеми. Потрібно проаналізувати – у чому ці точки зору співпадають, у чому різняться та висловити своє ставлення до наведених позицій.

- Друга складова будь-якої науки – це наявність виявлених законів, закономірностей, принципів, правил, умов. Якщо з вашої наукової проблеми розроблено ці складові наукового знання, то ви повинні проаналізувати існуючі точки зору науковців.

- До структури наукового знання у суспільних науках можна віднести концепції (наприклад національного виховання, громадянського виховання тощо). Тому, якщо з вашої наукової проблеми розроблено такі концепції, то їх потрібно аналізувати.

- Важливим показником розвитку науки є накопичення емпіричних фактів. Тому потрібно аналізувати, які емпіричні факти з вашої наукової проблеми зібрали, проаналізували та узагальнили науковці.

- Про високий рівень розвитку науки свідчить наявність наукових теорій, які включають в себе всі попередні складові наукового знання. У педагогічній науці таких теорій обмаль, але вони існують (теорія поетапного формування розумових дій, теорія створення умов в управлінській науці, теорія методів навчання тощо) Скоріше за все, таких теорій, які тлумачать сутність предмету вашого дослідження, не існує, але вони можуть існувати стосовно об'єкту вашого дослідження. У такому разі потрібно виокремити ті положення цих теорій, на які ви будете спиратися у своєму дослідженні.

Другий алгоритм проведення аналізу стану дослідження вашої наукової проблеми є її розгляд як системного утворення та з'ясування того, що у цьому напрямку зробили ваші попередники.

- Першим компонентом будь-якої педагогічної системи є її мета. Тому, якщо ви розглядаєте історію розвитку теорії управління ВНЗ, то ви повинні проаналізувати, як тлумачили мету управління ВНЗ різні науковці. Так, наприклад, якщо ви досліджуєте розвиток творчих здібностей майбутніх дизайнерів, то ви маєте проаналізувати, як розглядали сутність творчих здібностей дизайнерів ваші попередники, а якщо роботи з цієї проблеми відсутні, то ви маєте розглянути, як тлумачили науковці сутність творчих здібностей особистості взагалі.

- Другий компонент педагогічної системи – це зміст навчально-виховного або управлінського процесу. З урахуванням цього вам потрібно проаналізувати, хто з науковців розробив теоретичне обґрунтування певних складових змісту навчально-виховного, управлінського процесу з вашої проблеми. Наприклад, показати, як науковці обґрунтовують зміст діяльності з управління ВНЗ. Які моделі, напрямки, етапи вирішення вашої наукової проблеми обґрунтовано та чому, якщо все це зроблено попередниками, необхідно розробляти нові підходи.

- Третій компонент педагогічної системи – це форми, методи навчання, виховання, управління. Тому під час аналізу треба з'ясувати, чи обґрунтовано науковцями систему форм, методів, технологій, та чинників їх визначення в залежності від наявної ситуації.

- Четвертий компонент педагогічної системи – це її суб'єкт (викладач, керівник, вихователь). Тому треба з'ясувати, чи розроблено теоретичну модель (моделі) діяльності суб'єкта педагогічної системи крізь призму вашої наукової проблеми та показати особливості (переваги та недоліки) цієї моделі (цих моделей).

- П'ятий компонент педагогічної системи – це її об'єкт (учень студент, працівник навчального закладу). Тому під час вивчення наукової літератури необхідно проаналізувати наявність теоретичної моделі діяльності об'єкта педагогічної системи.

Проведений таким чином аналіз буде свідчити про наявність теоретичної моделі, або певних її складових вирішення вашої наукової проблеми. Дуже часто буває так, що для вирішення певної наукової педагогічної проблеми вже існують теоретичні моделі, розроблені науковцями. У такому випадку необхідно ретельно її проаналізувати, чітко описати її суттєві особливості та обґрунтувати, чому виникає необхідність пошуку нових шляхів вирішення педагогічної або управлінської проблеми. Ефективним засобом вирішення цього завдання є складання порівняльної таблиці, стовбцями в якій будуть наявна та нова (ваша) модель вирішення наукової проблеми, а рядками – складові, за якими ви порівнюєте дві теоретичні моделі (див. таблицю). Така таблиця може поєднувати результати використання різних підходів до аналізу стану дослідження проблеми – системного, парадигмального, її розгляду з позиції структури наукового знання тощо.

Третій алгоритм – аналіз розробленої нормативної моделі вирішення вашої наукової проблеми. Теоретична модель дає відповідь на питання – у чому полягає сутність досліджуваного явища та на яких теоретичних засадах базується функціонування цього явища. Нормативна модель дає відповідь на

Порівняльний аналіз традиційної моделі управління навчальними закладами та моделі, яка базується на концепції створення умов

Традиційна модель управління	Модель управління, яка базується на концепції створення умов
Мета управління – вплив системи, яка управляє, на систему, якою управляють.	Мета управління – створення умов для реалізації місії та завдань навчального закладу.
Зміст управління – чітко не обґрунтований, значно відрізняється у різних науковців.	Зміст управління – створення прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, правових, матеріально-фінансових, кадрових, ергономічних умов для реалізації мети навчального закладу. Модель змісту управління охоплює всі можливі управлінські завдання.
Методи управління – перенесена з теорії соціального управління класифікація, яка не охоплює всі вже існуючі методи управління.	Методи управління – оригінальна класифікація методів управління (методи отримання управлінської інформації, методи розробки управлінських рішень, методи доведення управлінських рішень до виконавців, методи організаційно-методичного забезпечення реалізації управлінських рішень), яка охоплює всі існуючі методи управління і може включати

	ті, які будуть розроблені у майбутньому.
Закономірності управління – суттєво відрізняються у різних науковців.	Закономірності управління – розроблена класифікація та структура закономірностей, яка узгоджена з завданнями та змістом управлінської діяльності.
Принципи управління - суттєво відрізняються в різних науковців та не пов'язані з закономірностями управління.	Принципи управління – розроблена система принципів управління, які пов'язані з закономірностями та системно охоплюють зміст та завдання управління.
Наявність наукової теорії – точки зору вчених не співпадають на більшість аспектів управління, що свідчить про відсутність цілісної наукової теорії.	Наявність наукової теорії – розроблена цілісна наукова теорія, яка включає тлумачення сутності, змісту, завдань, головних понять, закономірностей, принципів, методів управління навчальними закладами.

питання, що необхідно робити, щоб досягти певної педагогічної мети. Повної нормативної моделі вирішення вашої наукової проблеми бути не може, тому, що, якщо вона існує, то сенсу у дослідженні немає. Але певні складові такої моделі можуть бути розроблені науковцями – попередниками.

- Перший компонент нормативної моделі – розробленість конкретизованої мети даної педагогічної системи з урахуванням всього комплексу особливостей цієї системи. Така мета може бути представлена в якості моделі фахівця або її структурного компоненту, критеріїв оцінки, переліку управлінських завдань тощо.

- Другий компонент нормативної моделі – розроблені науковцями програми навчальних дисциплін, факультативів, дисциплін за вибором, плани управлінської діяльності, плани виховної роботи тощо.

- Третій компонент нормативної моделі – розроблені науковцями технології, методики, алгоритми вирішення дидактичних, виховних, управлінських завдань.

- Четвертий компонент нормативної моделі – характеризує наявність розроблених систем підготовки педагогів, керівників до участі у реалізації експериментальної педагогічної або управлінської системи, засобів мотивації працівників, оцінки їх діяльності тощо. Аспірант аналізує, які відповідні компоненти нормативної системи розроблено та які необхідно розробити для реалізації мети дослідження.

- П'ятий компонент нормативної моделі характеризує наявність розроблених науковцями систем мотивації учнів, студентів, персоналу навчального закладу до участі у реалізації експериментальної педагогічної чи управлінської системи.

Науковець аналізує, які відповідні компоненти нормативної системи розроблено та які необхідно розробити для реалізації мети дослідження. У цьому випадку можна теж скласти порівняльну таблицю двох нормативних моделей (наявної та експериментальної) вирішення наукової проблеми, або додати певні складові до загальної таблиці.

Вивчення стану дослідження наукової проблеми створює одну із передумов для моделювання експериментальної педагогічної системи (друга передумова – аналіз наявного стану реалізації відповідної педагогічної проблеми).

Педагогіка є практично орієнтованою, експериментальною наукою. Її вплив на освітні процеси значною мірою залежить від, того наскільки обґрунтованими та коректними є експериментальні дослідження. Основою для проведення експериментального дослідження є розроблена науковцем модель певної педагогічної системи, яка дозволяє вирішити поставлені наукові завдання.

Під час обґрунтування експериментальної педагогічної системи науковці-початківці стикаються з певними об'єктивними та суб'єктивними труднощами. Об'єктивні пов'язані з недостатньою розробкою методологічних засад моделювання педагогічних систем та складністю предмета дослідження, а суб'єктивні з недостатнім рівнем знань та вмінь науковців, необхідних для обґрунтування експериментальної педагогічної системи.

Для поліпшення наявної ситуації необхідно проаналізувати типові недоліки моделей педагогічних систем, визначити вимоги до їх обґрунтування та окреслити ті знання та вміння, які можуть забезпечити створення якісної моделі педагогічної системи.

Типові недоліки моделей педагогічних систем:

- Модель не містить інноваційних елементів, не має наукової новизни.
- З опису моделі незрозуміло, на яких методологічних підходах вона побудована. Це свідчить про відсутність певної методології або про формальне її визначення.
- Модель ніяк не пов'язана або дуже слабо пов'язана з гіпотезою дослідження. Існує дві головні причини такого явища: перша пов'язана з недосконалістю гіпотези дослідження, що робить неможливою її перевірку; друга – з невмінням дослідника представити положення гіпотези у якості компонентів моделі експериментальної системи.
- Запропонована модель не пов'язана або слабо пов'язана з результатами, отриманими на попередньому етапі дослідження та описаними у першому розділі.
- Дослідник використовує лише своє уявлення та свій досвід для обґрунтування моделі. Цей недолік має різні прояви. Так, наприклад, автор під час дослідження процесу формування певної професійної якості розглядає роль тільки деяких дисциплін і не розглядає інші, розглядає роль навчального

процесу та не розглядає роль позанавчальної діяльності, розглядає тільки деякі умови і не розглядає всю їх сукупність тощо.

- Дисертант не виокремлює систему понять, яка дозволяє системно та цілісно представити у моделі шляхи вирішення наукової проблеми. У такому випадку автор не дуже чітко розуміє яку модель він обґрунтовує – теоретичну чи нормативну.

- Для вирішення певної практичної проблеми автор пропонує екстенсивні шляхи (запровадити нові навчальні курси, збільшити обсяг навчальних годин на вивчення певних предметів, подовжити терміни практики тощо), реалізувати які частіше за все нереально. Такий факт свідчить про те, що науковець не бачить інших важливих практичних завдань, які існують поза межами його наукової проблеми.

- Запропонована модель не охоплює цілісно предмет дослідження, а тільки певні його складові, і автор не обґрунтовує такий підхід до вирішення наукової проблеми. Так, наприклад, науковець пропонує певні умови ефективного вирішення наукової проблеми, але із десятків потенційно можливих умов він приводить тільки деякі, і ніяк це не аргументує.

- Автор використовує тільки окремий вид моделі (частіше за все це вербальна модель) і не використовує інші (наприклад, наочні).

Вимоги до моделі та моделювання:

- Адекватність – відповідність моделі наявному стану вирішення проблеми, тенденціям розвитку освіти, наявному стану теоретичної розробки проблеми. Реалізація моделі повинна дозволяти усунути недоліки, виявлені у ході констатуючого експерименту.

- Понятійна визначеність моделі – передбачає, що дослідник визначає систему понять, яка обумовлює основні структурні компоненти моделі та створює умови для комплексного та цілісного опису теоретичної та нормативної моделі експериментальної системи. Теоретичну модель можна представити через розкриття системи понять: сутність, наприклад, творчих здібностей модельєра, які необхідно сформулювати; закономірності формування (управління); принципи формування (виховання, управління тощо); теоретичні засади визначення змісту (навчання, виховання, управління); вимоги для вибору методів, форм освітньої діяльності чи управління; теоретичні засади класифікації; вимоги до структури та переліку критеріїв; вимоги до визначення етапів тощо. Якщо теоретичної моделі немає, то завжди виникає питання – звідки взялося те, що пропонує автор, чому необхідно робити так а не інакше – тільки тому, що він так вважає. Така позиція та модель не має ніякого відношення до науки. Теоретична модель дає відповідь на питання – що це таке і чому необхідно робити так. Нормативну модель розкривають такі поняття як завдання, методи, форми, етапи реалізації завдання, зміст освітньої чи управлінської діяльності. Нормативна модель дає відповідь на питання – що треба робити, у чому полягає зміст формуючого експерименту. Така модель має прагматичний, прикладний характер. Складність розуміння відмінностей двох моделей полягає у тому, що частіше за все автор описує їх у одному підрозділі

дисертації і складові двох моделей не виокремлюються одна від одної. Так, наприклад, автор обґрунтовує сутність алгоритмів розв'язання управлінських завдань та підходи до їх розробки і класифікації, а після цього пропонує ці алгоритми. Перший компонент є складовою теоретичної моделі, другий – нормативної моделі.

- Універсальність – здатність моделі забезпечити досягнення результату у всіх освітніх установах, на підвищення ефективності діяльності яких спрямоване дослідження. Дослідження виконується не для 3-5 освітніх установ, а для всіх установ даного типу.

- Спрямованість на інтенсифікацію функціонування досліджуваної системи. Бажано, щоб запропонована модель передбачала вирішення досліджуваної проблеми в межах наявних матеріальних ресурсів та ресурсів часу.

- Технологічність – передбачає, що модель висвітлює послідовність дій, їх етапи, засоби та форми, алгоритми реалізації завдань формуючого експерименту.

- Повнота – модель повинна відбивати всі основні компоненти досліджуваного об'єкту та їхні взаємозв'язки. Структуру цих компонентів визначає теорія педагогічних систем (мета, зміст освітнього або управлінського процесу, форми та методи, діяльність педагогів або керівників освітніх установ, діяльність учнів або підлеглих) та структура науково-педагогічного знання (поняття, закономірності, принципи, правила).

- Відповідність моделі експериментальної системи методології дослідження. Методологія дослідження фактично є єдністю двох моделей – моделі майбутньої пізнавальної діяльності науковця та моделі загальних підходів до вирішення практичної проблеми. Останній повинна відповідати модель експериментальної системи.

- Органічна єдність експериментальної моделі з іншими результатами дослідження. Експериментальна модель повинна враховувати результати аналізу стану дослідженості проблеми, результати констатувального експерименту та дозволяти усунути виявлені недоліки. Усі підрозділи дисертації, які передують моделі, повинні створювати передумови для її розробки.

- Інформативність – розроблена модель повинна містити всю необхідну для її реалізації в освітній та управлінській діяльності інформацію. Модель має містити відповіді на всі головні питання, які можуть виникнути у тих, хто бажає реалізувати експериментальну систему в освітній або управлінській діяльності.

- Поєднання в процесі моделювання різних видів моделей. Головним видом моделей, які розробляють у педагогічних дослідженнях, є вербальні моделі, але їх доцільно доповнювати структурними наочними моделями. Вони краще за вербальні дозволяють представити структуру змодельованої системи, зв'язки елементів, етапи, послідовність дій. У педагогічній науці вже існує

досвід створення математичних моделей. Нові можливості для створення наочних моделей створюють комп'ютерні засоби.

Для обґрунтування педагогічної моделі науковець повинен знати:

- Сутність поняття «модель», види моделей, вимоги до моделей, сутність методу моделювання. Реалізація цієї вимоги є обов'язковою навіть у тих випадках, коли у дослідженні не згадується поняття «модель», а йдеться про розробку певної педагогічної системи або технології, бо засобом представлення, опису такої системи чи технології є модель.

- Сутність поняття «система», види систем, їхню структуру, особливості педагогічних систем, сутність системного підходу. Ця вимога пов'язана з тим, що навіть, якщо ми не згадуємо про це, ми моделюємо саме педагогічні системи, та і сама модель є теж системою.

- Тенденції розвитку об'єкту дослідження в країні та світі, бо запропонована модель повинна відповідати прогресивним тенденціям і обмежувати вплив негативних тенденцій розвитку певної педагогічної системи.

- Сутність методологічних підходів, обраних для розв'язання наукової проблеми. Ця вимога пов'язана з тим, що саме ці підходи, якщо їх правильно обрано, надають моделі риси самобутності, інноваційності, забезпечують наукову новизну результатів дослідження. Так, наприклад, обґрунтовуючи модель формування певної якості фахівця з вищою освітою, можна орієнтуватися на культурологічний підхід, можна на компетентністний. І від того, який підхід ви обрали, будуть залежати особливості розробленої моделі.

Для обґрунтування педагогічної моделі науковець повинен уміти:

- Використовувати метод моделювання.
- Володіти науковим стилем опису моделі.
- Вміти розробляти наочну модель експериментальної системи.

1.10. Визначення та використання критеріїв оцінки педагогічних явищ у експериментальних дослідженнях

Розділ присвячено вирішенню актуальної наукової проблеми обґрунтування теоретичних засад визначення та використання критеріїв оцінки педагогічних явищ у експериментальних дослідженнях. Проведений аналіз дослідницької практики дозволив визначити типові недоліки формулювання критеріїв, функції критеріїв (вимірювання, моделюючи, орієнтиру під час аналізу наукової літератури, понятійного визначення, методологічну) етапи їх обґрунтування, зв'язок критеріїв з темою, предметом, метою та завданнями дослідження.

Науково обґрунтоване визначення критеріїв оцінки педагогічних явищ є важливою умовою ефективності експериментальних дослідженнях та отримання нового знання. Це пов'язане з тим, що критерії є однією з ключових ланок експериментального дослідження. Вони дозволяють оцінити стан

вирішення певної педагогічної проблеми, виокремити напрями її подальшого розв'язання, перевірити ефективність запропонованих методичних систем. З критеріями пов'язане формулювання гіпотези дослідження те перевірка її положень. Але в роботах з методології педагогічних досліджень проблема обґрунтування критеріїв оцінки педагогічних явищ ще не знайшла необхідного висвітлення [1-4]. Тому визначення критеріїв у педагогічних дослідженнях частіше всього базується на певних стереотипах та традиціях, а не чітко обґрунтованих теоретичних засадах. Наслідком цього стали численні недоліки у проведенні експериментальних досліджень.

Мета розділу: обґрунтувати теоретичні засади виокремлення, формулювання та використання критеріїв у педагогічних дослідженнях.

У ході реалізації цієї мети було проведено аналіз дисертаційних робіт з різних педагогічних спеціальностей, виокремлено типові недоліки використання критеріїв, їх функції, етапи обґрунтування та вимоги до формулювання.

Розглянемо найбільш показові приклади використання критеріїв. Тема дисертаційного дослідження «Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів». Автор пропонує наступні критерії: мотиваційно-ціннісний критерій; пізнавально-інформаційний критерій; діяльнісно-результативний критерій. Але формулювання наведених критеріїв не відбивають особливостей досліджуваного явища.

За наведеною логікою (ототожнення критеріїв із структурними компонентами однієї з існуючих моделей особистості) формулюють критерії численні дослідники. Такі критерії дещо відрізняються один від одного: адекватність мотивації, умотивованість студентів, мотиваційний критерій, ціннісно-мотиваційний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-ціннісний; когнітивний, пізнавально-інформаційний, пізнавальний; діяльнісно-операційний, процесуально-діяльнісний, діяльнісно-результативний, діяльнісно-перетворювальний, технологічний, але це не змінює їх сутності. Вони не вносять нічого нового до наукового знання та навіть не дозволяють зрозуміти що саме буде оцінювати дослідник. Окрім того не існує не мотиваційного не когнітивного не діяльнісного критерію. Існують відповідні структури особистості, з якими можуть бути пов'язані ті чи інші критерії, формулювати які необхідно так, щоб було зрозуміло що саме буде підлягати оцінці, та які конкретні особливості досліджуваного явища описує критерій.

Цим вимогам відповідає система критеріїв, яку пропонує дослідник проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл: ступень усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної діяльності; інтенсивність і стійкість професійних інтересів; характер цільових установок на застосування колективних форм роботи в різновікових групах; оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку; сформованість умінь організації колективних форм роботи в різновіковому дитячому колективі тощо. Серед наведених критеріїв можна виокремити ті, які пов'язані і з

мотиваційною, і когнітивною, і діяльнісною сферами особистості, що є свідченням того, що дослідник знайом з існуючими підходами до структури особистості, які він урахував у дослідженні. Але це не завадило йому виявити такі критерії, які відбивають саме суттєвіші особливості досліджуваного явища. Нажаль такі приклади обґрунтованого визначення критеріїв є тільки поодинокими.

Деякі дослідники окрім мотиваційного, когнітивного, діяльнісного критеріїв додають ще які-небудь, наприклад, рефлексивний, творчий. Це ще більш порушує і так хибну логіку побудови критеріїв, тому, що рефлексивний та творчий критерій є складовими діяльнісного. Таким чином, у виокремленні системи критеріїв дослідник може орієнтуватися, як на одну із методологічних засад цього процесу, певну модель особистості, але спроба поєднати в одній системі критеріїв дві різні моделі особистості, є недоречною. До цього треба додати, що орієнтація на ту чи іншу модель особистості, це методологічна засада тільки для визначення структури критеріїв, а не конкретних критеріїв.

Автор докторського дисертаційного дослідження пропонує наступні критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-професійний, особистісно-вольовий, діяльнісний та дослідницько-творчий. Але формулювання наведених критеріїв не дозволяють зрозуміти чому присвячене дисертаційне дослідження та що збирається оцінювати науковець (тема дисертації «Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів»). Окрім того виникають питання: чи тільки один критерій характеризує професійні якості, чи тільки один критерій пов'язаний з особистими якостями, чи не є дослідно-творчий критерій складовою діяльнісного критерію. Відповіді на ці питання є очевидними. У зв'язку з цим можна зробити декілька висновків: в основу обґрунтування критеріїв мають бути покладені чіткі методологічні засади; формулювання критеріїв мають відбивати особливості того явища яке буде оцінюватися а не загальні структурні компоненти особистості; критерії повинні бути однорівневими жоден критерій не може бути складовою іншого.

У наведеному вище прикладі досліднику необхідно було у якості методологічної основи обґрунтування критеріїв використовувати підходи до визначення структури компетентності, а не структури особистості як вона зробила. За аналогією, якщо науковець досліджує формування готовності до того чи іншого аспекту діяльності, то він має орієнтуватися на структуру готовності, а не на структуру особистості. Порушення цієї вимоги обумовлює те, що більшість критеріїв які запропоновані у десятках досліджень для оцінки різних педагогічних явищ є однаковими. Так пошукувачі пропонують оцінювати самі різні педагогічні явища.

Тема дослідження «Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури». Автор на основі існуючих класифікацій щодо визначення критеріїв літературного й загальнонаукового розвитку учнів старших класів виокремив такі критерії володіння старшокласниками культурологічним аналізом:

1. начитаність і сформованість естетичного досвіду;

2. володіння необхідним обсягом історико-літературних, історико-культурних і теоретико-мистецьких знань;
3. розвиненість художнього сприймання творів літератури і суміжних видів мистецтва (емоційна чутливість, активність та об'єктивність уяви, багатство асоціацій);
4. здатність зіставляти мову художнього твору й «мову» творів мистецтва;
5. прагнення до реалізації власних читацьких вражень, естетичних суджень у різних видах мистецтва й творчій діяльності.

Аналіз наведених критеріїв свідчить, що вони майже не відбивають особливостей культурологічного аналізу. Це пов'язане з тим, що дослідник орієнтувався на існуючі класифікації критеріїв літературного й загальнонаукового розвитку учнів, а не особливості таких явищ як аналіз та культурологічний аналіз. У зв'язку з тим, що критерії це не тільки основа для проведення оцінки результатів дослідження, а і основні орієнтири його спрямованості, то недостатньо обґрунтоване їх виокремлення може ставити під сумнів всі результати наукової роботи.

Розглянемо ще один приклад системи критеріїв. Тема дисертаційної роботи «Підготовка юнаків–старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька». Дослідник пропонує такі критерії: розуміння соціальної значущості сім'ї та можливості самореалізації у ній сутності чоловіка; самооцінка морально-етичних якостей готовності до виконання соціальних ролей чоловіка та батька; знання основних сімейних функцій та практичні навички їх виконання; статева вихованість як передумова відповідного партнерства. Аналіз запропонованих критеріїв дозволяє звернути увагу на те, що у першому та третьому критеріях поєднуються фактично по два критерії, що ускладнює визначення показників та процес оцінки. У такій ситуації незрозуміло як оцінювати, якщо у юнака є відповідні знання та немає навичок. Тобто, критерій має описувати тільки окрему цілісну властивість, а не дві чи три. Окрім того незрозуміло, чому дослідник пропонує оцінювати саме навички, а не вміння. Другий критерій «самооцінка морально-етичних якостей ...» не має змістовного наповнення, тому що самооцінка може бути дуже різною. Недоречним є формулювання останнього критерію, яке містить певні пояснення. Формулювання критерію має бути чітким та лаконічним. Будь-які пояснення та логічні доводи необхідні в процесі обґрунтування критеріїв а не в їх формулюваннях. Неможна погодитись з пропозицією використовувати в якості критерію статева вихованість. Статева вихованість – складне особистісне утворення, результат одного із напрямів освітнього процесу. Для оцінки статевої вихованості необхідна своя система критеріїв, тому пропонувати такий критерій недоцільно.

Ще один приклад, який дозволяє зробити важливі висновки. Тема дослідження: «Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу», автором запропоновані критерії оцінки толерантних відносин: усвідомлення необхідності толерантних відносин; ставлення до оточуючих; встановлення толерантних відносин у

різних видах діяльності студентів. Але перший та другий критерій пов'язані з особистими якостями від яких залежать відносини, а не з відносинами. Хоча третій критерій пов'язаний з відносинами студентів, але чи достатньо одного критерію? У даному випадку запропонований критерій охоплює все явище та фактично тотожній йому, тому такий підхід нічого не дає для оцінки досліджуваного явища.

Науковець пропонує наступні показники третього критерію: успішність установавання толерантних відносин у ході навчально-виховного процесу; спрямованість особистості на конструктивне спілкування в поза навчальній діяльності; уміння запобігати конфліктами у спілкуванні з представниками різних соціальних груп. Якщо останній критерій тотожній досліджуваному явищу, то його показники можна використати у якості критеріїв. Однак перший показник критерію знову таки має дуже узагальнений характер, а другий та третій пов'язані з особистістю, а не з особливостями толерантних відносин.

Наведені факти свідчать про те, що у дослідженні відсутні критерії, які дозволяють оцінити його результати. Чому виникла така ситуація? На наш погляд, дослідник не провів якісного понятійно-термінологічного аналізу сутності толерантних відносин.

Розглянемо логіку такого аналізу. Перший варіант – у науці існує декілька підходів до трактовки сутності толерантних відносин, дослідник їх аналізує за допомогою методики понятійно-термінологічного аналізу та пропонує своє узагальнене визначення, або погоджується з одним із визначень іншого науковця. Другий варіант – у науці немає визначень цього поняття, дослідник аналізує сутність понять «відносини» та «толерантність» та пропонує своє визначення поняття «толерантні відносини». У тексті дисертації є визначення поняття толерантні відносини, які автор трактує як усвідомлені й активні зв'язки, що виникають між соціокультурними групами, а також у середині них у процесі їхнього соціального, освітнього, культурного життя й діяльності та ґрунтуються на прийнятті іншої людини як цінності, її права бути іншою, готовності зрозуміти феноменальний світ іншої людини і здатності зберегти свою індивідуальність. Аналіз цього визначення дозволяє припустити, що дослідник вивчав сутність понять «відносини» та «толерантність», але не зумів виокремити характеристик толерантних відносини. Те, що він пропонує у другій частині визначення це дійсно характеристики того на чому ґрунтуються толерантні відносини, а не самих відносини.

Таким чином, виокремити критерії неможливо без якісного понятійно-термінологічного аналізу та визначення сутності поняття, яке характеризує досліджуване явище. Проведення такого аналізу – це перший крок на шляху виявлення критеріїв, другий – це здійснення операціоналізації цього поняття, під якою розуміють виокремлення індикаторів, які дозволяють оцінити досліджуване явище. Ці індикатори і є критеріями.

Покажемо ще один приклад обґрунтування критеріїв. Тема дослідження: «Соціально-педагогічні умови професійного становлення працівника правоохоронних органів на початковому етапі службової кар'єри». Дослідник пропонує наступні критерії та показники ефективності соціально-

педагогічних умов професійного становлення: соціально-професійна спрямованість особистості співробітника правоохоронних органів (спрямованість особистості на свою професію, розуміння її соціальної ролі, наявність необхідних соціальних установок і цінностей); соціально-особистісна адаптованість працівника правоохоронних органів у своїй професії (ступень задоволеності працівника своєю професійною діяльністю, мотиваційну сферу праці, ступень входження в колектив, морально-психологічну комфортність і емоційну стабільність особистості); соціально-професійний досвід працівника правоохоронних органів (ступень соціальної зрілості при виконанні службових обов'язків, успішність здійснення доручень і якість роботи, поведінка в напружених і екстремальних службових ситуаціях, дотримання морально-етичних норм).

Вивчення запропонованої системи критеріїв та показників дозволяє припустити те, що дослідник не здійснив понятійно-термінологічного аналізу понять, пов'язаних з критеріями: професійне становлення, професійна спрямованість, соціально-особистісна адаптованість, соціально-професійний досвід. Саме це обумовлює те, що незрозумілою є логіка побудови критеріїв, та суперечливою є структура показників. Так, перший критерій та показники пов'язані з мотиваційно-ціннісною сферою особистості, але дослідник включає мотиваційні показники і в другий критерій, але в той же час серед показників другого критерію відсутня адаптованість до змісту діяльності, а це головний напрям адаптації. У зв'язку з останнім сумнівним є виокремлення третього критерію пов'язаного з досвідом.

Із проведеного аналізу можна зробити два висновки: понятійно-термінологічний аналіз необхідно проводити не тільки поняття, яке характеризує досліджуване явище, а і поняття, які описують окремі критерії та навіть їх показники; кожний критерій повинен бути чітко диференцьованим від інших критеріїв, а показники критерію від інших його показників.

Складною є проблема визначення критеріїв у дослідженнях пов'язаних з управлінськими проблемами. Так, наприклад, у дисертації «Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі» автор пропонує оцінювати результати експериментальної роботи за параметрами, які характеризують розвиток учнів. З такою позицією погодитись неможна. Педагогічна та управлінська діяльність спрямовані на досягнення різних результатів, педагогічна діяльність забезпечує розвиток учнів, управлінська діяльність створює комплекс умов для реалізації педагогічних цілей. На результати педагогічної діяльності впливають різні фактори: освітня парадигма, особистість педагога, особливості дітей, система роботи навчального закладу, численні особливості зовнішнього середовища. Якщо ми оцінюємо управлінську діяльність за параметрами розвитку учнів, то фактично ми заперечуємо вплив на результати педагогічної діяльності всіх інших чинників окрім управління. Такий підхід у методологічному сенсі є помилковим. Будь-яка педагогічна система є імовірною, наука, управління підвищують елемент детермінованості цієї системи але не можуть зробити її повністю детермінованою. Таким чином, управління дійсно впливає на

результати педагогічної діяльності, але це тільки один із чинників цього впливу. Окрім того прояв впливу управління на педагогічну систему є відтермінованим, що ускладнює оцінку управління за результатами розвитку учнів.

Таким чином, для оцінки управлінських явищ необхідні критерії які пов'язані з управлінням. Саме такий підхід покладено в основу міжнародних стандартів управління якістю серії ISO 9000, які орієнтовані на оцінку ефективності управління за рівнем розробки та реалізації трьох груп процесів, а не якості продукції. Показники розвитку учнів можна розглядати лише як додаткові критерії в оцінці ефективності управління.

Аналіз 230 авторефератів свідчить, що всі дослідники використовують критерії пов'язані з результатами експериментальної роботи і зовсім не використовують процесуальних критеріїв. Це, на наш погляд, негативно впливає на якість дисертаційних досліджень. Критерії повинні забезпечувати весь комплекс завдань пов'язаних з аналізом та оцінкою педагогічних явищ в межах дослідної роботи. Одним із самих слабких місць у дисертаційних дослідженнях є перевірка гіпотези. Критерії, пов'язані з результатами експериментальної роботи, не дозволяють повною мірою перевірити вплив на них тих чи інших положень гіпотези. Саме для подолання цього недоліку необхідні процесуальні критерії. Але їх можна використовувати не тільки для перевірки гіпотези, а і для реалізації завдань констатувального етапу експерименту. Логіка цього етапу полягає не тільки в оцінці наявного стану освітнього, навчального, управлінського процесу за допомогою результативних критеріїв, а і в з'ясуванні причини такого стану, тобто аналізі освітнього, навчального, управлінського процесу за допомогою процесуальних критеріїв.

Ті чи інші недоліки в організації освітнього, навчального, управлінського процесу пов'язані з рівнем готовності педагогів та управлінців до вирішення відповідних завдань. Тому для забезпечення реалізації завдань дослідження необхідна третя група критеріїв, яка дозволяє оцінити рівень готовності працівників для зміни наявної освітньої системи.

Наведена логіка визначення структури критеріїв відповідає методології системного підходу. Як відомо, будь-яка освітня, управлінська система має мету, зміст, засоби – форми, методи, технології, суб'єктів – учнів та педагогів, керівників та підлеглих. Результативні критерії дозволяють оцінити відповідність результату меті освітньої чи управлінської системи, процесуальні критерії дозволяють оцінити відповідність запропонованій меті змісту та засобів освітньої або управлінської діяльності, критерії, пов'язані з оцінкою рівня готовності педагогів або керівників охоплюють ще один компонент експериментальної системи.

Важливою умовою науково обґрунтованого визначення та використання критеріїв у педагогічних дослідженнях є виокремлення їх функцій. Зробити це дозволяє аналіз сутності цього явища. Так, якщо погодитись з В. Гінецинським, який вважав, що критерії це найбільш суттєві особливості того явища, яке підлягає оцінці, то можна зробити висновок – критерії виконують **функцію вимірювання**. Але, у зв'язку з тим, що критерії характеризують найбільш

суттєві особливості явища, то вони можуть виконувати **моделюючу функцію**. Фактично критерії описують головні характеристики педагогічної або управлінської системи, яку пропонує дослідник, яку ще потрібно створити та перевірити в експерименті.

У зв'язку з тим, що критерії характеризують найбільш суттєві особливості досліджуваного явища, їх доцільно використовувати в якості **методологічного орієнтиру під час аналізу наукової літератури** з проблеми. Вони надають такому аналізу цілеспрямованість та системність, концентрують увагу науковця на головне.

Функція понятійного визначення проблеми пов'язана з тим, що формулювання критеріїв описують досліджуване явище і зробити це можна тільки за допомогою науково обґрунтованих понять. Тому досліднику необхідно свідомо, цілеспрямовано та обґрунтовано визначити коло понять, здатних розкрити сутність досліджуваного явища.

Узагальнення наведених вище функцій критеріїв у педагогічному дослідженні дозволяє виокремити ще одну їх функцію – **методологічну**. Саме тому, що критерії дозволяють реалізувати функцію аналізу, вимірювання, понятійного опису, моделювання вони є головним методологічним орієнтиром всього дослідження.

Наукове обґрунтування критеріїв передбачає реалізацію певних етапів дослідницької роботи. **Перший такий етап – теоретична інтерпретація, логічний аналіз теми (предмету) дослідження**. Теоретична інтерпретація починається з **структурної інтерпретації**, яка дозволяє виокремити поняття, що характеризують предмет дослідження, та встановити їх зв'язки. Фактично структурна інтерпретація дозволяє визначити структуру критеріїв та співвідношення в критеріях загального та особливого. Розглянемо приклад. Тема дослідження «Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання». Структурна інтерпретація дозволяє виокремити наступні поняття «формування професійної спрямованості», «формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей», «професійна спрямованість», «професійна спрямованість студентів економічних спеціальностей», «початковий етап навчання». У даному випадку структурна інтерпретація дозволяє зазначити, що критерії повинні відбивати загальні властивості процесу формування професійної спрямованості фахівців, специфічні особливості формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей, загальні властивості професійної спрямованості та специфічні особливості професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей та особливості цього процесу на початковому етапі навчання.

Структурна інтерпретація наведеної теми дозволяє зазначити, що необхідно розробити дві групи критеріїв – процесуальні, які дозволяють оцінити процес формування професійної спрямованості та результативні, які дозволяють оцінити рівень професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей. Але ці процесуальні та результативні критерії (особливе) не

можуть дублювати загальні підходи до сутності професійної спрямованості та процесу її формування, але не можуть і суперечити загальним підходам.

Структурна інтерпретація теми дозволяє реалізувати ще одне важливе завдання – визначити коло наукової літератури, яке необхідно вивчати науковцю. Так, досліднику наведеної вище теми необхідно проаналізувати як науковці трактують сутність формування професійної спрямованості, після цього з'ясувати як наука трактує формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей, а якщо цю проблему науковці не розглядали, обґрунтувати специфіку формування цієї спрямованості у студентів-економістів. За наведеною логікою необхідно проводити аналіз інших понять («професійна спрямованість», «професійна спрямованість студентів економічних спеціальностей») тощо. Без цієї аналітичної роботи неможливо обґрунтувати критерії.

Структурна інтерпретація теми дозволяє реалізувати ще одну функцію - визначення логіки дослідження, яку можна розглядати як складову його методології. Окрім того структурна інтерпретація органічно пов'язана з визначенням завдань дослідження та структурою тексту дисертації.

