

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Луганськ 2013

УДУ 37.012

ББК 74 в

М54

Рекомендовано до друку Вченою радою Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № від 2013р.)

Рецензенти :

Побірченко Н.С. доктор педагогічних наук, професор, член.-кореспондент АПН України, ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Золотухінка С.Т. доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Сорочан Т.М. доктор педагогічних наук, професор, ректор Ліганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія /Є.М.Хриков, О.В.Адаменко, С.В.Савченко; Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ – 2013

Монографія висвітлює результати досліджень науковців Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка 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.

Зміст

Передмова

1. Загальні засади педагогічних досліджень

- 1.1. Педагогічна наука в Україні: стан та напрями розвитку
- 1.2. Суперечності в педагогічних дослідженнях
- 1.3. Педагогический подход: генезис и сущность понятия
- 1.4. Социализационный процесс через призму его критериальных оснований
- 1.5. Педагогічні умови в структурі наукового знання
- 1.6. Соціально-педагогічна діяльність як педагогічний феномен
- 1.7 Особливості дослідно-педагогічної роботи в соціальній педагогіці
- 1.8. Понятійно-термінологічний аналіз у педагогічних дослідженнях
- 1.9 Чинники визначення методологічних засад педагогічного дослідження
- 1.10 Методологія вивчення стану дослідження певної педагогічної проблеми

2. Методологічні засади історико-педагогічних та порівняльних досліджень

- 2.1. Закони та закономірності розвитку педагогічної науки

- 2.2. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми
- 2.3. Методологічні засади аналізу історії розвитку педагогічної науки
- 2.4. Наратив в історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз
- 2.5. Специфіка використання методів наукового пізнання в порівняльно-педагогічних дослідженнях
- 2.6. Поєднання якісної й кількісної стратегій як методологія історико-педагогічного дослідження
- 2.7. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні
- 2.8. Критеріально-комплексний підхід до аналізу процесів розвитку системи освіти і педагогічної думки регіону
- 2.9. Регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади
- 2.10. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917-30 рр. XX століття

ПЕРЕДМОВА

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка наприкінці XX – початку XXI століття перетворився на один із провідних центрів педагогічної науки України. В університеті здійснюються педагогічні з історії педагогіки, соціальної педагогіки, теорії та методики управління освітою, професійної педагогіки, дошкільної педагогіки, педагогіки початкової освіти, методик викладання, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, працюють спеціалізовані вчені ради з захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук із восьми спеціальностей. Це стало запорукою формування науково-педагогічних шкіл провідних учених університету.

В університеті працює 16 докторів і 230 кандидатів педагогічних наук які здійснюють керівництво понад 200 аспірантами та докторантами.

Результати науково-педагогічних досліджень учених університету висвітлюються у чотирьох фахових педагогічних виданнях.

Такі широко відомі в Україні вчені як О.В.Адаменко, Л.Ц.Ваховський, В.С.Курило, С.В.Савченко, І.О.Сташевська, Є.М.Хриков мають численні роботи з методологічних проблем педагогічної науки.

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

Розділ 1.1 підготовлено Є.М.Хриковим, О.В.Адаменко

Розділ 1.2 підготовлено Є.М.Хриковим

Розділ 1.3 підготовлено С.В.Савченком

Розділ 1.4 підготовлено В.С.Курилом, С.В.Савченком

Розділ 1.5 підготовлено Є.М.Хриковим

Розділ 1.6 підготовлено Є.М.Хриковим

Розділ 1.7 підготовлено С.В.Савченком

Розділ 1.8 підготовлено Є.М.Хриковим

Розділ 1.9 підготовлено Є.М.Хриковим

Розділ 1.10 підготовлено Є.М.Хриковим

Розділ 2.1 підготовлено Є.М.Хриковим

Розділ 2.2 підготовлено Л.Ц.Ваховським

Розділ 2.3 підготовлено О.В.Адаменко

Розділ 2.4 підготовлено Л.Ц.Ваховським

Розділ 2.5 підготовлено І.О.Сташевською

Розділ 2.6 підготовлено О.В.Адаменко

Розділ 2.7 підготовлено О.В.Адаменко

Розділ 2.8 підготовлено В.С.Курилом

Розділ 2.9 підготовлено Є.М.Хриковим

Розділ 2.10 підготовлено Є.М.Хриковим

1. Загальні засади педагогічних досліджень

1.1 Педагогічна наука в Україні: стан та напрями розвитку

Проблема розвитку сучасної педагогічної науки в Україні, яку підіймає в своїй статті М.Красовицький (М.Красовицький. Сучасні проблеми педагогічної науки в Україні //Шлях освіти. - 2003. - №1. – С.2 – 6), є, безперечно, актуальною. Автор цієї цікавої статті пропонує нам певну логіку розгляду зазначеної проблеми. 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 XX століття. Педагогічна наука в цьому процесі не відігравала 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 XX століття (Макаровська І.А. Прогнозування в галузі педагогічних наук //Радянська школа. – 1971. - №5. – С.9 – 15; Соляр Е.Я. Про джерела інформації для прогнозування досліджень з педагогіки //Радянська школа. – 1972. - №6. – С.19 – 24). 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 (див., наприклад: Фіцула М.М. Педагогіка. – К., 2000, с.9), в інших педагогіку розглядають як “науку про виховання, навчання і розвиток особистості” (див., наприклад: Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Прикладна педагогіка. – К., 2002, с.6). 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, культуротворюючу, 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 міжнародного стандарту 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 XX століття - початок XXI століття. Але, як відомо, в 30-ті роки через ідеологічні причини зроблені в 20-ті роки наукові нароби було засуджено, і культуротворююча функція науки не була реалізована.

Культуротворююча 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 культуротворюючої 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 досконалими. 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 (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. - К., 2000, с.125). 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 (Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: Дис. ... доктора пед.наук. – Луганськ, 2000, с.31 - 40), 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 показників не є самодостатнім, тому їх треба розглядати як цілісну взаємопов'язану систему. Деякі з цих показників 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.

1.2 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 розробила 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 посиланням 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, ураховуючи 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 посиланням на попередні дослідження, в яких факт недостатньої підтримки з боку викладачів установлено; по-друге, якщо такий факт установлено, 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 переважаність 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 компетентнісного підходу в удосконаленні професійної підготовки вчителів-філологів та недостатньою розробленістю компетентнісної 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'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'єктів та 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 наведену 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 XX 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 XX 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 багатовікової 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 багатовікову 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 XX – початку XXI 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 педагогики: 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.

1.3 Педагогический подход: генезис и сущность понятия

Актуальность. На сегодняшний день в педагогической науке сложилась достаточно парадоксальная ситуация: с одной стороны, идет постоянное уточнение понятий, которые составляют терминологическую основу педагогической науки, с другой - ряд понятий вообще выпадают из поля зрения исследователей. В этом контексте весьма интересно такое общеупотребительное в современной педагогике понятие, как «педагогический подход», частота применения которого в последнее время настоятельно диктует необходимость разобраться, что же это такое, к какой области педагогического знания оно относится, наконец, какие бывают подходы и чем они отличаются друг от друга.

Целью настоящей статьи является попытка в общем виде представить генезис понятия, раскрыть его сущностные особенности и определить основные подходы, реализуемые сегодня в педагогической науке.

К сожалению, источниковая база по данному вопросу крайне незначительна. В настоящее время в отечественной литературе публикаций, ориентированных на исследование педагогических подходов как особого феномена, крайне мало. Специальные работы, посвященные педагогическим подходам, за исключением исследования Е. Н. Степанова, Л. М. Лузиной, отсутствуют; есть ряд публикаций, посвященных отдельным подходам (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и др.). Однако они в полном объеме не раскрывают специфику применения того или иного подхода в педагогической науке.

Прежде всего, следует отметить, что, несмотря на то, что термин «педагогический подход» имеет достаточно солидную традицию использования, единой его версии в науке до сих пор не выработано. Наиболее употребимыми являются версии, связанные с организацией научных исследований, которые базируются на различных подходах -личностном, системном, деятельностном и т. д., а также с процессом педагогической деятельности, которая тоже строится на неких общих основаниях, традиционно именуемых подходами. В этом случае принято говорить, что в основу той или иной педагогической системы положен личностно ориентированный или комплексный подход. Наконец, нередко можно слышать от педагогов и о том, что их личная педагогическая деятельность или система работы строится с учетом личностного или индивидуального подхода к ученикам. Таким образом, в приведенных примерах мы имеем дело с тремя различными версиями применения понятия «педагогический подход». В первом случае он отражает стратегию научного поиска, во втором - воссоздает логику построения учебно-воспитательного процесса в учебном заведении, в третьем свидетельствует об индивидуальном стиле работы педагога.

Логика научного познания заставляет нас начать анализ с дефиниции понятия «подход», затем наполнить его психолого-педагогическим содержанием и, наконец, обозначить те специфические черты, которые отличают один педагогический подход от другого. При этом мы будем учитывать область применения того или иного подхода, ибо, как мы уже отмечали, часть подходов имеют выраженную исследовательскую направленность, а часть применяются исключительно для организации педагогической деятельности.