Наступне завдання теоретичної інтерпретації – **понятійна інтерпретація**, яка передбачає визначення сутності основних понять, які характеризують структуру досліджуваного явища. У наведеному прикладі це «формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей» та «професійна спрямованість студентів економічних спеціальностей». Така інтерпретація здійснюється під час аналізу стану дослідженості проблеми. Засобами реалізацію цього завдання є системний підхід та понятійно-термінологічний аналіз. Так, наприклад, сутність «формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей» можна за допомогою понять: мета формування, зміст процесу формування, засоби формування, суб'єкти процесу формування (викладачі та студенти). Завдання понятійної інтерпретації можна вважати реалізованим, якщо в дисертації чітко визначені всі головні поняття.

Наступний крок – це **операціоналізація головних понять**. Ця процедура передбачає виокремлення таких характеристик, які підлягають спостереженню, реєстрації, виміру, аналізу. У наведеному прикладі це відповідність мети педагогічної діяльності завданню формування професійної спрямованості, відповідність змісту навчального процесу завданню формування професійної спрямованості, відповідність засобів педагогічної діяльності завданню формування професійної спрямованості, відповідність діяльності педагогічних працівників завданню формування професійної спрямованості, відповідність діяльності студентів, працівників завданню формування професійної спрямованості. Формування орієнтовного переліку критеріїв завершує перший етап їх обґрунтування.

Другий – емпіричний етап обґрунтування критеріїв передбачає вивчення дослідником наявного процесу формування професійної спрямованості за допомогою аналізу документів (освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних планів, робочих навчальних програм),

спостереження, бесід з метою конкретизації, уточнення, розширенні переліку критеріїв, забезпечення їх повноти. Інформація, отримана на етапі теоретичної інтерпретації, виконує функцію методологічних засад емпіричного обґрунтування критеріїв.

Розглянемо ще один приклад реалізації цього етапу. Тема дослідження «Формування організаційної культури кафедри університету». Для емпіричного обґрунтування критеріїв обрано 7-10 кафедр різних навчальних закладів. Методика дослідження передбачає вивчення документації кафедри з метою аналізу наявності документів, які регламентують вирішення організаційних завдань – планів, положень, інструкцій, рекомендацій, посадових обов'язків, профілів доручень. Головне під час вивчення документів - з'ясувати, які із організаційних завдань унормовано, наскільки конкретні та доцільні ці норми. Наступне завдання – з'ясувати наскільки діяльність кафедри відповідає наявним нормам організаційного порядку, розробленим на кафедрі і в університеті. Зробити це можна за допомогою бесід з викладачами, лаборантами, завідувачем кафедри, деканом факультету, керівниками університетських відділів, проректорами. Логіка таких бесід – задавати однакові питання різним респондентам та таким чином забезпечити надійність та об'єктивність отриманої інформації. Перелік питань може бути наступний: як визначено що, як та коли ви повинні робити; що вам допомагає виконувати свої обов'язки, що заважає; чи бувають у вас на кафедрі конфліктні ситуації та з якого приводу; що ви вважаєте головними перевагами та недоліками кафедри; як на кафедрі розподіляються доручення та контролюється їх виконання; за що можна нагородити кафедру; як ви оцінюєте ефективність роботи кафедри; що сприяє та заважає ефективності діяльності кафедри. Під час опитування необхідно з'ясувати за допомогою яких механізмів вирішуються організаційні завдання – зафіксованих організаційних норм, традицій, безпосередньої участі завідувача кафедри, які тенденції у розвитку організаційної культури переважають (стихійне чи цілеспрямоване формування).

Узагальнення інформації, отриманої на різних кафедрах, має дозволити визначити загальні чинники ефективного вирішення організаційних завдань, особливості організаційної культури різних кафедр. Отримана таким чином інформація дозволяє сформулювати критерії та показники. При цьому треба ураховувати, що серед особливостей організаційної культури, притаманні окремим кафедрам, можуть бути потенційні напрями її подальшого розвитку. Етап завершується тим, що на основі інформації отриманої під час теоретичного та емпіричного обґрунтування критеріїв, формується орієнтовний їх перелік.

Третій етап - оптимізація критеріїв. Цей етап має за мету забезпечити системне охоплення найбільш важливих характеристик досліджуваного явища, взаємозв'язок, цілісність критеріїв, їх оптимальну кількість. Важливо щоб критерії були одного рівня та жоден із них не був складовою іншого. Завдання цього етапу реалізують за допомогою експертного опитування. Для цього готують анкету з переліком критеріїв та пропонують експертам оцінити їх значущість для вимірювання досліджуваного явища. Окрім цього доцільно

підготувати допоміжний документ який визначає смислові та змістовні характеристики явища, яке підлягає оцінці.

Існує більш гнучка методика опитування експертів, яка передбачає, що кожний критерій наводять на окремій картці, що дозволяє проводити їх класифікацію, ранжування, відкидати неважливі. Кожну картку має мати певний номер, що дозволяє фіксувати під час опитування його результати.

Важливим та складним є завдання визначити показники кожного критерію. Це краще зробити після того як відпрацьований перелік критеріїв. Якщо кількість критеріїв можна визначати за правилом 7 ± 2 , то кількість показників можна визначати за правилом 5 ± 2 . Може виникнути питання – чому саме така кількість критеріїв та показників. Як відомо, розробники системного підходу до педагогічних явищ виокремлюють 5-6 структурних компонентів системи, у методологічному сенсі критерії мають бути пов'язані зі структурними компонентами педагогічної системи. Окрім того, такий принцип використовують у міжнародних стандартах серії ISO 9000 при визначенні кількості процесів, які необхідно розробляти та оцінювати їх ефективність. Система оцінки не може бути громіздкою, вона повинна урахувати потенційну можливість отримати, необхідну для всебічного аналізу, інформацію.

Якщо у дослідженні не вдається виокремити відповідну кількість показників, то можна поставити під сумнів обґрунтованість визначення такого критерію. За наведеною логікою та аналогічною методикою дослідник має визначити показники кожного критерію. Найкращим є підхід, коли він поєднує логічне обґрунтування критеріїв на основі аналізу наукової літератури, емпіричне дослідження проявів критеріїв у педагогічному процесі та опитування експертів.

Критерії та показники – головна складова методики оцінки, але її розробка передбачає і опис рівнів прояву цих критеріїв. Якщо показники дійсно відбивають основні характеристики критеріїв, то їх наявність у досліджуваному явищі відбиває високий рівень сформованості критерію, а відсутність – низький рівень, а часткова сформованість – середній рівень.

Четвертий – етап перевірки розробленої на основі критеріїв методики вимірювання за допомогою пілотажного дослідження. Цей етап спрямований на з'ясування здатності критеріїв виконати свої функції. Пілотажне дослідження повинно дати відповіді на наступні питання:

- чи зрозумілим є формулювання критеріїв;
- чи конкретно та повно описані рівні прояву критеріїв;
- чи можна отримати необхідну інформацію за критеріями;
- чи зручними є форми фіксації отриманої інформації;
- чи дозволяють вони системно охопити досліджуване явище.

При необхідності на цьому етапі проводиться доопрацювання методики вимірювання та усуваються виявлені недоліки.

У дослідників початківців завжди виникає питання як використовувати обґрунтовані критерії, чи повинен дослідник самостійно оцінити досліджуване

явище, або їх необхідно запропонувати експертам для проведення такої оцінки. Сам дослідник є зацікавленою стороною, тому його оцінка може бути суб'єктивною. Експертної оцінки достатньо у тому випадку, коли експерти детально та глибоко знають досліджуване явище та мають можливість отримати необхідну додаткову інформацію. Тому більш оптимальним є підхід, коли дослідник відповідно до критеріїв та їх показників за допомогою комплексу методів збирає об'єктивну інформацію, яка характеризує досліджуване явище, та пропонує її експертам, які здійснять остаточну оцінку.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 20010. – 308с.
2. Добренєков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: Учебник. / В.И.Добренєков, А.И.Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 768 с.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
4. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт.кол.: Є.М.Хриков, О.В.Адаменко, В.С.Курило та ін. ;за аг. ред.. В.С.Курило, Є.М.Хрикова ; Держ. закл., «Луган. Нац.. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. - 248 с.

2. Методологічні засади історико-педагогічних досліджень

2.1. Закони та закономірності розвитку педагогічної науки

Сучасний рівень розвитку педагогічної науки обумовлює необхідність і створює умови для виявлення закономірностей її розвитку. Усвідомлення законів та закономірностей розвитку педагогічної науки дозволяє наблизитися до проникнення в сутність її парадигми, зрозуміти процеси, які відбуваються в науці, визначити перспективи подальшого розвитку та засоби впливу на цей розвиток.

Закони розвитку педагогіки – це об'єктивні, істотні, стійкі, повторювальні зв'язки педагогічної науки з її зовнішніми та внутрішніми чинниками. Закономірності, на відміну від законів, вказують на міру та характер таких зв'язків. До зовнішніх чинників треба віднести педагогічну практику та інші соціальні чинники, які впливають на спрямованість та характер наукових досліджень. До внутрішніх чинників треба віднести методологічні засади педагогіки та найбільш суттєві особливості процесів у середині науки. В зв'язку з зазначеним можна виділити три групи законів та

закономірностей: закони та закономірності, які визначають методологічні засади педагогіки; закони та закономірності, які визначають процеси в середині науки; закони та закономірності, які характеризують зв'язки педагогічної науки з зовнішніми чинниками.

До першої групи можна віднести одну закономірність та два закони.

Закономірність обумовленості розвитку педагогічної науки розвитком методології цієї науки.

Значення методології педагогічної науки в останні роки підвищується в зв'язку з інтенсивним розвитком освіти та ускладненням завдань науки, значним збільшенням обсягу педагогічних знань, збільшенням різноманітності філософських та загальнонаукових підходів до наукових досліджень, що ускладнює завдання їх відбору, перетворенням педагогіки на методологічну галузь знань для антропологічно орієнтованих наук, розвитком суміжних наук, посиленням інтегративних процесів у гуманітарній науковій сфері.

У наш час методологію педагогіки можна вважати окремою галуззю педагогічної науки, завданнями якої є:

- обґрунтування предмета педагогічної науки та її галузевої структури;
- розробка концептуальних принципів та підходів до організації наукових досліджень;
- розробка методів педагогічних досліджень;
- розробка процедур оцінки розвитку педагогічної науки й окремих наукових досліджень;
- оцінювання розвитку педагогічної науки;
- виявлення закономірностей розвитку педагогічної науки;
- визначення перспектив подальшого розвитку педагогічної науки.

Від рівня вирішення перелічених завдань значною мірою залежить рівень розвитку педагогічної науки. Інформація, отримана під час вирішення цих завдань, характеризує головні складові парадигми педагогічної науки, її теоретичний образ.

Закон єдності редукціоністського та холістського підходів у розвитку педагогічної науки.

Переважає більшість педагогічних досліджень є прикладом редукціоністського підходу. Такий підхід виправдовується необхідністю глибокого дослідження окремих (локальних) проблем. Але такий підхід значно ускладнює використання наслідків окремих досліджень тому, що виховна діяльність має більш системний, цілісний характер у порівнянні з локальними дослідженнями незначних частин цієї реальності.

Предмет педагогічної науки обумовлює необхідність застосування холістського підходу до його аналізу. Всі найбільш значні досягнення педагогічної науки – роботи Я.А.Коменського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського - є прикладами системного, цілісного підходу до вирішення педагогічних проблем. Вони майже повністю охоплюють предмет педагогіки.

Холістський підхід не заперечує редукціоналістського. Якщо холістський підхід є основою формування цілісних масштабних педагогічних теорій, що складає перший крок на шляху формування педагогічних парадигм, то редукціоналістський підхід забезпечує конкретизацію шляхів вирішення окремих педагогічних завдань.

Історія педагогічної науки свідчить про різне співвідношення редукціоналістського та холістського підходів. Педагогічна наука розвивається шляхом поступового накопичення окремих фактів (редукціоналістський підхід) і подальшої систематизації, узагальнення, побудови цілісних педагогічних систем (холістський підхід). Таким чином, тільки єдність редукціоналістського та холістського підходів забезпечує розвиток педагогічної науки.

Закон цілісності методологічних засад педагогічної науки. У наш час поширеною залишається точка зору Е.Г.Юдіна на структуру методологічних засад науки, який визначає 4 рівня методології – філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий та рівень конкретного дослідження. Значні зміни зараз відбуваються у всіх рівнях методології педагогічної науки. Якщо за радянські часи філософський рівень методології пов'язували з марксистсько-ленінською філософією, то в наш час почали використовувати філософські теорії нестабільності, постмодернізму.

На загальнонауковому рівні зберегли своє значення системний та діяльнісний підходи і починає поширюватися теорія самоорганізації – сінергетика.

На конкретнонауковому рівні відбувається адаптація методів інших наук для вирішення завдань педагогічної науки. Це пов'язане з тим, що в таких науках як соціологія, психологія формування дослідницького інструментарію відбулося раніше. Крім того, педагогіка, психологія, соціологія мають споріднені предмети досліджень.

Вже багато десятиріч для розвитку конкретнонаукового рівня методології педагогічної науки характерна ще одна особливість – запозичення із галузі природничих наук математичного апарату досліджень. З приводу цієї тенденції існують протилежні точки зору. Одні вважають, що кожна “справжня” наука повинна використовувати математичний інструментарій, а інші, - що педагогічні явища, особливо у сфері виховання, вимірювати неможливо. Кожна з цих точок зору має певний сенс, але треба звернути увагу не на неможливість вимірювати педагогічні явища, а на необхідність удосконалювати технології вимірювання. Кроком у цьому напрямку є поширення кваліметричного підходу.

На рівні конкретного педагогічного дослідження кожний науковець відповідно до мети та особливостей предмету свого дослідження визначає філософські та загальнонаукові основи свого дослідження та обирає ті чи інші методи.

Але запропоновані моделі рівнів методології не повною мірою відповідають практиці педагогічної науки. Будь-яке педагогічне дослідження базується не тільки на філософських, загальнонаукових засадах та методах конкретної науки, а і на фундаментальних теоретичних положеннях цієї науки.

Тобто, до третього рівня методологічних засад треба відносити не тільки методи тієї чи іншої науки, а і її фундаментальні теоретичні положення. До цього рівня методології треба віднести і фундаментальні положення споріднених з педагогікою наук, на які спираються у своїх дослідженнях науковці-педагоги.

Ефективність розвитку як всієї педагогічної науки, так і ефективність проведення окремого педагогічного дослідження, залежить від рівня розвитку та цілісності всіх рівнів методології педагогіки. Перші три рівні методології забезпечують відповідність педагогічного дослідження системі цінностей сучасного суспільства (перший рівень); найбільш ефективним шляхам вирішення соціальних проблем (другий рівень); тенденціям розвитку педагогічної науки (третій рівень). А четвертий рівень забезпечує технологічну реалізацію концептуальних засад дослідження, сформованих за допомогою перших трьох рівнів методології.

Другу групу законів та закономірностей розвитку педагогічної науки складають чотири закони.

Закон обумовленості розвитку педагогічної науки зовнішними та внутрішніми чинниками.

Як відомо, в науці існують два підходи у тлумаченні чинників, що впливають на її розвиток. Перший – екстерналістський, який полягає у визнанні провідної ролі зовнішніх соціальних чинників. Другий – інтерналістський, який полягає у визнанні провідної ролі внутрішніх чинників. Розглянемо структуру цих чинників.

Внутрішні чинники розвитку педагогічної науки складають: рівень накопичених педагогічних знань; логіка розвитку педагогіки; наявність підготовлених науковців; методологічні засади педагогіки; галузева структура педагогіки; парадигмальна організація науки; стосунки у науковому співтоваристві.

Коментарів потребує недостатньо розроблене поняття “логіка розвитку педагогічної науки”. На наш погляд, її характеризує:

- спирання наукових досліджень на накопичені раніше знання;
- постановка наукових проблем, які обумовлюються попереднім розвитком науки;
- розвиток певних попередніх наукових ідей;
- відповідність розвитку педагогічної науки об’єктивним соціальним потребам виховання, а не ідеологічним чинникам.

На розвиток педагогічної науки значно впливають зміни в її структурі. Так, формування соціальної педагогіки як самостійної галузі педагогічної науки значно вплинуло на активізацію наукових досліджень відповідного напрямку.

Поява та поширення наукових парадигм на певний час може прискорювати розвиток педагогічної науки. Це пов’язане з тим, що парадигма задає всі головні складові педагогічного дослідження, його спрямованість, методологію, головні шляхи вирішення наукових проблем. Так відбувається

доти, поки наукова парадигма перестає задовольняти потреби практики та стає гальмом у розвитку педагогічної науки.

Увагу треба звернути і на те, що структура наукової діяльності має структурні компоненти, притаманні будь-якій діяльності.

Зовнішні чинники складають: об'єктивні потреби виховання; рівень розвитку суміжних наук; умови діяльності науковців; суспільний престиж педагогічної науки; законодавча база системи освіти; державні та міжнародні освітні програми; державне та інші види фінансування науки, гранти на проведення педагогічних досліджень.

У радянські часи провідну роль серед зовнішніх чинників відігравав ідеологічний фактор – партійні настанови. Таке становище порушувало логіку розвитку педагогічної науки та призводило до формалізації науки; її внутрішні чинники, пов'язані з самоорганізацією, переставали діяти. Так “жорстке” управління педагогічною наукою стримувало її розвиток.

Розгляд навіть тільки структури зовнішніх та внутрішніх чинників розвитку педагогічної науки свідчить, що не можна погодитися ні з представниками екстерналістської, ні з представниками інтерналістської точок зору.

Зовнішні та внутрішні чинники розвитку педагогіки міцно пов'язані. Зовнішні чинники можуть впливати на розвиток педагогічної науки тільки завдяки впливу на науковців. Майже всі зовнішні чинники, крім потреб виховання, спрямовані на створення сприятливих умов для діяльності науковців, тому їх можна розглядати як засоби управління розвитком науки. Але в той же час науковець є активною людиною, зі своїми науковими інтересами та мотивами діяльності, яка не підлягає повному зовнішньому управлінню.

Педагогічна наука є майже самодостатньою системою. Більшість із умов її функціонування знаходяться у середині цієї системи. Поза її межами знаходяться об'єкт, предмет дослідження та матеріальні умови її функціонування. Таким чином розвиток педагогічної науки обумовлюється впливом цілісної, взаємопов'язаної системи внутрішніх та зовнішніх чинників.

Закон спирання педагогіки на антропологічно орієнтовані науки. Диференціація наукового знання призвела до появи та розвитку цілої низки більшою та меншою мірою антропологічно орієнтованих наук – фізіології, медицини, генетики, психології, соціології, ергономіки, екології, політології. Особливістю сучасного виховання є його орієнтація на цілісний розвиток людини та врахування всього комплексу чинників, які впливають на цей процес, на людину. Такий підхід може забезпечити культуровідповідність виховання особливостей сучасної політичної, економічної, екологічної, культурної ситуації, особливостей окремих людей та їх груп.

До цього треба додати і те, що одним із найважливіших завдань педагогіки є визначення змісту освіти. Складність цього завдання пов'язана з кількома чинниками: диференціацією наукового знання, збільшенням кількості наук, швидким накопиченням наукової інформації, яка в деяких науках

подвоюється кожні три роки, взаємопов'язаним характером розвитку більшості наук. Обґрунтування змісту освіти передбачає вирішення трьох послідовних питань: визначення переліку навчальних дисциплін; відбір змісту наукової інформації, яка складатиме зміст навчання; педагогічну адаптацію наукової інформації.

Ще більш тісним є зв'язок педагогіки з іншими науками в системі вищої освіти. Провідною тенденцією Болонського процесу є підвищення ролі наукових досліджень у підготовці фахівців. Таким чином, педагогіка в сучасних умовах здатна виконувати свої функції по науковому забезпеченню процесу виховання тільки при умові спираючись на інші науки.

Закон взаємовизначення педагогічної науки та педагогічної практики. Розвиток педагогічної науки є необхідною умовою ефективного функціонування сфери виховання. Саме ця сфера визначає спрямованість, зміст, пріоритети у педагогічних дослідженнях. Наявні у педагогічній практиці суперечності, актуальні завдання повинні впливати та впливають на розвиток педагогічної науки.

Галузева структура та спеціалізація видів педагогічної діяльності значною мірою визначає структуру педагогічної науки. Кількісні показники розвитку системи освіти значною мірою впливають на кількість науковців та наукових установ. Все це свідчить про те, що педагогічна практика впливає на розвиток педагогічної науки.

З іншого боку, педагогічна наука не може тільки відбивати наявний стан педагогічної практики. В такому випадку значно зменшувався би сенс її існування. Завдяки своїй перетворювальній функції педагогічна наука випереджує розвиток педагогічної практики і таким чином задає нові орієнтири розвитку освіти, пропонує ті чи інші засоби його реалізації. Педагогічна наука забезпечує теоретичне обґрунтування вирішення всіх педагогічних завдань, пов'язаних з визначенням мети, змісту, технологій освітньої діяльності, управління освітніми установами, підготовки педагогічних працівників.

Закон випереджуючого характеру розвитку педагогічної науки. Проблема співвідношення педагогічної науки та педагогічної практики є однією з фундаментальних педагогічних проблем. Педагогіка як галузь наукового знання має сенс, якщо випереджує наявний стан педагогічної практики, що саме і створює умови для розвитку цієї практики. Для осмислення процесу розвитку педагогічної науки важливим є питання, наскільки педагогічна наука може випереджувати педагогічну практику, чи є узагальнення передового досвіду роботи внеском у педагогічну науку.

Вивчення історії педагогічної науки та педагогічної практики свідчить, що значного відриву науки від педагогічної практики не відбувається. Цей факт можна пояснити наступними чинниками: педагогічна наука орієнтується на потреби практики; педагогічна наука живиться педагогічною практикою на наявними науковими наробками; педагогічна наука, як правило, орієнтується на можливості практичного використання її наробок. Але у цих міркуваннях є два слабких місця. Як пояснити процеси у педагогічній науці, які відбуваються на етапах революційних зрушень у суспільному житті, та як пояснити діяльність

видатних педагогів. Ці проблеми потребують окремих досліджень, але зараз можна припустити, що педагогічні наукові парадигми, як правило, формуються з наявних наукових ідей. Якщо розглянути кожен наукову парадигму окремо, то їх елементи є компонентами вже наявного наукового знання, але їх цілісна єдність обумовлює появу принципово нової якості. Все це свідчить, що значно прискорювати розвиток педагогічної науки можна за умов сприяння появі, розвитку, поширенню масштабних педагогічних теорій, наукових парадигм.

Складним є зв'язок наробок видатних педагогів з педагогічною практикою та педагогічною теорією. Розглянемо цю проблему на прикладі вітчизняних педагогів – А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського. Кожний з них створив унікальні освітні установи, теоретично обґрунтував їх діяльність. Підкреслимо, що їх ідеї було реалізовано лише у поодинокому досвіді. Системно та цілісно наробки цих видатних педагогів ніколи не було реалізовано. Але їх ідеї відігравали роль фундаментальних методологічних положень для подальшого розвитку педагогічної науки.

Що стосується вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, то така діяльність може бути науковою, а може і не бути науковою. Вона може створювати, а може і не створювати наукове знання. Вивчення та узагальнення педагогічного досвіду є науковою діяльністю, якщо:

- здійснюється системне вивчення досвіду;
- на засадах наукових технологій здійснюється об'єктивна оцінка ефективності досвіду.

Вивчення досвіду може привести до його негативної оцінки. Але і такі висновки, якщо вони є детальними та ґрунтовними, мають значення для розвитку педагогічної науки. Деякою іншою є ситуація, коли вивчається дійсно ефективний досвід. Така діяльність спрямована на отримання нового наукового знання. Це пов'язане з тим, що педагогічний досвід не завжди є повністю усвідомленим та детально обґрунтованим. Під час вивчення педагогічного досвіду треба відповісти на питання: яка його результативність; чим він відрізняється від масової практики; на яких філософських, методологічних засадах він ґрунтується; в межах якої теорії, парадигми його запропоновано; які чинники забезпечують ефективність цього досвіду; як та в яких масштабах його можна використовувати. Отримана таким чином інформація складає нове наукове знання, що відповідає пояснювальній функції педагогіки.

Таким чином, тільки за умов випереджувального характеру педагогічна наука може виконувати свої соціальні функції. Рівень випередження залежить від етапу соціального та наукового розвитку та є змінною величиною. Рівень випередження характеризують категорії “наукова новизна” та “практична значущість”. Від їх розробленості та створення дієвого механізму оцінки наукової новизни та практичної значущості значною мірою залежить рівень випереджувального характеру розвитку педагогічної науки.

До третьої групи законів та закономірностей розвитку педагогічної науки можна віднести три закономірності та п'ять законів.

Закономірність залежності розвитку педагогічної науки від адекватності її інституційних форм природі науки.

Розвиток будь якої науки призводить до інституціоналізації її форм. У педагогічній науці це знаходить прояв у :

- формуванні системи наукових установ – Академії педагогічних наук, науково-дослідних інститутів, наукових лабораторій, наукових підрозділів вищих навчальних закладів тощо;
- затвердженні певних механізмів (централізованих чи децентралізованих) управління розвитком науки;
- формуванні системи підготовки наукових кадрів;
- появі стандартизованої системи експертизи якості наукових досліджень;
- виникненні загальноприйнятої системи відображення результатів наукових досліджень у публікаціях;
- функціонуванні інституту дисертаційних досліджень;
- формуванні певного механізму визначення дослідницької проблематики;
- виникненні системи наукових ступенів та звань.

Перелічені прояви інституціоналізації здатні як порушувати природу педагогічної науки, так і сприяти її прояву. Адекватність інституційних форм науки її природі порушують: тотальне управління науковою сферою, що обмежує прояв механізмів самоорганізації та саморегулювання; бюрократизація науки, зрощення її інститутів з державними інститутами; оцінка науковців за науковими ступенями, а не науковими здобутками; оцінка розвитку науки, внеску окремих науковців та установ за кількістю публікацій; формалізація оцінки результатів наукових досліджень; ритуальність захисту дисертацій та недосконалість їх експертизи; збільшення кількості імітаційних публікацій та дисертацій, які не вносять нічого нового до педагогічної науки, а тільки створюють „інформаційний шум”.

Закономірність залежності розвитку педагогічної науки від накопичення емпіричних фактів, розробки понятійно-категоріального апарату, виявлення закономірностей виховання.

Розвиток педагогіки, як і багатьох інших наук, здійснюється переважно емпірично-індуктивним шляхом. Спочатку відбувається попереднє спостереження, накопичення, класифікація та систематизація фактів. Зв'язки фактів, як вважає Н.К.Вахтомін, виявляються за допомогою категоріального синтезу: шляхом підведення фактів під категоріальну структуру мислення, шляхом внесення категоріальної сутності в емпіричну різноманітність (Генезис наукового знання. – М., 1973, с.223).

Б.С.Гершунський обґрунтував критерії, за допомогою яких можна віднести ті чи інші поняття до категорій (Гершунский Б.С. О научном статусе и прогностической функции педагогической теории //Сов.педагогика. – 1984. - №10. – С.64 – 71). По-перше, педагогічні категорії, на відміну від понять, охоплюють більш широку галузь навчально-виховної діяльності та характеризують не окремі специфічні риси конкретного об'єкту, а найбільш суттєві властивості всіх об'єктів даного виду.

Друга особливість полягає в тому, що категоріальна структура науково-педагогічного мислення змінюється значно повільніше, ніж понятійний апарат педагогіки. Педагогічні категорії – це скоріше історичні, ніж педагогічні поняття. Їх наукова значущість, стабільність та фундаментальність підтверджується широкою й тривалою педагогічною практикою.

Третя особливість педагогічних категорій полягає в тому, що кожна з них відбиває педагогічні явища не тільки у констатуючому, але і в нормативному плані. За своєю суттю вони передбачають категоричні вимоги. Саме тому педагогічні категорії визначають зміст та перелік відповідних педагогічних принципів. У зв'язку з цим рівень розробленості категоріального апарату значною мірою визначає рівень розвитку педагогічної науки.

Педагогіка, як практично орієнтована наука, спрямована на обґрунтування змісту, засобів, правил, умов ефективного функціонування виховання. Вона вивчає зв'язки педагогічного процесу, педагогічної діяльності з результатами виховання. Вивчення найбільш суттєвих, стійких зв'язків – законів та закономірностей виховання є найбільш важливим завданням педагогічної науки. Значення законів та закономірностей виховання полягає в тому, що вони в теоретичному плані є найбільш суттєвими, узагальненими, концентрованими науковими положеннями, а в практичному плані їх урахування у виховній діяльності є умовою її ефективності.

Таким чином, накопичення емпіричних фактів, розробка категоріального апарату та виявлення законів та закономірностей виховання є найважливішими завданнями та показниками рівня розвитку педагогічної науки.

Закономірність залежності розвитку педагогічної науки від стану її рефлексії.

Нові наукові надбання базуються на вже отриманих знаннях, тому об'єктивна оцінка досягнутого є умовою подальшого розвитку науки.

Головними вимогами до оцінювання стану розвитку педагогічної науки є комплексний характер, систематичність, орієнтованість в майбутнє, наукова обґрунтованість. Комплексний характер рефлексії передбачає аналіз всіх складових науки: методологічних засад, стану наукового знання, діяльності науковців, функціонування наукових інститутів, взаємозв'язків педагогічної науки з практикою та іншими складовими соціальної реальності.

Прискорення розвитку педагогічної науки, збільшення обсягу отриманої інформації, зростання кількості науковців та публікацій вимагають систематичного аналізу та узагальнення отриманої наукової інформації.

Рефлексія стану педагогіки має бути орієнтована в майбутнє, інакше вона не має сенсу. Саме завдяки рефлексії виникає можливість пов'язати минуле з сьогоденням та визначити завдання на майбутнє.

Рефлексія стану педагогіки має бути науково обґрунтована. Головну роль у забезпеченні цієї вимоги відіграють критерії оцінки стану науки. Вони повинні відбивати методологічний підхід до аналізу науки, характеризувати спрямованість такого аналізу та визначати методи отримання необхідної інформації.

Про розвиток педагогічної науки свідчить: поява нових ідей та теорій; розширення дослідницької проблематики; диференціація науки, розвиток її окремих галузей; світове визнання її теоретичних надбань; розвиток понятійного апарату педагогіки; інституціоналізація науки; відповідність розвитку науки її логіці; розробка багатоваріантних шляхів вирішення педагогічних проблем; наявність комплексних колективних тем досліджень; розвиток технологій педагогічних досліджень; тісний зв'язок з потребами практики; підвищення ефективності освіти; зростання кількості педагогічних видань, кількості науковців, спеціалізованих рад із захисту дисертацій.

Для об'єктивної оцінки стану педагогічної науки є і ознаки кризових проявів: відсутність нових ідей, дублювання одних і тих же тем та положень; бюрократизація науки, зростання її інститутів з державними інститутами; відсутність фундаментальних праць; низька якість дисертаційних досліджень та публікацій; слабкий зв'язок з потребами практики; національна та регіональна обмеженість (замкненість); ідеологічна або кон'юнктурна заангажованість; поширення дрібних тем досліджень; відсутність наступності розвитку, слабкий зв'язок з роботами попередників; орієнтація дослідників на паперову продукцію, а не на впровадження наукових наробок та підвищення ефективності освіти; обмеженість фінансових та матеріальних ресурсів; слабкість зв'язків зі спорідненими науками; ритуальність захисту дисертацій та недосконалість їх експертизи; зменшення накладів педагогічних видань.

Закон цілісності функцій педагогічної науки. Педагогічна наука реалізує низку функцій: пояснювальну, підтримуючу, перетворювальну, нормативну, узагальнюючу, інформаційно-комунікативну, накопичувальну, культуростворюючу, функцію відтворення наукових кадрів. Ці функції складають цілісну систему. Недостатньо повна або недостатньо ефективна реалізація будь-якої з них обумовлює зниження ефективності функціонування педагогічної науки.

Пояснювальна функція педагогічної науки є базовою. Якщо вона реалізується неефективно, то всі інші функції вже не мають сенсу. Підтримуюча функція найбільш активно реалізується на етапах стабільного функціонування освіти та спрямована на забезпечення удосконалення пануючої наукової парадигми. Про реалізацію нормативної функції педагогічної науки свідчить використання наукових наробок у педагогічній практиці.

В зв'язку з великою кількістю наукових досліджень, наявністю різнопланового педагогічного досвіду важливою умовою функціонування педагогічної науки є її узагальнююча функція. Реалізація накопичувальної функції педагогічної науки є умовою здійснення таких функцій як пояснювальна, нормативна, узагальнююча, підтримуюча, перетворювальна, інформаційно-комунікативна, відтворення наукових кадрів.

Закон варіативності моделей педагогічної науки. Довгий час педагогічна наука в Україні функціонувала під впливом ідеологічних чинників. Партійні настанови визначали завдання, спрямованість і навіть шляхи вирішення тих чи інших педагогічних завдань, партійними рішеннями одні

наукові нароби визнавалися ефективними та вірними, а інші засуджувалися. За радянські часи сформувалася традиція, коли на партійних з'їздах приймали або окремі рішення з питань освіти та науки, або в загальних рішеннях обов'язково розглядали і ці питання.

Пріоритет ідеологічних чинників обумовлював формування єдиної наукової та освітньої парадигми, і більшість науковців працювала в межах цієї парадигми. Тільки деяким з них вдавалося подолати обмеження пануючої моделі науки. Ідеологічні чинники можуть відбивати об'єктивні соціальні потреби. У таких умовах на певний час можуть створюватися сприятливі умови для розвитку педагогічної науки, але консервація одних і тих же положень неминуче призведе до формалізації науки та кризових проявів у ній.

З появою демократичних тенденцій розвитку радянського суспільства можна пов'язати виникнення парадигми розвивального навчання, але без підтримки ідеологічних чинників вона у той час не отримала широкого розповсюдження. Отже, одноманітність моделей науки неминуче гальмує розвиток освітньої практики.

У 90-ті роки ХХ століття в Україні виникли сприятливі умови для появи різних моделей науки, формування різних освітніх парадигм. Для прискорення цього процесу необхідне більш чітке усвідомлення науковцями особливостей наукових парадигм, в межах яких вони працюють. Наукові парадигми відрізняються одна від одної майже всіма своїми компонентами: методологічними засадами, розумінням педагогічних цілей, понятійним апаратом, закономірностями функціонування педагогічних систем, технологіями здійснення педагогічного процесу, особливостями підготовки наукових кадрів та практичних працівників. Загальними для різних парадигм можуть бути тільки базові педагогічні категорії та фундаментальні закони та закономірності. Усвідомлення цих особливостей дозволяє більш чітко визначити межі загальної педагогіки і запропонувати іншу структуру галузевих педагогік, які можна розвивати за парадигмальним принципом. Розподіл педагогіки на теорії виховання, навчання, управління має сенс тільки в умовах єдиної наукової та освітньої парадигми.

Формування різних наукових парадигм (моделей науки) створює більш сприятливі умови для вирішення освітніх завдань і, таким чином, для прогресу науки. Це пов'язане з багатоваріантністю шляхів вирішення педагогічних завдань. Таким чином, варіативність моделей науки відповідає особливостям предмету педагогіки.

Закон зближення світових моделей педагогічної науки. У педагогічній науці завжди співіснують дві різноспрямовані тенденції – на збереження та розвиток національних традицій в освіті та на зближення світових моделей науки та освіти.

Орієнтація на збереження національних традицій в освіті є однією з умов формування національної свідомості громадян, збереження національної самобутності та незалежності. Тенденція до зближення національних моделей науки та освіти є умовою подолання міжнародних суперечностей та

формування світової спільноти, що може стати важливим чинником прискорення соціального розвитку.

Одним із перших та найбільш яскравих прикладів зближення світових моделей науки були наробки Я.А.Коменського, праці якого на довгий час визначили розвиток педагогічної науки та освіти.

Процес зближення світових моделей педагогічної науки прискорився у ХХ столітті. Цю особливість зумовили наступні чинники:

- розвиток інформаційно-комунікаційних мереж;
- діяльність міжнародних освітніх організацій;
- проведення міжнародних наукових і науково-практичних конференцій;
- академічна мобільність студентів та викладачів;
- розробка освітніх стандартів;
- проведення міжнародних освітніх рейтингів;
- розвиток загальноприйнятих технологій освіти;
- розповсюдження у людській свідомості загальних цінностей, і в першу чергу, таких як демократія та гуманізм;
- виявлення фундаментальних закономірностей освітніх процесів;
- посилення конкурентної боротьби у сфері освіти, перетворення її на сферу бізнесу;
- реалізація міжнародних освітніх проектів;
- реалізація міжнародних освітніх угод;
- розповсюдження загальних методологічних засад педагогічних досліджень (філософії нестабільності, синергетики, постмодернізму).

Урахування цього закону є важливою передумовою реалізації як локальних педагогічних досліджень, так і розвитку педагогічної науки в цілому.

Закон відтворення наукових кадрів. Важливим елементом такого соціального інституту як “педагогічна наука” є науковці та їх діяльність. Розвиток будь-якої науки залежить від наявності професійних науковців. Тому їх відбір та підготовка є умовою розвитку педагогічної науки. Недослідженим є питання необхідної кількості науковців. В Україні, як і в більшості країн світу, існують інститути аспірантури, докторантури, захисту дисертацій. Але практика роботи свідчить про недостатню ефективність цих інститутів у нашій країні. Під час відбору до аспірантури перевіряють знання, а не здатність до наукової роботи. Навчання в аспірантурі обмежується спілкуванням з науковим керівником. Значна частина наукових керівників пройшла таку ж аспірантуру, тому нездатна підготувати справжніх науковців.

В останні роки поширюється кількість імітаційних дисертацій. На цей процес впливають і соціальні чинники – необхідність кожному викладачу ВНЗ бути кандидатом чи доктором наук та отримання кандидатами та докторами наук певних пільг. Поширеною стає практика, коли науковців оцінюють не за науковими здобутками, а за науковими ступенями.