Анализ логично начать с уточнения этимологии слова «подход», к которым мы будем оперировать в дальнейшем. Если исключить на время из его психологическую и педагогическую составляющие, то под подходом в русском и украинском языках понимается «совокупность способов, приемов в рассмотрении чего-либо, в воздействии на кого-, что-либо» [1, 228; 2, 521].

Разумеется, что в случае, если речь идет о подходах педагогических, отмеченная трактовка дополняется специфическим педагогическим содержанием. Однако на практике все обстоит не так гладко. К сожалению, нам не удалось установить достоверно, когда в педагогической литературе начинает активно использоваться термин «подход». Однако некоторые выводы по данной проблеме сделать можно. Для этого воспользуемся результатами исследования Б. Б. Комаровского «Русская педагогическая терминология» [3]. Можно с уверенностью говорить, что до начала XIX века в отечественных педагогических текстах рассматриваемый термин не встречается. Это

объясняется тем, что сам термин «педагогика», заимствованный Н. И. Новиковым из немецкой педагогической литературы, появляется лишь в середине XVIII века. Разумеется, что педагогическая терминология того времени изобиловала понятиями, которые в большей степени отражали не научные представления о предмете, а, скорее, общеупотребительные, бытовые суждения о нем. Так, в текстах того времени мы встречаем термин «подход», но он употребляется вне специальной научно-педагогической нагрузки, выражая общепринятые с взгляды на организацию педагогического процесса. Уже упоминавшийся нами Б. Б. Комаровский, в частности, отмечает, что известный русский педагог В. Я. Стоюнин писал о «казенном подходе к обучению» [3]. В то же время жизнь заставляла педагогов искать адекватные вербальные формы, в которых можно было позиционировать себя относительно тех или иных педагогических теорий, взглядов и практической деятельности. В этом смысле интересны своеобразные синонимические находки, которые, на наш взгляд, могут рассматриваться как педагогические подходы того времени.

Так, Б. Б. Комаровский приводит примеры использования в качестве подходов таких выражений, как «предварительное общее образование», «естественное учение человека», «отвлеченно-теоретическое обучение» (Н. Х. Вессель); «дидактический материализм», «аналитическая механизация», «догматический, аналитический, генетический способы» (П. Ф. Каптерев); «догматический, предлагающий приемы» (К. Д. Ушинский); «аналитико-синтетический способ», «психологические и исторические основания», «концентрическая система» (Д. Д. Семенов); «субъективный подход к детям» (П. Ф. Лесгафт); «жизненный реализм», «философско-жизненное направление» (Д. И. Менделеев); «индивидуализация преподавания», «естественно-психологический фундамент педагогики» (К. Н. Вентцель). Однако отмеченная педагогическая лексика того времени не приобрела общепедагогического масштаба, так как, по замечанию Б. Б. Комаровского, «бюрократическая возня с народным образованием приводила к бесконечной смене направлений и руководящих указаний» [Там же].

Начало XX века, война и последовавшая вскоре революция 1917 года отодвинули на второй план проблемы развития отечественной школы и педагогики. Серьезных работ, ориентированных на методологический уровень осознания педагогических процессов, в истории отечественной школы того времени нет (если не считать тенденциозные партийно-идеологические публикации). Тем не менее новая власть, а вслед за ней и педагогическая наука вынуждены были начать поиск некоторых общих теоретических оснований для организации практической педагогической деятельности. В трудах В. И. Ленина мы можем найти такие выражения, как «самостоятельный подход», «связь воспитания, образования и учения» [3, 230, 231].

В работах первого советского педагога-теоретика Н. К. Крупской и ее соратника А. В. Луначарского мы встречаем уже четко обозначенные контуры теоретико-методологических взглядов того времени. Это «пролетарское влияние в воспитательной работе», «единая система воспитания», «воспитывающее влияние деятельности», «культурно-бытовой подход», «диалектический метод воспитания», «социологические предпосылки в педагогике» и др. [Там же].

Однако реально о начале использования термина «педагогический подход» в близком к современным представлениям смысле мы можем говорить, начиная с А. С. Макаренко, который в своих произведениях широко использовал такое понятие, как «индивидуальный подход», понимая под ним некоторую особенную **организационно-управленческую позицию** педагога по отношению к ребенку. Эта позиция в целом определяла весь комплекс педагогических форм, методов и средств влияния, которые подбирались и выстраивались согласно единой логике.

Отстаивая понимание индивидуального подхода как особой образовательной стратегии, А. С. Макаренко писал: «Индивидуальный подход к детям не означает возню с уединенной капризничавшей личностью. Под флагом индивидуального подхода не следует протаскивать мещанское индивидуалистическое воспитание» [4, 63].

О понимании индивидуального подхода как особой воспитательной позиции и образовательной стратегии может

свидетельствовать высказывание А. С. Макаренко о том, что индивидуальный подход - это «не метод отдельного учителя, даже не метод целой школы, *а организация школы, коллектива и организация воспитательного процесса*» (курсив наш. - Авт.) [Там же].

Мы полагаем, что именно со времен А. С. Макаренко в содержание педагогического подхода стали вноситься элементы, определяющие его как особую стратегию осуществления педагогической деятельности. Здесь следует отметить еще одно интересное обстоятельство. Логика распространения в педагогической проблематике понятия «педагогический подход» такова, что долгое время (вплоть до середины XX столетия) это понятие относилось лишь к организации учебно-воспитательного процесса, в то время как чисто исследовательские задачи в области педагогики решались без использования специальных подходов.

В дальнейшие годы теоретическая разработка понятия «педагогический подход» была приостановлена. Видимых причин тому в педагогической литературе того времени мы не встретили, тем не менее в педагогических текстах 30-х годов оно отсутствует. Косвенным объяснением могут служить утверждения «педагогических авторитетов» тех лет Н. К. Гончарова и И. А. Каирова. Первый в статье «За советскую педагогику», вышедшей в 1938 году, писал, что советским историкам педагогики не удалось разобраться с наследием прошлого: «...исторические взгляды Покровского довлеют над ними: схематизм, социологизаторство, общие рассуждения» [5, 11]. Все это, по мнению автора, тормозило развитие науки. Если принять во внимание, что под схематизмом и общими рассуждениями скрывались теоретические поиски методологического начала советской педагогики, то высказывание Н. К. Гончарова приобретает вполне конкретный смысл. Близкой данной была позиция И. А. Каирова, который также обрушился на стремление педагогов к теоретизированию. «Больше, чем в какой-либо другой области научного знания, - писал он, - мы в педагогической науке замыкались в рамках литературно-теоретических рассуждений о всякого рода педагогических понятиях, дефинициях, представлениях.

Больше, чем в какой-либо другой науке, мы в педагогике находились в плену у старых педагогических традиций, которые являлись тормозом в деле развития советской педагогической науки, не сумели своевременно разглядеть и объявить войну носителям этих традиций, пытавшимся установить монопольное право на решение теоретических вопросов в педагогике» [6, 82].

40-е годы XX столетия не стали в этом смысле исключением: с одной стороны, начавшаяся война отодвинула на второй план вопросы развития методологического педагогического знания, с другой - обострила проблемы конкретной воспитательной деятельности, связанной с формированием чувства патриотизма, героизма, преданности советскому правительству и коммунистической партии. Во всяком случае, в списке диссертационных исследований, которые были защищены в Советском Союзе в 40-е годы, термин «подход» не фигурирует. Для сравнения отметим, что только за последние 10 лет и только в Украине защищено 30 диссертаций, в которых понятие подхода в различных его вариациях вынесено в название диссертационного исследования.

Исключением могут служить примеры, иллюстрирующие некоторый возврат к идеям, которые развивал в свое время А. С. Макаренко. Так, в учебном пособии по педагогике, подготовленном академиком АПН СССР И. А. Каириным в 1946 году, можно встретить раздел «Индивидуальный подход к отдельным учащимся». Причем в его трактовке есть существенное различие в сравнении с макаренковскими идеями. Здесь он представлен в усеченном виде с оговоркой, что «учитель работает не с отдельным учеником, а с целым классом» [7, 15].

В этом смысле показательна и первая в советской педагогике дискуссия послевоенного времени, касающаяся вопросов методологии. Начавшаяся в 1946 году статьей П.Н. Груздева «Понятие закона, принципа и правила в педагогике», за два года проведения дискуссия вышла на уровень терминологического обобщения указанных понятий, которые явили собой высший эшелон педагогического знания - его методологию. Естественно,

что такое понятие, как «педагогический подход», не фигурировало в дискуссионной терминологии именно потому, что его использование по-прежнему предполагало лишь область практической педагогической деятельности.