Проведений нами та нашими аспірантами та докторантами аналіз понад 400-х кандидатських та докторських дисертацій свідчить, що цей соціальний

інститут дуже незначно впливає на розвиток педагогічної науки. Так, тільки близько 20% докторських дисертацій дійсно містять нові наукові положення.

Однією з провідних ідей Болонського процесу є отримання вищої освіти у процесі спільної наукової діяльності викладачів та студентів. У вітчизняній системі вищої освіти система цінностей поки що є іншою. Ми рахуємо кількість кандидатів та докторів наук, а не кількість наукових проектів.

Для зміни існуючої ситуації, на наш погляд, необхідно:

- створити механізм формування дослідницької проблематики;
- створити інститут замовників педагогічних досліджень;
- ліквідувати всі пільги за наукові ступені;
- відмінити вимоги до кількості кандидатів та докторів наук у ВНЗ;
- створити більш дієві механізми оцінки рівня наукової новизни та практичної значущості наукових робіт;
- змінити систему відбору до аспірантури та докторантури;
- перетворити навчання в аспірантурі та докторантурі дійсно в навчання.

Запропоновані засоби можуть оздоровити атмосферу у вітчизняній педагогічній науці та вплинути на якість наукових кадрів. Таким чином, ефективність функціонування педагогічної науки залежить від ефективності підготовки наукових кадрів та створення сприятливих умов для їх роботи.

Закон прискорення розвитку педагогічної науки. За час існування педагогічної науки відбулося значне зростання кількості науковців, кількості наукових досліджень та кількості публікацій. В минулому парадигми педагогічної науки існували сторіччя, у ХХ столітті - вже десятиріччя, а у ХХІ столітті можна прогнозувати подальше прискорення змін наукових й освітніх парадигм та зростання їх кількості.

Але дискусійним є питання про необхідність збільшення кількості зайнятих у сфері педагогічної науки. Чинниками, які впливають на їх збільшення, є не тільки тенденції та логіка розвитку педагогічної науки, а і кількісне зростання освітньої сфери. Ця тенденція вимагає більшої кількості викладачів. А, як відомо, викладачі вищої школи повинні займатися науковими дослідженнями. В ситуації, коли наука стає не покликанням, а необхідністю, зростання кількісних показників розвитку педагогічної науки може і не прискорювати її сутнісного розвитку. Тому вирішення проблеми визначення суспільно необхідної кількості зайнятих педагогічною наукою є актуальним завданням сьогодення.

Прискорення розвитку педагогічної науки пов'язане як з внутрішніми, так і з зовнішніми чинниками. До внутрішніх чинників треба віднести накопичення значної кількості наукової інформації, її диференціація та інтеграція, розвиток методології педагогіки, збільшення кількості науковців. Зовнішні чинники - це розвиток суміжних з педагогікою наук, підвищення ролі освіти в життєдіяльності суспільства, покращення умов для занять науковою діяльністю, підвищення соціального статусу педагогічної науки. Саме взаємодія перелічених чинників обумовлює прояв зазначеного закону.

Проблема виявлення закономірностей та законів розвитку педагогічної науки є важливою та складною. Її неможливо вирішити в одній статті. Для подальшого розвитку педагогічної науки актуальним є завдання виявлення закономірностей диференціації цієї науки на окремі галузі та інтеграційних процесів у ній.

2.2. Аналіз стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки

Початок ХХІ століття є часом активного розвитку наукової парадигми порівняльної педагогіки. Методологічні засади цієї наукової галузі складають положення загально педагогічної методології, теоретичні засади історії педагогіки та наукові основи, які відбивають особливості порівняльної педагогіки.

Довгий час в дослідженнях з порівняльної педагогіки панувала логіка за якою науковець обирає як він уважав актуальну науково-педагогічну проблему, вивчав та висвітлював як ця проблема в теоретичному та практичному плані вирішується в певній країні та пропонував використовувати ті чи інші положення у вітчизняній освітній практиці. На перший погляд така логіка наукової роботи є природною, але вона є недостатньо методологічно обґрунтованою.

Потенційними недоліками такого підходу до проведення наукового дослідження можуть бути:

- Недостатня обґрунтованість спрямованості та змісту наукової роботи.
- Неактуальність наукової проблеми, яка стає предметом порівняльного дослідження.
- Нечітке усвідомлення характеру наукової проблеми, яку збирається розв'язувати дослідник.
- Концентрація уваги дослідника не тільки на актуальні, а і неактуальні аспекти наукової проблеми.
- Орієнтація на описовий характер наукової діяльності.
- Дублювання у змісті дисертаційних робіт вже відомих положень.
- Недостатня увага до забезпечення понятійної узгодженості дослідження вітчизняних та зарубіжних освітніх проблем
- Відсутність детально обґрунтованого теоретичного підґрунтя на початку дослідження.
- Припущення значення національної системи освіти.

З приводу останнього положення зазначимо, що якщо ми вважаємо нашу порівняльну педагогіку складовою світової науки, то маємо визначати не тільки те що маємо запозичити з зарубіжного досвіду, а і те, що можемо запропонувати іншим країнам.

Головною причиною цих недоліків є недосконалість та в деяких випадках відсутність аналізу стану дослідженості проблеми, якій присвячена наукова проблема та недостатньо чітке усвідомлення особливостей наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки.

Традиційно у роботах з методології порівняльної педагогіки розглядають наступні аспекти наукових досліджень: тенденції розвитку порівняльної педагогіки у світі та Україні, забезпечення актуальності проблеми дослідження, визначення мети та завдань дослідження, формування джерельної бази дослідження, визначення структури дисертаційної роботи тощо [1-6]. Але у роботах з методології порівняльно-педагогічних досліджень не знайшла детального висвітлення проблема аналізу стану дослідженості обраної наукової проблеми. Підґрунтя для її вирішення створюють загально педагогічні підходи до аналізу стану дослідження педагогічних проблем [7, с. 99-108], але вони вимагають конкретизації з урахуванням особливостей порівняльно-педагогічних досліджень.

Мета розділу полягає в обґрунтуванні вимог до аналізу стану дослідження наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки. Для реалізації зазначеної мети були вирішені наступні завдання: виокремлення типових недоліків аналізу стану дослідження наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки, виокремлення особливостей наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки, обґрунтування алгоритмів проведення аналізу стану дослідженості наукової проблеми, визначення підходів до оцінки аналізу стану дослідження наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки.

Реалізація зазначеної мети створює передумови для підвищення рівня усвідомленості діяльності науковців з обґрунтування та реалізації методології порівняльно-педагогічного дослідження.

Аналіз дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки свідчить, що в останні роки все частіше науковці ставлять завдання, пов'язані з аналізом стану розроблення наукової проблеми: виявити стан розроблення досліджуваної проблеми та уточнити понятійно-термінологічний апарат дослідження; здійснити теоретичний аналіз розробленості проблеми, схарактеризувати понятійний апарат дослідження; висвітлити історіографію досліджуваної проблеми; виявити стан розроблення досліджуваної проблеми у вітчизняній і зарубіжній науці; здійснити класифікацію історіографії та джерельної бази дослідження; охарактеризувати стан розроблення досліджуваної проблеми та понятійно-термінологічний апарат дослідження. Але аналіз кандидатських дисертаційних робіт свідчить, що аналіз стану дослідженості порівняльно-педагогічних проблем частіше всього відсутній. Головною причиною такого явища є те, що науковці-початківці не завжди чітко розуміють, що є проблемою їх дослідження і у тексті дисертації використовують трафаретну фразу: "актуальність і недостатня теоретична розробленість даної проблеми у вітчизняній педагогічній науці зумовили вибір теми".

Розглянемо приклад, якій характеризує наявну ситуацію. Тема дослідження - "Система управління якістю освіти у вищих навчальних

закладах США". За традиційною логікою науковою проблемою у даному випадку є саме система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США. Але, з урахуванням того, що проблема – це складне теоретичне чи практичне завдання, проблемою даної наукової роботи є *дослідження* теоретичних та практичних аспектів системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США. Якщо погодитись з першою позицією, то завдання проаналізувати стан дослідженості проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США, охоплює весь зміст дисертаційної роботи. У другому випадку завдання проаналізувати стан дослідженості проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США передбачає:

- Аналіз історико-педагогічних робіт американських вчених, в яких вони узагальнюють напрацювання своїх співвітчизників з проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США. Такі роботи можуть бути, а можуть і не бути.

- Аналіз підрозділів наукових робіт американських вчених з проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США, в яких вони аналізують напрацювання своїх попередників. Такі підрозділи обов'язково існують у науковому дискурсі досліджуваної країни.

- Аналіз робіт вітчизняних компаративістів, в яких вони узагальнюють напрацювання американських вчених з проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США. Таких роботи скоріше всього немає, але можуть бути роботи присвячені управлінню освітою у вищих навчальних закладах США, або управлінню якістю освіти у загальноосвітніх школах США, які також треба проаналізувати.

Аналіз стану дослідженості проблеми є складовою обґрунтування теоретичної актуальності теми дисертаційної роботи. Під час такого аналізу науковець з'ясовує чи існують наукові роботи, спрямовані на реалізацію мети його дослідження, та узагальнює їх. Якщо такі роботи існують він має дати чітку відповідь на питання: які аспекти наукової проблеми досліджені та недосліджені, та чому необхідне його дослідження.

До особливостей досліджень з порівняльної педагогіки треба віднести в першу чергу те, що, на відміну від історико-педагогічних робіт, які спрямовані переважно у минуле, ці роботи спрямовані і в майбутнє. Минуле у цьому випадку - це теоретичні та практичні надбання у галузі освіти зарубіжних країн, а майбутнє – пропозиції дослідника, запровадження яких може підвищити ефективність національної освіти. Наведені міркування дозволяють зробити висновок, що наукова проблема порівняльно-педагогічного дослідження є більш складною чим інші наукові педагогічні проблеми. Вона передбачає реалізацію шести завдань: аналіз стану дослідженості проблеми, аналіз теоретичних засад вирішення певної освітньої проблеми у зарубіжній країні (або країнах) та Україні, аналіз практики вирішення цієї освітньої проблеми у зарубіжній країні (або країнах) та Україні, обґрунтування рекомендацій чи напрямів розвитку національної системи освіти з урахуванням зарубіжного досвіду.

Зазвичай в експериментальних педагогічних дослідженнях всі аспекти наукової проблеми мають підпорядкований характер – обґрунтувати певну експериментальну систему. У порівняльно-педагогічних дослідженнях, наведені вище шість завдань, хоча і пов'язані, але мають більш самостійний характер.

Які ж алгоритми можна використовувати для розв'язання аналітичних завдань дослідження наукової проблеми?

Певна наукова проблема є складовою педагогічної науки, тому її можна розглядати з точки зору структури наукового знання.

- Про рівень розвитку науки (у нашому випадку наукової проблеми) свідчить рівень розробленості понятійно-термінологічного апарату. Для його аналізу необхідно визначити основні поняття, які дозволяють розкрити сутність даної наукової проблеми. Після цього проаналізувати, як ці поняття тлумачать найбільш відомі фахівці з даної проблеми у досліджуваній країні та Україні. Потрібно проаналізувати – у чому ці точки зору співпадають, у чому різняться та висловити своє ставлення до наведених позицій.

- Друга складова будь-якої науки – це наявність виявлених законів, закономірностей, принципів, правил, умов. Якщо з даної наукової проблеми розроблено ці складові наукового знання, то необхідно проаналізувати існуючі точки зору науковців досліджуваної країни та України.

- До структури наукового знання у суспільних науках можна віднести концепції (наприклад навчання впродовж життя, управління навчальними закладами, реформування освіти, національного виховання, громадянського виховання тощо). Тому, якщо з даної наукової проблеми у досліджуваній країні та Україні розроблено такі концепції, то їх потрібно аналізувати.

- Важливим показником розвитку науки є накопичення емпіричних фактів. Тому потрібно аналізувати, які емпіричні факти з певної наукової проблеми зібрали, проаналізували та узагальнили науковці досліджуваної країни та України.

- Про високий рівень розвитку науки свідчить наявність наукових теорій, які включають в себе всі попередні складові наукового знання. У педагогічній науці таких теорій обмаль, але вони існують (теорія управління якістю освітніх послуг, теорія ризик-менеджменту, теорія комунікативної педагогіки тощо) Скоріше за все, таких теорій, які відповідають предмету вашого дослідження у вітчизняній науці, не існує, але вони можуть існувати стосовно об'єкту вашого дослідження. Аналіз наявних теорій дозволить більш обґрунтовано визначити, які теоретичні положення зарубіжних фахівців доцільно використовувати у вітчизняній освітній практиці.

Другий алгоритм проведення аналізу стану дослідженості наукової проблеми порівняльної педагогіки є її розгляд як системного утворення та з'ясування того, що у цьому напрямку зробили науковці досліджуваної країни та України.

- Першим компонентом будь-якої педагогічної системи є її мета. Тому, якщо ви розглядаєте історію розвитку теорії управління ВНЗ, то ви

повинні проаналізувати, як тлумачили мету управління ВНЗ науковці досліджуваної країни та України. Так, наприклад, якщо проводиться дослідження теоретико-методичних засад підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах східної Європи, то необхідно проаналізувати як розглядали мету підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у досліджуваній країні та Україні.

- Другий компонент педагогічної системи – це зміст освітнього або управлінського процесу. З урахуванням цього доцільно проаналізувати, хто з зарубіжних та вітчизняних науковців розробив теоретичне обґрунтування певних складових змісту освітнього або управлінського процесу з певної проблеми. Наприклад, показати, як науковці обґрунтовують зміст професійної підготовки вчителів початкових класів у Японії та Україні. Які моделі, напрями, етапи вирішення даної наукової проблеми обґрунтовано в зарубіжній країні та чому їх необхідно використовувати в нашій країні.

- Третій компонент педагогічної системи – це форми, методи, технології освітнього чи управлінського процесу. Тому під час аналізу треба з'ясувати, чи обґрунтовано науковцями зарубіжної країни та України ці складові педагогічної системи та у чому полягає їх специфіка та цінність.

- Четвертий компонент педагогічної системи – це її суб'єкти (викладачі, керівники, батьки, роботодавці). Тому треба з'ясувати, чи розроблено теоретичну модель (моделі) діяльності суб'єктів педагогічної системи зарубіжними та вітчизняними науковцями та показати особливості (переваги та недоліки) цих моделей.

- П'ятий компонент педагогічної системи – це суб'єкти, на яких спрямований освітній чи управлінський процес, (учні студенти, працівники навчального закладу). Тому під час вивчення зарубіжної та вітчизняної наукової літератури необхідно проаналізувати наявність теоретичної моделі діяльності цих суб'єктів педагогічної системи.

Проведений таким чином аналіз буде свідчити про наявність теоретичної моделі, або певних її складових вирішення даної наукової проблеми у зарубіжній країні та Україні. Дуже важливо ретельно її проаналізувати, чітко описати її суттєві особливості, переваги та обґрунтувати, чому виникає необхідність запровадження нових шляхів вирішення педагогічної або управлінської проблеми. Ефективним засобом вирішення цього завдання є складання порівняльної таблиці, стовбцями в якій будуть зарубіжна та вітчизняна теоретична модель вирішення наукової проблеми, а рядками – складові, за якими ви порівнюєте дві моделі. Така таблиця може поєднувати результати використання різних підходів до аналізу стану дослідження проблеми – системного, культурологічного, парадигмального, її розгляду з позиції структури наукового знання тощо. Третім стовбцем можуть бути пропозиції, які треба запроваджувати в Україні.

Різновидністю другого алгоритму є аналіз розробленої нормативної моделі вирішення певної наукової проблеми за компонентами педагогічної чи управлінської системи. Теоретична модель дає відповідь на питання – у чому полягає сутність досліджуваного явища та на яких теоретичних засадах

базується функціонування цього явища. Нормативна модель дає відповідь на питання, що необхідно робити, щоб досягти певної педагогічної чи управлінської мети. Така модель може бути розроблена у зарубіжній країні, а в Україні вона може бути недостатньо ефективною, або зовсім не розробленою.

- Перший компонент нормативної моделі – розробленість конкретизованої мети даної педагогічної чи управлінської системи з урахуванням всього комплексу особливостей цієї системи. Така мета може бути представлена в якості моделі фахівця або її структурного компоненту, критеріїв оцінки, переліку управлінських завдань тощо.

- Другий компонент нормативної моделі – розроблені зарубіжними та вітчизняними науковцями навчальні плани, програми навчальних дисциплін, факультативів, дисциплін за вибором, плани управлінської діяльності, плани виховної роботи тощо. У дослідженні треба з'ясувати у чому полягає сутність, особливості, відмінності, спільні властивості різних моделей.

- Третій компонент нормативної моделі – розроблені науковцями технології, методики, алгоритми вирішення дидактичних, виховних, управлінських завдань.

- Четвертий компонент нормативної моделі – характеризує наявність розроблених моделей діяльності педагогів, керівників освітніх установ, представників громадськості із забезпечення реалізації наявних цілей.

- П'ятий компонент нормативної моделі характеризує наявність розроблених науковцями моделей діяльності учнів, студентів, дітей у процесі реалізації поставленої мети.

У На цьому етапі дослідження треба з'ясувати у чому полягають та чим відрізняються зарубіжні та вітчизняні підходи до розробки відповідного компоненту нормативної моделі, а результати такого аналізу узагальнити у порівняльній таблиці.

Вивчення стану дослідженості наукової проблеми створює одну з передумов для виокремлення напрямів запровадження прогресивного досвіду зарубіжної країни у вітчизняну освітню практику.

Особливості порівняльно-педагогічних наукових проблем обумовлюють надзвичайно важливу роль реалізації аналітичних завдань під час наукового пошуку. Серед цих завдань ключову роль відіграє аналіз стану дослідженості проблеми, яка стала предметом вивчення. Ефективними алгоритмами проведення такого аналізу може бути розгляд досліджуваного явища з урахуванням структурних компонентів наукового знання, або компонентів педагогічної системи. Реалізація запропонованих підходів може виконати функцію запобігання потенційних недоліків порівняльно-педагогічних досліджень, наведених у статті.

Завданням для подальшої розробки є обґрунтування такої структури дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки, яка б дозволяла якісно та у повному обсязі реалізувати завдання дослідження.

1. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгений Иванович Бражник // Письма в Emissia.offline : эл. науч. –пед. журнал. – 2005. – Январь-июнь. Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
2. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К.Корсак, Н.Яковець. – Ніжин : Ред. – видав. Відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
3. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. - № 2. – С.17-23.
4. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно-пед. студії. – 2010. - № 3 / 4. – С. 6-15.
5. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навч. Посіб. / А.А.Сбруєва. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.
6. Цюра С. Особливості методології порівняльних досліджень / Світлана Цюра // Порівняльно-педагогічні студії. 2013. - № 2 – 3. – С. 7 – 13.
7. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт.кол.: Є.М.Хриков, О.В.Адаменко, В.С.Курило та ін. ; за аг. ред.. В.С.Курила, Є.М.Хрикова ; Держ. закл., «Луган. Нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. - 248 с.

2.3. Методи історико-педагогічного дослідження: стан використання та перспективи розвитку

Проблема методів є актуальною для будь-якої сфери людської діяльності. Удосконалення методів – це удосконалення та підвищення ефективності діяльності. Метод у найзагальнішому значенні – це певний спосіб дослідження якоїсь проблеми чи завдання. Але до цього треба додати, що метод - це і певна система правил, принципів і прийомів вивчення явищ і закономірностей розвитку природи, суспільства і мислення або практичної перетворюючої діяльності людей. Розвиток методів наукового дослідження обумовлює розвиток науки, а розвиток науки, в свою чергу, обумовлює появу нових методів дослідження більш адекватних новим дослідницьким завданням.

Проблема методів історико-педагогічних досліджень знайшла певне висвітлення в науковій літературі, але ще не проводився цілісний аналіз стану їх використання та перспектив подальшого розвитку. Стан використання методів історико-педагогічного дослідження, необхідність, відповідно до нової моделі підготовки кандидатів наук, організувати навчання аспірантів, обумовлює необхідність розробки даної проблеми.

Для з'ясування практичного стану використання методів педагогічного дослідження було відібрано та проаналізовано 100 дисертаційних робіт з історії

педагогіки та порівняльної педагогіки за двадцять останніх років. Під час реалізації цього завдання було складено переліки методів дослідження, визначено кількісні показники використання кожного із них, проведено їх класифікацію за різними ознаками: рівень вживаності; спрямованість досліджень на вирішення історико-педагогічних або порівняльних завдань; за часом використання. За рівнем вживаності методи було поділено на методи широкого, середнього, нижче середнього та незначного вжитку.

Практично у всіх наукових роботах використовують два загальнонаукові методи – аналіз та порівняння. У 60% дисертаційних робіт перший із них мав назву "аналіз", а 40% припадали на термінологічний аналіз(27), компаративний аналіз (17), причинно-наслідковий аналіз(13), контент-аналіз (12), класифікаційний аналіз (7), історико-педагогічний аналіз(5), описово-аналітичний аналіз (4). У 1-2 роботах використовували хронологічно-структурний аналіз, джерелознавчий аналіз, нормативний аналіз, історіографічний аналіз, конкретно-історичний аналіз, історичний аналіз, системно-екстрополяційний аналіз, критичний аналіз, гендерний аналіз, історико-лінгвістичний, науково-теоретичний аналіз, історико-теоретичний аналіз, проблемно-хронологічний аналіз, історико-генетичний аналіз, системно-історичний аналіз, логіко-історичний аналіз, логічний аналіз, логіко-системний аналіз, системний аналіз, аналіз для узагальнення, змістовний аналіз, змістовно-порівняльний, аналіз відношень, казуальний аналіз, науковометричний аналіз, аналіз досвіду, аналіз друківаних джерел.

У 52 % робіт автори використовували метод, який мав назву "порівняння", а в інших роботах було використано порівняльно-історичний метод (23), порівняльно-зіставний (12), історико-порівняльний (9), порівняльно-хронологічний (3), історико-компаративний (2), компаративістський (1). Окрім того, у трьох роботах використовували протиставлення, а у 18 дисертаціях зіставлення. Щодо останніх двох, ми вважаємо, що їх недоцільно виокремлювати як самостійні методи дослідження, вони виконують функцію прийомів порівняння. В деяких роботах використовують порівняльно-педагогічний метод, історико-зіставний метод.

У 90% робіт автори використовують ті чи інші модифікації структурного методу (структурний - 3; системно-структурний - 25; структурно-функціональний – 17; історико-структурний – 13; структурно-хронологічний – 12; функціонально-структурний – 10; системно-функціональний – 8; логіко-структурний -2, хронологічно-структурний – 2, системно-історичний – 2, історико-системний - 1).

З приводу методів, у назві яких є поняття структура, система зазначимо, що загальнонауковий метод "аналіз" передбачає мисленнєве «розчленування» досліджуваного цілого на складові, виокремлення ознак і якостей явища, але і *структурний метод* передбачає «розчленування» досліджуваного явища, процесу як системи на складові і встановлення найближчих зв'язків. А системний підхід (системний метод у деяких науковців) у педагогічних дослідженнях, як відомо, передбачає виокремлення структурних та функціональних компонентів педагогічної системи (мети, змісту, форму,

методів, технологій, суб'єктів тощо). У зв'язку з цим зазначимо, що загальнонауковий метод "аналіз" передбачає все те, що мають на увазі всі ті, хто використовує "структурний", системний метод. Якщо дослідники вважають, що ці методи не тотожні аналізу, то мають детально довести їх відмінність та специфіку використання.

У 80 % дисертаційних робіт автори використовували ще один загальнонауковий метод – узагальнення. У деяких роботах він мав назву історичне узагальнення, узагальнення історичних фактів, теоретичне узагальнення історичних фактів, узагальнення досвіду.

До методів середнього рівня вживання можна віднести ще два загальнонаукові методи – синтез(57), синтетичний (1), синтетичне узагальнення (1) та систематизація (52), систематизація архівних джерел (1).

До методів нижче середнього рівня вживаності можна віднести наступні методи: хронологічний (35), ретроспективний (28), історико-генетичний (27), екстраполяція (25), е-листування (22), періодизація (20), бесіда(20), проблемні методи(проблемно-цільовий - 8, проблемно-пошуковий – 5, проблемний – 3, проблемно-хронологічний -2), класифікація(15), моделювання(14), інформаційне моделювання (1), абстрагування(15), інтерпретація (12), інтерв'ю (12), діахронічний (12).

Всі інші методи можна віднести до маловживаних: біографічний (8), персонально-біографічний (1), синхронний (8), типологічний (2), типологізація (2), культурно-історичної типологізації(2), монографічний, генетичний, аналогія, вибірковий, статистичний, анкетування, опитування, текстологічний, логіко-історичний – використовували 5 або 4 рази, 1-2 рази використовували: парадигмальний, ієрархічний, критеріально-комплексний, пошуково-бібліографічний, історико-прогностичний, прогнозування (або педагогічне прогнозування), дискусія, діалог, обговорення, текстологічний, виявлення фактів, відбір джерел, відбір фактів, діалектичний, експертна оцінка, репродуктивний, предметно-логічної ретроспекції, ретро-праксиметричний, історико-актуалізаційний, іннтерпретація джерел, інтерпретаторсько-аналітичний, вивчення досвіду, вивчення змісту навчальних планів, вивчення текстів, вивчення даних, вивчення архівів, вивчення теоретичних положень, вивчення джерел, вивчення фактів, вивчення творів, суцільний метод.

Некоректним є використання поняття "метод опитування", такого методу не існує, опитування - це група методів, до якої входить бесіда, анкетування, інтерв'ю.

З приводу таких методів як вивчення досвіду, вивчення змісту навчальних планів тощо вважаємо, що недоцільно виокремлювати такі методи наукового дослідження. Аналіз назв загальноприйнятих методів наукового дослідження свідчить, що для їх визначення не використовують поняття "вивчення", окрім того, вітчизняна історія вивчення педагогічного досвіду свідчить, що ним займалися інститути удосконалення вчителів та ця діяльність не сприймалася як наукова. Вивчення досвіду частіше всього не обумовлює появу нового наукового знання, тому краще використовувати поняття "аналіз досвіду", "аналіз навчальних планів".

Серед методів, які виокремлюють науковці, можна знайти і такі як "наукове обґрунтування ідей видатного вченого", але ідеї певного вченого може обґрунтувати тільки сам науковець, а його дослідник може проаналізувати, систематизувати, узагальнити, порівняти, оцінити ці ідеї.

Такі методи, як хронологічний, ретроспективний, порівняльний, проблемно-цільовий, історико-генетичний, системний та багато інших в одному випадку мають саме таку назву, а в іншому до їх назв додають поняття "аналіз". Це дозволяє зробити висновок, що більшість методів історико-педагогічного дослідження є модифікацією методу аналізу. Для того, щоб виокремлювати такі методи, необхідно обґрунтувати їх відмінність від традиційного аналізу та детальну методичку їх використання. Прикладом модифікації традиційного методу аналізу у самостійний метод можна уважати понятійно-термінологічний аналіз, який має детально обґрунтовану процедуру його використання та низку специфічних особливостей[5, с.79-90].

В деяких роботах автори використовують такі назви методів як історичний, історико-педагогічний, історико-логічний, історико-генетичний, історико-структурний. Традиції назв загальнонаукових методів (аналіз, синтез, узагальнення тощо) свідчать, що вони не акцентують уваги на предмет дослідження, а в історико-педагогічних роботах усі методи спрямовані на дослідження історичної реальності, тому підкреслювати це не має сенсу.

Аналіз хронологічної динаміки використання методів свідчить, що починаючи з другого десятиріччя XXI ст., кількість методів педагогічного дослідження значно зросла. Якщо до того переважали традиційні загальнонаукові методи, то з другого десятиліття їх перелік починає збільшуватися за рахунок емпіричних методів та методів споріднених наук. Особливо яскраво ця тенденція знаходить прояв у дослідженнях з порівняльної педагогіки, в яких активно використовують бесіди, інтерв'ю, анкетування, спостереження, е-листування, екстраполяцію.

Для вирішення завдання періодизації історико-педагогічних явищ науковці використовують численні методи: хронологічний, предметно-хронологічний, історико-ретроспективний, історико-генетичний, порівняльно-історичний, діахронний, генетичний метод, причино-наслідковий аналіз, та метод періодизації. Така ситуація свідчить про те, що проблему методів історико-педагогічного дослідження ще не вирішено, серед науковців немає єдності у підходах до методів дослідження, що методи мають переважно тільки назви та їх сутність, методичку використання не обґрунтовані, що дослідження мають переважно інтуїтивний, а не технологічний характер. Щодо періодизації, найбільш точно сутність метода, який дозволяє реалізувати це завдання, є метод періодизації.

У значній частині історико-педагогічних досліджень хронологічні межі охоплюють і сучасні педагогічні явища, але пошукувачі не використовують емпіричні методи для їх аналізу. Тому для таких досліджень доцільно використовувати досвід порівняльної педагогіки щодо використання більш широкого переліку методів педагогічної науки. Перелік таких методів у порівняльних дослідженнях значний: аналіз, порівняння, співставлення,

періодизація, класифікація, тестування, кореляційний аналіз, дисперсійний аналіз, екстраполяція, е-листування, методи опитування, спостереження тощо [4].

Аналіз номенклатури, назв та процедур використання методів історико-педагогічних досліджень дозволяє зробити декілька висновків.

Підрахунки дозволяють зазначити, що у 100 дисертаційних роботах пошукувачі використовували 135 історико-педагогічних методів дослідження. Якщо порівняти кількість методів в історії педагогіки з кількістю методів дослідження в інших гуманітарних науках, то можна зазначити, що в історичній науці різні автори виокремлюють від 5 до 10 методів дослідження, в психології від 10 до 15, в політології – біля 20, в культурології – біля 10, в соціології – біля 10 методів дослідження.

Історія педагогіки та порівняльна педагогіка використовує загальнонаукові та запозичені методи інших наук. Розширення номенклатури методів історико-педагогічного дослідження відбувається переважно шляхом запозичення методів у інших гуманітарних наук. Такі методи як текстологічний, типологічний, ретро-праксиметричний, монографічний запозичено в філології, історії, психології, але навіть у цих науках їх використання має дискусійний характер. Але частіше всього запозичуються тільки назви методів, а не процедури їх застосування. Тому, якщо науковець вирішив запозичити метод певної науки для вирішення завдань свого дослідження, він має спочатку детальне обґрунтування особливості його використання в історико-педагогічному або порівняльному дослідженні та розробити методику його використання.

Як правило, у дисертаційних роботах не описано технологію процедуру використання того чи іншого метода та в додатках дисертаційних робіт відсутні методики дослідження. Зміст дисертацій свідчить про те, що використання методів дослідження має неформалізований переважно інтуїтивний характер.

Наявність великої кількості варіантів назв одних і тих же методів дослідження є свідченням недостатньої розробки проблеми методів та відсутності єдиної позиції на цю проблему у науковців. У одному випадку певний засіб називають методом у іншому підході, що вимагає більш чіткого розмежування цих понять. Так, одні науковці називають системний та діалектичний методами дослідження, а інші називають їх підходами до дослідження. У зв'язку з цим треба звернути увагу на те, що підхід це те, що визначає проведення всього дослідження, та методи дослідження у тому числі, а методи дослідження - це засоби, які дозволяють реалізувати конкретні локальні наукові завдання.

Такі методи, як логіко-історичний, ієрархічний, пошуково-бібліографічний, історико-актуалізаційний практично мають тільки назви, тому ще необхідне обґрунтування їх сутності та процедур використання. Так, наприклад, треба з'ясувати чи є ієрархічний метод самостійним методом дослідження, або тільки прийомом класифікації.

У науковому дискурсі вже детально обґрунтувала використання вибіркового методу для формування джерельної бази історико-педагогічного

дослідження [1], тому виникає питання – чи тотожній вибірковий та пошуково-бібліографічний методи, та чи є необхідність виокремлювати останній?

У проаналізованих дисертаційних роботах відсутні формалізовані методики дослідження. Така ситуація характеризує особливості наявної парадигми історико-педагогічної науки. Хоча в науковому дискурсі можна знайти роботи, які містять чітко обґрунтовані та формалізовані методики історико-педагогічного дослідження. Такі роботи виконані доктором педагогічних наук О.В. Адаменко та її аспірантами. Професор О.В. Адаменко десятки років викладала в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка методи соціологічного дослідження майбутнім соціологам, тому не випадково саме вона підготувала посібники з математичних методів дослідження у педагогіці.

Аналіз номенклатури методів дослідження гуманітарних наук свідчить, що значна їх частина є спільними для всіх наук – спостереження, анкетування, інтерв'ю, експеримент, генетичний метод, моделювання тощо.

На сучасному етапі розвитку історії педагогіки дуже важливо визначити сутність кожного методу, специфіку дослідницьких завдань, які він може реалізувати. Розглянемо приклад. У переважній більшості історико-педагогічних робіт автори використовують біографічний метод. Дослідники вважають, що за допомогою цього методу можна виокремити періоди чи етапи життєвого шляху та освітньої діяльності, професійно-педагогічного становлення діяча освіти та науки. Інші науковці вважають, що за допомогою біографічного методу виявити теоретичні позиції, погляди діяча освіти чи науки в контексті його життєдіяльності.

За мов такого трактування біографічного методу, він втрачає будь-які специфічні особливості, фактично його ототожнюють з сутністю всього дослідження персоналії.

На наш погляд, сутність біографічного методу полягає у тому, щоб з'ясувати як життєдіяльність, особистісні обставини, освіта, досвід, типологічні особливості людини, тогочасна соціальна ситуація вплинули на формування ідей, освітньої діяльності досліджуваної персоналії. А зміст наукових робіт, освітньої діяльності вивчають за допомогою інших методів, виокремлення періодів чи етапів здійснюють за допомогою методу "періодизація".

Близьким до поняття "метод" є поняття "методика". Методика – це сукупність, послідовність, порядок використання різних прийомів та методів дослідження. Це своєрідний тактичний план, що визначає спосіб і послідовність рішення конкретного наукового чи практичного завдання. Поняття "методика" можна використовувати щодо методики певного методу дослідження, або щодо методики всього дослідження, яка буде передбачати використання всього обраного комплексу методів.

Методику історико-педагогічного дослідження можуть складати:

- Принципи формування джерельної бази, яка містить інформацію про досліджуване явище.
- Етапи проведення дослідження історико-педагогічного явища.
- Критерії оцінки досліджуваного явища.

- Перелік завдань, методів та прийомів їх реалізації.
- Запитання для опитування, план спостереження.
- Форми порівняльних таблиць.
- Форму протоколу фіксації отриманої інформації.

Текст дисертації має містити обґрунтування всіх складових методики дослідження, бажано в окремому підрозділі "Методологічні засади дослідження проблеми..." . Обґрунтування методики дослідження дозволяє розробити чітку модель майбутньої пошукової діяльності, а читачам наукових робіт така методика дозволяє зрозуміти як отримано наукове знання.

Під час визначення номенклатури методів дослідження, треба розрізняти родові та видові поняття. Родові поняття характеризують назви методів дослідження, а видові поняття методики використання цього методу. Так, метод аналізу може бути реалізований за допомогою численних методик: методика аналізу джерельної бази, методика аналізу понятійної системи, методика аналізу змісту наукової роботи. Якщо назва методу формулюється як характеристика загального засобу для вирішення значної групи типових завдань, то назва методики має чітко визначати предмет дослідження. Якщо виокремлювати окремо методи та методики дослідження, то кількість методів дослідження значно зменшиться та буде оптимізована.

У більшості дисертацій з порівняльної педагогіки дослідники декларують використання методу екстраполяції, але методика його використання незрозуміла, тому надані пропозиції можна вважати переважно суб'єктивними. Методика використання екстраполяції може полягати у реалізації наступних завдань.

Перше завдання - з'ясування сутності досвіду, який пропонують запровадити. Це завдання реалізується за допомогою аналізу, який є прийомом екстраполяції. Дослідник має дати відповіді на запитання:

- Які його компоненти – педагогічні чи управлінські необхідно запроваджувати.
 - Які завдання дозволяє реалізувати досвід (інноваційні, традиційні, актуальні, неактуальні, методичні, змістовні).
 - Як доведено ефективність досвіду.
 - Які соціальні, управлінські, педагогічні, теоретичні умови забезпечували його виникнення, формування, розвиток.
 - Чи можна створити ці умови в країні.

Друге завдання – порівняти зарубіжний та вітчизняний досвід. Це завдання реалізується за допомогою порівняння та оцінки. Дослідник має дати відповіді на запитання:

- Чому саме цей досвід необхідно впроваджувати.
- Чим цей досвід відрізняється від досвіду інших країн та України.
- Які елементи досвіду вже наявні в країні.

Реалізувати це завдання оптимальніше дозволяє характеристика рівнів значущості досвіду. Для високого рівня характерні: його унікальність, ефективність, спроможність реалізувати нові актуальні завдання. Для

середнього рівня характерне: його широке поширення, спрямованість на вирішення традиційних завдань. Для низького рівня характерне: неактуальність, відсутність відмінності від масової практики.

Третє завдання – визначити шляхи запровадження досвіду іншої країни. Це завдання можна реалізувати за допомогою морфологічного методу, моделювання та оцінки. Спочатку дослідник за допомогою морфологічного методу визначає перелік можливих шляхів запровадження досвіду. Після цього кожний із них підлягає оцінці: реальний шлях, складний шлях, неможливий для запровадження шлях. Реальний шлях передбачає зміни в управлінських та педагогічних чинниках освітньої системи. Складний шлях передбачає зміни не тільки в управлінських та педагогічних чинниках освітньої системи, а і в соціальних чинниках. Неможливий шлях передбачає зміни переважно в соціальних чинниках, якими, або дуже складно управляти, або зовсім неможливо. Після цієї оцінки науковець може запропонувати більш обґрунтовану модель запровадження досліджуваного досвіду.