Тем не менее внимательное изучение материалов дискуссии дает нам интересный, с позиций оценки ситуации современниками, факт. Формально не упоминавшееся понятие «подход» все же опосредованно присутствовало в дискуссионных материалах. Так, участвовавший в дискуссии М. Н. Скаткин в статье «К вопросу о законах, принципах и правилах в педагогике», вышедшей в 1947 году, отмечал: «Различение понятий «закон», «принцип», «правило» - не схоластический спор о словах. Речь идет о более глубоком научном познании природы явлений, являющихся предметом педагогического исследования. Поняв природу изучаемых явлений, мы будем знать **п о д х о д** и методы их изучения» [8, 26].

Естественно, что конкретно никакие подходы автором в статье не были названы, да их в современном представлении еще и не существовало (за исключением уже упоминавшегося индивидуального), однако выдающийся педагог-теоретик уже тогда осознавал необходимость формирования особого уровня методологического знания, которое бы объединяло взаимосвязанные понятия, идеи и способы педагогической деятельности на единой теоретической основе.

Тем не менее в том же 1947 году в статье члена-корреспондента АПН РСФСР С. М. Риверса говорится о необходимости введения «педагогического подхода» к ученику, под которым автор понимает стремление подходить к ученику не односторонне, учитывать как положительные, так и отрицательные качества характера, рассматривать их не изолированно друг от друга, а в их взаимосвязи и причинной обусловленности [9, 8].

Ряд примеров расширения семантического пространства при использовании термина «педагогический подход» можно продолжить. В 50-е, а впоследствии в 60-е годы в педагогической литературе все чаще появляются публикации, в которых педагогический подход фигурирует как базовое, самостоятельное понятие. Для примера назовем статьи таких авторов, как П. Н. Шимбирев (абстрактный подход), А. М. Колесова, А. А. Бударный, В. Е. Турин (индивидуальный подход), Л. С. Айзерман (субъективный подход). Однако настоящий прорыв в исследуемой проблематике начался в 70-е годы. В это время появляются специальные статьи, связанные с использованием системного подхода к организации исследований в области педагогики. Начало развернувшейся дискуссии было положено статьей Ф. Ф. Королева о возможностях системного подхода в педагогических исследованиях. Если до этого времени в большинстве случаев речь шла об использовании различных подходов для организации практической деятельности, то отныне педагогические подходы стали определять исследовательскую позицию педагогов. В связи с этим автор отмечает, что «в педагогике, в педагогических исследованиях крайне слабо применяется системный подход», а между тем, по мнению автора, «на первый план выдвигаются логико-методологические исследования. Разработка методологии и логики системного исследования - это первостепенная задача» [10, 107, 112].

Объем статьи не позволяет нам более детально остановиться на дальнейшем генезисе исследуемого понятия; резюмируя, заметим, что впоследствии понятие «**п е д а г о г и ч е с к и й п о д х о д**» не только прочно вошло в терминологию отечественной методологии педагогики, но и получило достаточно серьезное обоснование.

Анализ литературы, в которой понятие «педагогический подход» представлено на содержательном уровне, показывает, что большинство современных авторов трактует подход как «такую совокупность организационно-педагогических, психолого-педагогических и педагогическо-методических влияний, благодаря которым обеспечивается успешное обучение, воспитание и развитие» [11, 16].

Подобная точка зрения не единственная. Ряд авторов под педагогическим подходом понимают «ориентацию учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающую к использованию **определенной совокупности** взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности» [12, 83].

Не менее интересным выглядит общее количество и названия подходов, которыми оперируют отечественные педагоги и психологи. Если ориентироваться не на все многообразие профессиональной и популярной литературы, а остановиться на справочных изданиях и научных текстах, то мы найдем такие подходы, как: системный, системно-структурный, личностный, деятельностный, индивидуальный, культурологический, этнопедагогический, аксиологический, личностно ориентированный, комплексный, синергетический, компетентностный, личностно-центрированный, целостный, средовой. В психологии палитра используемых подходов еще более яркая и многообразная. Самый непредвзятый анализ дает нам знакомство с такими подходами, как атомистический, информационный, когнитивистский, микроструктурный, поведенческий, психоаналитический, телесно ориентированный, трансперсональный, экзистенциально-гуманистический. Все они не только отражение специфики решения психолого-педагогических проблем с позиций различных научных школ и направлений, но и подтверждение того факта, что в современной науке теоретико-методологическое многообразие выступает важнейшим условием ее продуктивного развития. Мы считаем, что абсолютно прав Е.Блосфельд, утверждающий, что «в зависимости от задач и предмета исследования можно использовать разные подходы или сочетать их, но при этом один из них будет превалировать, остальные будут подчинены ему» [13, 154].

Литература

1. Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. -3-е изд. - М., 1987. - Т. 3. **2. Словник** української мови: В 11 т. - К., 1975. - Т. 4. **3. Комаровский Б.Б.** Русская педагогическая терминология. Теория и история. - М., 1969. - С. 154. **4. Макаренко А.С.** Воспитание гражданина / Сост.: Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. - М., 1988. -С. 63. **5. Гончаров Н.К.** За советскую педагогику // Сов. педагогика. -1938. - № 10. - С. 11. **6. Каиров И.А.** Требования к учебнику по педагогике // Сов. педагогика. - № 7. - С.82. **7. Методы** нравственного воспитания // Сов. педагогика. - 1946. - № 6. - С. 15. **8. Скаткин М.Н.** К вопросу о законах, принципах и правилах в педагогике // Сов. педагогика. - 1947. -№5. - С.26. **9. Риверс СМ.** Изучение учащихся в процессе учебно-воспитательной работы школы // Сов. педагогика. -1947. - № 8. - С.8. **10. Королев Ф.Ф.** Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. -1970. - №9. - С. 107, 112. **11. Галузинский В.М., Евтух М.Б.** Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине: Учеб. пособие. - К, 1995. **12. Степанов Е.Н. Лузина Л.М.** Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. - М., 2002. **13. Блосфельд Е.Г.** О соотношении проблемы и выбора методов исторического исследования // Методологические и мировоззренческие основы научно-исследовательской деятельности: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева. -Волгоград, 1998.

1.4 Социализационный роцесс через призму его критериальных оснований

Говоря об актуальности и проблематики, которая затрагивается в статье, следует отметить, что она относится к так называемым вечным проблемам педагогики. Вхождение человека в социум - процесс, который столь же постоянен, сколь и изменчив. Каждое новое поколение вносит в него свою долю открытий, и любая, даже очень фундаментальная работа из этой области устаревает ранее, чем могут быть практически реализованы предлагаемые в ней идеи. Тем не менее, нельзя строить научный поиск при отсутствии прочного теоретического фундамента, и таким для нас выступают исследования, давно ставшие классикой как отечественной, так и зарубежной педагогической науки. Среди них следует назвать работы Г. Гитингса, Э. Дюркгейма, И. Тарда Г. Андреевой, И. Кона, А. Мудрика, Б. Парыгина из отечественных ученых наиболее заметны исследования В. Москаленко, Н. Лукашевича, Н. Лавриченко и др.

Сегодня в контексте указанных исследований, становится особенно интересно провести своеобразный ревизионный анализ основополагающих идей и особенно критериальных оснований социализационного процесса, что собственно мы и определяем как цель настоящей статьи.

Активизация социализационной проблематики в последние десятилетия как в нашей стране, так и за рубежом наталкивается на ряд проблем, которые еще вчера казались решенными и устоявшимися. Не претендуя на детальный анализ всего проблемного комплекса, остановимся на одной, проблеме решение которой вызывает наибольшие расхождения и трудности у исследователей. Речь идет о критериальной основе социализационного процесса, или иными словами о том, что считать надежным свидетельством того, что личность успешно социализировалась в конкретном социальном институте. Указанная проблема может показаться простой на первый неискушенный взгляд, однако при ближайшем рассмотрении возникают серьезные вопросы, на которые нет однозначных ответов. Попытаемся ответить на них настолько подробно, насколько позволяет жанр научной статьи.

Начнем с первого вопроса, который сформулируем так: насколько результаты социализации могут быть распространены на различные социальные группы, общности, народы и т.д.? Для ответа на этот вопрос следует вспомнить, что все классические определения социализации подчеркивают, что это процесс усвоения норм, ценностей, обычаев конкретного общества [1], иными словами абстрактной социализации не существует. Со своей стороны добавим, что социализация есть процесс формирования конкретного социального типа, которых даже в одном обществе может быть несколько, и именно это отличает социализацию от воспитания, которое ориентировано на формирование не столько социального, сколько внутреннего духовного мира человека.

В этом контексте следует учитывать, что обретение личностью «социального типажа» зависит не только от тех условий, в которых она находится, особая роль отводится силе самой личности. Примером, иллюстрирующим этот тезис, может быть всемирно известный герой Д.Дефо. Попад в асоциальную среду, он не потерял основ социальности, более того с помощью предметов с затонувшего судна он стал создавать собственный социум, в котором и творцом и собеседником и критиком был он сам и его воспоминания. Менее известный, но не менее уважаемый в мировом научном сообществе психолог В.Франкл, пройдя кошмары концентрационных лагерей и оценивая их с научно-психологических позиций, утверждал, что люди в лагере показывали одинаково поразительные примеры: либо превращения в животные существа, либо, напротив - демонстрировали нечеловеческую силу духа и зрелую социальность [2]. Таким образом, изучая социализационную проблематику исследователь должен четко представлять, какая социальная группа или общность будут доминировать при формировании социальных качеств личности.

Второй вопрос, от ответа на который нам не уклониться, может быть обозначен так: что собственно мы хотим исследовать, в чем можно реально «прощупать» социальность-человека? Здесь также не все однозначно, а также осложнено традициями и бесконечными ссылками друг на друга. Общий анализ литературы позволяет дифференцировать все исследования на три большие группы. Первая - работы, где результаты социализации представлены в виде интегративного качества - социализированное™ личности (Н.Лукашевич, С.Савченко, Н.Лавриченко и др.). Вторая - исследования, ориентированные не на социализацию в целом, а на отдельные ее виды - полоролевую, социокультурную, политическую и т.д. (Л.Разбегаева, Т.Стефаненко, Е.Белинская). В этом случае исследователи справедливо отказываются от масштабного исследовательского инструментария и ограничиваются методами, фиксирующими изучаемое качество. Наконец третья группа работ - это исследования, в которых социализация рассматривается как составная и подчиненная часть более сложных и масштабных процессов. Такими выступают работы, выволненные в русле культурологического подхода к формированию личности, — глобальные социокультурные концепции, теории геополитического и глобальносоциального характера (И.Бех, Е.Бондаревская В.Сериков). В них социализация, рассматриваемая как придание личности свойств конкретной социальной группы, соизмеряется с общечеловеческими глобалистскими тенденциями и процессами.

Как соотносятся между собой указанные группы исследований? С известной долей условности можно предположить, что это соотношение находится в области между фундаментальным и прикладным знанием. Попытаемся разобраться с этим подробнее.

Мы исходим из предположения, что относительно педагогической науки существует некая предвзятость при попытке педагогов «замахнуться» на фундаментальность. В этой связи нам кажется весьма остроумным высказывание М.Раца, который писал, что «вопрос о соотношении «фундаментального» и «прикладного» сам по себе может рассматриваться как сугубо фундаментальный и в зависимости от его решения будет строиться политика государства - дело вроде бы прикладное» [3, 170].

Педагогическое исследование в области педагогики не часто поднимается до статуса фундаментального, однако общесоциализационная проблематика, направленная на выявление глубинных закономерных связей, превращающих человека в ЧЕЛОВЕКА, имеет все основания быть фундаментальной. Таким образом, отвечая на поставленный вопрос: как можно реально «прощупать» социальность человека?, мы можем утверждать - эта проблема решается в зависимости от исследовательского масштаба. Если речь идет о решении исключительно практических задач, какие ставятся в кандидатских диссертациях, это один инструментарий и определенная экспериментальная база. Если речь идет о докторском исследовании, ученый обязан подниматься к иным фундаментальным высотам.

Третий проблемный вопрос - что нам делать с результатами социализационных исследований? Многие из них, посвященные проблемам открытого социума, его влияния на формирование личности (например, о современных средствах массовой информации и т.п.), не в состоянии предложить действенные меры по коррекции негативных социальных влияний. Остается довольствоваться осознанием проблемы, без реального педагогического воздействия на нее. Это обстоятельство лишает исследования выраженной прикладной направленности или же заставляет ученого «спасать» положение, предлагая в общем разумные, но нереальные вещи. К сожалению, из всех ранее обозначенных этой проблеме уделяется наименьшее внимание, более того, она превратилась в некий педагогический секрет Полишинеля - все знают, но молчат из деликатности. Каков выход? Он непростой, но есть. Необходимо, на наш взгляд, добиться институализации социализационной проблематики как самостоятельного педагогического направления. Это позволит не только повысить статус педагогики социализации (термин предложен Н.Лавриченко), но и выделит указанную проблематику как теоретическую основу для прикладных педагогических исследований. Разумеется, что этот вопрос не простой и потребует усилий, выходящих далеко за рамки чисто организационных и управленческих решений. В то же время следует понимать, что развитие социализационного направления уже в ближайшее время поставит вопрос о его влиянии на принятие управленческих решений в образовательной сфере, на формирование государственного заказа на личность, на специалиста, наконец, на гражданина нового демократического общества.

Вопрос четвертый: каковы методологические основы педагогики социализации в Украине и вообще есть ли необходимость в их отдельной от общей педагогики разработке?

На сегодняшний день у нас нет готовых ответов. Из того, что уже сейчас можно вынести на дискуссионный уровень, можно утверждать, что разработку методологических оснований педагогики социализации нельзя отрывать от практических вопросов, ибо именно они детерминированы социумом. Важнейшей проблемой в указанном контексте является «перевод» социального заказа и социальных предпочтений общества на язык педагогической проблематики. Здесь не обойтись без осознания нового набора социальных противоречий, обусловленных сменой социально-экономического строя, без поиска узловых проблем, решение которых позволит выйти на приоритетные направления развития педагогической науки в целом. Разумеется, что этот процесс потребует отказа от нескончаемых игр в очевидные гипотезы, которые зачастую банальны и изначально доказательны. Речь идет о формировании нового педагогического мышления, в основе которого лежит не только

социальная значимость исследования, но и подлинный интерес молодого ученого, его стремление не только получить ученую степень путем доказательства общеизвестных положений, но внести реальный вклад в разработку сложной педагогической проблемы.

Вопрос пятый, связанный с понятием социализационной нормы: какой достигнутый социализационный уровень считать нормой и где начинаются отклонения, приводящие в конечном итоге к ресоциализации? В классическом педагогическом представлении под нормами понимаются регулятивы педагогической деятельности, причем нормы педагогические есть разновидность норм социальных. Их особенностью является подчеркнутый характер формальной фиксации, что выражается в многочисленных указаниях, предписаниях, правилах, принципах, рекомендациях, запретах и т.д. Что касается общепедагогических проблем, то особых изменений даже после обретения Украиной независимости не произошло. Изменилось содержание, но принципы применения нормативной базы остались прежние. Для социализационной проблематики, отражающей характер взаимоотношений человека с социумом, произошли существенные изменения, коснувшиеся как нормативной базы, так и механизмов ее использования. В Украине в последние годы все отчетливее можно наблюдать реализацию европейской социализационной модели, которая кроме позитивных гуманистических и демократических начал содержит в себе элементы, которые для многих молодых украинцев являются как новыми, так и чуждыми. Речь идет о высокой степени личной свободы, предполагающей большую ответственность; умение ориентироваться в сложных социальных ситуациях, принимать ответственные решения, противостоять негативным соблазнам. Ответ на этот вопрос лежит в плоскости реальной организации широкой социальной практики, возможность которой определяется не столько социально-педагогическими усилиями, сколько экономическим и социальным развитием украинского государства.

Вопрос шестой, связанный с нашим восприятием и оценкой современного социума. Не секрет, что треть населения Украины, особенно пенсионное поколение, не считает произошедшую смену общественного и государственного строя в Украине ни удачной, ни справедливой. При этом весьма бледными выглядят усилия государственных идеологов представить некую оригинальную модель будущего украинского государства. Кроме политической путаницы это привносит существенный антипедагогический и асоциальный компоненты в общегосударственное воспитательное пространство, которое не может полноценно функционировать в условиях идеологического хаоса. Проблемы, которые зачастую возникают у молодых людей с их политическими и нравственными ориентациями, проявлением экстремизма и насилия, непониманием элементарных правил человеческого общежития, следует рассматривать с высоких «этажей» педагогической науки, ибо они давно переросли классические трудности подросткового периода, а обусловлены разрушающим влиянием неопределившегося в своем развитии социума.

Такой социум, вторгаясь в жизнь молодого человека, подобно компьютеру стирает из памяти все социально-педагогические регулятивы, создаваемые системой образования и семьей. Уже сложно понять, где та граница, переход за которую грозит социальной дезадаптации

и моральным уродством. Социальный хаос знает, что такое выгода и прибыль, но сложно отзывается на честность и труд. Именно поэтому социологи только разводят руками констатируя, что среди старших школьников самыми популярными профессиями называются валютчики, проститутки, аферисты всех мастей и так называемые бизнесмены. В широком социально-педагогическом контексте эта проблема еще ждет своего исследователя, но уже сейчас можно утверждать, что без социализационной педагогики ее не решить.

Обозначенные вопросы не исчерпывают всего многообразия проблем, но и их достаточно, чтобы осознать, что педагогическая и социально-педагогическая наука в частности подошли к очередному рубежу, за которым следует виток модернизации, без которой дальнейшее развитие невозможно. Среди проблем, стоящих наиболее

остро и требующих исследовательского внимания, разработка надежных критериев социализационного процесса является приоритетной.