Для подальшого розвитку історико-педагогічної науки вкрай необхідні дослідження історико-педагогічних методів дослідження, розробка методик їх використання для різних пошукових завдань. Якщо особливістю сучасної парадигми історико-педагогічної науки стане детальна розробка та презентація кожним науковцем методик свого дослідження, то вплив науки на освітню практику стане більш значущим.

Література

1. Адаменко О.В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні / О.В. Адаменко // Рідна школа. – 2009. - №5-6. – С.8-11.
2. Демяненко Н.М. Персоналії в історії становлення педагогічної підготовки Київського класичного університету / Н.М. Демяненко // Рідна школа. – 2003. - № 7. – С. 53 – 55.
3. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки / Н. Дічек // Шлях освіти 2001 №4 С.15-19.
4. Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы. Под ред. М.Брейя, Б. Адемсона, М. Мейсона / Пер. Англ.. М.Л.Ваховського, И.В. Разнатовського. – Луганск: издательство "ФОП Сабов А.М., 2015. – 380 с.
5. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія /авт.. кол.. : Є.М.Хриков, О.В.Адаменко, В.С.Курило. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.
6. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68.
7. Тимченко А.А., Задоя Є.С. Основні методи, принципи та етапи технології історико-педагогічного дослідження [http:// xn—e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/557](http://xn—e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/557)

2.4. Використання гіпотези в історико-педагогічному дослідженні

У численних роботах з методології науки та методології педагогічних досліджень зазначається, що гіпотеза систематизує наявні теоретичні уявлення; визначає майбутній результат дослідження; окреслює коло матеріалів, фактів, які треба зібрати; систематизує складові наукового апарату; окреслює головний шлях вирішення проблеми, напрям діяльності дослідника; визначає спосіб, механізм розв'язання проблеми; спрямовує думку дослідника та визначає напрям його діяльності; встановлює зв'язки між відомими та новими фактами; пояснює явища об'єктивної реальності; розвиває наукові знання; обумовлює можливий рівень наукової новизни результатів дослідження [1-6].

Вдало сформульована гіпотеза запобігає невизначеності майбутніх результатів дослідження, тому її розглядають як головний методологічний інструмент, який організує весь процес дослідження і підкоряє його внутрішній логіці. Узагальнення наведених положень дозволяє зазначити, що гіпотеза є головним засобом розвитку наукового знання.

Педагогічною наукою накопичено значний досвід у використанні гіпотези у експериментальних педагогічних дослідженнях. Але відомий український вчений-педагог, методолог С.У. Гончаренко зазначає, що гіпотеза є необхідним елементом як експериментальних досліджень, так і наукових праць з історії та порівняльної педагогіки [2, с.81].

Проведений аналіз робіт з методології педагогічних досліджень, дисертаційних робіт з історії та порівняльної педагогіки свідчить, що проблема гіпотези в таких роботах ще не отримала теоретичного та практичного вирішення, тому не реалізується у пошуковій практиці. Вирішення цієї проблеми дозволить забезпечити подальший розвиток методологічних засад історико-педагогічних досліджень та підвищити їх ефективність.

Метою підрозділу є обґрунтування підходів до використання гіпотези у дослідженнях з історії та порівняльної педагогіки. Під час реалізації цієї мети було проведено теоретичний аналіз робіт з методології наукових досліджень для з'ясування сутності, значення, вимог до гіпотези; аналіз 96 дисертаційних робіт з історії та порівняльної педагогіки для класифікації дослідницьких завдань; моделювання - для обґрунтування модельних зразків використання гіпотези в історико-педагогічних дослідженнях.

Як відомо, гіпотеза – наукове припущення, яке висувають для пояснення явищ та процесів які вивчають. Це припущення необхідно підтвердити, або спростувати. До гіпотези висувають певні вимоги: вона повинна відповідати фактам, суспільним потребам; бути результатом дослідження теорії та практики; передбачати можливість перевірки; застосовуватися до широкого кола явищ; бути можливо простою; повинна містити нове знання; повинна бути узагальненим висновком про наявність певних суперечностей, проблем, їх причин; повинна бути пов'язана з концепцією дослідження - системою взаємопов'язаних наукових положень, які використовують для вирішення проблеми; відповідати попереднім результатам

досліджень [2-5]. Ці загальні вимоги до гіпотези треба враховувати під час розробки модельних алгоритмів їх формулювання в історико-педагогічних дослідженнях.

Аналіз дисертаційних досліджень дозволив виокремити п'ять типів завдань, які вирішують в історико-педагогічних дослідженнях. Класифікація проводилась з урахуванням особливостей предмету, на дослідження якого спрямоване те чи інше завдання. Класифікація дозволяє визначити можливість використання гіпотез для реалізації тих чи інших завдань дослідження.

Першу групу складають методологічні завдання, які створюють умови для реалізації всіх інших завдань дослідження: розробити методологічні засади дослідження; проаналізувати стан дослідження проблеми, здійснити історіографічний аналіз проблеми; обґрунтувати джерельну базу дослідження; визначити понятійно-категоріальний апарат дослідження. Серед наведених завдань тільки перше – розробити методологічні засади дослідження, має явний гіпотетичний потенціал. Фактично, коли науковець обирає певні методологічні засади, він припускає, що саме завдяки їм можна реалізувати мету та завдання дослідження. Вся його подальша дослідницька робота підтверджує, або спростовує це припущення та усі переваги та недоліки дослідження є перевагами, або недоліками його методології. Але таку гіпотезу можна вважати скритою, формально не сформульованою.

Розглянемо можливість формулювання гіпотези для інших дослідницьких завдань цієї групи. Завдання дисертаційного дослідження: охарактеризувати понятійно-категоріальний апарат дослідження проблеми підготовки дітей до школи. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття для вирішення проблеми підготовки дітей до школи використовували наступні поняття: мета підготовки; зміст підготовки; форми, методи підготовки; діяльність педагогів з підготовки; організація діяльності дітей у процесі підготовки; результати вирішення проблеми підготовки дітей до школи; ефективність підготовки; готовність до школи; принципи підготовки; планування діяльності з підготовки. Ця гіпотеза є прикладом описової, яка виконує функцію припущення про можливу структуру досліджуваного явища.

Може виникнути питання – навіщо висувати гіпотезу, якщо можна без гіпотези з'ясувати який понятійний апарат для розв'язання проблеми використовували у досліджуваній період. В основі гіпотетичної моделі науки – застосування абстрактних моделей об'єктів, запозичених з одної області знання, до іншої області знання. У нашому випадку абстрактну модель по відношенню до досліджуваного об'єкта складають положення гіпотези запозичені із сучасних уявлень про понятійний апарат проблеми підготовки дітей до школи. Перевірка гіпотези дозволяє не тільки описати який понятійний апарат використовували у той час, а з сучасних позицій його проаналізувати та оцінити. Таким чином гіпотеза дозволяє зробити крок від простої фіксації фактів, описовості до аналізу та пояснення. Закономірно, що під час такої перевірки частину положень буде підтверджено, а частину спростовано, та у ході дослідження обов'язково виникнуть не передбачені гіпотезою чинники,

особливості, факти. Таким чином відбувається перехід від абстрактної до конкретної моделі, яка об'єктивно відбиває вже іншу систему знань поширену у минулому.

У експериментальних дисертаційних дослідженнях склалася хибна практика, коли всі положення гіпотез підтверджуються. Із цього можна зробити декілька висновків. Або гіпотези формулюються після проведення дослідження та відбивають певні його особливості, або вони мають формальний характер та фактично їх не перевіряють, або під час їх формулювання не забезпечується їх абстрактний характер.

Якщо гіпотеза буде відбивати тільки дійсно існуючі властивості, то це формулювання буде вже не гіпотезою. Саме абстрактний характер гіпотези надає їй гіпотетичного характеру. Сенс має перевірка тільки абстрактної гіпотези.

Гіпотезу розробляють за допомогою морфологічного аналізу, системного підходу, первинного аналізу сучасної практики, сучасних джерел та джерел досліджуваного періоду. Сучасні джерела створюють умову для системного аналізу надбань минулого з позицій сьогодення. Тільки такий підхід забезпечує об'єктивність оцінки педагогічної теорії та практики минулого. Морфологічний аналіз передбачає певне абстрагування від предмету дослідження та складання повного переліку, наприклад, можливих чинників, які визначають формування педагогічних поглядів того чи іншого науковця. Але гіпотеза не може бути повністю відірваною від реальних властивостей предмету дослідження, тому, що в такому випадку вона теж не буде виконувати прогностичної функції.

Використання системного підходу є обов'язковою умовою під час формулювання гіпотези, але це не заперечує доцільності використання і інших методологічних підходів. Так, наприклад, якщо необхідно визначити чинники, які впливали на розвиток освіти, то доцільно для складання переліку можливих чинників використовувати культурологічний підхід.

Другу групу складають завдання, пов'язані з аналізом зовнішніх для педагогічної теорії та практики чинників: виявити провідні чинники, що зумовили формування педагогічних поглядів; визначити зовнішні (соціально-економічні, політичні, культурні) фактори, що впливали на ефективність педагогічної діяльності; виявити джерела (витоки) виникнення певних педагогічних явищ.

Аналіз наведених завдань цієї групи дозволяє зробити висновок, що для їх розв'язання теж доцільно використовувати гіпотетичні припущення. Це пов'язане з тим, що ці завдання мають аналітичний характер, вони пов'язані з пошуком функціональних залежностей, причинних зв'язків. Такі гіпотези дозволяють визначити які саме параметри пов'язані залежностями, який характер, сила, спрямованість таких залежностей.

Наведемо приклади реальних завдань дисертаційних досліджень, для реалізації яких можна використовувати гіпотезу. Завдання дисертаційного дослідження: визначити соціальні чинники, які обумовили становлення та розвиток педагогічних поглядів К.Роджерса. У ході дослідження перевірялось

припущення про те, що на становлення та розвиток поглядів К. Роджерса впливали наступні чинники: педагогічні, психологічні, філософські погляди його попередників та сучасників; особливості соціально-економічної, політичної ситуації в США; освітня практика того часу; особливості виховання в його родині; індивідуальні особливості науковця; участь у психолого-педагогічній діяльності.

Будь-яка гіпотеза визначає певні чинники – гіпотетично скриті змінні, які не підлягають безпосередньому вимірюванню. Перевірка гіпотези передбачає факторну інтерпретацію – встановлення зв'язків вихідних понять зі змінними. У наведеному прикладі вихідні поняття - розвиток поглядів К. Роджерса, а змінні – гіпотетичні чинники. У даному випадку для їх виокремлення доцільно використовувати системний, культурологічний підходи, теорію формування особистості. Поєднання цих методологічних засад дозволяє у змістовному та структурному відношенні скласти більш менш повний перелік гіпотетичних чинників - їх абстрактну модель, яку буде перевірено у дослідженні.

Завдання дисертаційного дослідження: проаналізувати передумови розвитку гімназичної освіти у східноукраїнського регіону в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що розвиток гімназичної освіти у східноукраїнського регіону в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття визначали наступні чинники: розвиток промисловості регіону; політика царського уряду; потреби міських громад; політика міських органів влади; розвиток вищої освіти; освітні потреби мешканців; вплив європейських тенденцій розвитку освіти; ініціатива окремих мешканців регіону.

Завдання дисертаційного дослідження: обґрунтувати значення морально-християнських цінностей як засади соціокультурної інтеграції українського етносу і визначити зміст українського виховного ідеалу. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що морально-християнських цінності відігравали провідну роль у визначенні змісту українського виховного ідеалу в ХVІ – першій половині ХVІІІ століття.

Завдання дисертаційного дослідження: проаналізувати особливості іноземних впливів на розвиток вітчизняної думки у ХVІ- ХVІІ столітті. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що на розвиток вітчизняної думки у ХVІ- ХVІІ столітті впливали наступні чинники: педагогічна думка Європи; педагогічна думка Росії; освітні та культурні потреби мешканців регіону; система освіти регіону; просвітницька діяльність греко-католицької церкви; просвітницька діяльність православної церкви.

Завдання дисертаційного дослідження: визначити чинники, які обумовлюють розвиток вітчизняної теорії управління вищими навчальними закладами. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що розвиток вітчизняної теорії управління вищими навчальними закладами обумовлюють наступні чинники: орієнтація України на європейський освітній простір; розповсюдження ідей автономії; формування нової управлінської парадигми; вплив західної теорії менеджменту; усунення

ідеологічних обмежень для розвитку теорії; централізований характер системи управління освітою; необхідність реформування системи освіти та управління; створення умов для варіативності управління вищими навчальними закладами; поява освітньої спеціальності „Управління навчальним закладом”; прискорене розповсюдження наукових уявлень; розвиток наукової інфраструктури; збільшення чисельності науковців; поява наукової спеціальності – 13 00 06 – теорія і методика управління освітою; вплив наукових та управлінських традицій; розвиток методологічних засад дослідження теорія і методика управління освітою; підвищення рівня дослідницької культури; наявність видатних вчених.

Завдання дисертаційного дослідження: визначити чинники, які зумовлюють розвиток аксіологічних засад управління освітою. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що розвиток аксіологічних засад управління освітою обумовлюють наступні чинники: гуманізація суспільної думки; усунення ідеологічних обмежень для розвитку теорії та практики управління освітою; централізований характер системи управління освітою; необхідність реформування системи освіти та управління; розвиток етичних засад менеджменту; формування нової парадигми управління; вплив наукових та управлінських традицій; прискорене розповсюдження наукових уявлень; розвиток психології управління; пануючі особистісні якості людей у той чи інший період розвитку суспільства.

Гіпотези цієї групи є пояснювальними – вони містять припущення про причинно-наслідкові зв'язки притаманні досліджуваному явищу.

Третю групу складають завдання, пов'язані з аналізом педагогічної теорії: проаналізувати теоретичні (теоретико-методологічні) основи; виявити педагогічний зміст; узагальнити напрями організації порівняльно-педагогічних досліджень; виокремити основні концептуальні підходи до розробки; розкрити генезис уявлень; схарактеризувати ідеї; простежити еволюцію наукових уявлень; систематизувати погляди провідних вчених; узагальнити та систематизувати підходи до вирішення певної проблеми; охарактеризувати педагогічні погляди; виявити і здійснити аналіз актуальних педагогічних проблем формування; оцінити реальні досягнення, визначити внесок; виявити досягнення у вирішенні проблеми; розкрити резерви та науковий потенціал; виявити та проаналізувати сутність та зміст педагогічних ідей; виявити динаміку розвитку поняття; провести порівняльний аналіз поглядів; виокремити етапи становлення поглядів; виокремити домінуючі проблеми; виявити тенденції розвитку теорії.

Розглянемо приклади гіпотез цієї групи. Завдання дисертаційного дослідження: охарактеризувати педагогічну систему І.Стешенка та її провідну ідею. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що І.Стешенко зробив інноваційний внесок у розробку усіх складових педагогічної системи: мети педагогічної діяльності; змісту навчально-виховного процесу; форм, методів, засобів педагогічної діяльності; змісту та організації діяльності педагогів; змісту та організації діяльності учнів; теоретичних засад функціонування педагогічної системи.

Але така гіпотеза обумовлює необхідність певної корекції наведеного завдання. Такій гіпотезі більшою мірою відповідає завдання: визначити внесок І.Степенка в обґрунтування складових педагогічної системи. Попереднє завдання передбачає описовий характер, а запропоноване - аналітичний характер дослідної роботи. Цей приклад є ще одним свідченням на користь використання гіпотези у історико-педагогічних дослідженнях.

Складність перевірки наведеної гіпотези полягає не тільки в тому, що досліднику необхідно чітко показати сутність поглядів І.Степенка на всі компоненти педагогічної системи, а ще більше в тому, що ці погляди треба порівняти з поглядами тогочасних та сучасних науковців. Тільки така методологічна позиція дозволить забезпечити об'єктивність оцінки досліджуваного феномену.

Завдання дисертаційного дослідження: розробити основні підходи до систематизації, класифікації та диференціації історико-педагогічної літератури при проведенні історіографічного аналізу. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що провести класифікацію історико-педагогічної літератури при проведенні історіографічного аналізу можна за наступними чинниками: за спрямованістю досліджень; за складом авторів; за методологію вивчення історичних явищ; за типом публікації результатів досліджень; за хронологічними межами досліджень; за накладом видань та рівнем розповсюдження робіт.

Завдання дисертаційного дослідження: здійснити періодизацію висвітлення проблеми контролю навчальних досягнень учнів на сторінках українських фахових періодичних видань у досліджуваній період. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що етапи висвітлення проблеми контролю навчальних досягнень учнів визначали: рівень уваги науковців до проблеми; стан розробки підходів до оцінки навчальних досягнень учнів; кількість публікацій з проблеми; потреби практики; зміни підходів до контролю навчальних досягнень учнів.

Четверту групу складають завдання, пов'язані з дослідженням педагогічної практики: простежити еволюцію цілей, змісту, організаційних форм освіти; здійснити аналіз українського шкільництва; проаналізувати вплив певного аспекту теорії на практику (проаналізувати вплив ідей на); з'ясувати значення педагогічної діяльності; виявити напрями реалізації принципу; проаналізувати розвиток педагогічної діяльності; визначити особливості розвитку певного аспекту педагогічної діяльності; здійснити науковий аналіз практики; показати реалізацію ідей; узагальнити досвід; розглянути організацію навчально-виховного процесу; охарактеризувати педагогічну діяльність; виділити структурні елементи підготовки; розкрити основні шляхи та засоби.

Розглянемо приклади гіпотез цієї групи завдань. Завдання дисертаційного дослідження: визначити зміст, педагогічної просвіти батьків, встановити пріоритетні напрями і форми її здійснення в досліджуваній період. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що зміст педагогічної просвіти батьків у вітчизняній педагогічній пресі другої половини ХІХ століття охоплював: мету виховання дітей різного віку в умовах

родини; головні напрями та зміст виховання дітей в родині; форми та методи виховного впливу батьків на дітей; засоби діагностування результатів виховання дітей в родині; особливості статевого виховання дітей в родині; особливості виховання дітей у родинях з різною кількістю дітей.

Завдання дисертаційного дослідження: провести науковий аналіз експериментальної роботи з упровадження інновацій у практику сучасної школи. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що провести науковий аналіз експериментальної роботи з упровадження інновацій у практику сучасної школи можна за умов: понятійного визначення проблеми експериментальної роботи; аналізу програм експериментальної роботи; оцінки результатів експериментальної роботи; урахування масштабів експериментальної роботи; аналізу відповідності експериментальної роботи методологічним вимогам.

П'яту групу складають завдання, пов'язані з визначенням можливостей використання та розвитку надбань педагогічної теорії та практики: виокремити шляхи (можливості) використання досвіду; виявити прогностичні тенденції подальшого розвитку педагогічної теорії чи практики; сформулювати практичні рекомендації щодо використання; виявити актуальні для нашого часу проблеми та окреслити шляхи їх вирішення; обґрунтувати можливості практичного застосування в сучасній науці матеріалів дослідження.

Розглянемо приклади формулювання гіпотез цієї групи. Завдання дисертаційного дослідження: систематизувати і узагальнити практичний досвід соціального виховання у 20-х - 30 –х роках ХХ століття і визначити можливості його використання в сучасних умовах. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що можливими напрямками використання досвіду соціального виховання у 20-х - 30 –х роках ХХ століття у сучасних умовах можуть бути наступні: орієнтація соціального виховання на сприяння розвитку особистості, задоволення її потреб та інтересів; залучення до вирішення завдань соціального виховання загальноосвітніх шкіл; залучення до вирішення завдань соціального виховання громадських організацій, промислових, сільськогосподарських підприємств, родини, всього населення; залучення дітей до трудової діяльності, підготовки до самостійного життя; запобігання ідеологізації та політизації соціального виховання.

Саме ці напрями використання досвіду минулого пропонує автор дисертаційної роботи. Але він не висував та не перевіряв гіпотези. Логіка його дослідницької роботи полягали в наступному – вивчити досвід минулого, чітко сформулювати його сутність, запропонувати шляхи його використання в сучасних умовах. Але без перевірки такий висновок про можливість використання досвіду має суб'єктивний характер. Формулювання гіпотези значно змінює логіку дослідницької роботи. Досліднику необхідно буде довести, що завдання соціального виховання, які було реалізовано у 20-х - 30 –х роках ХХ століття актуальні для нашого часу. Зробити це можна посиланнями державні програми, думку провідних вчених, результати експертного опитування практичних працівників. Наступний крок – довести те, що запропоновані у 20-х - 30–х роках ХХ століття засоби (форми, методи,

технології вирішення завдань соціального виховання), унікальні та невідомі нашим сучасниками. Зробити це можна за допомогою вивчення сучасної педагогічної літератури, опитування практичних працівників. Перевірки за наведеною логікою потребують і пропозиції використовувати певні ідеї організації соціального виховання. Скоріше всього після такої перевірки гіпотези стане зрозуміло, що більшість із наведених положень відома та використовується сучасними педагогами.

Ще один приклад. Завдання дисертаційного дослідження: проаналізувати вплив поглядів К.Роджерса на сучасну вітчизняну педагогічну теорію та практику. Можлива гіпотеза: у ході дослідження перевірялось припущення про те, що погляди К.Роджерса вплинули на: концептуальні основи освіти України; тлумачення мети виховання; розуміння сутності та змісту педагогічної діяльності; визначення форм взаємодії педагогів та вихованців; зміст підготовки вчителів; спрямованість наукових досліджень.

Перевірка висунутих припущень передбачає аналіз законодавчих документів, концепцій, програм розвитку освіти, концепцій освітньої діяльності, уставів освітніх установ, навчальних планів, навчальних програм, тематики та змісту науково-педагогічних публікацій. У зв'язку з тим, що законодавчих документів, концепцій, програм розвитку освіти не так багато, то дослідник може їх всі проаналізувати, а от з приводу інших джерел виникає питання – скільки треба проаналізувати документів освітніх установ, наукових публікацій для того щоб зробити обґрунтовані висновки. Для вирішення цієї проблеми доцільно орієнтуватися на методологічні положення щодо використання вибіркового методу в історико-педагогічних дослідженнях [1].

Підводячи підсумки зазначимо, що гіпотеза в історико-педагогічних дослідженнях виконує функцію головного методологічного інструменту реалізації завдань дослідження. Саме обґрунтування та перевірка гіпотези дозволяє дійсно реалізувати методологічні підходи, які обрав автор для реалізації завдань дослідження.

Без гіпотези дослідження набуває переважно описового характеру. Правильно сформульована гіпотеза забезпечує глибокий системний аналіз досліджуваного явища, достовірний, науковий характер накопичених фактів, чітке визначення того, чим досліджувані погляди, теорії відрізняються від інших, обґрунтованість висновків.

Особливістю гіпотези у історико-педагогічних дослідженнях є те, що вона не може охоплювати всі завдання, а може висуватися стосовно тільки окремого завдання.

У історико-педагогічних наукових роботах використовують скриті, явні, описові та пояснювальні гіпотези, вони дозволяють застосовувати гіпотетичну модель для вирішення всіх типів завдань досліджень.

Гіпотеза в історико-педагогічних дослідженнях необхідна в першу чергу для аналітичного з'ясування функціональних залежностей, причин зв'язків, вона дозволяє визначити які досліджувані параметри пов'язані певними залежностями. У історико-педагогічних дослідженнях можна перевіряти два варіанти спрямованості залежності – як певні чинники впливали

на досліджуване явище, та як досліджуване явище впливало на інші варіативні чинники.

Гіпотези в експериментальних дослідженнях пов'язані з майбутнім – реальністю, яку ще треба створити. Гіпотези в історико-педагогічних дослідженнях пов'язані з минулим (гіпотези спрямовані на реалізацію другої, третьої, четвертої групи завдань), а гіпотези першої та п'ятою групи завдань пов'язані з майбутньою дослідницькою та педагогічною діяльністю.

Література

5. Адаменко О.В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні / О.В. Адаменко // Рідна школа. – 2009. - №5-6. – С.8-11.

6. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 20010. – 308с.

7. Добренъков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: Учебник. / В.И.Добренъков, А.И.Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 768 с.

8. Загвязинский В.И., Стаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений./ В.И.Загвязинский, Р.Стаханов. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 208 с.

9. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

10. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт.кол.: Є.М.Хриков, О.В.Адаменко, В.С.Курило та ін.; за аг. ред.. В.С.Курило, Є.М.Хрикова; Держ. закл., «Луган. Нац.. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. - 248 с.

2.5. Аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ

У переважній більшості історико-педагогічних досліджень науковці ставлять і вирішують завдання, пов'язані з періодизацією розвитку освіти та педагогічної думки. Проблема періодизації історико-педагогічних явищ одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання. Періодизація потребує досконалого вивчення об'єкту дослідження, даних суміжних з педагогікою наук, розвиненого науково-методологічного світогляду дослідника, сформованої хронологічної культури. Аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ дозволить визначити найбільш типові недоліки у реалізації цього наукового завдання та таким чином створити умови для подальшого розвитку методологічних засад історико-педагогічної науки.

Значний внесок у розробку вирішення питання періодизації процесів розвитку системи освіти, науки та педагогічної думки в Україні зробили О. Сухомлинська, Н. Гупан, Я. Бурлака, В. Курило, О. Черкасов, О.Школа [1-10]. У роботах науковців знайшли висвітлення такі поняття як "періодизація",

"доба", "період", "етап", сформульовано певні методологічні засади цього аспекту наукової діяльності під час створення тих чи інших періодизацій, запропоновано низку періодизацій історико-педагогічних явищ.

Аналіз наявних періодизацій історико-педагогічних явищ науковці проводять тільки у зв'язку з реалізацією завдання переодизації в межах конкретної теми наукової роботи. Винятком із цього правила стала робота Н.Гупана, в якій він поставив завдання визначити основні недоліки підходів до обґрунтування хронологічних меж та періодизації історико-педагогічних явищ [2]. Науковець звертає увагу на недостатній рівень професійної компетентності фахівців, які розпочинають історико-педагогічні дослідження, численні недоліки в обґрунтуванні хронологічних меж дослідження, неадекватне використання дослідниками відповідної термінології та понять, використання під час періодизації педагогічних явищ здебільшого марксистської методології.

Наступник кроком в аналізі стану періодизації розвитку історико-педагогічних явищ є системне дослідження підстав, на яких науковці здійснюють періодизацію, засобів обґрунтування структури критеріїв періодизації, зв'язків періодизації з іншими складовими наукової роботи, процедури періодизації, підходів до обґрунтування та назв виокремлених періодів.

Мета розділу полягає в аналізі наявної практики періодизації історико-педагогічних явищ та обґрунтуванні теоретичних засад її здійснення. У ході дослідження було проаналізовано 116 наукових робіт, в яких було вирішено завдання періодизації розвитку того чи іншого історико-педагогічного явища. Дослідженням охоплено історико-педагогічні роботи останніх 23 років. Розглянемо найбільш характерні приклади періодизацій та наведемо їх аналіз.

Тема дослідження: «Становлення та розвиток сербської баянно-акардеонної школи (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)», одне із завдань - визначити й схарактеризувати періоди розвитку сербської баянно-акардеонної школи.

У дисертації не сформульовано підстави періодизації. Автор одразу виокремлює періоди: перший період (кінець ХІХ століття до 1909 - років) – освітньо-інсталяційний. В характеристиці періоду відсутнє поняття «баянно-акардеонна школа». Другий період (1909 – 1940 роки) – освітньо-реорганізаційний. Третій період (1940 – 1960 роки) – освітньо-стабілізувальний. Четвертий період (1960 – 1990 роки) – національно-ствержувальний. П'ятий період (1991 – початок ХХІ століття) – національно-самодостатній. В характеристиках всіх періодів переважають загальноосвітні характеристики, назви періодів не відбивають особливостей об'єкта періодизації.

Наведений приклад дозволяє зазначити, що, якщо автор пропонує періоди, то бажано визначати і етапи, але у даному випадку їх немає. Якщо всі періоди на мають етапів, то можна поставити під сумнів всю періодизацію. Назви періодів мають бути пов'язані з сутністю досліджуваного явища. Автор сам зазначає, що це культурно-історичні періоди а бажано визначити етапи розвитку баянно-акардеонної школи.

Тема дослідження: «Загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах Євроатлантичного регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть», одне із завдань – визначити основні етапи розвитку екологічної освіти.

Дослідник зазначає, що виокремлення етапів здійснено в контексті домінуючих світоглядних уявлень на захист природи: об'єктна охорона, диференційована, інтегративна охорона. Найявним у той чи інший час світоглядним уявленням на захист природи відповідають об'єктний (90-і рр.. ХІХ – 20-і рр.. ХХ ст.), поресурсно-консервативний (30-і рр.. ХХ ст.. – друга половина 60-х рр.. ХХ ст.), та комплексний (з другої половини 60-х рр.. ХХ ст.. - по наш час) етапи відображення природоохоронних ідей в змісті екологічної освіти. Науковець надає характеристику кожного етапу екологічної освіти. Наприклад, останньому етапу притаманна спрямованість на формування у учнів цілісної картини світу, розуміння внутрішньої єдності всіх елементів природного довкілля і відповідного способу розв'язання екологічних проблем. Інтеграція екологічних знань здійснюється на міждисциплінарній основі, включені екологічного компонента в усі навчальні дисципліни.

На перший погляд, дане дослідження є вдалим прикладом поєднання в періодизації соціальних та освітніх процесів. Але, аналіз методологічних та теоретичних засад дослідження свідчить, що науковець аналізує матеріали міжнародних конференцій та роботи інших науковців. У такій ситуації з запропонованою періодизацією можна було погодитись, якщо б автор аналізував етапи розвитку теорії екологічної освіти, а не шкільну екологічну освіту. Даний приклад дозволяє зробити важливий висновок про обов'язкову відповідність джерельної бази періодизації предмету дослідження. Окрім того, автор виокремлює декілька етапів, тому можна зробити висновок, що вони є складовими певного періоду. У зв'язку з тим, що період є цілісністю, яка має суттєві спільні властивості, то у даній роботі не вистачає їх характеристики.

Тема дослідження: «Теорія та практика сімейного виховання в зарубіжній педагогіці», одне із завдань: виявити головні етапи становлення та особливості розвитку системи виховання в зарубіжжі. Але таке завдання є нереальним, оскільки поняття "зарубіжна педагогіка" є дуже широким і в межах одного дослідження неможливо проаналізувати джерельну базу, відповідну об'єкту періодизації. Автор зазначає, що, «якщо відкинути ранні етапи розвитку сімейного виховання в зарубіжжі, то можна виділити три основні періоди». Такий підхід свідчить про відсутність чіткого обґрунтування виокремлення цих періодів. Окрім того, виникає питання: за умов нереальності теми дослідження, чи можна створити періодизацію, яка буде відбивати особливості розвитку об'єкту періодизації.

Тема дослідження: «Соціально-педагогічні засади розвитку дитячого руху в Україні (початок ХХ ст.. – середина 30-х рр.. ХХ ст..)». Одне із завдань дослідження: обґрунтувати періодизацію розвитку дитячого руху. Підводячи підсумки реалізації цього завдання, автор зазначає, що суспільно-політичні, соціально-економічні та соціально-культурні умови, особливості державної освітньої політики стали визначальними чинниками впливу на соціально-

педагогічні засади розвитку дитячого руху як основного критерію запропонованої періодизації та далі наводить чотири етапи. Аналіз наведених положень дозволяє звернути увагу на те, що дитячий рух має певну спрямованість, форми, зміст діяльності дітей. Для того щоб проводити періодизацію розвитку дитячого руху необхідно аналізувати саме особливості дитячого руху, а не чинників, які на нього впливали. Окрім того, виникає питання: що мало підлягати періодизації – розвиток соціально педагогічних засад, або розвиток дитячого руху? Із теми дослідження зрозуміло, що розвиток саме соціально-педагогічних засад. Наведений приклад дозволяє зробити висновок, що одною із умов обґрунтування періодизації є узгодженість усіх складових наукового апарату дослідження.

У зв'язку з цим висновком розглянемо ще один приклад. Тема дослідження: "Організаційно-педагогічні засади діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю в країнах Східної Європи". Особливістю даної роботи є недостатня чіткість її понятійних засад. Автор пише то про нормативно-правові засади, то про організаційні засади, то про методичні засади та не дає чіткого визначення організаційно-педагогічних засад. Саме це, на наш погляд, стало причиною того, що автор виокремлює етапи розвитку мережі шкіл сприяння здоров'ю, а не організаційно-педагогічних засад їх діяльності. Цей приклад знову таки свідчить про вплив на періодизацію узгодженості всіх складових наукового апарату дослідження та проведення якісного понятійно-термінологічного аналізу.

Тема дослідження: «Теорія та практика громадянського виховання дітей і молоді у вітчизняному громадсько-педагогічному русі другої половини ХІХ – початку ХХ століття». Автор зазначає, що спираючись на соціокультурний підхід та беручи до уваги соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси, задля визначення етапів розвитку теорії та практики громадянського виховання дітей і молоді у вітчизняному громадсько-педагогічному русі другої половини ХІХ – початку ХХ століття слід застосувати такі критерії. А далі автор одразу без всякого обґрунтування наводить критерії:

- Світоглядні орієнтири вітчизняної інтелігенції – далі 5 строк опису.
- Загальний характер внутрішньої політики самодержавства...який також відображався в освітніх справах та впливав на ідеали громадянина та шляхи (просвітництво, культурництво, політична пропаганда) формування громадянськості - всього 15 строк опису.
- Способи задоволення громадянських інтересів (демократизація суспільно-політичного життя, або кардинальне перетворення шляхом революційних змін...) - всього 12 строк опису.

Дослідник зазначає, що використання вказаних критеріїв у межах досліджуваного періоду дає можливість встановити етапи теорії та практики, але як саме були використані критерії автор не розкриває.

Перший етап (1859 – 1880) розмежування позицій вітчизняних громадських діячів та педагогів у розв'язанні проблеми громадянського виховання... та висування альтернативного ідеалу громадянина - всього 11 строк опису. Другий етап (1881 – 1894) посилення національно-патріотичних

настроїв вітчизняної інтелігенції з формування громадянськості - всього 9 строк опису. Третій етап (1895 – 1910) виокремлення проблеми формування громадянина в контексті української національної ідеї.

Аналіз даної роботи дозволяє зробити декілька висновків:

- Автор під час визначення критеріїв орієнтується на соціальні чинники.
- Запропоновані критерії характеризують соціальні чинники, а не особливості теорії та практики громадянського виховання.
- Вивчення соціальних чинників дозволяє зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки досліджуваного предмету.
- Критерії мають відбивати особливості об'єкта періодизації, а не чинників, які на нього впливають.
- У тих випадках, коли досліджується теорія та практика, необхідно визначати дві окремі групи критеріїв. Це пов'язане з тим, що практика ніколи у повному обсязі не співпадає з теорією.
- Формулювання критеріїв має бути чітким та лаконічним. Спроба дати розгорнуту характеристику критерію частіше всього свідчить про намагання визначити його показники. Але у такому випадку дослідник має чітко розмежовувати критерій та показники оцінки досліджуваного явища.

Тема дослідження: «Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних закладах Східної України в ХХ столітті». Автор зазначає, що проведений аналіз історико-педагогічних джерел уможливив у межах досліджуваного періоду виокремити й обґрунтувати три етапи розвитку науково-педагогічних шкіл. Беручи до уваги той факт, що саме соціальні, соціально-правові, економічні й ідеологічні процеси разом з педагогічними задають параметри політики й виступають підвалинами для встановлення періодизації було визначено такі критерії для обґрунтування етапів: потреби суспільства в підготовці кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, зміни в освітніх пріоритетах держави, рівень розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки, специфіка світоглядної позиції і діяльності науковців досліджуваного періоду.

Перший етап (20-40 рр. ХХст.) етап зародження дидактичної та історико-педагогічної наукових шкіл на Слобожанщині.

Другий етап (50-70 рр. ХХ ст.) етап подальшого розвитку і офіційного визнання здобутків дидактичної та історико-педагогічної наукових шкіл, що позначився урізноманітненням тематики дослідницьких проблем.

Третій етап – (80-90 рр. ХХ ст.) – етап перетворення однорівневих наукових шкіл на багаторівневі, створення дочірніх наукових шкіл, розширення напрямів науково-педагогічних шкіл, змістовного збагачення поля наукових досліджень.

Аналіз запропонованих критеріїв свідчить, що всі вони пов'язані з зовнішніми для наукових шкіл чинниками, які безумовно впливали на досліджуване явище, але не характеризували безпосередній його розвиток. У зв'язку з цим важко зрозуміти як ці критерії пов'язані з виокремленням етапів.

У запропонованій періодизації різні етапи визначено за різними, а не однаковими критеріями. Фактично автор орієнтується не на декларовані, а зовсім інші параметри аналізу: поява та розвиток наукових шкіл; рівень розвитку наукових шкіл; тематична спрямованість діяльності наукових шкіл. Наведена ситуація, коли дослідник декларує одні критерії, а фактично використовує зовсім інші нечітко усвідомлені критерії, є поширеною.

Тема дослідження: «Розвиток природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти (20 - 80 рр. ХХ століття)». Автор зазначає, що визначення краєзнавства як однієї зі специфічних підсистем цілісного педагогічного процесу дозволило здійснити його періодизацію на основі комплексного аналізу генези, закономірностей і механізмів розвитку системи шкільної освіти загалом. Як логічні ознаки для періодизації розвитку краєзнавства використано: якісну визначеність внутрішньої логіки розвитку природничого краєзнавства логікою історичного розвитку феноменів освіти; соціокультурний вимір історичного розвитку природничого краєзнавства як елемента системи вітчизняної шкільної освіти; антропологічні детермінанти, що визначають аналіз генези природничого краєзнавства з позиції вирішення завдань розвитку властивостей і якостей людини як суб'єкта й об'єкта педагогічної діяльності. Використання визначених логічних ознак дозволило виділити етапи: 1920 - 1930 рр. етап розвитку природничого краєзнавства в умовах кардинальних освітніх перетворень в Україні; 1931 – 1957 рр. – етап розвитку природничого краєзнавства в умовах централізації та стандартизації загальної освіти в Україні; 1958 – 80 рр. – етап розвитку природничого краєзнавства в умовах протиріч у суспільно-політичному й культурно-освітньому житті країни.