Литература

1. **Андреева Г.М.** Социальная психология: Учеб. для вузов. - 2-е изд., доп. и перераб. - М., 1988. 2. **Франкл В.** Человек в поисках смысла. - М., 1990. 3. **Рац М.В.** К вопросу о фундаментальном и прикладном в науке и образовании // Вопр.философ. — 1996. — № 9.

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, воно не обґрунтоване 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. Андрєєв 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 впровадження 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 Соціально-педагогічна діяльність як педагогічний феномен

В Україні відбувається процес становлення нової педагогічної галузі – соціальної педагогіки. Складність цього процесу зумовлена декількома чинниками: сформованим традиційним розподілом наукових проблем між галузями педагогічної науки; сформованим традиційним розподілом наукових проблем між педагогікою та іншими соціальними науками; недостатньою розробленістю методологічних засад цієї галузі педагогіки; недостатньою кількістю науковців з соціальної педагогіки.

Хоча в Україні вже виникла когорта відомих фахівців з даної наукової проблематики: І.Д.Зверєва, А.Й.Капська, С.В.Савченко, Л.І.Міщик, С.Я.Харченко, але єдність з деяких важливих соціально-педагогічних проблем ще не сформувалася.

Як відомо одним із головних показників рівня розвитку будь-якої науки є розробленість її понятійного апарату. Це пов'язане з тим, що поняття узагальнюють отримані наукові факти, задають спрямованість наукових пошуків, визначають їх межі та обумовлюють характер висновків, які будуть зроблені науковцями. До таких понять значущих для розвитку цієї галузі педагогіки можна віднести поняття «соціальна педагогіка», «соціалізація», «соціально-педагогічна діяльність».

Що стосується поняття «соціально-педагогічна діяльність», то В.О.Нікітін вважає його основоположним поняттям соціальної педагогіки як теорії (Никитин В.А. Начала социальной педагогики. – М.: Московский психолого-социальный ин-т Флинта, 1999. – С. 52).

Визначення цього поняття повинно окреслювати суб'єкта цієї діяльності, її мету, зміст, межі в яких вона здійснюється. Саме цьому це поняття має ключове значення для соціальної педагогіки. Воно дозволяє

провести чіткі межі між соціальною педагогікою та іншими науками та галузями педагогіки. На необхідність подальшої розробки поняття «соціально-педагогічна діяльність» звертає увагу Л.А.Штефан, яка зазначає, що «Згідно із законом України «Про соціальну роботу з дітьми і молоддю» особливою уваги заслуговують питання розробки змісту соціально-педагогічної діяльності» (Штефан Л.А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-90-і рр.. XX ст.): Автореф. дис. ... д-рапед. Наук: 13.00.01. – Харків: ХДПУ, 2003. – С. 19).

З приводу мети соціально-педагогічної діяльності М.В.Шакурова зазначає, що вона спрямована на вирішення завдань соціального виховання і соціального захисту (Шакуров М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – С. 5).

На думку В.О.Нікітіна результатом соціально-педагогічної діяльності є формування певного рівня соціальних якостей, забезпечення освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості (Никитин В.А. Начала социальной педагогики. – М.: Московский психолого-социальный ин-т Флинта, 1999. – С. 38).

А.Й.Капська вважає, що сутність соціально-педагогічної діяльності полягає в перетворенні соціального середовища, оптимізації стосунків особистості і соціуму (Соціальна педагогіка: Підручник /За ред. Проф.. Ф.Й.Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 16).

Зацікавлення викликає і наступна її думка: "Мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації особистості, що реалізуються шляхом виконання низки завдань, пріоритетними серед яких є: збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; активізація її адаптаційного потенціалу; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та реалізації особистості; надання комплексної

соціально-педагогічної допомоги та підтримки особистості; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість" (Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / За ред. А.Й.Капської. – К.:ВКП "Аспект", 2000. – С. 50).

Інші дослідники (Г.Гуслякова, Е.Холостова) розглядають мету соціально-педагогічної діяльності як оптимізацію механізмів реалізації життєвих сил і соціальної суб'єктності індивіда або соціальної групи (Гуслякова Г., Холостова Е. Основы теории социальной работы. – М.: Академия, 1997. – С. 95).

А, на думку О.Безпалько, "соціально-педагогічну діяльність доцільно визначати як діяльність, спрямовану на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб" (Безпалько О. Поняття „соціально-педагогічна діяльність” у тезаурусі соціальної педагогіки // Наукові записки Тернопільського державного пед-го уні-ту. Серія: педагогіка. №4. – Тернопіль: Видавничий центр ТДПУ, 2003. – С.50).

Погляд М.П.Гур'янової на соціально-педагогічну діяльність як "цілісний виховний процес цілеспрямованої виховної допомоги і соціальної підтримки особистості на всіх етапах її життєвого шляху, у різних сферах мікросередовища, за умови участі всіх суб'єктів виховання" (Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика / Пособие для педагогов. – Мн.: Амалгфея, 2000. – С. 185).

У цьому зв'язку увагу привертає і визначення М.П.Гур'яною завдань соціально-педагогічної діяльності. На її думку, це "виховна допомога особистості у розвитку, самопізнанні, самовдосконаленні, самореалізації; у виконанні соціальних ролей громадянина, патріота своєї країни, господаря своєї землі; соціальна адаптація особистості засобами культурного дозвілля, трудової зайнятості, суспільної і добродійної діяльності, фізкультури і спорту, інших видів суспільно цінної та

особистісно значущої діяльності; організація суспільне значущої діяльності дітей і дорослих у відкритому середовищі, націленої на задоволення соціальних, культурних, освітніх потреб особистості; інтеграція особистості в суспільство, його культурне, соціальне, суспільне життя; наповнення життя людини активним змістом; навчання мистецтву життєтворчості; соціальний захист особистості, її політичних, економічних, культурних і соціальних прав" (С.186).

О.А.Кузьменка стверджує, що "соціально-педагогічна діяльність - це такий вид діяльності, який спрямований на створення соціально-економічних, організаційних, правових умов для соціального становлення та розвитку молодих громадян, найповнішої реалізації їх потреб та інтересів" (Кузьменко О.А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: Дис. ... канд.. пед наук: 13.00.05. – К., 1998. – С. 21).

Мета соціально-педагогічної діяльності, на його думку, "полягає в тому, щоб установити або відновити взаємокорисну взаємодію між окремими молодими людьми чи групами і суспільством для того, щоб створити оптимальні умови для життєдіяльності молодої людини та відновити (при потребі) її соціальний статус у суспільстві" (Кузьменко О.А. С. 21).

Відповідно, Л.І.Міщик підкреслює, що "статус соціальної позиції щодо феномена соціально-педагогічної діяльності, обираємо такий, за допомогою якого конкретна особа знаходить себе" (Міщик Л.І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: Дис. ... д-ра пед. Наук: 13.00.05. – Запоріжжя, 1997.- С. 8).

Як зазначає Л.І.Аксьонова, "соціально-педагогічну діяльність необхідно розглядати як діяльність суб'єкта по перетворенню соціальної ситуації, явища в соціумі відповідно педагогічним цілям і завданням"

(Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2001. – С.19).

Аналіз наведених точок зору на мету соціально-педагогічної діяльності дозволяє виділити низку особливостей та протиріч. Серед вчених відсутня загальноприйнята точка зору на мету цієї діяльності. Наведемо типові тлумачення цілей цієї діяльності: формування особистих якостей; забезпечення соціалізації особистості; перетворення соціального середовища; оптимізація стосунків особистості і соціуму; створення сприятливих умов соціалізації; допомога особистості у саморозвитку, виконанні соціальних ролей; створення умов для всебічного розвитку, задоволення культурно-духовних потреб; соціальна адаптація; інтеграція в суспільство; організація суспільно значущої діяльності; соціальний захист особистості.

Узагальнення наведених цілей дозволяє зазначити, що частина науковців пов'язує їх з формуванням певних особистих якостей, інші – ставлять завдання перетворити соціальне середовище. Поширеною є точка зору на мету соціально-педагогічної діяльності як оптимізацію стосунків особистості і соціуму. Перша точка зору характеризує орієнтир соціально-педагогічної діяльності на особистість, друга – на середовище, третя – на взаємодію особистості з середовищем. Найбільшу - четверту групу складають комплексні цілі: інтеграція в суспільство, соціальна адаптація, створення умов для соціалізації, допомога особистості в саморозвитку.

З приводу соціального захисту особистості, то така мета пов'язана з усуненням негативного впливу середовища, тобто з його перетворенням. Організація суспільно значущої діяльності скоріше всього є засобом ніж метою соціально-педагогічної діяльності.

Розглянемо кожний із чотирьох варіантів цілей. Якщо врахувати те, що педагогічна система є імовірною, відкритою, багатофакторною, а мета соціально-педагогічної діяльності це результат, який планують заздалегідь,

то треба визнати – ця діяльність не здатна самотійно та повністю забезпечити формування певних особистих якостей.

Щодо до перетворення соціального середовища, то соціальна педагогіка не має засобів для такого перетворення. Вона може певною мірою впливати на мікро середовище тієї чи іншої людини. Сама спрямованість такого впливу свідчить, що він не може бути самотійною метою соціально-педагогічної діяльності, а має допоміжний характер та виконує функцію однієї з умов реалізації цієї мети.

Тепер розглянемо комплексні цілі: інтеграція в суспільство, соціальна адаптація, створення умов для соціалізації, допомога особистості в саморозвитку. Кожна з них реалізується за допомогою не тільки соціально-педагогічної діяльності, а і інших видів педагогічної, виховної діяльності. Тобто вони не відбивають особливостей саме соціально-педагогічної діяльності.

На наш погляд ці особливості більш повно відбиває мета: створення умов для оптимальної взаємодії особистості з середовищем. Така мета характеризує процеси, які притаманні в цілому педагогіці. У наш час відбувається переосмислення спрямованості педагогічної діяльності, головним орієнтиром якої стає сприяння саморозвитку особистості.

Гострою є проблема співвідношення соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи. Частина науковців вважає соціально-педагогічну діяльність елементом соціальної роботи спрямованим на дітей. Інші вважають, що це два різні види діяльності.

Складність цієї проблеми обумовлюється тим, що практика соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи випереджувала розвиток теорії та формувалася певною мірою стихійно. В зв'язку з цим вчені під час розробки теоретичних проблем вимушені орієнтуватися вже

на наявну практику та теоретичні засади цих видів діяльності, а вони в деяких випадках знаходяться у протиріччі.

За давньою традицією педагогічною діяльністю вважали таку, яка була спрямована на виховання в людини певних особистих якостей, озброєння людини знаннями, навичками та вміннями. Але соціально-педагогічна діяльність та ще більше соціальна робота містили в собі і інші компоненти. Це порушувало традиційні уявлення про педагогічну діяльність. На наш погляд, настав час для того щоб визнати принципові зміни в уявленнях про сутність виховання та педагогічної діяльності. Зміни у суспільній свідомості та суспільній практиці призвели до того, що під вихованням та педагогічною діяльністю розуміють вже не тільки безпосередній вплив на людину, а все більш опосередкований вплив через налагодження її взаємозв'язків з навколишнім середовищем, створення сприятливих умов для життєдіяльності та надання допомоги. Саме з цим пов'язані фасилітативні функції педагогів.

З приводу суб'єкта соціально-педагогічної діяльності І.Д.Зверєва зазначає, що коли застосовується поняття «соціально-педагогічна діяльність», то мають на увазі педагогічну діяльність (Зверєва І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. – К., 1999. – С. 17).

На педагогічний характер соціально-педагогічної діяльності звертають увагу і Ю.В.Василькова і Т.А.Василькова. Вони зазначають, що "соціально-педагогічна діяльність - це соціальна робота, що включає в себе педагогічну діяльність, спрямовану на допомогу дитині (підлітку) в організації себе, свого психологічного стану, на встановлення нормальних відносин в сім'ї, школі, суспільстві" (Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.:Академия, 1999. – С.17).

Для проблеми, яку ми розглядаємо, принципове значення має точка зору М.А.Галагузової, яка вважає, що "необхідно чітко розмежувати соціально-педагогічну діяльність як офіційно визнану різновидність професійної діяльності, з одного боку, і як конкретну реальну діяльність організацій, установ, окремих громадян по наданню допомоги людям, які її потребують, з іншого боку" (Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. Ред. М.А.Галагузовой. – М.:Гуманит.Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – С.8).

"Соціально-педагогічна діяльність передбачає різносторонню, суспільне значущу і педагогічне зорієнтовану діяльність соціальних інститутів суспільства, державних і недержавних структур, населення, спрямовану на вирішення виховних і соціальних проблем жителів" (Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика / Пособие для педагогов. – Мн.: Амалфея, 2000. – С. 185).

Таким чином, соціально-педагогічна діяльність є різновидом педагогічної діяльності. Будь-яка педагогічна діяльність є професійною діяльністю, яку здійснює педагог. В українському педагогічному словнику зазначається, що педагог це особа, фахом якої є навчання й виховання, - шкільний учитель, вихователь дошкільного закладу, дитячого будинку, школи інтернату, виховної колонії, працівник дитячого позашкільного закладу, викладач і вихователь середнього спеціального навчального закладу, вузу тощо. Тобто, педагог обов'язково повинен мати спеціальну освіту і за своїм фахом займатися педагогічною діяльністю.

На наш погляд наведені положення мають аксіоматичний характер. Але якщо це так, то як можна оцінити положення про те, що соціально-педагогічна діяльність це і конкретна реальна діяльність організацій, установ, окремих громадян по наданню допомоги людям, які її потребують (Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. Ред. М.А.Галагузовой. – М.:Гуманит.Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – С.8).

Якщо автор має на увазі під реальною діяльністю організацій, установ діяльність педагогів, які є членами цих організацій, то таке твердження не викликає заперечень. Але якщо автор має на увазі організації та установи, які не мають педагогів, то діяльність цих організацій не може бути педагогічною. Тим більш це стосується окремих громадян. Діяльність таких організацій та громадян може бути виховною, волонтерською, але не може бути педагогічною. Так, батьки можуть займатися виховною діяльністю, але вона не є педагогічною, навіть якщо батьки за фахом педагоги. Педагогічна діяльність здійснюється в межах педагогічних або соціально-педагогічних систем та формалізованих в організаційному та юридичному значенні стосунків є професійною діяльністю. Таку діяльність здійснюють відповідно до посадових обов'язків.

Яке значення має цей висновок для розвитку соціальної педагогіки? В останні роки в Україні друкують роботи і навіть виконують дисертації в яких розглядають проблему соціально-педагогічної діяльності громадських організацій. Але такі організації не мають соціальних та будь-яких педагогів, тому такі дослідження виходять за межі соціальної педагогіки. Педагог, соціальний педагог може взаємодіяти з такими організаціями, може координувати з ними свої зусилля, налагоджувати взаємодію вихованців з ними. Дослідження цих аспектів педагогічної діяльності знаходиться в межах соціальної педагогіки.

Увагу читачів треба звернути ще на одну особливість. Функціонування соціальної педагогіки, як наукової галузі, спрямоване на фахового споживача. Ця особливість притаманна будь якій науці. Практично орієнтовані науки мають сенс тільки в тому випадку, якщо в суспільстві існують механізми використання результатів досліджень вчених.

Цей висновок має методологічне значення для соціальної педагогіки тому, що теж визначає межі наукових досліджень. Результати наукових досліджень публікують у статтях, монографіях, їх вивчають науковці, викладачі. Це дозволяє визначати та корегувати зміст та методи підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Якщо наука буде орієнтована не на фахового споживача, то вона втрачає ефективні канали впливу на діяльність людей. Так, навіть якщо припустити, що з результатами наукових досліджень можна познайомити не фахового споживача, який не має спеціальної підготовки, системних знань та вмінь, то він не здатний ефективно скористатися отриманою інформацією. Наука не може бути орієнтована на ділетантів.

Так, наприклад, дисертаційне дослідження „Соціальне виховання учнів засобами музики в школах нового типу (на прикладі школи мистецтв)” було виконано за спеціальністю „соціальна педагогіка”. Але в музичних школах не працюють соціальні педагоги. Окрім того зміст, засоби, об’єкт, суб’єкт запропонованої виховної системи є педагогічними, а не соціально-педагогічними.

Що стосується досліджень, присвячених вирішенню соціально-педагогічних проблем у вищих навчальних закладах, коледжах, то в них не працюють соціальні педагоги, а працюють педагоги. Прикладом такого дослідження є дисертація „Діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу”. Скоріше за все, на думку автора, про соціально-педагогічний характер дослідження свідчать поняття „соціально-виховний процес” та „соціалізація”. Але у дослідженні йдеться про звичайну виховну роботу, виховний процес, діяльність кураторів. Всі перелічені компоненти не є складовими соціально-педагогічної системи. Та і розгляд проблеми соціалізації ще не обумовлює соціально-педагогічного характеру дисертаційного дослідження. В зв’язку з цим виникає цікаве питання: чи можуть

соціально-педагогічні дослідження бути спрямовані на педагогів, а не соціальних педагогів?

Діяльність педагога та діяльність соціального педагога це компоненти двох педагогічних систем. Ці системи пов'язані одна з одною, але є специфічними за всіма своїми компонентами: метою, змістом, формами, методами, суб'єктами та об'єктами. Крім того, дати відповідь на це питання можна і за аналогією. Так, чи орієнтовані дослідження з методики викладання історії на фахівців з дошкільного виховання, а дослідження з педагогіки початкової школи на фахівців з педагогіки вищої школи? Таким чином, можна зробити обґрунтований висновок: соціально-педагогічні дослідження повинні бути спрямовані на фахівців.