Таким чином, автор зробив спробу орієнтації періодизації на соціальні чинники, але запропоновані періоди, їх атрибуція та характеристика нічого не додають до розуміння сутності та розвитку природничого краєзнавства, що ставить під сумнів реалізацію відповідного завдання та якість всього дослідження. Підстави для такого висновку пов'язані з тим, що періодизація визначає дослідницьку позицію автора, основні орієнтири аналізу предмету дослідження, його суттєві властивості, отримані результати.

Тема дослідження: «Розвиток вищої педагогічної освіти в Китаї (70-і рр. ХХ – початок ХХІ століття)». Автор зазначає, що на підставі аналізу соціальних, культурних та економічних перетворень, які відбувалися в ці часи в КНР, та обґрунтованих критеріїв що характеризують структурні компоненти системи вищої педагогічної освіти: цілі, зміст, форми, методи, засоби, технології навчання, суб'єкти системи ВПО (освітній рівень викладачів ВНЗ, характер їхніх функцій, показники наукової роботи тощо), об'єкти системи ВПО (правила і процедури вступу до ВПНЗ, характер функцій студента в системі освіти, оцінка успішності, академічна мобільність); критерії, що характеризують особливості побудови та динаміку функціонування ВО: підпорядкованість ВПНЗ і джерела їх фінансування, процедури й показники оцінки якості діяльності ВПНЗ; науково-педагогічна комунікація в системі ВПО (наявність науково-педагогічних видань та преси загальнодержавного, й

університетського рівня, проведення науково-практичних конференцій, наявність офіційних сайтів Міністерства освіти Китаю й ВПНЗ, сформованість системи внутрішнього й міжнародного обміну науково-педагогічною інформацією); кількість ВПНЗ, викладачів і студентів в них. Автор зазначає, що вивчення предмета дослідження «крізь призму» визначених критеріїв шляхом аналізу документальних джерел та наукової літератури, опитування китайських викладачів, аспірантів, студентів, включеного спостереження за діяльністю китайських ВПНЗ дозволило описати його в динаміці змін ВПО після «культурної революції» з орієнтацією на надбання радянської педагогіки та педагогіки соціалістичних країн; перший (70 – 80-рр. ХХ ст.) – етап відновлення вищої педагогічної освіти після "культурної революції" з орієнтацією на надбання радянської педагогіки та педагогіки соціалістичних країн; другий (90 – і рр.. ХХ ст.. – початок ХХІ ст.) – етап орієнтації на відкритість, відповідність світовим стандартам у поєднанні зі збереженням національної специфіки.

Зміст запропонованих критеріїв не визиває заперечень, але їх велика кількість ускладнює завдання їх використання. Назви етапі свідчать про те, що фактично в якості підстав їх виокремлення автор використовував тільки окремі особливості досліджуваного явища. Тому, за умов великої кількості критеріїв, які використовують під час періодизації, доцільно поділити такі критерії на групи за рівнем пріоритетності. Виокремлення періодів у такому випадку проводиться відповідно пріоритетних критеріїв, а всі інші використовують для більш детальної характеристики етапів.

Тема дослідження : «Проблема сімейного виховання молодших школярів у Німеччині». Автор зазначає, що беручи за основу тип внутрішньо-сімейних стосунків у німецькій сім'ї в різні етапи її становлення, а також такі критерії, як загальноісторичний розвиток суспільства, особливості політичного та економічного життя держави, соціокультурні умови, котрі спричинили реформування суспільства та сім'ї, було виокремлено 5 етапів розвитку німецької родини. Наведений приклад свідчить, що автор пропонує тільки соціальні чинники для періодизації. Невипадково у подальшому відбувається підміна етапів розвитку сімейного виховання етапами розвитку німецької родини. Головною причиною такої ситуації, на наш погляд, є те, що автор не проаналізував головне поняття теми "проблема сімейного виховання". Якщо би він це зробив, то зрозумів, що проблема – це складне теоретичне та практичне завдання, тому необхідні дві групи критеріїв для оцінки того як вирішується ця проблема у теорії та практиці сімейного виховання. За таких умов і періодизація, і вся дисертаційна робота мали би суттєво іншу спрямованість.

Тема дослідження: «Розвиток національної школи в Україні (1917 – 1933 рр.)». Автор зазначає, що аналіз джерелознавчої бази дослідження дає можливість виділити основні періоди й етапи розвитку національної школи України.

Часові межі дослідження ставлять під сумнів можливість виокремлення і періодів і етапів. Окрім того автор не визначає підстави, на яких було здійснено періодизацію.

Тема дослідження: «Проблема організації діалогового навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів України (друга половина ХІХ століття)». Автор зазначає, що у ході дослідження встановлено, що розвиток проблеми організації діалогового навчання здійснювалось поетапно: 1860-1883 рр. – етап теоретичного обґрунтування діалогового навчання й запровадження в практику вищої педагогічної школи в умовах реформування й демократизації системи вищої освіти; 1884 – 1900 рр. – етап інтенсивного використання діалогового навчання в системі підготовки майбутніх учителів в умовах суперечностей між реакційними заходами офіційних кіл і представниками педагогічної громадськості в галузі вищої освіти. Обґрунтування запропонованих етапів полягає у тому, що автор зазначає, що в основу визначених етапів було покладено ступень розвитку вітчизняної педагогічної науки, зокрема дидактики, особливості соціально-педагогічних процесів в Україні, специфіка позицій науковців на досліджувану проблему.

Така періодизація мало що дає, будь-яке освітнє явище обґрунтовують, запроваджують, використовують. Запропоновані критерії є формальними та не характеризують властивості діалогового навчання. Тому доцільно було розглянути сутність діалогового навчання та визначити критерії, які його відбивають.

Наведений приклад дозволяє звернути увагу на те, що якість періодизації залежить від якості інших складових дослідження. Певні труднощі у вирішенні проблеми періодизації у даному випадку викликає формулювання теми дослідження. Якщо дослідження мало б назву "Теорія та практика організації діалогового навчання...», або "Теоретичні засади організації діалогового навчання студентів», або "Організація діалогового навчання студентів», то було б зрозуміло, що потрібні критерії для оцінки розвитку теорії та практики, або теорії, або практики організації діалогового навчання.

Тема дослідження: «Організація профільного навчання у старшій школі Великої Британії» Автор зазначає, що на основі історико – педагогічного аналізу умовно цей процес можна поділити на етапи. Такий підхід свідчить про несформованість методологічних засад та методики здійснення періодизації досліджуваного явища.

Тема дослідження: «Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в ХХ столітті». Автор зазначає, що на підставі аналізу сучасних підходів щодо осмислення історико-педагогічних процесів і персоналій освітян, розробки періодизації розвитку педагогічної науки (О.Адаменко, Л.Ваховський, Н.Гупан, О.Сухомлинська) визначення ознак періодизації (взаємозв'язок розвитку ідей про використання театрального мистецтва як засобу виховання й положень провідних освітньо-виховних парадигм; рівень реалізації на практиці ідей використання театрального мистецтва як засобу виховання; динаміка змін змісту, форм і методів його впровадження в навчально-виховний процес; панівні соціально-економічні, суспільні, ідеологічні чинники, що впливали на розвиток теорії і практики використання засобів театрального мистецтва з метою формування особистості), дозволили комплексно дослідити

застосування театрального мистецтва як засобу формування особистості та визначити періоди.

З приводу запропонованого підходу до періодизації зазначимо, що недостатньо назвати провідних науковців, бажано окреслити які саме ідеї щодо періодизації було покладено в основу дослідження. Тим більш, що їх погляди на проблему періодизації не в усіх аспектах співпадають. Наведені критерії сформульовані дуже загально, що значно ускладнює їх практичне використання, безпосередньо об'єкту періодизації присвячений тільки один критерій.

Тема дослідження: " Проблема застосування технічних засобів навчання у вітчизняних періодичних фахових виданнях (друга половина ХХ ст.)". Автор зазначає, що фахові видання аналізували за такими показниками: кількість публікацій з проблеми ТЗН; види ТЗН, яким були присвячені публікації; спектр термінів, застосованих авторами публікацій; тематика публікацій з проблем застосування ТЗН; види публікацій; склад авторів. Критерієм для періодизації стала сукупність змін у названих показниках. Таким чином обґрунтовано існування трьох якісно відмінних етапів у розгляді проблеми: перший (50-і рр.. ХХ ст.) - етап поступового нарощування масиву публікацій з проблеми застосування навчального кіно; другий (1960 -1984 роки) – етап концентрації уваги авторів з питань ТЗН на проблемах застосування програмованого навчання; третій (1985 – 2000) – етап домінування в публікаціях питань комп'ютеризації навчання.

Дослідник пропонує певну систему критеріїв, яка не викликає заперечень, але необґрунтованою та переважно інтуїтивною є технологія використання цих критеріїв. Інтуїтивний характер процедури періодизації не обумовлює її обов'язкову суб'єктивність, але наукова обґрунтованість вимагає свідоме вирішення дослідницьких завдань. Фактично дослідник використовує один критерій - "тематика публікацій з проблем застосування ТЗН" і саме за ним виокремлює етапи. Але виникає питання – навіщо він використовував інші критерії та що вони дають для реалізації відповідного завдання дослідження? Можна припустити, що наведений критерій виконує провідну системоутворюючу роль, а всі інші критерії мають підпорядкований характер та додають певні аргументи до виокремлення саме цих етапів.

Тема дослідження: «Соціально-педагогічні засади розвитку дитячого руху в Україні (початок ХХ ст.. – середина 30-х років ХХ ст.)". Автор зазначає, що суспільно-політичні, соціально-економічні та соціально-культурні умови, особливості державної освітньої політики стали визначальними чинниками впливу на соціально-педагогічні засади розвитку дитячого руху як основного критерію запропонованої періодизації: перший етап (початок ХХ ст.. – перша половина 1922 р.) – початковий; другий етап (друга половина 1922 р. – 1925 р.) – організаційний; третій етап (1926 -1931 р.) суспільно-політичний; четвертий етап (1932 -1936 рр.) шкільний.

Така періодизація орієнтована тільки на зовнішні соціальні чинники та не відбиває особливості теми, мети дослідження та нічого не додає до наукового знання.

Складність дисертаційних робіт, присвячених дослідженню персоналій, полягає у необхідності проводити періодизацію наукової та практичної діяльності певного діяча. Розглянемо приклад. Тема дисертаційного дослідження: «Педагогічні ідеї та освітня діяльність К. Роджерса (1902 – 1987 рр.)» В якості ознак для періодизації освітньої діяльності враховано теоретичну й практичну розробленість педагогічних ідей К. Роджерса, їх поширення в діяльності навчальних закладів США, змістовно-домінантний аспект діяльності (педагогічний або психологічний). Спираючись на виокремлені ознаки, перший етап професійної діяльності К. Роджерса (1927 – 1939 рр.) визначено як етап наукового становлення, який характеризується підвищеним інтересом до проблем дитячої психології. Другий етап розвитку педагогічних ідей К. Роджерса (1940 – 1956 рр.) можна вважати етапом активізації науково-пошукової діяльності, доробком якої стали плідні розробки в галузі психології, психотерапії з їх наступною проекцією на освітню діяльність.

Третій етап (1957–1987 рр.) можна визначити як етап утвердження, який характеризується розвитком теоретичної, практичної, експериментальної діяльності.

Наведений приклад свідчить, що дослідник пропонує єдину обмежену систему критеріїв для оцінки двох напрямів діяльності К. Роджерса. Така технологія періодизації можлива за умов співпадання етапів двох напрямів діяльності. Але у таких дисертаціях можливо визначати і дві системи критеріїв, якщо такі етапи не співпадають.

Тема дослідження: «Педагогічні ідеї С. Френе та їх вплив на теорію та практику сучасної шкільної освіти». Автор зазначає, що вивчення біографії С. Френе дозволило виокремити етапи становлення та розвитку його педагогічних поглядів.

1. Початок педагогічної діяльності в однокласній сільській школі містечка Бар-сюр-Лу з 1920-го по 1928 рр.

2. Педагогічна діяльність в муніципальній школі м. Сен-Поль де Ванс з 1929-го по 1933 р.

3. Робота в власній вільній експериментальній школі-інтернаті м. Пиульї з 1934-го до кінця свого життя – 1966 р.

Але така періодизація не відбиває особливостей педагогічних ідей С. Френе та нічого не додає до наукового знання.

Тема дисертації: «Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки східноукраїнського регіону в ХХ столітті». Одне із завдань дослідження: «виявити і теоретично обґрунтувати основні етапи розвитку системи освіти у Східноукраїнському регіоні в ХХ столітті». Автор у концептуальних положеннях дослідження чітко формулює підхід до виявлення етапів: в основу періодизації процесів розвитку системи освіти та педагогічної думки східноукраїнського регіону необхідно покласти не тільки зовнішні, соціальні чинники, а, в першу чергу, цілісний комплекс внутрішніх найбільш суттєвих загальних характеристик та специфічних особливостей цієї системи. Звертаємо увагу не те, що в методології історико-педагогічних досліджень

довгий час переважає підхід за яким періодизацію історичних явищ здійснюють на основі зовнішніх соціальних чинників.

Дослідник обґрунтовує систему критеріїв, на основі якого проводились аналіз та оцінювання розвитку освіти: доступність освіти; демократичність системи освіти; особливості цілей закладів освіти регіону; зміст навчально-виховного процесу в закладах освіти регіону; науковість освіти; зв'язок освіти з національною культурою; рівень та характер ідеологічної спрямованості освіти; характер взаємин освіти та релігії; пануючі засоби педагогічної комунікації; дидактична та методична забезпеченість навчального процесу в освітніх закладах; характер функцій педагога в системі освіти; характер функцій учня в системі освіти; кадрове забезпечення системи освіти регіону; рівень матеріального забезпечення освіти; характер управління освітою; пануюча система оцінки якості освіти.

Самим важливим питанням для вирішення проблеми періодизації є проблема механізму визначення переліку критеріїв. Аналіз даної роботи дозволяє зазначити, що автор не просто декларує використання діалектичного, системного, парадигмального, культурологічного підходів, а дійсно їх використовує. Якщо проаналізувати наведені вище критерії, то нескладно зробити висновок, що вони дійсно відбивають різні методологічні точки зору на досліджуване явище і завдяки цьому забезпечують комплексний, системний підхід до вирішення завдань дослідження.

У даній роботі науковець використовував систему методів дослідження: моделювання для обґрунтування комплексно-критеріального підходу до аналізу об'єкта дослідження; традиційний (класичний) та контент-аналіз документів і спостереження для набуття первинної інформації про розвиток системи освіти та педагогічної думки, понятійно-термінологічний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію та інтерпретацію отриманих даних.

Співставлення всіх головних складових даної дисертаційної роботи дозволяє зробити декілька висновків щодо методології періодизацій:

- Методика періодизація це не відокремлена, а невід'ємна складова цілісного дослідження наукової проблеми.
- Ефективна реалізація завдання періодизації передбачає єдність концептуальних засад, методологічних підходів, методів дослідження.
- Структуру критеріїв для виокремлення етапів можуть визначати методологічні підходи, які обрав щодо дослідження автор.
- Головну роль під час періодизації відіграють характеристики самого історико-педагогічного явища, а не зовнішні соціальні чинники. Останні характеризують причинно-наслідкові зв'язки, які можуть впливати на перебіг подій, але такий вплив може бути різним – визначальним, значним, слабким, незначним.

Узагальнення результатів проведеного нами дослідження дозволяє виокремити три групи особливостей практики періодизації історико-педагогічних явищ. Перша група характеризує особливості процедури періодизації: дослідники не завжди визначають методологічні засади, на яких

було здійснено періодизацію; нечіткість формулювання теми дослідження негативно впливає на якість періодизації; серед проаналізованих наукових робіт відсутні такі, в яких наведено цілісну методику здійснення періодизації досліджуваного явища; поширеною є ситуація, коли відсутнє чітке обґрунтування запропонованих періодів; джерельна база, на якій базується періодизації, не завжди відповідає предмету дослідження; у деяких випадках завдання здійснити періодизацію є нереальним або недоречним; дослідники, як правило, не аналізують головне поняття теми, яке характеризує об'єкт періодизації, що негативно впливає на якість періодизації і всієї наукової роботи; у деяких випадках часові межі дослідження ставлять під сумнів можливість виокремлення і періодів і етапів та доречність проведення періодизації; замість підстав періодизації дослідники називають провідних науковців, на ідеях яких базується періодизація, але не окреслюють які саме ідеї щодо періодизації було покладено в основу дослідження; процедури періодизації часто мають інтуїтивний характер, що не обумовлює її обов'язкову суб'єктивність, але наукова обґрунтованість вимагає свідомого вирішення дослідницьких завдань; у тих випадках, коли автор досліджує освіту та педагогічну думку, пропонується єдина система критеріїв для періодизації, що ставить під сумнів результати такої періодизації; періодизацію дослідник розглядає як відокремлену складову дослідження наукової проблеми; не забезпечується єдність концептуальних засад, методологічних підходів, методів історико-педагогічного дослідження, що значно ускладнює реалізацію завдання періодизації.

Друга група характеризує особливості практики визначення критеріїв для проведення періодизації: дослідники під час визначення критеріїв періодизації орієнтуються у 95% наукових робіт на соціальні чинники; наслідком попередньої особливості стає те, що запропоновані критерії характеризують соціальні чинники і тому є формальними і не характеризують особливості розвитку освітньої теорії та практики; дослідники декларують одні критерії, а фактично використовують зовсім інші нечітко усвідомлені критерії; запропоновані критерії є формальними та не характеризують властивості досліджуваного явища; дослідники пропонують складні системи критеріїв, але безпосередньо об'єкту періодизації присвячений тільки незначна їх кількість а то і один із них; структура та перелік критеріїв для виокремлення етапів не пов'язані з методологічними підходами, які обрав щодо дослідження автор; у деяких випадках формулювання критеріїв не відрізняється лаконічністю, або сформульовані дуже загально, що ускладнює їх розуміння та чітке використання.

Третя група особливостей характеризує результати періодизації: періодизація, орієнтована переважно на зовнішні соціальні чинники, не відбиває особливості теми, мети дослідження та нічого не додає до наукового знання, це ставить під сумнів реалізацію відповідного завдання та якість всього дослідження; назви періодів не завжди пов'язані з сутністю досліджуваного явища; запропоновані періодизації не завжди відповідають

темі дослідження; неузгодженість складових наукового апарату дослідження значно зменшує обґрунтованість та об'єктивність періодизації.

Завданням для подальшого дослідження є з'ясування особливостей сучасної парадигми періодизації.

Література

1. Бурлака Я.І. З історії вітчизняної педагогіки : завдання, пошуки, проблеми / Я. І. Бурлака, Ю.Д. Руденко // Рід. шк. – 1992. – №1. – С. 7 – 13.
2. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / Н.М. Гупан // Український педагогічний журнал. – 2016. - № 1. – С. 116-121.
3. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н.М. Гупан. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – С. 5 – 13.
4. Курило В.С. Періодизація процесів становлення і розвитку системи освіти і педагогічної думки східноукраїнського регіону в ХХ сторіччі / В.С. Курило // Освіта на Луганщині. – 1999. – № 1. – С. 23.
5. Наточий Л.О. Сутність поняття "періодизація" щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст.. – початок ст.) /Л. О. Наточий //Науковий вісник Донбасу. - 2011. - №3 (15). - С. 35-43.
6. Попова Т.Н. Теоретические проблемы периодизации развития исторической науки и ее истории / Т.Н. Попова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichnyi_Zbirnyk_5_2002.pdf
7. Сухомлинська О.В Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – С. 10 – 13.
8. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 37 – 54.
9. Черкасов О.В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Черкасов Олексій Володимирович. – К., 2004. – С. 49 – 59.
10. Школа О.В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні / О.В. Школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>.
11. Шумпетер Й.А. История экономического анализа. В 3-х т. – СПб., 2001. -Т.1-3. -1664с.

2.6. Понятійні засади періодизації історико-педагогічних явищ

Подальший розвиток історико-педагогічної науки значною мірою залежить від обґрунтування її теоретико-методологічних засад. Як відомо, важливішою складовою будь-якої теорії є її понятійна система, тому визначення системи понять, пов'язаних з проблемою періодизації розвитку історико-педагогічних явищ, є актуальною науковою проблемою. Окрім того, аналіз стану періодизації свідчить про численні недоліки у розв'язанні відповідного дослідницького завдання, що, на наш погляд, пов'язане і з недосконалістю наявної понятійної системи, яка втратила свою спроможність забезпечувати ефективний науковий пошук. Вирішення проблеми обґрунтування понятійних засад періодизації створює більш сприятливі умови для щодо покращення підготовки аспірантів до наукової діяльності та підвищення ефективності діяльності з періодизації історико-педагогічних явищ.

У вирішення проблеми періодизації розвитку історико-педагогічних явищ певний внесок зробили такі вчені як О.Сухомлинська, Н.Гупан, Я. Бурлака, В. Курило, О. Черкасов [1;2;3;4;6;7;8;9;10]. У роботах науковців знайшли висвітлення такі поняття як "періодизація", "доба", "період", "етап". На необхідність обґрунтованого використання понять в процесі періодизації явищ звертав увагу Н.Гупан, який вважає, що чітке використання відповідних понять є умовою формування хронологічної культури науковців-початківців.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження свідчить, що серед науковців немає єдності у трактуванні більшості понять даної проблеми, не всі відповідні поняття виокремлено та обґрунтовано, цілісного дослідження понятійні засади періодизації історико-педагогічних явищ ще не проводилось.

Мета розділу полягає у визначенні системи понять, яка забезпечує більш високий рівень наукової обґрунтованості сутності, процедур реалізації періодизації історико-педагогічних явищ. У ході дослідження було проведено аналіз та узагальнення наукових робіт провідних фахівців з проблеми періодизації та аналіз 120 наукових робіт, в яких було здійснено періодизацію.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що для вирішення завдання періодизації історико-педагогічних явищ науковці використовують численні методи: хронологічний, предметно-хронологічний, історико-ретроспективний, історико-генетичний, порівняльно-історичний, діахронний, генетичний метод, причинно-наслідковий аналіз, та метод періодизації. Така ситуація дозволяє зробити висновок про те, що проблему методів історико-педагогічного дослідження ще не вирішено, серед науковців немає єдності у підходах до методів періодизації, що методи мають переважно тільки назви, та їх сутність, методики використання ще не обґрунтовані, що дослідження мають переважно інтуїтивний, а не технологічний характер. Щодо завдання періодизації історико-педагогічних явищ, найбільш точно сутність метода, який дозволяє реалізувати це завдання, є метод періодизації.

У науковому дискурсі існує багато визначень поняття «періодизація»: це встановлення хронологічно послідовних етапів у суспільному розвитку всього людства чи окремих країн і народів; це поділ всього процесу розвитку науки на відрізки часу, які різняться між собою специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв та принципів; це спосіб, який дає можливість створити цілісну модель історико-педагогічного явища чи процесу; це певна схема (кістяк, скелет), на яку ми "нанизуємо" множину подій – результатів нашої пізнавальної діяльності у вигляді "фактів-знання", що у своїй сукупності являють образ певного явища, що виступає для нас в якості об'єкту періодизації – об'єкту пізнання"; розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів.

Узагальнення наявних підходів та дослідницької практики дозволяє визначити періодизацію як метод педагогічного дослідження, який дозволяє розмежувати досліджуване явище не певні хронологічно послідовні епохи, періоди та етапи, які відрізняються один від одного суттєвими особливостями.

Даний метод є надзвичайно складним. Це пов'язане з особливістю завдання, на реалізацію якого він спрямований, тривалістю його процедур, неможливістю повністю його формалізувати. У зв'язку з цим він передбачає використання низки прийомів. Як відомо, метод визначають як *засіб досягнення будь-якої мети, вирішення конкретного завдання, а прийом – це засіб виконання чого-небудь*. Прийоми від методу відрізняються тим, що прийоми є складовими методу та вони дозволяють реалізувати локальні завдання в межах періодизації. Таким чином, прийом періодизації – це засіб, який дозволяє реалізувати локальні завдання, пов'язані з періодизацією. Функцію прийомів періодизації виконують такі методи дослідження як аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, синтез.

Використання періодизації у науковому дослідженні дозволяє реалізувати певні функції. Функції періодизації – роль, яку виконує періодизації в історико-педагогічному дослідженні та науці. Аналіз теоретичних засад та практики періодизації дозволяє виокремити її функції:

- Чітка та обґрунтована періодизація дозволяє зрозуміти структурні особливості науки та освіти, генезис та еволюцію ідей, концепцій, теорій, методів, змісту освіти.
- Періодизація це спосіб організації початкового історичного матеріалу, який сприяє уточненню чи створенню нового гіпотетичного образу досліджуваного явища.
- Періодизація дозволяє визначити внутрішню логіку розвитку досліджуваного явища.
- Періодизація забезпечує систематизацію та просторово-часову локалізацію численних чинників, подій, фактів на основі системоутворюючих детермінант функціонування освіти та науки.
- Вона здатна надати темпорально-стадіальну стрункість теорії та освітній практиці.

- Періодизація дозволяє виявити значення і «вагу» досліджуваного явища на різних етапах існування, його суттєві прояви в історико-педагогічному процесі.

- Через періодизацію можна більш глибоко показати співвідношення розвитку педагогічної науки та освіти в цілому та окремих їх аспектів, диференціацію складових процесів розвитку історико-педагогічних явищ.

- Періодизація обумовлює лінії взаємозв'язків педагогічних фактів і процесів розвитку педагогічної науки, думки і освіти.

- Виокремлення періодів дозволяє визначити провідні тенденції функціонування певних педагогічних явищ та здійснити прогнозування можливостей їхнього розвитку в майбутньому.

- Періодизація – це певна спрощена схема об'єкту пізнання, яка дозволяє поєднати закономірними зв'язками факти, отримані у дослідженні. Це пов'язане з тим, що періодизація має справу з виключно складними явищами процесного і тимчасового типу і тому неминує схематизує та спрощує історико-педагогічну реальність. Але треба враховувати, що будь-яка періодизація не може в повному обсязі відтворити минуле, тому головне, щоб вона відбивала суттєвіші його особливості. Спрощений характер будь-якої періодизації неварте вважати її недоліком. Саме завдяки спрощення історичних реалій періодизація забезпечує ефект виокремлення найбільш суттєвих властивостей досліджуваного явища, позбавлення його розуміння від другорядних не суттєвих характеристик.

- Створення різних моделей періодизації сприяє затвердженню багатовимірного підходу до пізнання об'єкту дослідження.

Науковець, який вирішив здійснити періодизацію історико-педагогічного явища, має знати, який тип періодизацію він буде створювати. Тип періодизації – періодизаційна схема, яка характеризує логіку виокремлення її структурних компонентів.

Розуміння сутності функцій періодизації дозволяє досліднику у повному обсязі реалізувати її потенціальні можливості в процесі вивчення об'єкту періодизації.

У науці типологізацію вважають методом наукового пізнання, який спрямований на розподіл сукупності, яку вивчають, на певні групи. Типологізація періодизацій – процес та результат розподілу варіантів періодизацій на систематизовані групи за допомогою ідеалізованих моделей.

В історичній науці виокремлюють декілька періодизаційних схем, що увійшли до наукового обігу. Ці схеми можна використовувати і в історико-педагогічній науці. Найбільш розповсюджені бінарні типи періодизації за певними критеріями: по охопленню історико-педагогічного явища - загальна (періодизація розвитку освіти чи педагогічної думки країни) і спеціальна (пов'язана з періодизацією розвитку наукових спеціальностей - теорії та практики управління освітою, розвитку інформаційних технологій, розвитку теорії виховання тощо); за географічним принципом - тотальна (періодизація всесвітньої історії розвитку освіти та педагогічної думки) і локальна (що у

відповідності з рівнями регіональності виражає логіку регіональних освітніх та наукових процесів); по взаємозв'язку складових періодизації - лінійна (членування історико-педагогічного процесу чи іншого об'єкту на періоди та етапи, кожний з яких буде представлений однопорядковими та рівними за значенням явищами) та лінійно-ієрархічна, у якій лінійна періодизація постає як окремий випадок (наприклад, історія вітчизняної освіти ХХ ст. – етап національного відродження (1899-1917 рр.); становлення української державності (1917-1920 рр.); відродження української школи та педагогіки (1920-1930 рр.); уніфікації та сталінізації шкільного життя (30-40 рр.); розвиток школи та педагогіки за умов тоталітаризму (50-80-ті рр.); новий етап розвитку української школи та педагогіки (з початку 90-х рр..).

В історико-педагогічній науці використовують ще два типи періодизацій – проблемно-хронологічну та хронологічно-проблемну. Критерієм для виокремлення цих типів є пріоритетна точка зору на періодизацію – у першому випадку пріоритет проблемного аналізу, у другому випадку – пріоритет хронологічного аналізу. Ці типи є найбільш поширеними. Проблемно-хронологічний метод передбачає розділення широких тем на ряд вузких, кожна з яких розглядається в хронологічній послідовності. При використанні хронологічно-проблемного методу дослідження здійснюється за періодами і епохами, а в їх межах – за проблемами.

Кожний дослідник має чітко усвідомлювати періодизацію якого типу він буде створювати та в чому полягають її особливості, чим вона відрізняється від інших.

Реалізація завдання періодизації вимагає використання певної джерельної бази. До визначення поняття "джерельна база періодизації" може бути два підходи. Перший – періодизація це не тільки окреме завдання дослідження, але і відокремлена його складова. Другий – періодизація, хоча і окреме завдання, але процес її здійснення охоплює все дослідження. У першому випадку джерельна база періодизації – поняття не тотожне джерельній базі всього дослідження і є значно вузким за неї. Ми є прибічниками другого підходу. Періодизація розпочинається зі створення певної частково обґрунтованої гіпотетичної моделі періодизації та її перевірки здійснюється на всіх етапах подальшої дослідницької роботи. Тому можна зробити висновок, що поняття "джерельна база періодизації" тотожне поняттю "джерельна база дослідження". Таким чином, "джерельна база періодизації" це сукупність джерел, на які спирається історико-педагогічне дослідження певного освітнього явища.

У якості основних компонентів періодизації виокремлюють: об'єкт та суб'єкт періодизації. Об'єкт історико-педагогічної періодизації – явище, яке ми розглядаємо в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу. Об'єктом періодизації може бути історія освіти, історія педагогічної думки, історія педагогічного звичаю або педагогічної ментальності та творчий доробок видатних педагогів. Важливість цього поняття полягає у тому, що періодизацію можна здійснити тільки за умов вивчення саме об'єкту періодизації, а не зовнішніх соціальних чинників, які впливають на цій

розвиток. Історик педагогіки має розуміти, що педагогіка не вивчає соціальні чинники, які є предметом дослідження соціальних наук, а використовує накопичену цими науками інформацію для кращого розуміння функціонування педагогічних явищ.

Не розуміють сутність та значення цього поняття й ті дослідники, які не вивчають об'єкт періодизації, а аналізують уже створені іншими науковцями періодизації та на цих підставах пропонують свою. Таким чином, здійснити періодизацію можна тільки на основі вивчення об'єкту періодизації, а аналіз наявних періодизацій необхідний для їх порівняння з запропонованою дослідником.

Суб'єкт періодизації – той інтервал часу, який відображає собою специфіку перебігу історичного часу і виражається у його основних категоріях: ера, доба, період, етап, фаза, цикл, стадія, століття, історичний момент, віха тощо; встановлення субординації, тобто визначення змісту кожної категорії за обсягом (кількості історичного часу) не менш важливо для побудови будь-якої моделі періодизації [5].

Серед фахівців поширеною є думка, що періодизацію структурно можна представити таким чином: епоха (доба), період, етап. Ці поняття характеризують певні відрізки освітніх процесів, освітньої або наукової діяльності.

У випадку періодизації історії педагогіки епоха це сукупність різноманітних в першу чергу педагогічних та культурологічних, соціально-економічних, політичних явищ та процесів, які зумовлюють зміни в освітній сфері. Епоха - термін для позначення єдності якісного стану освітньої системи та історичного часу; категорія, в якій фокусується динамічний аспект освітнього простору й часу, пов'язаного з діяльністю людей, їхньою соціальною активністю. Це поняття вживається також для позначення подій, що відіграють вирішальну роль і пов'язані з принциповими якісними змінами в суспільному житті та освіті.

Тракування історичної епохи включає в першу чергу визначення провідних тенденцій розвитку певних педагогічних явищ та соціальних чинників, які їх обумовлюють. Науковці зазначають, що у встановленні певних меж історичної епохи не можна їх абсолютизувати, оскільки вони є дещо умовними.

У порівнянні з періодом, епоха охоплює більш значний відрізок часу, який можна поділити на декілька періодів. У свою чергу період охоплює більш значний чим етап відрізок часу, та його можна поділити на декілька етапів. Чим більший відрізок часу охоплює та чи інша складова періодизації тим більш умовними є її межі. Якщо епоху неможливо поділити на декілька періодів, то сумнівним є виокремлення цієї епохи. У свою чергу, якщо період неможливо поділити на декілька етапів, то сумнівним є виокремлення цього періоду. Можна припустити, що поява нових епох пов'язана з формуванням нових освітніх чи наукових парадигм, а періоди пов'язані з етапами затвердження та розвитку парадигм. Але треба враховувати, що у наш час зміна парадигм

відбувається скоріше чим у минулому, тому поява нових парадигм може бути пов'язана з періодами, а не епохами.

Період – проміжок часу, протягом якого відбувається певний процес, який має загальні властивості. Етап виступає як частина періоду і може відрізнитись передусім тим, що включає основні, найважливіші події періоду. Як періоду так і етапам притаманні цілісність, тобто наявність таких спільних рис, які і дозволяють відрізнити різні відрізки часу. Науковці зазначають, що можуть існувати етапи підготовчого характеру, завершення того, що зроблено впродовж основного етапу, етапи затишку та інші.

У історико-педагогічній науці загальноприйнятою є думка про те, що періодизація має здійснюватися на основі обґрунтованих підстав. Підстави періодизації – положення, на яких базується періодизація історико-педагогічних явищ. Перелік таких положень значний: домінуюча парадигма, яка розкриває сутність та образ періодизації, притаманний даному етапу розвитку; філософські підходи (діалектика, позитивізм, філософія нестабільності, постмодернізм тощо); загальнонаукові методологічні підходи (системний, парадигмальний, деонтологічний, технологічний, персоналізований, культурно-антропологічний, синергетичний, культурологічний, цивілізаційний, функціональний, аксіологічний, діяльнісний тощо), педагогічні теорії (особистісно-орієнтованого виховання, діалогового навчання, інтерактивних методів навчання, теорія адаптивного управління, управлінська теорія створення умов, теорія управління якістю тощо); ідеї (ідея ментального підходу в історико-педагогічному дослідженні, ідея саморозвитку особистості, ідея контекстуального аналізу та багато інших), зразки успішних наукових досліджень; концепції; критерії, поняття, які покладено в основу періодизації. Інструментальний компонент підстав періодизації складають критерії. Всі інші складові підстав періодизації, які передують у переліку критеріям, мають визначати їх структуру та зміст. Використовувати всі інші складові підстав періодизації можна в першу чергу за допомогою критеріїв.

Зазвичай сутність поняття "критерії" визначають як мірило щодо оцінки. Але треба звернути увагу на те, що критерії це не щось вигадане дослідником, а найбільш суттєві особливості досліджуваного історико-педагогічного явища, зміна яких обумовлює виокремлення певних епох, періодів, етапів його функціонуванні.

На основі наявних у науці підходів, теорій, ідей, методів дослідник створює авторський підхід до періодизації історико-педагогічних явищ. Авторський підхід до періодизації - певна світоглядна позиція, система загальних наукознавчих переконань, дослідницьких установок, вихідних стратегічних принципів, правил, методів, прийомів, що покладено в основу дослідження.

Авторський підхід до періодизації не тотожний наявній у науці та обраній дослідником сумі підходів, принципів, методів дослідження. Зазвичай дослідник використовує вже наявні наукові підходи до аналізу історико-педагогічного явища, але, відповідно своїй світоглядній позиції, дослідницької установки та особливостям предмету дослідження, трансформує їх в

авторський підхід до періодизації. На особливості авторського підходу до періодизації впливає також взаємодія обраних дослідником підходів між собою. Так, наприклад, значно відрізняться буде використання системного підходу у поєднанні його з культурологічним, або с парадигмальним підходом.

Дослідник має розуміти, що саме авторський підхід до періодизації обумовлює особливості понятійної системи, за допомогою якої він буде описувати досліджуване явище, відбір джерел та фактів, стратегію та логіку пошукової роботи.

Як ми зазначали, структурним компонентом підстав періодизації є певний підхід. Вище наведено перелік можливих підстав періодизації, але аналіз практики реалізації цього завдання дослідження свідчить, що пошукувачі наукових ступенів орієнтуються в першу чергу на поширену модель наукової діяльності, яку намагаються відтворити в своєму дослідженні. Сутність такої моделі полягає у декларуванні певних підстав періодизації, які фактично не використовують, або використовують лише поверхово, відсутності чітких критеріїв її здійснення, використанні переважно інтуїтивної та недостатньо обґрунтованої процедури періодизації. Тому періодизація у таких дослідженнях має демонстраційний характер та мало що додає нового до історико-педагогічного знання. Із 120 проаналізованих досліджень відсоток таких робіт складає 95.