У педагогічній науці сформувалася тільки єдина предметна галузь, яка має методологічне значення для всіх інших – це загальна педагогіка. Положення отримані в дослідженнях з загальної педагогіки можуть бути використані фахівцями з будь-якої педагогічної галузі. Чи виконує соціальна педагогіка методологічну функцію для всіх інших педагогічних галузей? Ні не виконує. Тому дослідження з соціальної педагогіки знову таки повинні бути спрямовані на фахівців з цієї галузі педагогіки.

Чітке визначення спеціальності за якою виконується дослідження має принципове значення. У запропонованій вище назві роботи ключовими є слова – діагностика соціально-виховного процесу вищого навчального закладу. Коли мова йдеться про виховний процес вищого навчального закладу а не окремої групи студентів, то суб'єктом або замовником такої діагностики є керівники вищого навчального закладу. Тобто таке дослідження стосується певних аспектів побудови виховної системи навчального закладу, а це є компонентом управлінської діяльності та предметом зовсім іншої педагогічної спеціальності.

Необґрунтоване визначення спеціальності обумовлює нечіткість методологічних засад, спрямованості пошукових операцій та висновків, які

будуть зроблені. За умов низької культури побудови дослідження неможливо отримати дійсно значущі наукові результати.

Появу дисертацій з соціальної педагогіки, орієнтованих на установи та організації, які не мають фахівців з цієї галузі педагогіки можна пояснити але не виправдати. На етапі становлення соціальної педагогіки її методологічні засади чітко не визначені, недостатньою є кількість соціальних педагогів. У таких умовах деякі науковці-початківці вважають, що можна виконувати дослідження з соціальної педагогіки орієнтовані на будь-яких педагогів. Але такі дослідження, які не мають чітко визначеного споживача, чітко визначених методологічних та теоретичних засад не можуть продукувати цінних для науки та практики результатів, про що і свідчить зміст таких дисертацій.

Поширеною в наш час є практика дослідження тих чи інших аспектів соціалізації особистості в межах соціально-педагогічних досліджень. Прикладом такої роботи є дослідження „Соціалізація особистості молодшого школяра в процесі ігрової діяльності”. Виникає питання: наскільки соціалізація як предмет дослідження обумовлює соціально-педагогічний характер дисертації? Як відомо процес соціалізації відбувається як цілеспрямованих педагогічних системах так і поза їх межами. Якщо визнати соціалізацію предметом тільки соціально-педагогічних досліджень, то фактично це означає поширити межі соціальної педагогіки майже до меж всієї педагогіки. На наш погляд така робота є дослідженням з теорії виховання, а ні соціальної педагогіки.

Розглянемо ще один приклад – дисертаційне дослідження „Соціальне виховання учнів засобами музики в школах нового типу (на прикладі школи мистецтв)”. За логікою дослідника об’єкт дослідження – „соціальне виховання” обумовлює соціально-педагогічний характер дисертації. Але всі компоненти запропонованої дослідником системи: мета, зміст навчально-виховного процесу, форми, методи, суб’єкти та об’єкти

свідчать, що розглядається не соціально-педагогічна система, а традиційна виховна. Тобто така дисертація є дослідженням з теорії виховання, а не соціальної педагогіки.

Проведений аналіз дозволяє зробити наступні висновки: соціально-педагогічна діяльність є різновидом педагогічної діяльності; будь-яка педагогічна діяльність є професійною та фаховою; дослідження з соціальної педагогіки повинні бути спрямовані на професійного, фахового споживача – тобто соціального педагога та соціального працівника.

Література

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
2. Безпалько О. Поняття „соціально-педагогічна діяльність” у тезаурусі соціальної педагогіки // Наукові записки Тернопільського державного пед-го уні-ту. Серія: педагогіка. №4. – Тернопіль: Видавничий центр ТДПУ, 2003. – С.45-50. 37
3. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.:Академия, 1999. – 440 с. 79
4. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика / Пособие для педагогов. – Мн.: Амалгфея, 2000. – 448 с. 151
5. Гуслякова Г., Холостова Е. Основы теории социальной работы. – М.: Академия, 1997. – 186 с. 152
6. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. – К., 1999. – 39 с. 204
7. Кузьменко О.А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: Дис. ... канд.. пед наук: 13.00.05. – К., 1998. – 184 с. 297

8. Міщик Л.І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: Дис. ... д-ра пед. Наук: 13.00.05. – Запоріжжя, 1997.- 377 с. 379
9. Никитин В.А. Начала социальной педагогики. – М.: Московский психолого-социальный ин-т Флинта, 1999. – 72 с. 422
10. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. Ред. М.А.Галагузовой. – М.:Гуманит.Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с. 613
11. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / За ред. А.Й.Капської. – К.:ВКП "Аспект", 2000. – 264 с. 614
12. Соціальна педагогіка: Підручник /За ред. Проф.. Ф.Й.Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с. 615
13. Шакуров М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. Пособие для студ. высш.пед.учеб. заведений. – М.:Академия, 2002. – 272 с. 728
14. Штефан Л.А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-90-і рр.. XX ст.): Автореф. дис. ... д-рапед. Наук: 13.00.01. – Харків: ХДПУ, 2003. – 34 с. 747

1.7 Особливості дослідно-педагогічної роботи в соціальній педагогіці

Експериментальні дослідження в соціальній педагогіці не завжди трактуються однозначно і, як правило, розкриваються через поняття дослідно-педагогічна робота. Традиційно під дослідною роботою в педагогіці розуміють „метод внесення навмисних змін, інновацій в освітній процес у розрахунку на отримання більш високих його результатів з наступною їх перевіркою й оцінкою” [1]. Таке визначення є досить коректним, тим більше, у ньому простежується генетичний зв'язок між дослідною й експериментальною роботами, які, по суті, є різновидами

педагогічного дослідження. Водночас між ними є й суттєві відмінності, які визначаються їх галузевою природою.

Якщо для чисто педагогічного (дидактичного) дослідження характерними є такі ознаки, як: однорідність об'єктів дослідження, опора на кількісний вимір установлених параметрів; відтворюваність результатів; виявлення закономірних зв'язків; активне втручання в досліджуваний процес, то в соціально-педагогічному дослідженні жодна з цих ознак не може бути повноцінно реалізована, а отже не буде враховано її специфіку. Тому експериментальну основу більшості соціально-педагогічних досліджень становить дослідно-педагогічна робота, яка, на відміну від традиційного експерименту, має певні характерні особливості. Така практика досить поширена і в нашій країні, і за кордоном, а отримані результати не викликають сумнівів. Звернення до історії педагогіки підтверджує, що всі класичні теорії, які стосуються проблем виховання, є продуктом дослідно-педагогічної діяльності, яка не має суворого експериментального обґрунтування. Такими є педагогічні системи й концепції Я.Коменського, І.Песталоцці, Л.Толстого, Я.Корчака, А.Макаренка, Г.Ващенко, В.Сухомлинського та ін. Видатні педагоги не проводили експериментів у класичній формі, а здійснювали дослідно-педагогічну діяльність, направлену на пошук педагогічних засобів, які були адекватні конкретним соціальним умовам. Слід визнати, що й сучасні теоретико-методологічні підходи до організації педагогічних досліджень не суперечать традиціям і досвіду минулого. Так, на думку відомого спеціаліста в галузі методології педагогіки В.Краєвського „дослідна робота може проводитись замість експерименту в тих випадках, коли через особливості дослідження в соціально-гуманітарній галузі дотримання всіх вимог до точних, формалізованих процедур експерименту неможливо. Часто це трапляється в галузі виховання, коли ступінь сформованості емоційно-ціннісних відношень не може й не повинен бути вимірний „з

лінійкою в руках”. Однак, – стверджує автор, – дослідна робота, пов’язана зі зверненням до педагогічної дійсності, – повноцінний метод педагогічного дослідження” [2, 150].

Які ж особливості відрізняють дослідно-педагогічну роботу як різновид дослідницької процедури в сучасній соціальній педагогіці?

Передусім відзначимо, що ці особливості визначаються специфікою об’єкта, який у соціальній педагогіці, як правило, має величезну кількість соціальних взаємозв’язків і взаємодій. Ця теза цілком підтверджується думкою авторитетного дослідника соціалізаційної проблематики А.Ковальової, яка вважає, що „величезна строкатість практики у сучасному суспільстві розширює межі реальної соціалізації, посилює її периферійні ділянки, утруднює її емпіричну фіксацію” [3, 110].

Якщо в природничонауковому й дидактичному експерименті дослідник має можливість довільно змінювати чинники, які його цікавлять, вводити нові, створювати відповідні умови, то в соціально-педагогічному дослідженні це практично неможливо. Соціальна педагогіка має справу з явищами й об’єктами, які з огляду своїх сутнісних властивостей є багатофакторними, багатомірними й складно структурованими. З розмаїття взаємодіючих чинників важко виділити ті, які справляють вплив у „чистому вигляді”, поза комплексом соціальних відношень. У цьому зв’язку в соціально-педагогічному дослідженні особливого значення набувають такі методи: теоретичне осмислення досліджуваної проблеми; аксіоматичний метод (посилання на авторитетних дослідників аналогічних проблем); побудова логічних схем на основі симетричності й транзитивності педагогічних явищ; педагогічне моделювання; розумовий експеримент, а також педагогічний моніторинг.