Розглянемо приклад, в якому процедура періодизації є більш обґрунтованою. Тема дисертації: «Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки східноукраїнського регіону в ХХ столітті». Одне із завдань дослідження: «виявити і теоретично обґрунтувати основні етапи розвитку системи освіти у Східноукраїнському регіоні в ХХ столітті». Аналіз даної роботи дозволяє зазначити, що автор в якості методологічних засад визначає діалектичний, системний, парадигмальний, культурологічний підходи. Наступну складову підстав періодизації складають концептуальні положення дослідження, в яких чітко сформульований підхід до виявлення етапів: в основу періодизації процесів розвитку системи освіти та педагогічної думки східноукраїнського регіону необхідно покласти не тільки зовнішні, соціальні чинники, а, в першу чергу, цілісний комплекс внутрішніх найбільш суттєвих загальних характеристик та специфічних особливостей цієї системи.

Дослідник обґрунтовує дві системи критеріїв, на основі яких проводились аналіз та оцінювання розвитку освіти та педагогічної думки. Так, аналіз системи освіти проводився за наступними критеріями: доступність освіти; демократичність системи освіти; особливості цілей закладів освіти регіону; зміст навчально-виховного процесу в закладах освіти регіону; науковість освіти; зв'язок освіти з національною культурою; рівень та характер ідеологічної спрямованості освіти; характер взаємин освіти та релігії; пануючі засоби педагогічної комунікації; дидактична та методична забезпеченість навчального процесу в освітніх закладах; характер функцій педагога в системі освіти; характер функцій учня в системі освіти; кадрове забезпечення системи освіти регіону; рівень матеріального забезпечення освіти; характер управління освітою; пануюча система оцінки якості освіти. Звертаємо увагу на те, що цю

систему критеріїв було покладень і в основу визначення етапів розвитку освіти регіону.

Аналіз даного дослідження дозволяє зробити висновок, що автор не тільки декларує, а і дійсно використовує наведені підстави періодизації для визначення критеріїв та процедури виокремлення етапів.

У науковому дискурсі є поняття "атрибут періодизації" під яким пропонують розуміти назву суб'єкта – інтервалу: "роки застою", "епоха просвітництва" тощо. Але нагадаємо, що поняття атрибуція, у зв'язку з періодизацією, використовував Й.Шумпетер. Він писав про атрибути епохи, як специфічні особливості конкретного періоду розвитку и викладання науки [11]. У зв'язку з зазначеним, пропонуємо розуміти під атрибутами періодизації - специфічні особливості певних її складових (доба, період, етап), які визначають їх назву.

Атрибуція залежить від обраних підстав періодизації, категоріального профілю дослідника, детермінованого соціокультурним контекстом історіографічної традиції, від дисциплінарної матриці, що прийнята в конкретному науковому товаристві.

Об'єктивність періодизації значною мірою залежить від методики її здійснення. Методика періодизації це конкретні принципи, правил, форми, засоби, сукупність прийомів або операцій за допомогою яких здійснюється пізнання конкретної історико-педагогічної проблеми. В порівнянні з методологією дослідження методика періодизації вирішує тактичну проблему – розробляє певний алгоритми здійснення періодизації в конкретних умовах, з конкретним педагогічним об'єктом, використовуючи певну систему засобів, тощо.

Методика періодизації має містити опис системи прийомів і засобів, що застосовуються для виокремлення періодів чи етапів розвитку історико-педагогічного явища. Методика відповідає на запитання: «Як, яким способом організувати та здійснити періодизацію?» *Основна функція* методики у даному випадку – організація дослідницької діяльності з проведення періодизації.

Складовою методики періодизації є її процедура. Процедура періодизації - встановлений чи узвичаєний порядок здійснення, виконання періодизації, який визначає послідовність дій під час виокремлення періодів чи етапів.

Знання понять, що характеризують сутність та шляхи вирішення проблеми періодизації, становлять важливу складову хронологічної культури дослідника. Хронологічна культура - інтегративна якість особистості дослідника, що характеризує ступінь оволодіння нею знаннями про теоретичні засади періодизації історико-педагогічних явищ та процесів, рівень сформованості готовності особистості до реалізації хронологічних завдань наукових досліджень, пов'язаних з визначенням хронологічних меж дослідження та виокремленням певних часових складових (доба, період, етап) його розвитку.

Дослідник має знати понятійну систему, яка дозволяє розуміти сутність та процедури здійснення періодизації; методологічні підходи, які можуть бути покладені в основу періодизації; переваги та недоліки наявної парадигми періодизації історико-педагогічних явищ; наявні періодизації історико-педагогічних явищ; чинники, які можуть впливати на функціонування історико-педагогічних явищ; особливості диференціації процесів розвитку історії педагогіки та громадянської історії.

Дослідник має вміти обґрунтовувати хронологічні межі дослідження; визначати джерельну базу, яка дозволить провести періодизацію; обґрунтовувати підстави для проведення періодизації; проводити аналіз джерельної бази; формувати авторський підхід до періодизації; проводити перевірку гіпотетичної моделі періодизації; описувати обґрунтовану модель періодизації історико-педагогічних явищ.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що понятійні засади періодизації історико-педагогічних явищ складає система понять: періодизація, прийоми періодизації, функції періодизації, тип періодизації, джерельна база періодизації, об'єкт історико-педагогічної періодизації, суб'єкт періодизації, епоха, період, етап, підстави періодизації, критерії періодизації, авторський підхід до періодизації, атрибути періодизації, методика періодизації, процедура періодизації, хронологічна культура дослідника. Завданням для подальшої розробки є визначення позитивних та негативних особливостей сучасної парадигми періодизації історико-педагогічних явищ.

Література

12. Бурлака Я., Руденко Ю. З історії вітчизняної педагогіки : завдання, пошуки, проблеми / Я. Бурлака, Ю. Руденко // Рід. шк. – 1992. – №1. – С. 7 – 13.

13. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / Н.М. Гупан // Український педагогічний журнал. – 2016. - № 1. – С. 116-121.

14. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н.М. Гупан. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – С. 5 – 13.

15. Курило В.С. Періодизація процесів становлення і розвитку системи освіти і педагогічної думки східноукраїнського регіону в ХХ сторіччі / В.С. Курило // Освіта на Луганщині. – 1999. – № 1. – С. 23.

16. Наточий Л.О. Сутність поняття "періодизація" щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст.. – початок ст.) /Л. О. Наточий //Науковий вісник Донбасу. - 2011. - №3 (15). - С. 35-43.

17. Попова Т.Н. Теоретические проблемы периодизации развития исторической науки и ее истории / Т.Н. Попова [Електронний ресурс]. – Режим доступу

http://www.history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichnyi_Zbirnyk_5_2002.pdf

18. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – С. 10 – 13.

19. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 37 – 54.

20. Черкасов О.В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Черкасов. – К., 2004.

21. Школа О.В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні / О.В. Школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>.

Шумпетер Й.А. История экономического анализа / Й.А. Шумпетер. В 3-х т. – СПб., 2001. -Т.1-3. -1664с.

2.7. Парадигмальні засади періодизації історико-педагогічних явищ

В останні роки значно збільшується кількість історико-педагогічних досліджень, що пов'язане з глобалізацією освіти, появою нових джерел, актуалізацією нових дослідницьких напрямів. Нова ситуація в історико-педагогічній науці вимагає оновлення її методологічних засад. Подальший розвиток методології історико-педагогічних досліджень значною мірою залежить від з'ясування особливостей пануючої наукової парадигми, складовою якої є поширені у науковій спільноті уявлення про періодизацію історико-педагогічних явищ.

Проблема періодизації історико-педагогічних явищ одна з найбільш складних, комплексних проблем педагогічної науки. Значний внесок у її вирішення зробили О. Сухомлинська, Н. Гупан, Я. Бурлака, В. Курило, О. Черкасов, Л.Наточий, О.Школа [1-3;5-10]. У роботах науковців висвітлено сутність, значення періодизації історико-педагогічних явищ, обґрунтовано моделі та підходи до періодизації розвитку освіти та педагогічної думки України, виокремлено деякі недоліки в її здійсненні.

Ситуація, наявна в теорії та практиці періодизації історико-педагогічних явищ, створює умови для узагальнення теоретичних засад її здійснення, співставлення цих засад з практикою наукової роботи, та визначення перспектив подальшого розвитку цієї складової наукової діяльності.

Мета розділу полягає у визначенні парадигмальних засад періодизації історико-педагогічних явищ в Україні.

Теоретичним підґрунтям реалізації цього завдання є парадигмальний підхід до розвитку науки, започаткований Т. Куном. Парадигмальні засади періодизації історико-педагогічних явищ в Україні можна визначити шляхом аналізу наявних теоретичних засад періодизації та її практики. Саме на перетині теорії та практики періодизації історико-педагогічних явищ виникає

дисциплінарна матриця вирішення цієї наукової проблеми. Тому для реалізації мети статті було проведено узагальнення теоретичних засад періодизації та аналіз 120 наукових досліджень, в яких було реалізовано відповідне пошукове завдання.

Аналіз робіт фахівців, які займались проблемою періодизації, Н. Гупана, О.Сухомлинської, В.Курила, Л. Наточий, О. Черкасова, О. Школи [2;5;6;8;9;10] дозволяє стисло окреслити теоретичні складові наукової парадигми періодизації історико-педагогічних явищ.

Вітчизняні науковці вважають, що періодизація це поділ всього процесу розвитку науки та освіти на відрізки часу, які відрізняються один від одного специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв та принципів. В останні роки науковці почали підкреслювати, що періодизація – це метод наукового дослідження.

Періодизація історико-педагогічних явищ певною мірою відображає еволюцію педагогічного знання в цілому, але подану суб'єктивним шляхом завдяки критеріям, запровадженим дослідниками як основи для визначення певних періодів. Тому періодизація досліджуваного історико-педагогічного процесу це лише авторська версія, яка може сприйматись науковцями, або замінюватися на іншу.

Фахівці з зазначеної проблеми вважають, що питання періодизації постає в науці тоді, коли відбувається певна її криза, коли розпочинається суттєва трансформація її методологічних засад, на яких вона базувалася. Це відбувається тоді, коли розширюється джерельна база досліджень, переглядаються і переоцінюються усталені погляди на історико-педагогічні явища.

Об'єктом історико-педагогічних досліджень та відповідно періодизації може бути історія освіти, історія педагогічної думки, історія педагогічного звичаю або педагогічної ментальності та творчий доробок видатних педагогів. Періодизація охоплює суму різноманітних соціально-економічних, дидактичних, психолого-педагогічних явищ та процесів.

Освітній простір, на думку О. Сухомлинської, знаходиться переважно в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні та ідеологічні процеси. Ці процеси задають параметри шкільної політики, функціонування освіти і виступають фундаментом щодо періодизації розвитку школи.

Педагогічна ж думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості автора його смаків, вірувань, переконань. Отже, вказує О. Сухомлинська, крім науково- педагогічних знань педагогічна думка включає в себе ідеологію з відчутною опорою на національні цінності, різні форми історичної ментальності, тобто те, що в педагогіці називають архетипи. Головними ідеями, що дозволяють з'ясувати динаміку змін парадигм педагогічного мислення, О. Сухомлинська вважає культурно-антропологічний та цивілізаційний підходи.

Науковці виокремлюють два рівні логічного відтворення історії науки: в одному з них історія постає як процес виникнення, формулювання та

розв'язання наукових проблем, як послідовна розробка концептуального інструментарію. У даному контексті для історико-педагогічного дослідження важливе значення має структурування предмета дослідження, виділення провідних етапів його розвитку, характеристика функцій та завдань досліджень, фіксація появи нових ідей та освітніх змін. Другий рівень реконструкції минулого пов'язаний із дослідженням соціального та культурно-історичного аспекту наукового знання. В такому сенсі наука постає як складна соціально організована інституція, функціонування якої тісно пов'язане з соціальними чинниками або безпосередньо обумовлене ними.

У якості основних компонентів періодизації науковці виокремлюють: об'єкт періодизації – явище-процес, яке ми розглядаємо в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу; суб'єкт періодизації – той інтервал часу, який відображає собою специфіку перебігу історичного часу і виражається у його основних категоріях: епоха (доба), період, етап, фаза, цикл, стадія, століття, історичний момент, віха тощо; встановлення субординації, тобто визначення змісту кожної категорії за обсягом (кількості історичного часу) не менш важливо для побудови будь-якої моделі періодизації.

Меж історичної епохи не можна абсолютизувати, оскільки вони умовні та динамічні. Епоха є більш загальним поняттям порівняно з періодом. У свою чергу, період – більш загальне поняття, ніж етап. Період – проміжок часу, протягом якого відбувається певний процес. Етап – це відрізок часу у розвитку будь-якого руху, процесу. Етап виступає як частина періоду і може відрізнитись передусім тим, що включає основні, найважливіші події періоду, несе в собі, так би мовити, його сутність. Але існує думка, що не усі періоди можуть поділятися на ще дрібніші відтинки часу – етапи, які є частиною певного історико-педагогічного процесу.

У науковому дискурсі є поняття "атрибут періодизації" під яким пропонують розуміти назву суб'єкта – інтервалу: "роки застою", "епоха просвітництва" тощо.

Розвиток педагогічної думки і розвиток школи, освіти, які традиційно розглядаються в історико-педагогічній науці майже як один процес – це різні предмети історико-педагогічного дослідження.

Хоча в основу періодизації покладено принцип розвитку, тим не менш, вона може мати різні варіанти залежно від того, яка теорію розвитку буде покладена в її основу. Специфіку періодизаційної моделі визначають наступні фактори: образ часу у його конкретно-історичному та національно-регіональному вимірах; пріоритетна модель історії (прогрес, регрес, циклічність, множинність траєкторій розвитку тощо); еволюційний чи функціональний підхід до системи координат, у яких здійснюється періодизація та ін.

Щодо технологічних засад здійснення періодизації то сформульовано правило дотримання однакових підстав - необхідності при виділенні рівних по таксономічній значущості періодів виходити з однакових причин (критеріїв). Друге правило: підстави періодизації мають бути пов'язані, як із загальною концепцією дослідника, так і з призначенням періодизації. Третє правило:

використання додаткової підстави, що полягає в тому, що, окрім головної підстави періодизації, яка визначає кількість і характеристики періодів, що виділяються, потрібне ще і додаткові, за допомогою яких уточнюється хронологія. Іншими словами, у періодизації необхідно розрізнити її смислову (концептуальну) і хронологічну сторони.

Щодо історико-педагогічного дослідження науковці виокремлюють хронологічний та проблемний (за змістом діяльності) характер періодизації. Якщо хронологічний характер періодизації ставить дослідника в жорсткі часові рамки і звужує можливість аналізу, збіднює його результати, то проблемний характер періодизації дозволяє дослідникові прослідкувати розвиток того чи іншого явища у його цілісності та нерозривності.

Проблемою сучасної теорії періодизації є відсутність чіткої загальновизнаної системи понять, за допомогою якої можна пояснити сутність цього явища. Так, ще не визначено фундаментальне для даної теорії поняття "підстави періодизації", які часто ототожнюють з критеріями періодизації. Але підстави періодизації можна поділити на два блоки складових. Перший – це методологічні підходи, які обирає дослідник із вже наявних. Другий – це ті складові, які він створює сам. До другого блоку складових треба віднести авторський підхід до періодизації, який характеризує концепція, стратегія, логіка, критерії, методика періодизації.

Головною суперечністю сучасної теорії періодизації є наявність двох точок зору на підстави періодизації. Першу характеризує положення про те, що в основу періодизації треба покласти соціальні, політико-правові, економічні та ідеологічні чинники, які визначають розвиток історико-педагогічних явищ. Другу характеризує положення про те, що в основу періодизації історико-педагогічних явищ, треба покласти не тільки зовнішні соціальні чинники а, в першу чергу, цілісний комплекс внутрішніх найбільш суттєві загальні характеристики та специфічні особливості цих явищ.

Ще одною проблемою сучасної теорії періодизації є недостатній рівень розробки інструментально-методичних засад її здійснення. Більшість із наявних положень характеризує загальнометодологічні підходи до періодизації та не дають відповіді на те, що, як, у якій послідовності треба робити під час реалізації відповідного наукового завдання.

Наступною проблемою сучасної теорії періодизації є нечіткість у трактування сутності та відмінності таких понять як період та етап. Це обумовило того, що в наукових роботах поширеною є ситуація, коли виокремлюють періоди та не виокремлюють етапи, або виокремлюють етапи та не виокремлюють в межах яких періодів вони існували.

У сучасному науковому дискурсі відсутні роботи, присвячені аналізу стану періодизації історико-педагогічних явищ. Вийнятком із цього є робота Н.Гупана, в якій він з широких методологічних позицій аналізує стан періодизації історико-педагогічних явищ [2]. Науковець звертає увагу на загальні властивості періодизації:

- розповсюдженим є обґрунтування хронологічних меж дослідження за допомогою їх прив'язок виключно до дат прийняття постанов керівними органами;

- визначаючи хронологічні межі теми дослідження пошукувачі ототожнюють їх з періодом дослідження, але самі хронологічні межі висвітлюваного педагогічного процесу поділяються науковцем на декілька періодів;

- окремі дослідники історії педагогіки некоректно використовують поняттям «сучасний етап» «сучасний період» тому, що не враховують, що «сучасний етап» і т. д. не мають завершених хронологічних рамок;

- у підходах до періодизації історії педагогіки здебільшого традиційно використовують марксистську методологію (лінійний підхід в межах якого фігурують відповідні формації - феодальна, капіталістична та ін.). Відлунням марксистського підходу до розробки періодизації є використання таких понять як «дореволюційний період», «дореволюційний етап».

- окрім марксистського (формаційного) підходу до періодизації історії сучасні дослідники використовують й інші: цивілізаційний, соціоантропоцентричний, культурологічний та ін. У періодизації історії педагогіки вони майже не використовуються, а згадки про них лише епізодичні і мають ритуальний характер.

У ході нашого дослідження, на основі аналізу 120 моделей періодизації, було виокремлено численні їх особливості, які було поділено на три групи. Перша група характеризує особливості процедури періодизації: поширеним є ритуальний характер опису методологічних засад дослідження, які декларуються та незрозуміло як використовуються; дослідники не завжди визначають методологічні засади, на яких було здійснено періодизацію; у переважній більшості робіт відсутній чітко сформований авторський підхід до періодизації; не завжди узгоджуються методологічні засади дослідження та методологічні засади періодизації (так, наприклад, періодизація здійснюється на основі соціологічної установки, а в методологічних засадах дослідження не передбачає використання методологічних підходів, пов'язаних з соціологічною точкою зору); у деяких випадках нечіткість формулювання теми дослідження негативно впливає на якість періодизації; серед проаналізованих наукових робіт відсутні такі, в яких наведено цілісну методику здійснення періодизації досліджуваного явища; поширеною є ситуація, коли відсутнє чітке обґрунтування запропонованих періодів; джерельна база, на якій базується періодизації, не завжди відповідає предмету дослідження; у деяких випадках завдання здійснити періодизацію є нереальним або недоречним; дослідники, як правило, не аналізують головне поняття теми, яке характеризує об'єкт періодизації, що негативно впливає на якість періодизації і всієї наукової роботи; у деяких випадках часові межі дослідження ставлять під сумнів можливість виокремлення і періодів і етапів та доречність проведення періодизації; замість підстав періодизації дослідники називають провідних науковців, на ідеях яких базується періодизація, але не окреслюють які саме

ідеї щодо періодизації було покладено в основу дослідження; процедури періодизації часто мають інтуїтивний характер, що не обумовлює її обов'язкову суб'єктивність, але наукова обґрунтованість вимагає свідомого вирішення дослідницьких завдань; у тих випадках, коли автор досліджує освіту та педагогічну думку, пропонується єдина система критеріїв для періодизації, що ставить під сумнів результати такої періодизації; періодизацію дослідник розглядає як відокремлену складову дослідження наукової проблеми; не забезпечується єдність концептуальних засад, методологічних підходів, методів історико-педагогічного дослідження, що значно ускладнює реалізацію завдання періодизації; під час визначення хронологічних меж дослідження, науковці не проводять аналіз попереднього етапу розвитку об'єкта періодизації, що є главною умовою обґрунтування актуальності теми дослідження; майже у всіх наукових роботах, присвячених періодизації, дослідники наводять приклади наявних періодизацій, але, як правило, не для того щоб їх аналізувати, а для того щоб довести обґрунтованість своєї періодизації, її відповідність загальноприйнятим точкам зору; у тих випадках, коли періодизацію здійснюють не в межах дисертаційної роботи, науковці аналізують не об'єкт періодизації, а періодизації створені іншими фахівцями, і пропонують свою періодизацію.

Друга група особливостей практики періодизації характеризує процес визначення критеріїв для проведення періодизації: 95% дослідників, під час визначення критеріїв періодизації, орієнтуються на соціальні чинники; наслідком попередньої особливості стає те, що запропоновані критерії характеризують соціальні чинники і не характеризують особливості розвитку освітньої теорії та практики; дослідники декларують одні критерії, а фактично використовують зовсім інші нечітко усвідомлені критерії; запропоновані критерії є формальними та не характеризують властивості досліджуваного явища; дослідники пропонують складні системи критеріїв, але безпосередньо об'єкту періодизації присвячений тільки незначна їх кількість а то і один із них; структура та перелік критеріїв для виокремлення етапів не пов'язані з методологічними підходами, які обрав щодо дослідження автор; у деяких випадках формулювання критеріїв не відрізняється лаконічністю, або вони сформульовані дуже загально, що ускладнює їх розуміння та чітке використання.

Третя група особливостей характеризує результати періодизації: періодизація, орієнтована тільки на зовнішні для педагогічного явища соціальні чинники, не відбиває особливості теми, мети дослідження та нічого не додає до наукового знання, що ставить під сумнів реалізацію відповідного завдання та якість наукових досліджень; назви періодів не завжди пов'язані з сутністю досліджуваного явища; запропоновані дослідниками періодизації не завжди відповідають темі дослідження; неузгодженість складових наукового апарату дослідження значно зменшує обґрунтованість та об'єктивність періодизації.

Виокремлені особливості теорії та практики періодизації ще не дозволяють надати характеристику парадигмальних засад цієї складової наукової діяльності, тому розглянемо сутність поняття "парадигма".

У науці поки ще немає загальноприйнятого трактування сутності цього поняття, тому на основі аналізу робіт Т. Куна, робіт його послідовників та аналізу наукової практики визначимо ознаки наукової парадигми, які на наш погляд, розкривають сутність цього наукового феномену. Кожна з цих ознак характеризує певну особливість наукової парадигми:

- парадигма це система основних наукових досягнень — теорій, методів, за зразком яких здійснюється дослідження фахівцями певної дисципліни, в певний історичний час;
- дисциплінарна матриця, яка характеризує сукупність переконань, цінностей, методичних засобів, які об'єднують фахівців у наукову спільноту;
- система понять, за допомогою якої здійснюють опис певного явища, системи, за допомогою понятійної мережі науковець розглядає досліджуване явище;
- вихідна концепція, вихідні базові принципи або мінімальний набір засадничих вимог, які визначають подальше дослідження;
- модель будь-якого виду людської діяльності, прийнята у якості зразка;
- сукупність теоретичних і методологічних підстав, які визначають конкретне дослідження;
- сукупність наукових досягнень, які протягом певного часу визнають члени наукового товариства, як підстави для розвитку подальшої практичної діяльності;
- пануюча в даний час у конкретній галузі знання наукова теорія;
- сукупністю загальноприйнятих методів дослідження, критеріїв вибору теорії;
- єдиний стиль мислення, визнання науковою спільнотою певних фундаментальних теорій та методів;
- сформованість формалізованих засад шляхом підготовки фундаментальних робіт, підручників, які детально розкривають сутність парадигми, що дозволяє майбутнім науковцям бачити світ очима парадигми;
- наявність наукового товариства, яке визнає та реалізує на практиці парадигму.

Звертаємо увагу на те, що більшість особливостей парадигми характеризують ті чи інші аспекти її теоретичної складової, але про сформованість наукової парадигми свідчить тільки їх реалізація в масовій дослідницькій практиці протягом тривалого часу.

Узагальнення теоретичних засад періодизації, особливостей практики її реалізації та сутності наукової парадигми дозволяє зробити декілька висновків.

У вітчизняній науці ще не сформовано парадигму періодизації історико-педагогічних явищ. Про це свідчить відсутність фундаментальних робіт з методології історико-педагогічних досліджень та періодизації. Розпорошеність публікацій, присвячених періодизації, в численних невеликих наукових роботах, в яких автори вирішують завдання створення моделі періодизації певного історичного явища, а проблема розробки загальної методології періодизації не вирішується.

До нашого часу не завершено формування, за висловом Т. Куна, "понятійної мережі", яка дозволяє цілісно розглядати проблему періодизації. Наслідком недостатнього рівня розвитку теоретичних засад періодизації стало те, що створення всебічно обґрунтованих періодизацій стало не правилом, а винятком із масової практики наукової діяльності.

Переважає більшість істориків педагогіки орієнтується, під час періодизації педагогічних явищ, на соціальні чинники. Але недостатній рівень розробки інструментально-методичної складової такого підходу обумовил формування недосконалої масової практики періодизації, в якій кількість неексплікованих положень переважає кількість чітко визначених та описаних положень. Саме це обумовило переважно інтуїтивний характер періодизації історико-педагогічних явищ. Окремо зазначимо, що критерії, на основі яких здійснюють періодизацію, це тільки одна з складових дослідницької методики, а серед проаналізованих робіт немає жодної, в якій наведено формалізовану методику періодизації.

Незначна група представників наукової спільноти орієнтується на комплексний підхід до періодизації, в якому акцентовано увагу в першу чергу на аналіз педагогічної складової, але не заперечується необхідність вивчення соціальних чинників педагогічних явищ. Цей підхід, запропонований академіком В.Курило, має більш детально розроблену інструментально-методичну складову процесу виокремлення періодів розвитку педагогічних явищ. Його недостатнє широке розповсюдження можна пояснити відсутністю фундаментальних, доступних до наукового загалу робіт, присвячених періодизації.

Недосконалість теоретичних засад періодизації, нерозробленість інструментально-методичної орієнтовної основи наукової діяльності обумовило формування недосконалої практики періодизації, яка почала виконувати роль зразка для наступних дослідників. Головною особливістю цієї практики стали ритуальний характер декларування методологічних засад періодизації, її недостатня обґрунтованість, відсутність формалізованих методик періодизації, інтуїтивний характер її здійснення та як наслідок слабкий вплив цієї складової наукової роботи на розвиток історії педагогіки, на отримання нового історико-педагогічного знання.

Наявна ситуація з періодизацією історико-педагогічних явищ ставить перед провідними фахівцями методології педагогіки проблему більш цілеспрямованого впливу на формування наукових парадигм. Головними

складовими процесу формування наукової парадигми мають бути: аналіз наявної наукової практики, узагальнення та подальший розвиток теоретичних засад наукової діяльності, розробка інструментально-методичної складової наукової діяльності, підготовка та розповсюдження фундаментальних робіт.

Література

1. Бурлака Я.І. З історії вітчизняної педагогіки : завдання, пошуки, проблеми / Я. Бурлака, Ю. Руденко // Рід. шк. – 1992. – №1. – С. 7 – 13.
2. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / Н.М. Гупан // Український педагогічний журнал. – 2016. - № 1. – С.
3. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н.М. Гупан. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – С. 5 – 13.
4. Кун Т. Структура наукових революцій /Т. Кун. – М., 2009. — 310 с.
5. Курило В.С. Періодизація процесів становлення і розвитку системи освіти і педагогічної думки східноукраїнського регіону в ХХ сторіччі / В.С. Курило // Освіта на Луганщині. – 1999. – № 1. – С. 23.
6. Наточий Л.О. Сутність поняття "періодизація" щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст.. – початок ст.) /Л. О. Наточий //Науковий вісник Донбасу. - 2011. - №3 (15). - С. 35-43.
7. Сухомлинська О.В Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – С. 10 – 13.
8. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 37 – 54.
9. Черкасов О.В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Черкасов. – К., 2004. – С. 49 – 59.
10. Школа О.В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні / О.В. Школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>.

2.8. Теоретико-методичні засади періодизації історико-педагогічних явищ

Аналіз дисертаційних робіт свідчить про численні недоліки періодизації історико-педагогічних явищ, які значно знижують якість досліджень, ускладнюють процес отримання нового наукового знання. Головною причиною такої ситуації є недостатня розробленість у методології історії педагогіки інструментально-методичної складової періодизації історико-педагогічних явищ. Це надає даному аспекту наукової діяльності переважно інтуїтивний характер, унеможлиблює ефективну реалізацію завдання періодизації.

У роботах провідних науковців, які розглядали проблему періодизації розвитку історико-педагогічних явищ, (О.Сухомлинська, Н.Гупан, Я. Бурлака, В. Курило, О. Черкасов) запропоновані періодизації розвитку педагогічної думки та освіти, сформульовано низку методологічних положень, які визначають процес періодизації. Так, у наукових публікаціях висвітлення набули такі поняття як "періодизація", "доба", "період", "етап", "об'єкт періодизації", сформульовані положення щодо визначення підстав періодизації, обґрунтовано типологію можливих об'єктів періодизації тощо [1;4;5;6;8;9;11;12]. Але висвітлення ще не отримали теоретико-методичні засади зазначеної проблеми, тому обґрунтування етапів та можливих моделей періодизації стає актуальною проблемою історико-педагогічної науки.

Мета розділу полягає в обґрунтуванні етапів та моделей періодизації історико-педагогічних явищ.

Реалізувати зазначену мету дозволило вивчення наукових публікацій, присвячених проблемам періодизації історико-педагогічних явищ, методам дослідження, сучасним підходам до наукової роботи та аналіз 120 наукових робіт, в яких було здійснено періодизацію розвитку педагогічної науки та освіти.

Реалізація завдання періодизації історико-педагогічного явища розпочинається з визначення сутності її об'єкта – педагогічного явища, яке ми розглядаємо в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу. Цю сутність характеризує в першу чергу поняття, яке висвітлює найсуттєвіші особливості досліджуваного явища.

У науковця існує дві можливості визначити сутність головного поняття дослідження. Перша – самостійно сформулювати головне поняття, яке описує об'єкт періодизації, друга – взяти за основу поняття, визначене іншим науковцем. Так, наприклад, якщо ми досліджуємо історію розвитку політехнічної освіти в Україні, то треба проаналізувати наявні визначення цього поняття у нормативних документах та наукових роботах. Для цього доцільно використовувати понятійно-термінологічний аналіз [7, с.79-90]. Якщо в дослідженні є окреме завдання: визначити сутність досліджуваного явища, то понятійно-термінологічний аналіз можна розглядати як самостійний метод дослідження, а у ході періодизації буде використана інформація, отримана під

час реалізації відповідного завдання. Якщо у дослідженні не виокремлюється завдання визначити сутність досліджуваного явища, то її з'ясування є складовою періодизації та понятійно-термінологічний аналіз є прийомом методу "періодизація". Перевірити об'єктивність сформульованого або узагальненого поняття можна шляхом його співставлення з педагогічною дійсністю. Таким чином будуть поєднані теоретичні та емпіричні методи дослідження.

Визначення сутності поняття, яке характеризує об'єкт періодизації, становить важливішу складову її підстав, тому, що дає відповідь на питання – що підлягає періодизації. Реалізація цього завдання становить перший етап періодизації історико-педагогічного явища.

Одним із перших завдань, з яким стикається науковець під час історико-педагогічного дослідження, є обґрунтування його хронологічних меж. Реалізацію цього завдання можна вважати наступним етапом періодизації певного історико-педагогічного явища.

Ми погоджуємося з думкою Н.Гупана про те, що хронологічні межі дослідження мають бути орієнтовані на історико-педагогічний процес, що становить предмет дослідження, а не на події пов'язані із суспільно-політичним життям або розбудовою держави [4]. Але до цього треба додати, що коли автор визначає верхню хронологічну межу дослідження, то він може це обґрунтувати, або тим, що попередній період вже досліджували, або тим, що цей період значно відрізняється від досліджуваного ним історико-педагогічного процесу. Фактично дослідник має аналізувати не тільки свій предмет дослідження, а і попередній період функціонування історико-педагогічного явища. Без цього неможливо довести актуальність обраної проблеми, виокремити тенденції розвитку досліджуваного явища, здійснити його періодизацію, показати наступність та зв'язки складових історико-педагогічного процесу. Реалізація цього завдання полегшується за умов наявності у науковому дискурсі характеристики періоду, який передуює предмету дослідження. Завданням дослідника у такому випадку є надати узагальнену характеристику попереднього періоду дослідження на основі наявних наукових джерел. А якщо така інформація відсутня, то дослідник має аналізувати першоджерела та самостійно дати стислу характеристику попереднього періоду.

Будь-яке історико- педагогічне явище можна аналізувати з самих різних методологічних позицій, що буде значно впливати на результати періодизації. Тому визначення підстав, на яких буде здійснюватися періодизація, важливий її етап. Підстави періодизації – положення, на яких базується періодизація історико-педагогічних явищ. Перелік таких положень значний: домінуюча парадигма, яка розкриває сутність та образ періодизації, притаманний даному етапу розвитку; філософські підходи (діалектика, позитивізм, філософія нестабільності, постмодернізм тощо); загальнонаукові методологічні підходи (системний, парадигмальний, деонтологічний, технологічний, персоналізований, культурно-антропологічний, синергетичний, культурологічний, цивілізаційний, функціональний, аксіологічний,

діяльнісний тощо), педагогічні теорії (особистісно-орієнтованого виховання, діалогового навчання, інтерактивних методів навчання, теорія адаптивного управління, управлінська теорія створення умов, теорія управління якістю тощо); ідеї (ідея ментального підходу в історико-педагогічному дослідженні, ідея саморозвитку особистості, ідея контекстуального аналізу та багато інших), зразки успішних наукових досліджень; концепції; критерії, поняття, які покладено в основу періодизації.

Розглянемо як впливає на періодизацію методологічний підхід до дослідження, який обрав науковець. Так, якщо дослідник орієнтується на синергетичний підхід, то, як уважає М.Богуславський [3], він має керуватися наступними положеннями:

- Появу нових наукових ідей, гіпотез, понять, концепцій обумовлюють не тільки потреби освітньої практики, а і багатоманітні нелінійні зв'язки наукових теорій, які, відповідно законам самоорганізації, починають жити своїм життям. У зв'язку з цим розвиток педагогічних явищ має свою внутрішню логіку, яка не співпадає з соціально-політичними, економічними, культурологічними детермінантами.

- Процес накопичення педагогічних знань має поліфонічний, альтернативний, варіативний характер, що передбачає з'ясування нерозкритих та недостатньо розкритих станів, визнання значної ролі випадковості в їх розвитку.

- Точки біфуркації створюють ситуацію декількох можливостей, які мають імовірний характер, передбачають, що історик педагогіки має можливість для проведення порівняльно-співставного аналізу багатоваріантної ситуації, яка має одночасно цілеспрямований та динамічний, спонтанний характер, пояснення процесу виникнення нового, виокремлення прогностичних шляхів розвитку.

- Під час аналізу розвитку педагогічних систем треба урахувати, що вони здатні зберігати, використовувати, транслювати історико-педагогічний досвід, за висловом М.Богуславського, "соціокод", вивчати треба не тільки ключові проблеми, а і малі педагогічні процеси, які можуть впливати на макропедагогічну систему.

- Історико-педагогічний розвиток має нелінійний характер та характеризується якісними змінами, виокремленням нових ідей, рішень, які не можна звести до старих, має значний прогностичний потенціал.

- Синергетика базується на ідеї про те, що майбутній розвиток процесу не можна вивести з минулого та сьогодення, а майбутнє впливає на сьогодення більше чим минуле. З цим положенням пов'язана гіпотеза про нелінійність та багатовимірність історичного часу, в якому не зникає, а існує у другому вимірі минуле та достатньо реально існує майбутнє. У зв'язку з цим увагу треба переорієнтувати з зовнішніх, переважно соціальних факторів, на внутрішні суто педагогічні чинники. Це передбачає цілісний аналіз прихованих тенденцій розвитку педагогічних явищ. Під час прогнозування доцільно враховувати закономірність: у випадку резонансу сучасності з певною історичною епохою

відбувається її повернення. Якщо виокремити ті явища, певної епохи, які повертаються, то можна сприяти позитивним ретропроцесам та блокувати негативні тенденції

Інструментальний компонент підстав періодизації складають критерії та методика оцінки досліджуваного явища, тому їх виокремлення - наступна складова процесу періодизації. Всі інші складові підстав періодизації мають визначати структуру і зміст критеріїв.

Якщо якісно реалізований попередні етапи періодизації, то завдання визначення критеріїв оцінки об'єкта періодизації не викликає труднощів. Ці критерії є найбільш суттєвими особливостями того явища, яке підлягає періодизації. В залежності від особливостей досліджуваного явища, його складності, та авторського підходу дослідника до періодизації, цих критеріїв може бути один, три п'ять, сім, тощо. Для перевірки рівня обґрунтованості критеріїв оцінки можна використовувати експертне оцінювання, коли експертам пропонується проранжувати їх за рівнем важливості. Ще одним засобом перевірки надійності критеріїв оцінки може бути вивчення об'єкту періодизації за допомогою емпіричних методів, які і дозволяють визначити суттєві його особливості.

Щодо моделювання критеріїв, то може бути два підходи до періодизації – на основі значної кількості критеріїв та змін у більшості з них, та другий – на основі провідного критерію, який виконує системоутворюючу роль. У зв'язку з цим виникає запитання, якщо періодизація проводиться на основі одного критерію, чи необхідно визначати інші критерії? Так, необхідно. Усі інші критерії дозволяють всебічно аналізувати об'єкт періодизації та довести провідну роль одного із критеріїв. Так, наприклад, періодизацію розвитку практики управління освітніми установами можна проводити на основі сутнісної зміни мети управлінської діяльності, а зміна змісту управлінської діяльності, її методів, ролі суб'єктів та об'єктів управління буде тільки доводити вже виокремленні періоди чи етапи.

Використання одного критерію значно полегшує атрибуцію періодизації, під якою треба розуміти виокремлення специфічних особливостей певних її складових (доба, період, етап) та визначення їх назв.

Найбільш складною для дослідника є ситуація, коли він використовує значну кількість критеріїв. Під час визначення такої системи критеріїв доцільно орієнтуватися на принцип пріоритетності, який передбачає виокремлення невеликої кількості обов'язкових критеріїв, а інші поділяються на групи першого, другого і т.д. пріоритетів. Зазвичай збирати та узагальнювати інформацію необхідно стосовно, в першу чергу, обов'язкових критеріїв. Але може виникати ситуація, коли для певного регіону, або відрізка часу, актуальними стають характеристики явища більш низької пріоритетності. У такому випадку можливі два варіанти подальшого дослідження. Якщо історико-педагогічні явища більш низького пріоритету переважають над явищами, відповідними обов'язковим критеріям, то виникає проблема обґрунтованості обов'язкових критеріїв, та скоріше всього їх необхідно

переглянути. А якщо обов'язкові критерії зберігають своє значення, але другорядні критерії теж мають значний прояв, то це свідчить про наявність певних особливостей розвитку історико-педагогічного явища у цей час, або у цьому регіоні.

Орієнтація на цей принцип дозволяє подолати широко розповсюджений недолік, коли дослідник аналізує та описує тільки ту інформацію, яку він знайшов. Така інформація не дозволяє з'ясувати сутність історико-педагогічного явища. А підготовлений дослідником текст представляє літературний твір, а не наукову роботу. Зрозуміло, що у таких роботах не може бути чітких, обґрунтованих критеріїв дослідження історико-педагогічного явища, відповідним їм джерел та методів дослідження.

Другий принцип передбачає виокремлення репрезентативних критеріїв. Принцип полягає у розподілі характеристик історико-педагогічного явища на дві групи: репрезентативні та фонові. Щодо перших критеріїв можна знайти різнобічну документальну та наукову інформацію, а щодо фонових критеріїв, то така інформація є епізодичною та нерозповсюдженою. Але може виникнути питання: навіщо виокремлювати фонові критерії?

Розглянемо приклад. Під час вивчення історії розвитку управління ВНЗ країни у радянські часи, можна виокремити такі критерії: структура органів управління, зміст управлінської діяльності, методи та форми управління, нормативні засади управління, теоретичні засади управління. Фоновим, у такому випадку, є такий критерій, як демократизація управління ВНЗ, яка у той час була переважно формальною та обмеженою. Але, введення такого критерію дозволяє більш об'єктивно оцінити наявне історико-педагогічне явище з позицій світової теорії та практики управління, та визначати перспективи подальшого розвитку управління ВНЗ.

Для підвищення рівня технологізації процесу періодизації та її обґрунтованості бажано визначити можливі рівні прояву критеріїв. Зробити це дозволяє наявність інформації про попередній етап розвитку об'єкту періодизації, його сучасні характеристики, особливості функціонування цього явища в інших країнах. Саме рівні розвитку історико-педагогічного явища визначають динаміку змін досліджуваного об'єкту та дозволяють виокремити періоди чи етапи у його функціонуванні. Фактично опис рівнів розвитку педагогічного явища є описом його можливих періодів чи етапів.

Визначення рівнів розвитку історико-педагогічного явища складна методологічна проблема, яка може бути вирішена різними шляхами. Перший – визнання того, що зміна кожного рівня обумовлена появою нової сутності досліджуваного явища. Але, що саме свідчить про появу нової сутності явища – принципова зміна цілей освітньої системи, або значні зміни в усіх компонентах педагогічної системи? Якщо дослідник підтримує точку зору про те, що мета

освітньої системи визначає всі інші компоненти, то зміна мети системи, яка знаходить прояв у всіх її компонентах, свідчить про появу нової якості явища. Другий – визнання того, що зміни педагогічних явищ відбуваються повільно, еволюційним шляхом.

Третій – визнання того, що функціонування педагогічних явищ може бути різноспрямованими – прогресивними, регресивними, революційними, стагнаційним, стабільним.

Саме від того шляху, який обрав дослідник, залежить характеристика рівнів розвитку історико-педагогічного явища. Дослідник має розуміти переваги та недоліки кожного із підходів. Так, переший шлях та відповідна характеристика рівнів розвитку явища дозволяє оцінювати педагогічний феномен з більш глобальних педагогічних позицій та оцінити його значущість.

Під час визначення переліку критеріїв дослідник має урахувати наявність вже існуючих систем критеріїв. Скоріше всього критеріїв, які відповідають об'єкту періодизації, не існує, але вони можуть бути відносно більш широкого об'єкту дослідження. Так, наприклад, якщо науковець досліджує розвиток теорії управління освітніми установами, він може проаналізувати критерії оцінки розвитку педагогічної науки (поява нових ідей та теорій; розширення дослідницької проблематики; диференціація науки, розвиток її окремих галузей; світове визнання її теоретичних надбань; розвиток понятійного апарату педагогіки; інституціоналізація науки; відповідність розвитку науки її логіці; розробка багатоваріантних шляхів вирішення педагогічних проблем; наявність комплексних колективних тем досліджень; розвиток технологій педагогічних досліджень; тісний зв'язок з потребами практики; підвищення ефективності освіти; зростання кількості педагогічних видань, кількості науковців, спеціалізованих рад із захисту дисертацій [10]) та визначити, які із них можна використовувати для оцінки розвитку теорії управління.

Досліднику треба враховувати, що існує: об'єкт періодизації – певне історико-педагогічне явище, яке і підлягає періодизації; висвітлення цього явища в документальних джерелах; модель цього явища, яку створює дослідник в своїй роботі. Тому, об'єктивною періодизація може бути за умов детального висвітлення об'єкта періодизації в історико-педагогічних джерелах. Формування відповідної об'єкту дослідження джерельної бази дослідження – важлива складова процесу періодизація та умова створення науковцем моделі об'єкта періодизації, яка відбиває його суттєві особливості. Зрозуміло, що за умов відсутності необхідних джерел, неможливо провести об'єктивну періодизацію.

Поширеною є практика, коли дослідник створює модель історико-педагогічного явища, на обмеженій джерельній базі. Наприклад, дослідник вивчає історію вищої освіти США та аналізує й описує діяльність 30 ВНЗ, але у цій країні біля чотирьох тисяч вищих навчальних закладів, тому реалізація

завдання періодизації вимагає більш широкої джерельної бази, яка характеризує дійсно історію вищої освіти цієї країни.

Специфіка формування джерельної бази дослідження полягає у тому, що це не окремий етап, а завдання, яке реалізується у декілька етапів. Зазвичай, під час визначення теми дослідження, науковець аналізує наявність необхідних джерел та складає їх перелік. Після остаточного затвердження теми дослідження цей перелік джерел постійно збільшується. Особливо важливим етапом формування джерельної бази її уточнення після обґрунтування критеріїв.

Наступний етап процесу періодизації - збирання інформації, яка дозволить оцінити розвиток досліджуваного явища. Наприклад, якщо досліджується розвиток політехнічної освіти України, то необхідною буде інформація про кількість політехнічних ВНЗ, кількість спеціальностей, кількість студентів, зміст підготовки, матеріальну базу ВНЗ, кадрове забезпечення політехнічних ВНЗ, зв'язок процесу підготовки з виробництвом, зв'язок підготовки фахівців з наукою, відповідність процесу підготовки світовим тенденціям.

Якщо досліджується значний історичний період, то складним буде завдання систематизації та узагальнення великого обсягу зібраної інформації. У такій ситуації виникає проблема попереднього групування інформації за певними відрізками часу. Це може бути чверть сторіччя, десятиріччя, п'ятиріччя. Ці відрізки часу не є періодами чи етапами розвитку досліджуваного явища, але таке групування інформації полегшує завдання періодизації історико-педагогічного явища виокремлення тенденцій його розвитку. Доцільно, відповідно тих чи інших відрізків часу та критеріїв, скласти порівняльні таблиці, які будуть узагальнювати отриману інформацію. В таких таблицях може бути як кількісна так і якісна інформація.

На цьому етапі відбувається остаточна перевірка критеріїв. Якщо неможливо отримати інформацію щодо того чи іншого критерію, то може виникнути необхідність його вилучення із підготовленого переліку критеріїв та навіть у більш широкому перегляді інших підстав періодизації.

Попередні етапи дослідження виконують підготовчу функцію та створюють умови для виокремлення періодів чи етапів. Якщо якісно реалізовані були всі попередні етапи, то на аналітичному етапі періодизації достатньо провести порівняння інформації, узагальненої в таблицях. Цей етап реалізується за допомогою порівняння, аналізу, синтезу, систематизація, узагальнення. У даному випадку всі ці методи виконують функцію прийомів періодизації. На цьому етапі необхідно прослідкувати зміни у всіх критеріях, виявити певні тенденції. Як відомо, зміни можуть бути прогресивними, регресивними, еволюційними, революційними, повільними, швидкими. Характер змін, їх інтенсивність, наявність різних рівнів прояву і дозволяє виокремити періоди чи етапи. Наявність обґрунтованих рівнів прояву об'єкту

періодизації дозволяє перевести його якісні характеристики у кількісні та за допомогою широківідомих математичних процедур визначити рівні значущості різниці окремих етапів та періодів.

Наступним етапом процесу періодизації є підсумковий. На цьому етапі доречно провести узагальнення отриманої інформації у порівняльній таблиці. Від попередньої вона буде відрізнятися тим, що її структура буде відповідати структурі періодизації та містити вона буде не факти функціонування досліджуваного об'єкту, а узагальнені його тенденції та особливості. Бажано, але не обов'язково, провести атрибуцію періодизації – на основі виявлених тенденцій та особливостей, дати назви певним періодам чи етапам. Зазвичай така назва орієнтована на провідну особливість того чи іншого періоду чи етапу. Використання такого підходу доречно, якщо така провідна особливість має системоутворюючу роль у розвитку досліджуваного явища. Окрім того, треба підкреслити, що назва періоду чи етапу має бути пов'язана з властивостями об'єкта періодизації, а не зовнішніх для нього чинників.

Будь-яка періодизація є спрощенням, схематизацією певного історико-педагогічного явища, тому вимагає подальшої перевірки на більш широкому колі джерел та дослідницького матеріалу, а проведення періодизації це лише одне із завдань історико-педагогічного дослідження. Тому, під час виконання інших завдань дослідження, науковець конкретизує виокремлені тенденції, закономірності розвитку історико-педагогічного явища, насичує роботу новими фактами, які дозволяють перевірити обґрунтованість висновків про наявність певних періодів та етапів розвитку освіти та педагогічної думки, більш детально їх описати.

Визначення етапів процесу періодизації не вичерпує його теоретико-методичних засад. Будь-який науковець стикається з проблемою не тільки послідовності дій, а і змістовного сутнісного їх наповнення. Вивчення практики та теоретичних засад періодизації дозволяє виокремити п'ять можливих її моделей.

Перша модель – вивчення історико-педагогічного явища як самобутного, такого, яке самостійно розвивається. Перевагами такої моделі – акцентування уваги на фундаментальні провідні властивості історико-педагогічного явища, без вивчення яких неможна здійснити періодизацію. Такий підхід позбавляє від заангажованості та впливу на періодизацію всіх інших чинників, які не входять до об'єкту періодизації, ототожнення періодизації історико-педагогічного явища з періодизацією громадянської історії.

Друга модель - вивчення історико-педагогічного явища як такого, яке самостійно розвивається, та створення на цих засадах періодизації, обґрунтованість якої перевіряють в процесі вивчення соціального контексту функціонування об'єкта періодизації.

Третя модель – вивчення досліджуваного явища як невід'ємної складової соціокультурного контексту з переважною орієнтацією на соціальні чинники. Ця модель у наш час є самою розповсюдженою. Загроза використання такої моделі полягає в ототожненні періодизації громадянської історії з педагогічною періодизацією, перенесенні параметрів педагогічного явища на периферію дослідження.

Четверта модель – комплексне вивчення досліджуваного явища на основі аналітичного підходу, який передбачає визначення чіткої системи критеріїв, яка включає критерії для оцінки історико-педагогічного явища та чинників соціокультурного середовища.

П'ята модель – цілісне вивчення об'єкта періодизації з акцентом на емерджентні властивості, які виникають тільки в результаті взаємодії елементів системи і не спостерігаються у жодному з аспектів об'єкту періодизації. Така модель забезпечує вивчення сутнісних характеристик об'єкту періодизації в його зв'язках з чинниками контексту. Ця модель є самою складною та самою ефективною, вона передбачає високий рівень дослідницької та хронологічної культури науковця базується на цілісному системному мисленні. Значну роль у реалізації цієї моделі відіграє інтуїція, яка дозволяє відокремити головне та другорядне, важливе та неважливе, суттєві та фонові факти, зробити дослідження більш цілеспрямованим.

Перші чотири моделі підлягають технологізації, а п'яту, у зв'язку з значною інтуїтивною складовою, технологізувати набагато складніше. Але знання, отримане інтуїтивним шляхом, у соціальних науках вимагає логічного обґрунтування. Так, якщо дослідник за допомогою п'ятої моделі розробив періодизацію, наступним кроком стає пошук фактів, які можуть довести її об'єктивність.

На першому етапі реалізації п'ятої моделі науковець вивчає джерела, щодо об'єкта дослідження, та після цього розробляє періодизацію. Фактично вона виконує функцію гіпотези, яку ще треба перевірити. Якщо розроблена періодизація дійсно об'єктивна, то за таких умов факти, отримані під час аналізу джерельної бази, можуть бути майже автоматично упорядковані. А, якщо це не відбувається, то дослідник може використовувати елементи попередніх моделей.

Логіка перших чотирьох моделей полягає у поступовому, алгоритмічному просуванні дослідника від недостатнього знання до все більш повного знання. Логіка реалізації п'ятої моделі передбачає, що в процесі вивчення джерел відбувається інсайт та з'являється періодизація, а після цього починається зворотній шлях від вже отриманого знання до його обґрунтування. Саме така логіка є поширеною в експериментальних дослідженнях. Скільки треба вивчати джерел, та коли відбудеться інсайт, заздалегідь передбачити неможливо. Тому дослідник має наполегливо вивчати джерела, що, за умов високого рівня дослідницької культури, забезпечить очікуваний результат.

П'ята модель періодизації відповідає сучасним уявленням про наукову роботу трансформація якої відбувається від аналітичної моделі до цілісного сприйняття світу. Відомий фахівець з менеджменту Дж. Гараєдаги відзначає,

що сучасна методологія системного дослідження виходить з того, що побачити ціле можна тільки при одночасному розумінні структури, функції та процесів, які у сукупності з навколишнім середовищем створюють вичерпний комплекс взаємопов'язаних змінних. Разом усі ці аспекти пояснюють або дозволяють зрозуміти ціле. Структура дозволяє виокремити компоненти і їх зв'язки, функції обумовлюють отримані результати, процеси в наочній формі описують алгоритм, послідовність дій для отримання результату, а середовище визначає зовнішні умови існування системи. Разом із зовнішнім середовищем вони утворюють цілісну систему або базову модель для її дослідження[3].

Обґрунтовані у статті етапи та моделі періодизації створюють більш сприятливі умови до формування хронологічної культури дослідників та підвищення ефективності історико-педагогічних досліджень.

Завданням для подальшої розробки є конкретизація технології використання прийомів методу "періодизація".

Література

1. Бурлака Я.І. З історії вітчизняної педагогіки : завдання, пошуки, проблеми / Я. Бурлака, Ю. Руденко // Рід. шк. – 1992. – №1. – С. 7 – 13.
2. Богуславский М. Моделирование процесса развития отечественной педагогики XX века / М. Богуславский //Историко-педагогичний альманах. – 2009. - № 1. – С. 4 – 14.
3. Гараедаги Д. Системное мышление. Как управлять хаосом и сложными процессами /Д. Гараедаги. – Минск: Гревцов Букс, 2010. – 480 с.
4. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях/ Н.Гупан // Український педагогічний журнал. – 2016. - № 1. – С.
5. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н.М. Гупан. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – С. 5 – 13.
6. Курило В.С. Періодизація процесів становлення і розвитку системи освіти і педагогічної думки східноукраїнського регіону в XX сторіччі / В.С. Курило // Освіта на Луганщині. – 1999. – № 1. – С. 23.
7. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія /авт.. кол.. :Є.М.Хриков, О.В.Адаменко, В.С.Курило. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.
8. Сухомлинська О.В Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – С. 10 – 13.
9. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 37 – 54.
10. Хриков Є.М., Адаменко О.В. Педагогічна наука в Україні: стан та напрями розвитку //Шлях освіти. – 2003. - №4. – С.2 – 7.
11. Черкасов О.В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В.Черкасов. – К., 2004. – С. 49 – 59.

12. Школа О.В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні / О.В. Школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>.

2.9. Критерії періодизації історико-педагогічних явищ

Одним із провідних завдань історико-педагогічного дослідження є здійснення періодизації розвитку досліджуваного явища. Чітка та обґрунтована періодизація дозволяє зрозуміти структурні особливості науки та освіти, генезис та еволюцію ідей, концепцій, теорій, методів, змісту освіти.

Проведення періодизації досліджуваного явища забезпечує систематизацію та просторово-часову локалізацію численних чинників, подій, фактів на основі системоутворюючих детермінант функціонування освіти та науки. Періодизація дозволяє визначити внутрішню логіку розвитку досліджуваного явища.

У вирішенні проблеми періодизації розвитку історико-педагогічних явищ певний внесок зробили такі вчені як О.Сухомлинська, Н.Гупан, Я. Бурлака, В. Курило, О. Черкасов [1;2;3;4;6;7;8;9;10]. У роботах науковців знайшли висвітлення такі поняття як "періодизація", "доба", "період", "етап", визначені методологічні засади проведення періодизації, запропоновані періодизації розвитку освіти та педагогічної думки.

Переважає більшість науковців під час проведення дослідження визначає критерії за допомогою яких здійснює періодизацію історико-педагогічного явища. Аналіз практики визначення та використання критеріїв під час періодизації дозволяє з'ясувати їх типові особливості: дослідники під час визначення критеріїв періодизації орієнтуються у 95% наукових робіт на соціальні чинники; наслідком попередньої особливості стає те, що запропоновані критерії характеризують соціальні чинники і тому є формальними і не характеризують особливості розвитку освітньої теорії та практики; дослідники декларують одні критерії, а фактично використовують зовсім інші нечітко усвідомлені критерії; запропоновані критерії є формальними та не характеризують властивості досліджуваного явища; дослідники пропонують складні системи критеріїв, але безпосередньо об'єкту періодизації присвячений тільки незначна їх кількість а то і один із них; структура та перелік критеріїв для виокремлення етапів не пов'язані з методологічними підходами, які обрав щодо дослідження автор; у деяких випадках формулювання критеріїв не відрізняється лаконічністю, або критерії сформульовані дуже загально, що ускладнює їх розуміння та чітке використання.

Головною причиною такого стану наукової роботи є недостатня розробка методологією історії педагогіки проблеми обґрунтування та використання критеріїв, за допомогою яких здійснюється періодизація історико-педагогічних явищ. Тому розв'язання цієї проблеми є актуальним завданням педагогічної науки.

Мета розділу полягає в обґрунтуванні вимог до критеріїв періодизації, шляхів їх виокремлення та моделі визначення рівнів розвитку історико-педагогічного явища.

Зазвичай сутність поняття "критерії" визначають як мірило щодо оцінки. Але треба звернути увагу на те, що критерії це не щось вигадане дослідником, а найбільш суттєві особливості досліджуваного історико-педагогічного явища, зміна яких обумовлює виокремлення певних епох, періодів, етапів його функціонування. Критерії відображають природу вимірюваного явища та динаміку його змін.

Важливість вирішення проблеми критеріїв полягає не тільки в тому, що вони дозволяють здійснити періодизацію історико-педагогічного явища, а і в тому що вони обумовлюють найбільш загальні підходи до аналізу досліджуваного явища. Від того як визначаються та використовуються критерії залежить якість всього історичного дослідження. У зв'язку з цим особливого значення набуває визначення вимог до критеріїв.

Перша така вимога – дослідник має визначати такі критерії, які передбачають можливість отримання відповідної інформації. Винятком із цього правила може бути ситуація, коли дослідник здійснює оцінювання та виокремлення періодів з позицій сьогодення науки та освітньої практики. За таких умов інформація, яка відповідає тому чи іншому критерію може бути відсутньою тому, що це явище не отримало прояву в досліджуваній період. Але використання такого критерію дозволяє проводити оцінювання значущості історичного явища та визначати перспективи його подальшого розвитку.

Друга вимога – критерії мають відповідати **підставам періодизації** – положенням, на яких базується періодизація історико-педагогічних явищ. Перелік таких положень значний: домінуюча парадигма, яка розкриває сутність та образ періодизації, притаманний даному етапу розвитку; філософські підходи; педагогічні теорії; ідеї; зразки успішних наукових досліджень; концепції; наявні в науці критеріальні системи, поняття, які покладено в основу періодизації.

Так, якщо дослідник орієнтується на культурологічний підхід, то серед критеріїв які він буде використовувати мають бути і ті, які дозволяють аналізувати культурний контекст розвитку історичного явища.

Ще один приклад. Так, якщо треба провести періодизацію розвитку управління ВНЗ, то можливі варіанти підстав для визначення критеріїв: орієнтація критеріїв на законодавчо-нормативні документи, що дозволить показати етапи реалізації положень цих документів в управлінській практиці; орієнтація критеріїв на міжнародні підходи до управління, що дозволить визначити етапи модернізації управління; орієнтація критеріїв на теоретичні засади управління ВНЗ, сформульовані сучасною наукою, що дозволить оцінювати досліджуване явище з позицій сьогодення; визначення критеріїв на основі аналізу практики управління ВНЗ та виокремлення суттєвих її особливостей; орієнтація визначення критеріїв на об'єднання попередніх підходів.

Зрозуміло, що система критеріїв буде залежати від формування та чіткого усвідомлення науковцем сутності авторського підходу до періодизації історико-педагогічного явища, який не може бути сумою вже наявних методологічних підходів. Авторський підхід до періодизації визначають особливості предмету дослідження, система наукових цінностей дослідника, обґрунтовані наукою методологічні підходи.

Третя вимога – критерії мають відбивати суттєві властивості об'єкту періодизації. Будь-яке історико-педагогічне явище має безліч властивостей і вивчати їх у повному обсязі не тільки складно, а і не доречно. На зміну станів історико-педагогічного явища значно впливають тільки окремі найбільш суттєві його властивості. Тому, під час визначення системи критеріїв, доцільно орієнтуватися на принцип пріоритетності, який передбачає виокремлення невеликої кількості обов'язкових критеріїв, а інші поділяються на групи першого, другого і т.д. пріоритетів. Збирати та узагальнювати інформацію необхідно стосовно в першу чергу обов'язкових критеріїв. Саме зміни у пріоритетних критеріях обумовлюють зміну сутності явища.

Розглянемо приклад критерію: "зміни в освітніх пріоритетах держави". Чи можна зрозуміти періодизацію якого об'єкта будуть проводити за допомогою цього критерію? Ця тема: «Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних закладах східної України в ХХ столітті». Зрозуміло, що запропонований критерій не відбиває суттєві особливості наукових шкіл, а переорієнтовує увагу на зовнішні для них чинники.

Четверта вимога – критерії повинні мати системний характер. Будь-яке досліджуване явище є системним об'єктом, тому для того щоб визначити інформацію, необхідну для періодизації, доцільно створити теоретичну модель об'єкту періодизації, визначити його структуру. Вибір способу структурування залежить від особливостей об'єкта періодизації. У нашому випадку це певна педагогічна система. Тому орієнтуючись на теорію педагогічних систем (Н.В. Кузьміна, В.П. Безпалько) можна виокремити мету, зміст, засоби педагогічної комунікації (форми, методи, технології) педагогів, учнів чи студентів та результати. На основі зміни параметрів, які відповідають структурним компонентам педагогічної системи, можна зробити висновки про зміну періодів чи етапів.

Якщо розглядати об'єкт періодизації з більш широких соціальних позицій, то можна виокремити педагогічну систему, умови її функціонування, які частково знаходяться в межах педагогічної системи, а частково за межами цієї системи, чинники, які виконують функцію рушійної сили (потреби суспільства, урядові рішення, потреби громадян, тенденції розвитку освіти тощо).

Наведені положення обумовлюють необхідність визначити, які з перелічених параметрів необхідно враховувати під час періодизації? Враховувати необхідно всі параметри, але вони виконують різні функції. Аналіз соціальних - зовнішніх для об'єкту періодизації чинників допомагає краще зрозуміти логіку та певні рушійні сили його розвитку, але періодизацію необхідно проводити на основі параметрів педагогічного явища.

Якщо ми будемо, під час періодизації розвитку певного педагогічного явища, визнавати провідну роль зовнішніх соціальних чинників, то цим ми будемо фактично ототожнювати періодизацію громадянської історії та періодизацію історико-педагогічного явища. У такому випадку проведення періодизації історико-педагогічного явища не має будь-якого сенсу. До цього треба додати, що освітні системи знаходяться під впливом не тільки зовнішніх, а і внутрішніх чинників, які можуть по-різному впливати на перебіг подій – діяти відповідно певним соціальним тенденціям та всупереч ним. Окрім того, освітнім системам притаманна значна інерційність, тому певні зміни соціальних чинників не завжди обумовлюють швидкі зміни у функціонуванні педагогічних систем. Тому зрозуміло, що періодизація громадянської історії та історії певних історико-педагогічних явищ можуть не співпадати.

У філософії людину розглядають як систему, яка сама розвивається, тобто головні чинники її розвитку знаходяться в середині цієї системи, а зовнішні чинники або сприяють, або гальмують її розвиток. Головною складовою освітньої системи є людина, тому є сенс і освітню систему розглядати як таку, що сама розвивається. Ці положення ще один доказ на користь необхідності періодизації історико-педагогічних явищ на основі педагогічних критеріїв.

Таким чином, у концепції дослідження науковець має зазначати з яких позицій він буде проводити періодизацію історико-педагогічного явища: чи буде аналізувати тільки педагогічне явище, або ураховувати і соціальні чинники, які саме педагогічні та соціальні чинники буде розглядати, та як це буде зроблено.

П'ята вимога – критерії мають бути притаманними об'єкту періодизації протягом всього досліджуваного періоду. Об'єкт періодизації – історико-педагогічне явище, яке ми розглядаємо в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу. Якщо критерій, запропонований дослідником, притаманний тільки частині досліджуваного періоду, то він не може відбивати суттєві властивості всього об'єкта періодизації та не може бути використаний.

Шоста вимога – критерії мають бути чітко та лаконічно викладеними. Розглянемо приклади. У дисертаційній роботі «Теорія та практика громадянського виховання дітей і молоді у вітчизняному громадсько-педагогічному русі другої половини ХІХ – початку ХХ століття» без будь-якого обґрунтування автор пропонує три критерії для проведення періодизації. Для опису першого критерію він використовує 5, другого – 15, третього -12 строк. Зрозуміти, що саме буде підлягати оцінюванню із такого викладення критеріїв дуже важко. Ще один приклад: дослідник пропонує наступний критерій "підпорядкованість вищих педагогічних навчальних закладів і джерела їх фінансування, процедури й показники оцінки якості діяльності ВПНЗ" для періодизацію розвитку педагогічних навчальних закладів Китаю. Фактично це не один а три критерії, які до того ж нечітко сформульовано. Вивчення підпорядкованості закладів мало що дає, а вивчення рівня автономії ВПНЗ, дозволить визначити перспективи їх подальшого розвитку. Щодо процедури й показників оцінки якості діяльності ВПНЗ, зазначимо, що вони бувають

внутрішні та зовнішні, тому таке викладення критерію не дозволяє зрозуміти, що саме буде вивчати науковець.

Сьома вимога – критерії мають бути поліфункціональними: визначати джерельну базу, бути основою аналізу, порівняння, оцінювання, атрибуції та опису періодів, етапів. Якщо опис пов'язаний з висвітленням зовнішніх характеристик об'єкта періодизації, то оцінювання пов'язане з його цінністю. У зв'язку з тим, що періодизації підлягають процесні явища, то кожний період чи етап, які виокремлено, характеризує зменшення або збільшення цінності досліджуваного явища. Окрім того, для об'єктивної оцінки досліджуваного явища його ролі в більш великих за часом існування системах, необхідно обов'язково провести його порівняльне оцінювання з попереднім та наступним етапами освітньої системи.

Восьма вимога – критерії мають бути однопорядковими. Жодний з критеріїв не може бути складовою іншого. У такому випадку такий критерій є показником іншого критерію. Розглянемо приклад. Оцінювати розвиток управління ВНЗ можна за наступними критеріями: рівень автономії ВНЗ; децентралізація управління ВНЗ; розвиток громадянських засад управління ВНЗ; професіоналізація управління ВНЗ; використання стратегічного управління ВНЗ; відповідність структури органів управління ВНЗ наявним завданням та тенденціям розвитку управління. Виокремлення такої системи критеріїв може поставити перед дослідником питання: чи всі критерії є однопорядковими, чи не є розвиток громадянських засад управління складовою та показником децентралізації управління. Щоб дати відповідь на це питання дослідник має розглянути сутність цих понять та дати їм визначення.

Проаналізуємо наскільки відповідають наведеним вимогам реальні критерії періодизації історико-педагогічних явищ. Розглянемо приклад критеріїв періодизації розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Дослідник вирішив використовувати для періодизації наступні критерії: зміна поколінь навчального обладнання, масштаби використання інформаційно-комунікаційних технологій, реалізація принципово нових освітніх цілей, зміна програмного забезпечення, готовність педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій, сформованість інформаційно-комунікаційної культури у учнів, вплив на ефективність освітнього процесу, ставлення до інформаційно-комунікаційних технологій учнів та педагогів, зміст підготовки до використання інформаційно-комунікаційних технологій, використання потенційних можливостей підручників для застосування інформаційно-комунікаційних технологій, освітні завдання, які реалізують за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, відповідність інформаційно-комунікаційних технологій суспільним потребам, відповідність вітчизняних інформаційно-комунікаційних технологій технологіям інших країн.

Формулювання критерію "відповідність вітчизняних інформаційно-комунікаційних технологій відповідним технологіям інших країн" - не відповідає одразу двом вимогам: дуже складно отримати інформацію необхідну для порівняння вітчизняних інформаційно-комунікаційних технологій та

відповідних технологій більш чим 200 країн світу, а це в свою чергу, свідчить про нечіткість формулювання цього критерію. Його доцільно було сформулювати наступним чином – "відповідність вітчизняних інформаційно-комунікаційних технологій тенденціям розвитку цих технологій у світі". Окрім того, використання такого критерію доцільне, якщо ці тенденції вже виокремлено наукою. Критерій "зміст підготовки до використання інформаційно-комунікаційних технологій" сформульований не дуже чітко тому, що незрозуміло про кого йдеться – педагогів чи учнів. Щодо ще декількох критеріїв сумнівною є можливість отримання відповідної інформації про вплив технологій на ефективність освітнього процесу, ставлення до інформаційно-комунікаційних технологій учнів та педагогів у минулому, сформованість інформаційно-комунікаційної культури у учнів

Історик педагогіки має знати не тільки вимоги до критеріїв періодизації а і можливі процедури їх виокремлення. Перша найбільш надійна, але складна – використання емпіричних методів для вивчення об'єкту періодизації, якщо він функціонує і в наш час. Так, наприклад, моральне виховання існує стільки, скільки існує саме виховання, тому, якщо, на основі аналізу сучасної практики виховання виокремити критерії її оцінки, то їх можна застосувати для періодизації розвитку цього явища у минулому. Для цього можна провести аналіз певних документів, спостереження, бесіди, анкетування, що дозволить виокремити критерії.

Друга процедура суто теоретична. Вона передбачає аналіз наукових джерел, в яких розглянуто сутність об'єкта періодизації, та виокремлення найбільш суттєвих його характеристик. Цей шлях найбільш поширений у сучасному науковому дискурсі, але він дозволяє отримати надійну систему критеріїв за умов наявності ґрунтовних наукових робіт з проблеми.

Третя процедура – використання понятійно-термінологічного аналізу для з'ясування сутності об'єкта періодизації. Такий аналіз передбачає створення масиву визначень певного поняття, його аналіз, визначення структурних компонентів (критеріїв), які характеризують сутність даного явища (об'єкта періодизації) та формулювання головного поняття дослідження. Таке визначення може містити як окремі критерії, так і цілісний їх комплекс. Результатом понятійно-термінологічного аналізу може стати формулювання дослідником свого визначення головного поняття, або приєднання до вже існуючих визначень поняття.

Розглянемо приклад, якщо взяти за основу періодизації управління навчальними закладами його розуміння як діяльності керуючої підсистеми, спрямованої на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування і розвитку навчально-виховного процесу і реалізації цілей навчального закладу, то у такому визначенні вже закладено дев'ять критеріїв оцінки даного явища.

Четверта процедура - це запозичення вже наявної системи критеріїв, або її удосконалення та корекція відповідно авторського підходу до періодизації.

Якщо систему критеріїв складно обґрунтувати, то для визначення остаточного їх переліку можна використовувати вже відомі обґрунтовані критерії та апробовані наявні системи оцінки розвитку педагогічної науки, освітніх систем, педагогічних персоналій. Науковець-початківець може скласти перелік усіх можливих критеріїв та залучити експертів для їх розподілу на обов'язкові та другорядні.

Так, в діяльності видатних педагогів можна знайти спільні властивості, які можна покласти в основу періодизації їх освітньої та наукової діяльності:

- Зміна видів діяльності, посад.
- Зміна змісту діяльності.
- Поява нових ідей та публікацій.
- Поширення ідей та визнання наукових та освітніх здобутків.
- Запровадження ідей в освітню практику.
- Відмінність поглядів від поглядів попередників та сучасників.

Використання критеріїв періодизації актуалізує проблему оцінювання історико-педагогічного явища, а це в свою чергу, проблему рівнів розвитку цього явища. Саме динаміка змін рівня розвитку історико-педагогічного явища дозволяє зробити висновок про певні періоди чи етапи його існування.

Для вирішення проблеми рівнів розвитку історико-педагогічного явища можна використовувати декілька моделей. Перша модель полягає у тому, що проводиться аналіз об'єкта періодизації та визначають параметри його найвищого розвитку. Після цього дається характеристика інших рівнів розвитку історико-педагогічного явища в досліджуваній період. Такий підхід дозволяє визначити динаміку розвитку об'єкта періодизації та визначити періоди чи етапи.

Друга модель передбачає визначення рівнів розвитку історико-педагогічного явища з сучасних наукових позицій. Використання рівнів, визначених таким чином, дозволяє провести оцінювання явища з більш широкої точки зору, і періодизація, за таких умов, може відрізнитися від отриманої за допомогою попередньої моделі.

Третя модель передбачає поєднання першої та другої моделі, що забезпечує більш системне оцінювання історико-педагогічного явища з різних точок зору та більш обґрунтоване виокремлення періодів, етапів його розвитку.

Перед кожним дослідником, який здійснює періодизацію, постає проблема використання громіздкої системи критеріїв. У такій ситуації виникає питання: про наявність того чи іншого етапу розвитку досліджуваного явища свідчить зміна у всіх відповідних критеріям параметрам, або у більшості із них, та наскільки значущими мають бути ці зміни? Саме проста відповідь на це питання – в усіх, або більшості із них. Більш алгоритмізованим є використання кваліметричних моделей, за якими визначається вагомість кожного критерію, проводиться оцінювання змін параметрів, відповідних критеріям, та суто математично підраховується наскільки один етап відрізняється від іншого.

Якщо періодизація здійснюється за одним провідним критерієм, то зміна об'єкта періодизації, яка відповідає даному критерію, дозволяє виокремити новий період чи етап. Так, наприклад, якщо управління вищими навчальними закладами оцінювати за рівнем децентралізації, то прийняття Закону України "Про вищу освіту" можна вважати новим етапом управління. Але з таким висновком можна було погодитись, якщо б ми проводили періодизацію розвитку законодавчих засад управління ВНЗ, а в реальному управлінні межі цього етапу дещо умовні. Реалізація положень закону не відбувається одночасно і залежить від багатьох умов та взагалі, положення закону можуть бути нереалізовані. В таких випадках досліднику треба вивчати процес децентралізації і тільки після цього зробити остаточний висновок про обґрунтованість виокремлення етапу і його часові межі.

Обґрунтовані в статті вимоги до критеріїв періодизації, шляхи їх виокремлення та моделі визначення рівнів розвитку історико-педагогічного явища створюють умови для підвищення якості досліджень в галузі історії педагогіки та підготовки науковців - початківців.

Актуальним завданням для подальшої розробки є визначення методики використання кількісних методів для оцінки інформації, отриманої на основі критеріїв періодизації історико-педагогічного явища.

1. Література

2. Бурлака Я., Руденко Ю. З історії вітчизняної педагогіки : завдання, пошуки, проблеми / Я. Бурлака, Ю. Руденко // Рід. шк. – 1992. – №1. – С. 7 – 13.

3. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / Н.М. Гупан // Український педагогічний журнал. – 2016. - № 1. – С.

4. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н.М. Гупан. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – С. 5 – 13.

5. Курило В.С. Періодизація процесів становлення і розвитку системи освіти і педагогічної думки східноукраїнського регіону в ХХ сторіччі / В.С. Курило // Освіта на Луганщині. – 1999. – № 1. – С. 23.

6. Наточий Л.О. Сутність поняття "періодизація" щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст.. – початок ст.) /Л. О. Наточий //Науковий вісник Донбасу. - 2011. - №3 (15). - С. 35-43.

7. Попова Т.Н. Теоретические проблемы периодизации развития исторической науки и ее истории / Т.Н. Попова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichniy_Zbirnyk_5_2002.pdf

8. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – С. 10 – 13.

9. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 37 – 54.

10. Черкасов О.В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Черкасов. – К., 2004.

11. Школа О.В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні / О.В. Школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>.

2. 10. Регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади

За роки незалежності в Україні поширилися регіональні історико-педагогічні дослідження. Але треба відзначити, що чітких методологічних засад таких досліджень ще не розроблено. У зв'язку з цим виникає низка питань. Що таке регіон? Чи співпадають географічний, соціальний, науковий простір? Чи можна розглядати регіон як самостійний науковий простір? Якщо так, то чим науковий простір регіону відрізняється від наукового простору країни? Чим обумовлено необхідність регіональних історико-педагогічних досліджень? Як визначити рівень наукової новизни таких досліджень? Як співвідносяться соціологічні та педагогічні точки зору на регіон?

Як відомо, регіон – поняття міждисциплінарне, тому у сучасній науці існують географічні, політичні, соціологічні, педагогічні, комплексні точки зору на явище.

Ендрю Томпсон вважає, що регіон – це достатньо аморфна концепція, хоча можна безперечно сказати, що регіон є територіальною одиницею. У широкому сенсі поняття „регіон” застосовується до таких територіальних одиниць, які працюють між рівнями місцевого та національного урядів. Це адміністративно визначені територіальні одиниці, як у Німеччині – землі, іспанські автономні громади, чи у Великій Британії – адміністрації, яким передані певні повноваження. Тобто регіон є частиною держави (2).

Представники соціологічної науки під “регіоном” розуміють територіально диференційовану спільноту людей. Регіон є не тільки економічним простором, але й постає як простір певної соціальної структури, організації влади та культурних традицій. У регіональному середовищі виникають певні рамкові умови для способу життя мешканців регіону [6, с. 5].

Географи визначають регіон за допомогою фізичних рис природного ландшафту, оформлення території, водних артерій, клімату. В географії “регіон” – це територія, яка за сукупністю своїх складових елементів відрізняється від інших територій і якій властива єдність, взаємозв’язок, цілісність цих елементів, причому ця цілісність – це об’єктивна умова і закономірний результат розвитку даної території.

Регіон в розумінні економіста – це простір з певними економічно визначеними рисами, як то рух майна, капіталу, або робочої сили.

Богдан Яловецький вважає, що у більшості випадків територія, визначена спеціалістами як регіон, є штучним конструктом, створеним з метою упорядкування та класифікації дійсності. Він зазначає, що почуття територіальної ідентичності мешканців видається найважливішим критерієм виокремлення регіону, який є не абстрактним творенням спеціалістів, і не політичною одиницею з більшою чи меншою автономією, а реальним буттям, що стабільно присутнє в свідомості та повсякденному житті мешканців. Тому в соціологічному сенсі регіон – це територія, мешканці якої мають почуття ідентичності настільки сформоване, що воно є щоденним досвідом [1].

В.С.Курило вважає, що регіон можна визначити як соціальний та географічний простір, в якому відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція норм життя [3].

Аналіз існуючих точок зору на визначення сутності поняття „регіон” дозволяє зробити декілька висновків. Будь-яке визначення цього поняття пов’язане з територіальними характеристиками. Регіон – це територіально диференційована спільнота людей, яким притаманне почуття територіальної ідентичності. Регіон – певна складова соціального простору країни чи світу. У зв’язку з цим, у контексті проблеми, яка аналізується у даній роботі, регіон можна розглядати як елемент наукового дискурсу.

Певних коментарів потребує думка науковців про штучний характер виокремлення того чи іншого регіону. Якщо погодитися з цією думкою, то треба визнати відсутність спільних географічних, економічних, суспільно-політичних, культурних характеристик, які дозволяють виокремити ту чи іншу територію як цілісне утворення, яке має специфічні риси. Таким чином наявність специфічних рис, які відрізняють науковий простір одного регіону від інших, є обов’язковою умовою його виокремлення.

Для того, щоб розглядати регіон як самостійний науковий простір, він повинен мати наступні ознаки: (чи більшість цих ознак?)

- географічні, економічні, соціально-політичні, культурні відмінності від інших регіонів;
- високий рівень самостійності, що можливо за умов децентралізованої держави;
- специфічну систему освіти;
- значну кількість науковців, діяльність яких спрямована на вирішення педагогічних проблем регіону;

–розвинену наукову інфраструктуру, яку складають наукові установи, наукові видання, конференції.

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

- обмежений характер тематики досліджень;
- орієнтацію на наукове забезпечення освітніх потреб регіону;
- рівень значущості наукових досліджень;
- незначну кількість науковців;
- концентрацію наукової діяльності переважно навколо вищих навчальних закладів;
- локальний характер наукової інфраструктури.

Прокоментуємо ці положення. Незначна у порівнянні з державою кількість науковців регіону не дозволяє виконувати весь спектр наукових досліджень. Це положення не спростовує навіть приклад В.О.Сухомлинського, який в своїх роботах порушив більшість із існуючих на той час проблем теорії виховання, навчання, управління. Хоча він працював у Кіровоградській області, його роботи мали не регіональне, а національне та світове значення. Під час оцінки регіонального наукового здобутку треба орієнтуватися саме на ці рівні наукового значення – регіональне, національне, світове.

У двадцяті роки двадцятого століття в Луганську виходив часопис „Освіта Донбасу” (певний час він мав назву „Радянська школа”). У часопису друкували свої роботи переважно мешканці регіону та деякі науковці та освітяни із Києва, Харкова, Москви. Наші земляки описували проблеми закладів освіти нашого регіону, але ці проблеми були спільними для України та СРСР. У зв’язку з цим часопис можна розглядати як джерело для вивчення історії освіти регіону та наукової думки України. Але освіта нашої області не мала значних особливих рис, тому, якщо розглядати її як замкнену самостійну систему, то значення такого дослідження буде тільки регіональним. А якщо її розглядати як елемент державної освітньої системи, то така точка зору є вже не регіональною, відповідно, наукове значення отриманих результатів буде вже більш високим.

Педагогічний науковий простір регіону у повному обсязі цього поняття може виникати тільки у децентралізованих країнах, де регіони мають високий рівень самостійності у вирішенні питань освіти. Прикладом такої країни є США, де окремі штати мають своє законодавство та специфічні системи освіти. В унітарних країнах соціальні передумови для виникнення регіонального наукового простору, як правило, відсутні.

Як відомо, переважна більшість педагогічних досліджень є прикладом редукаціоналістського підходу. Такий підхід виправдовується необхідністю глибокого дослідження окремих (локальних) проблем. Але такий підхід значно ускладнює використання наслідків окремих досліджень тому, що виховна діяльність та педагогічна наука має більш системний, цілісний характер порівняно з локальними дослідженнями незначних частин цієї реальності.

Предмет педагогічної науки обумовлює необхідність застосування холістського підходу до його аналізу. Всі найбільш значні досягнення педагогічної науки – роботи Я.А.Коменського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського – є прикладами системного, цілісного підходу до вирішення педагогічних проблем. Вони майже повністю охоплюють предмет педагогіки.

Холістський підхід не заперечує редукціоналістського. Якщо холістський підхід є основою формування цілісних масштабних педагогічних теорій, що складає перший крок на шляху формування педагогічних парадигм, то редукціоналістський підхід забезпечує конкретизацію шляхів вирішення окремих педагогічних завдань.

Історія педагогічної науки свідчить про різне співвідношення редукціоналістського та холістського підходів. Педагогічна наука розвивається шляхом поступового накопичення окремих фактів (редукціоналістський підхід) і подальшої систематизації, узагальнення, побудови цілісних педагогічних систем (холістський підхід).

Регіональні історико-педагогічні дослідження є прикладом редукціоналістського підходу. Їх проведення має сенс тільки в тому випадку, якщо та чи інша наукова проблема не знайшла свого вирішення на державному рівні. У такому випадку науковий пошук здійснюється шляхом аналізу того, як вирішувалася певна наукова проблема в окремих територіях країни. Такий підхід дозволяє виявити тенденції розвитку педагогічної думки та освіти в країні. Але, якщо ці тенденції вже відомі та обґрунтовані, то проводити регіональні історико-педагогічні дослідження не має сенсу. Вони мало що нового будуть вносити до педагогічної науки і їх наукове значення буде низьким.

На початку останнього десятиріччя двадцятого століття у світі відбувся „культурний поворот” у соціальних науках, пов’язаний з появою терміну „глобалізація”. Західна культура дійсно вперше стає всесвітньою культурою. Вирішальну роль у цьому процесі відігравали засоби поширення культури, засоби комунікації. Широке розповсюдження телебачення, всезростаюче використання комп’ютерів з електронною поштою і приєднанням до Інтернет створили ситуацію, яка істотно відрізняється від того, що було раніше. Електронна революція в результаті привела до встановлення величезної кількості зв’язків і значного розширення доступу до будь-яких знань [7].

Людгер Пріс зазначає, що глобалізація, як основна концепція соціальних наук і політичних дебатів, змістила основний акцент у розумінні відносин між соціальним і просторовим. Соціальний простір складається з щоденної життєдіяльності й концентрованої соціальної „переплетеної мережі зв’язків” [4].

Наведені положення дозволяють зробити ще один принциповий для історико-педагогічних досліджень висновок – неможливо підходити з єдиними та незмінними засадами до аналізу наукового простору регіону у минулому та сьогоденні. Саме тому треба виділяти історичний науковий простір регіону, сучасний науковий простір регіону та прогнозований науковий простір регіону.

До найважливіших особливостей, які впливали на формування наукового простору регіонів у минулому, треба віднести більш значну, ніж у наш час, національну та регіональну замкненість, слабкий, недорозвинений, повільний характер соціальних зв'язків, недосконалість засобів комунікації, наявність суттєвих відмінностей у всіх складових життя людей. Ці особливості обумовлювали появу специфічних рис, які відрізняли науковий простір одного регіону від іншого.

Процес глобалізації обумовив появу нової ситуації в науковій сфері. Наука остаточно втрачає національні та регіональні властивості та стає інтернаціональною справою та результатом інтеграції зусиль представників різних країн. Сучасні науковці під час своїх досліджень все більше орієнтуються на світові наукові стандарти, актуальні для всього людства проблеми та новітні дослідницькі технології. Умови для цих процесів створюють нові інформаційні технології, інтернаціоналізація вищої освіти, транснаціональна соціальна міграція, яка веде до появи транснаціональних соціальних та наукових у тому числі просторів. Особливо швидко ці процеси відбуваються у фундаментальних, природничих, технічних науках.

Але ці процеси починають зачіпати і соціальні науки, педагогіку як сферу наукового знання. У педагогічній науці завжди співіснують дві різноспрямовані тенденції – на збереження та розвиток національних традицій в освіті та на зближення світових моделей науки та освіти.

Орієнтація на збереження національних традицій в освіті є однією з умов формування національної свідомості громадян, збереження національної самобутності та незалежності. Тенденція до зближення національних моделей науки та освіти є умовою подолання міжнародних суперечностей та формування світової спільноти, що може стати важливим чинником прискорення соціального розвитку.

Подоланню регіональних та національних обмежень сприяє діяльність ЮНЕСКО, Болонські реформи, міжнародні наукові конференції та проекти, видання міжнародних часописів, визначення світових рейтингів, розвиток мобільності студентів та викладачів, поширення демократичних ідей. В зв'язку з цим можна прогнозувати поступове зменшення значення регіональних історико-педагогічних досліджень. Зближення науково-педагогічних парадигм, існуючих у світі, обумовлює зближення змістовних характеристик розвитку педагогічної науки у різних регіонах. Регіональні історико-педагогічні дослідження будуть спрямовані переважно на з'ясування внеску у розвиток науки тих чи інших науковців та вивчення особливостей розвитку освіти, що дещо буде зменшувати значення таких досліджень. Але ці дослідження не зійдуть нанівець до тих пір, поки у світі існують національні відмінності, які значною мірою обумовлюють і появу регіональних відмінностей.

Література

1. Яловецький Б. Регіональні рухи / Богдан Яловецький //Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика ... – Луганськ: Альма матер-Знання, 2002. – 664 с.
2. Ендрю Томпсон Регіони, регіоналізація та регіоналізм у сучасній Європі / Ендрю Томпсон //Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика ... – Луганськ: Альма матер-Знання, 2002. – 664 с.
3. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: Дис. ... доктора пед.наук / В.С.Курило. – Луганськ, 2000, с.31 – 40.
4. Людгер Пріс Руйнування соціального і географічного простору. Міграція між США та Мексикою і виникнення транснаціональних соціальних просторів //Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика. Хрестоматія з сучасної зарубіжної оціології регіонів / Укладачі Кононов І.Ф. (науковий редактор), Бородачів В.П., Топольскова Д.М./ Людгер Пріс – Луганськ: Альма матер-Знання, 2002. – 664 с.
5. Региональное управление. Методология и моделирование /Под ред.В.А.Забродского. – Х.: Основа. – 1991. – 96 с.
6. Регіональна політика України: Концептуальні засади, історія, перспективи. Міжнар.наук.-прак. конф. 10-11 листоп. 1994 р. – К., 1995.
7. Тоні Спайбі Європейські національні держави і глобалізація / Тоні Спайбі //Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика ... – Луганськ: Альма матер-Знання, 2002. – 664 с.

2.11. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917-30 рр. ХХ століття

Процес реформування системи освіти в Україні зумовив виникнення низки складних проблем науково-педагогічного, управлінського характеру. Умовою розв'язання їх дослідниками є аналіз і використання у практиці прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення. Саме тому й нині актуальними є дослідження проблем історії управління освітою. Адже їх результати можуть сприяти істотному поліпшенню та оптимізації процесу створення національної системи освіти в Україні та управління нею.

У зв'язку з радикальними змінами в соціально-освітньому просторі України відбувається процес оновлення теорії управління галуззю освіти в цілому і навчальними закладами зокрема на засадах нових освітніх та управлінських парадигм. В роки інтенсивного реформування системи освіти в Україні надзвичайно важливу роль відіграє її фундамент – загальноосвітня школа. Не втрачають актуальності пошуки шляхів підвищення ефективності управління якістю її функціонування та розвитку.

Кінець ХХ та початок ХХІ століття для України став періодом інтенсивного творення національної культури суспільства і освіти як її важливої складової. Виникнення нових освітніх та управлінських завдань вимагає пошуку відповідних їм шляхів та засобів вирішення.

Певною мірою аналогічною сучасній була соціальна ситуація в Україні в 17–30-ті роки ХХ ст. Ці часи були терміном, багатим на події, спроби реформувати, прискорити розвиток освіти. Тому для забезпечення прогресу національної системи освіти в Україні важливим є завдання осмислення прогресивних ідей цього історичного періоду з погляду сьогодення та прогнозування майбутнього.

Усвідомлення сутності здобутків того часу, неупереджений аналіз причин зміни пріоритетів управління, виявлення тенденцій розвитку в окреслений історичний період є не тільки важливим, але й необхідним для вирішення сьогоденних завдань удосконалення управління загальною освітою, забезпечення її якості та інтенсивного розвитку.

Ефективність розвитку як всієї педагогічної науки, так і ефективність проведення окремого педагогічного дослідження, залежить від рівня розвитку та цілісності всіх рівнів методології педагогіки.

Метою даного розділу є обґрунтування модельного приклада методологічних засад дослідження історико-педагогічної проблеми (управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917-30 рр. ХХ століття). Актуальність вирішення цього завдання обумовлюється тим, що в педагогічній науці багато уваги приділяється розробці загальних проблем методології історико-педагогічних досліджень (О.В.Адаменко, Л.Д. Березівська, Л.Ц.Ваховський, О.В.Сухомлинська), а вирішення даної проблеми, ще не знайшло свого висвітлення.

У наш час поширеною залишається точка зору Е.Г.Юдіна на структуру методологічних засад науки, який визначає 4 рівня методології – філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий та рівень конкретного дослідження. Значні зміни зараз відбуваються у всіх рівнях методології педагогічної науки. Якщо за радянські часи філософський рівень методології пов'язували з марксистсько-ленінською філософією, то в наш час почали використовувати філософські теорії нестабільності, постмодернізму, філософію управління, не втратила свого значення діалектика та теорія пізнання.

На загальнонауковому рівні зберегли своє значення системний та діяльнісний підходи і починає поширюватися теорія самоорганізації – сінергетика, парадигмальний, цивілізаційний, культурологічний підходи.

На конкретнонауковому рівні відбувається адаптація методів інших наук для вирішення завдань педагогічної науки. Це пов'язане з тим, що в таких науках як соціологія, психологія формування дослідницького інструментарію відбулося раніше. Крім того, педагогіка, психологія, соціологія мають споріднені предмети досліджень.

На рівні конкретного педагогічного дослідження кожний науковець відповідно до мети та особливостей предмету свого дослідження визначає його філософські та загальнонаукові основи та обирає ті чи інші методи.

Але запропоновані моделі рівнів методології не повною мірою відповідають практиці педагогічної науки. Будь-яке педагогічне дослідження базується не тільки на філософських, загальнонаукових засадах та методах конкретної науки, а й на її фундаментальних теоретичних положеннях. Тобто,

до третього рівня методологічних засад треба відносити не тільки методи тієї чи іншої науки, а і її фундаментальні теоретичні положення. Так, для вивчення розвитку освітньої практики та педагогічної науки треба спиратися на теоретичні засади історико-педагогічних досліджень, розроблені в працях провідних вітчизняних істориків педагогіки.

До цього рівня методології треба віднести і фундаментальні положення споріднених з педагогікою наук, на які спираються у своїх дослідженнях науковці-педагоги.

Перші три рівні методології забезпечують відповідність педагогічного дослідження системі цінностей сучасного суспільства (перший рівень); найбільш ефективним шляхам вирішення соціальних проблем (другий рівень); тенденціям розвитку педагогічної науки (третьій рівень). А четвертий рівень забезпечує технологічну реалізацію концептуальних засад дослідження, сформованих за допомогою перших трьох рівнів методології.

Урахування даних рівнів методології дозволяє визначити методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917-30 рр. ХХ ст. (див. таблицю 1).

Одним з головних питань, що стоять перед вченим, є питання про те, які філософські ідеї треба взяти в якості загально-теоретичних засад вирішення завдань свого дослідження, як трансформувати ці ідеї щодо умов сучасності і як краще впровадити їх в усі галузі педагогічної діяльності.

Таблиця 1

Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917-30 рр. ХХ ст.

Рівні методології	Методологічні засади
Філософський рівень	<ul style="list-style-type: none"> – діалектика; – філософія нестабільності;
Загальнонауковий рівень	<ul style="list-style-type: none"> – системний підхід; – парадигмальний підхід;
Конкретно науковий рівень	<ul style="list-style-type: none"> – підхід до визначення видів та кількості джерел; – модель державних механізмів управління освітою; – підходи у тлумаченні внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на розвиток педагогічної теорії та практики; – принцип руху дослідження від наративу (опису) до аналізу, від аналізу до прогнозування розвитку управління загальноосвітньою школою;

	<ul style="list-style-type: none"> – закони та закономірності розвитку педагогічної науки; – теоретичні засади взаємозв'язку історії педагогіки та сучасності;
Рівень конкретного дослідження	<ul style="list-style-type: none"> – відбір джерел; – аналіз архівних та наукових джерел; – генетичний метод (вивчення етапів розвитку); – порівняльно-історичний метод; – узагальнення.

У ході дослідження необхідно дотримуватися головних вимог діалектичного підходу, який відбиває філософський рівень методологічних засад наукової роботи:

- розглядати управління загальноосвітньою школою як явище, що знаходиться в постійному розвитку;
- вивчати управління загальноосвітньою школою в його зв'язках і взаємодії з іншими явищами, в першу чергу – зі структурою завдань реформування школи, а також тими чинниками, які визначають його необхідність;
- простежувати поступовий розвиток управління загальноосвітньою школою, виявляти моменти переходу кількісних змін в якісні, які характеризують певну етапність цього процесу;
- розглядати предмет дослідження у взаємозв'язку розвитку теоретичних уявлень про управління загальноосвітньою школою з практикою її реалізації;
- розглядати розвиток управління загальноосвітньою школою (часткове) як прояв загального – розвитку теорії соціального управління;
- розглядати процес розвитку управління загальноосвітньою школою як саморозвиток, що відбувається за рахунок притаманних цьому явищу внутрішніх суперечностей між складністю управлінських завдань та наявним рівнем умов для їх реалізації.

У якості методологічного підходу доцільно використовувати положення філософії нестабільності про необхідність вивчення тенденцій розвитку соціальних явищ. Як зазначає І.Пригожин, матеріальні об'єкти тяжіють до стабільності, а соціальні явища до хаосу. Тому, за філософією нестабільності, вивчення тенденцій розвитку соціального явища дозволяє спрямовувати діяльність відповідно до цих тенденцій і таким чином підвищити імовірність досягнення мети того чи іншого процесу [6]. Використання цього положення у дослідженні передбачає вивчення тенденцій розвитку управління

загальноосвітньою школою та урахування цих тенденцій під час визначення перспектив подальшого досліджуваної наукової проблеми.

Під час вивчення розвитку управління загальноосвітньою школою доцільно використовувати системний підхід [2]. Поняття “система” є загальнонауковим і визначається як множина взаємопов’язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегративними. Розглядати управління загальноосвітньою школою як систему нам дає підстави те, що їй притаманні всі ознаки системних явищ, а саме:

а) цілісність (неможливість зведення управління загальноосвітньою школою до суми якостей елементів, що її складають, і виведення з останніх якостей цілого; залежність кожного елемента від його місця й функції в системі);

б) структурність (можливість опису управління загальноосвітньою школою через встановлення її структури, тобто складу та мережі зв’язків і відносин; обумовленість стану управління загальноосвітньою школою не стільки станом її окремих елементів, скільки якостями її структури);

в) взаємозалежність управління загальноосвітньою школою й управління соціальними процесами (система формує і проявляє свої якості і свою цілісність у процесі взаємодії з більш загальною системою);

г) ієрархічність (кожний компонент управління загальноосвітньою школою у свою чергу може розглядатися як система);

г) багатоваріантність опису управління загальноосвітньою школою (у зв’язку зі складністю управління загальноосвітньою школою його адекватне пізнання потребує побудови різних моделей, кожна з яких описує певний його аспект) [8].

Таким чином, використання системного підходу вимагало розгляду управління загальноосвітньою школою як певної множини елементів, взаємозв’язок яких обумовлює її цілісні властивості, розкриття цієї цілісності та умов, що її забезпечують, виявлення внутрішніх зв’язків і відносин у системі “ управління загальноосвітньою школою” та його взаємозв’язків із більш широкими системами і зведення їх до єдиної теоретичної моделі.

Для з’ясування зв’язку управління загальноосвітньою школою з тима чи іншими управлінськими парадигмами доцільно використовувати роботи Т.Куна та його послідовників. Т.Кун запропонував за концептуальний модуль науки взяти сукупність теорій, які складають певну метатеоретичну єдність – парадигму. Парадигма базується на особливих онтогенетичних та гносеологічних ідеалізаціях й установах, які поширені в науковому співтоваристві. Період панування тієї чи іншої парадигми Т.Кун уважав періодом „нормальної науки”. Такий період характеризується накопиченням знань, здобутих шляхом вирішення наукових завдань за стандартними зразками й методиками. Зміни у фундаментальних засадах парадигм призводять до наукових революцій – докорінної ломки, трансформації, переінтерпретації головних наукових досягнень, принципів змін й оновлення стратегій наукових досліджень [4].

Періоди «нормальної науки» (її екстенсивний розвиток, накопичення фактів) і періоди наукових революцій (інтенсивний розвиток науки) по черзі змінюють один одного. Він відзначав, що періоди наукових революцій є порівняно нетривалими. Більша частка праці, яку виконують науковці, на думку Т.Куна, припадає на періоди “нормальної” науки, порівняно “спокійного” її розвитку, коли здійснюється дослідження фактів, приведення фактів і теорії до відповідності на основі визнаної науковим співтовариством парадигми. До того часу, поки парадигма спроможна розв’язувати проблеми “нормальної” науки, не виникає необхідності її змінювати. Лише накопичення “аномальних” для неї фактів створює нову ситуацію в науці та необхідність зміни парадигми. Появі нової парадигми передуює період систематизації “аномальних” фактів, висування принципово нової пояснюючої ідеї тощо, оскільки парадигма – це не просто сума ідей, а цілісна концепція, здатна повному організувати підґрунтя науки [4].

У педагогічній науці існують різні підходи до тлумачення сутності поняття „парадигма”. Одні науковці акцентують увагу на теоретичних складових та вважають, що науково-педагогічні парадигми – це сукупність теоретичних положень, які формуються в результаті конкурентної боротьби між різними, полярними підходами до вирішення педагогічних проблем (бінарними опозиціями) і які дозволяють сформулювати й запровадити на практиці цілісні моделі освіти.

Інші науковці роблять спробу поєднати теоретичні та прикладні складові даного явища та під парадигмою розуміють закріплену теоретичними положеннями, нормативними документами, традиціями, кадровими та матеріальними ресурсами стабільно, тривалий час функціонуючу систему діяльності освітніх установ. Освітню парадигму характеризують особливості теоретичних засад діяльності освітніх установ, їх цілей і завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функції вихователів, позиції вихованців у навчально-виховному процесі, особливості управління навчальними закладами. У дослідженні управління загальноосвітньою школою доцільно орієнтуватися на другу точку зору.

Використання парадигмального підходу передбачає:

- з’ясування особливостей освітньої та управлінської парадигм, поширених напередодні 1917 року;
- з’ясування напрямків реформування існуючих парадигм;
- виокремлення особливостей освітньої та управлінської парадигм, сформованих у досліджуваній період;
- визначення напрямків розвитку сучасної парадигми управління загальноосвітньою школою з урахуванням прогресивного минулого.

Використання парадигмального підходу передбачає урахування того, що управлінські парадигми відрізняються одна від одної майже всіма своїми компонентами: методологічними засадами, розумінням управлінських цілей, понятійним апаратом, закономірностями функціонування управлінських систем, технологічними підходами до управлінського процесу, особливостями підготовки наукових кадрів та управлінських працівників.

Методологічні засади дослідження визначають його стратегію. Але якість отриманих результатів і достовірність зроблених висновків у значній мірі залежить від технологічної реалізації цієї стратегії – від формування джерельної бази та методики її вивчення.

При відборі джерел необхідно користуватися такими принципами:

- первинна інформація, яка надходить з різних джерел, має взаємно доповнюватись, бути різноманітною та якнайповніше відображати всі аспекти предмета дослідження;

- дані, які містяться у відібраних джерелах, мають забезпечувати надійність отриманої первинної інформації, тобто вони повинні давати не тільки багатогранну й повну, а й достовірну інформацію;

- оскільки бажано, щоб результатом аналізу отриманої з первинних джерел інформації були теоретичні узагальнення, то такі джерела мають надавати можливість оптимального охоплення найбільш істотних фактів [1].

Як зазначає О.В.Адаменко, усі історико-педагогічні дослідження можна розподілити на 2 групи: суцільні та несучільні дослідження. Суцільне дослідження історико-педагогічних проблем потребує повного охоплення всіх пов'язаних з цими проблемами документів без винятку. Таке дослідження може стати або надто трудомістким, або зовсім неможливим (бо при дослідженні історичних процесів майже ніколи не може бути впевненості, що в розпорядженні дослідника є всі без винятку документи з проблеми, що були в обігу в той чи інший час).

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

Найбільш поширеними є три методи несучільного дослідження: монографічний, метод головного масиву та вибіркового метод.

У разі використання монографічного методу для вивчення обираються лише ті джерела, які є типовими для всього масиву відповідних документів і які дають можливість глибокого проникнення в сутність явища, що вивчається. Найбільш доцільним є застосування монографічного методу в поєднанні з суцільним або іншими видами несучільного дослідження.

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

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

метод головного масиву, і монографічний метод також передбачають аналіз певної частини генеральної сукупності джерел. Що ж є характерною ознакою вибірки? Вона формується таким чином, щоб, проаналізувавши оптимальну кількість джерел, дослідник міг з необхідною мірою гарантії репрезентувати всю їх генеральну сукупність. Іншими словами, вибірка сукупності має бути моделлю генеральної сукупності [1].

Особливості джерельної бази дослідження управління загальноосвітньою школою, і в першу чергу її значний обсяг, обумовлюють необхідність застосування на різних його етапах суцільного дослідження, монографічного методу, методу головного масиву й вибіркового методу. І, відповідно до цього, використати різні методи аналізу першоджерел – архівних матеріалів, статей, книг і дисертацій.

Аналіз управління загальноосвітньою школою в досліджуваний період передбачає врахування державних механізмів та засоби управління освітою. Їх складають прийняття законів, розробка нормативних актів, державних програм розвитку освіти, процедури ліцензування, акредитації, розробка стандартів, підтримка державою розвитку науки, підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, фінансування навчальних закладів, сприяння виданню навчальної та наукової літератури, періодичних видань, розвиток інформаційних технологій, бібліотек. Більшість з цих механізмів використовувались в Україні 1917-30 років ХХ століття. Тому врахування цих засобів та механізмів під час аналізу управління розвитком загальноосвітньої школи в цей період можна розглядати в якості методологічної засади дослідження.

В науці існують два підходи до тлумачення чинників, що впливають на розвиток педагогічної теорії та практики. Перший – екстерналістський, який полягає у визнанні провідної ролі зовнішніх соціальних чинників. Другий – інтерналістський, який полягає у визнанні провідної ролі внутрішніх чинників. Інтерналістський підхід пояснює розвиток теорії та практики управління загальноосвітньою школою внутрішніми закономірностями й проголошує незалежність наукового пізнання від соціокультурних чинників.

У дослідженні управління загальноосвітньою школою доцільно орієнтуватися на точки зору про те, що доцільно в ході дослідження розвитку науки та управлінської практики об'єднати ці два підходи. Історію української науки дуже важко простежити в її інтерналістському когнітивному вимірі, як іманентний процес, який не торкається суспільного контексту. Довгий час її внутрішні чинники не мали можливості вільно визначати рух наукової думки, тому що на нього постійно впливали політичні, ідеологічні й економічні чинники, які самі не залишалися незмінними, порушували науково-організаційні структури й форми, що на той час склалися, впливали на тематику досліджень, загальну стратегію й тенденцію наукової діяльності. Але, як справедливо вважають сучасні науковці, до історії науки та освітньої практики в Україні варто застосовувати й методологічні настанови екстернаціоналізму.

У дослідженні необхідно керуватися принципом руху в ході дослідження від опису до аналізу та пояснення, а від нього – до прогнозування розвитку управління загальноосвітньою школою. Використання цього принципу разом з іншими вище розглянутими теоретичними положеннями дає змогу поєднати опис процесу управління розвитком загальноосвітньої школи в Україні в 17-30 рр. ХХ століття як історичної реальності у вигляді сукупності фактів з обґрунтуванням теоретичних уявлень про цей розвиток, логічною реконструкцією історичних процесів, виявленням тенденцій розвитку управління розвитком загальноосвітньої школи в означений період і чинників його подальшого прогресу.

У реалізації завдань дослідження розвитку управління загальноосвітньою школою важливо урахувувати закон єдності редукціоністського та холістського підходів у розвитку педагогічної науки [7].

Переважає більшість педагогічних досліджень є прикладом редукціоністського підходу. Такий підхід виправдовується необхідністю глибокого дослідження окремих (локальних) проблем. Але такий підхід значно ускладнює використання наслідків окремих досліджень тому, що управлінська діяльність має більш системний, цілісний характер порівняно з локальними дослідженнями незначних частин цієї реальності.

Предмет педагогічної науки обумовлює необхідність застосування холістського підходу до його аналізу. Всі найбільш значні досягнення педагогічної науки – роботи Я.А.Коменського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського – є прикладами системного, цілісного підходу до вирішення педагогічних проблем. Вони майже повністю охоплюють предмет педагогіки.

Холістський підхід не заперечує редукціоністського. Якщо холістський підхід є основою формування цілісних масштабних педагогічних теорій, що складає перший крок на шляху формування педагогічних парадигм, то редукціоністський підхід забезпечує конкретизацію шляхів вирішення окремих педагогічних завдань.

Історія педагогічної науки свідчить про різне співвідношення редукціоністського та холістського підходів. Педагогічна наука розвивається шляхом поступового накопичення окремих фактів (редукціоністський підхід) і подальшої систематизації, узагальнення, побудови цілісних педагогічних систем (холістський підхід). Таким чином, тільки єдність редукціоністського та холістського підходів забезпечує вивчення управління загальноосвітньою школою, з одного боку, як цілісного складного історичного явища, а з другого боку, як єдності окремих його властивостей, самобутніх явищ, тенденцій розвитку.

Декілька методологічних висновків дозволяє зробити аналіз проблеми “історія педагогіки та сучасність”, який зробили Ф.Ф.Корольов. Так, він зазначав, що в педагогічних дослідженнях сучасне вивчається відокремлено від минулого досвіду, від старих теорій та розглядається переважно емпірично, а не теоретично. На відміну від теоретичних та експериментальних

педагогічних досліджень, в історико-педагогічних дослідженнях спостерігається зворотна картина. Якщо в перших логічний метод не поєднується з історичним, то в других історичний метод не поєднується з логічним [5].

Спираючись на роботи Ф.Ф.Корольова, можна сформулювати наступні вимоги до історико-педагогічного дослідження: дотримання хронологічності викладення та з'ясування причинних зв'язків, що мають відношення до явища, що вивчається; єдність теорії та історії, теорії та практики, логічного та історичного у висвітленні сутності проблеми.

Для дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи важливим є положення М.В.Богуславського який зазначав, що сучасність задає історії педагогіки ті проблеми, які на даний час набувають особливу цінність [3].

Специфіка дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917-30 рр. ХХ століття полягає в тому, що головним методом збору інформації є аналіз архівних документів. Причому під документом в широкому значенні треба розуміти спеціально створені людиною носії інформації, призначені для її зберігання і передання. Завдяки документам можна отримати у розпорядження дослідника як об'єктивні факти, так і закріплені в цих документах прояви суспільної свідомості. Реконструкцію соціальних змін, що відбувалися протягом 1917-30-х років ХХ століття, може бути здійснено за допомогою аналізу документів, теоретичної інтерпретації й порівняльного аналізу документальних джерел, що створює можливість виявити певні історико-педагогічні закономірності в становленні і розвитку теорії та практики управління.

У процесі дослідження доцільно використовувати як традиційний (класичний) метод аналізу документів, так і формалізований метод (контент-аналіз). В останньому разі отриману з документів інформацію про розвиток управління необхідно зафіксувати у вигляді категорій аналізу, визначити її надійність, вірогідність, значимість з точки зору мети дослідження, виробити за допомогою цієї інформації об'єктивні та суб'єктивно-оціночні характеристики явища, що досліджувалося.

До перспектив подальшої розробки проблеми методологічних засад дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917-30 рр. ХХ століття треба віднести конкретизацію методики наукового пошуку.

Література

1. Адаменко О.В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні / О.В. Адаменко // Рідна школа. – 2009. - №5-6. – С.8-11.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
3. Богуславский М.В. История педагогики и современность / М.В.Богуславский // Проблемы актуализации историко-педагогических знаний: методологический аспект.- М.,: РАО, 1987.- с.30).

4. Кун Т. Структура научных революций/ Т.Кун. - М.: Прогресс, 1975. – 287 с.
5. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях /Ф.Ф.Королев// Сов. педагогика. - 1970.- №3.- С.91-92.
6. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. 1991, №6, с.46-52.
7. Хриков Є.М. Методологічна функція законів та закономірностей педагогічної науки у історико-педагогічних дослідженнях. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 40./ Є.М. Хриков. – Херсон: ХДУ, 2005. – 460 с. С. 37-42.
8. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом / Є.М. Хриков. – Київ, Знання, 2006. – 365 с.

Зміст

	Передмова.....	4
Розділ	1. Загальні засади педагогічних досліджень.....	5
1.1.	Педагогічна наука в Україні: стан та напрями розвитку.....	5
1.2.	Теорія та практика визначення тем дисертаційних робіт з педагогіки.....	22

1.3. Визначення цілей та завдань педагогічних дисертаційних робіт.....	59
1.4. Суперечності в педагогічних дослідженнях.....	77
1.5. Педагогічні умови в структурі наукового знання.....	99
1.6. Понятійна система дисертації.....	104
1.7. Понятійно-термінологічний аналіз у педагогічних дослідженнях.....	132
1.8. Чинники визначення методологічних засад педагогічного дослідження.....	146
1.9. Методологія вивчення стану дослідження певної педагогічної проблеми.....	155
1.11. Визначення та використання критеріїв оцінки педагогічних явищ у експериментальних дослідженнях.....	166

2. Методологічні засади історико-педагогічних та порівняльних досліджень.....183

2.1. Закони та закономірності розвитку педагогічної науки.....	183
2.2. Аналіз стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки.....	203
2.3. Методи історико-педагогічного дослідження: стан використання та перспективи розвитку.....	212
2.4. Використання гіпотези в історико-педагогічному дослідженні.....	224
2.5. Аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ.....	237
2.6. Понятійні засади періодизації історико-педагогічних явищ.....	256
2.7. Парадигмальні засади періодизації історико-педагогічних явищ.....	271
2.8. Теоретико-методичні засади періодизації історико-педагогічних явищ.....	283
2.9. Критерії періодизації історико-педагогічних явищ.....	299
2.10. Регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади.....	311
2.11. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917-30 рр. ХХ століття.....	319