Соціально-педагогічний підхід до проведення дослідження вимагає концентрації уваги на цілісності явища, що вивчається, розгляді його в контексті соціально-економічних, політичних, культурних зв’язків і

відносин. На відміну від класичного експерименту, який передбачає значний ступінь „вторгнення” дослідника в процес експерименту, в соціально-педагогічному дослідженні пріоритет зміщується в бік „включеного спостереження”, яке являє собою реальну участь дослідника в спостережуваному процесі при збереженні природного ходу розвитку подій. Дослідник при цьому отримує можливість глибше проникнути в сутність явищ, що вивчаються, їх соціокультурні й психолого-педагогічні аспекти. Це дозволяє в режимі реального часу побачити всі плюси й мінуси досліджуваного процесу.

Відзначимо, що не остання роль у проведенні дослідно-педагогічних робіт належить зверненню до здорового педагогічного глузду, носіями якого є досвідчені педагоги-практики й учені. Нам близька позиція Е.Бережнкової, яка вважає, що в педагогіці здоровий глузд сам по собі не є знанням, але „це спосіб відбору знання, те загальне уявлення, завдяки якому в знанні розрізняються головне й другорядне, а також означаються крайнощі” [2, 119]. На жаль, як метод він недостатньо поширений у педагогіці, хоча й має високий потенціал. Для професіонала часом немає необхідності вдаватися до складних дослідницьких процедур, щоб на основі власного досвіду визначити перспективність конкретної ідеї. Взяті в сукупності вказані методи забезпечують максимально об’єктивний контроль за дослідно-педагогічною діяльністю, дозволяють своєчасно виявляти її позитивні й негативні сторони, визначати генеральні напрямки подальшого педагогічного пошуку.

Ураховуючи сказане, до провідних особливостей дослідно-педагогічної роботи в соціальній педагогіці ми відносимо такі:

1. Вивчення об’єктів дослідження в усьому розмаїтті соціальних зв’язків і взаємодій, які об’єктивно не можуть бути зафіксовані за допомогою традиційних методів. У цьому випадку дослідникові доводиться не стільки розв’язувати завдання зміни педагогічних умов,

скільки переміщати об'єкти в різні середовища, де будуть активізуватися особистісні якості випробуваних.

2. Об'єктивна неможливість виділення експериментальних і контрольних груп, а також непостійна кількість учасників дослідно-педагогічної роботи. Останнє залежить від конкретних завдань, зовнішніх обставин, нарешті, від об'єктивної нереальності їх точної фіксації (це особливо виявлялось при організації й проведенні нами масових виховних заходів регіонального масштабу).

3. Соціально-педагогічна спадщина, на відміну від традиційного експерименту, не передбачає додаткових лабораторних випробувань з окремими учнями чи групами. У цьому випадку також неможливо використання специфічних педагогічних і психологічних тестів і методик.

4. Найважливішою особливістю дослідно-педагогічної роботи, яка відрізняє її від класичного педагогічного експерименту, є ступінь втручання педагога в задані соціально-педагогічні умови. Якщо експеримент становить собою науково поставлений дослід в умовах, контрольованих дослідником, то дослідно-педагогічна робота передбачає меншу можливість для дослідника змінювати соціальне середовище, у якому відбуваються педагогічні явища.

5. Дослідно-педагогічна робота в соціально-педагогічному дослідженні не передбачає досягнення математично підтвердженої точності, яку має педагогічний експеримент у загальнопедагогічних чи дидактичних дослідженнях. У ній превалюють не стільки точні математичні виміри, скільки об'єктивно відзначені тенденції, підтверджені масовою практикою студентства. Тут ми солідарні з В.Краєвським, який вважає, що „вимірювати знання, а тим більше поведінку й свідомість школяра, *ступінь розвиненості його соціального досвіду* й фіксувати їх у точних числових величинах без об'єктивних показників, без ризику опинитися в полоні механіцизму й формалістики неможливо” [6, 20].

Причому навіть у випадку використання математичних методів, при оцінці складних соціально-педагогічних явищ, слід підходити до цього процесу досить зважено. Практика не раз переконувала в помилковості зайвої математизації в педагогіці, що було підтверджено на Міжнародному симпозіумі з проблем методології педагогічної науки, який відбувся в 2003 р. у Волгограді. У його матеріалах, зокрема, відзначалось, що „пряма трансляція математичного апарату точних наук у педагогіку неефективна й шкідлива. Потрібна спеціальна розробка теоретико-методологічних основ математичного моделювання в педагогічному процесі й удосконалення математичного апарату відповідно до специфіки педагогічних процесів” [7, 57].

6. Нарешті, оскільки соціальна педагогіка є частиною загальногуманітарного знання, на неї поширюються особливості, характерні для гуманітарної галузі в цілому, а саме: а) нерегулярність і неповторність соціально-педагогічних явищ, що вивчаються, зумовлені їх соціальною детермінованістю; б) наявність у теоретичних конструкціях великої кількості імовірнісних припущень, перевірка яких вимагає тривалого часу; в) обмеженість застосування методів математичної статистики; г) використання концептуальних ідей і гіпотез, істинність яких може бути підтверджена тільки в процесі суспільного розвитку; г) неможлива аксіоматизація отриманих результатів у традиційних для педагогіки рецептурних формах; д) залежність отриманих результатів від психологічних, політичних, національних особливостей і орієнтацій дослідника.

Проводячи дослідно-педагогічну роботу, треба виходили з того, що вона є, хоча й важливою, та все ж складовою частиною єдиного дослідницького комплексу, який вимагає системного підходу до його використання. У процесі „розгортання” дослідження бажано активно використовували різні види спостережень, інтерв'ю, анкетування, анкетні

опитування, особистісно орієнтовані виховні ситуації, спроектовані, та ті, що виникли природним чином.

Отже, у контексті соціально-педагогічних досліджень правомірно розглядати дослідно-педагогічну роботу як різновид педагогічного експерименту, здійснюваного в умовах, які характеризуються великою кількістю соціальних зв'язків і взаємодій, що не завжди піддаються чіткій фіксації й математичним методам оцінювання. При цьому дослідно-педагогічна робота відіграє роль провідного метода, який використовується разом з іншими дослідницькими методами.

Будь яка дослідно-педагогічна робота підкорюється певній логіці, під якою ми розуміємо послідовність дій, спрямованих на:

- розробку гіпотетичних припущень щодо цілей, завдань, передбачуваних результатів дослідно-педагогічної роботи;
- визначення загального задуму роботи й виділення відповідно до нього провідних етапів і термінів їх реалізації;
- визначення провідних напрямків діяльності досліджуваного об'єкта, відбір діагностичних методик, за допомогою яких фіксуються особистісні зміни особистості, які свідчать про рівень її соціалізованості;
- безпосереднє проведення дослідно-педагогічної роботи;
- організація педагогічного моніторингу, під яким ми розуміємо безперервне відстеження ходу й результатів дослідної роботи;
- теоретичне осмислення отриманих результатів, їх рефлексивну оцінку, зіставлення з даними, отриманими, іншими авторами, які вивчали процес соціалізації;
- нарешті, вибудована логіка проведення дослідно-педагогічної роботи вимагала реалізації ще одного етапу, пов'язаного з необхідністю формування єдиних для всіх учасників семіотичних засобів спілкування.

Організовуючи дослідно-педагогічну роботу, треба виходити з того, що для якісної фіксації ходу й результатів соціалізаційного процесу потрібні різноманітні, нестандартні засоби. У якості основних аналітичних процедур ми застосовували такі види аналізу: гносеологічний, причинний, послідовний, системний, синхронний, контекстуальний, трансакціоністський. Крім того, бажано використовувати психолого-педагогічну діагностику, соціально-педагогічну експертизу, різноманітні форми контролю за поведінкою студентів – попередній, поточний, періодичний, підсумковий. Основу діагностичного процесу становить педагогічний моніторинг, що став інтегративною формою організації дослідження, у рамках якого використовувались усі перераховані методи.

Відзначимо, що моніторинг у якості технологічної основи дослідницького апарату все частіше використовується в сучасних соціально-педагогічних дослідженнях у нашій країні й за рубежом. Його застосування не тільки передбачає активне використання традиційних методів – спостереження, анкетування, бесід, опитувань, інтерв'ю, рейтингу, тестування, самооцінки, порівняння, експертних оцінок, вивчення досвіду, документації, контент-аналізу та ін., але й вносить у цей процес елементи систематизації й логіки. Принциповим стало те, що застосування моніторингу виявилось продуктивним не тільки в традиційній формі індивідуальної дослідної роботи, але й на найвищому рівні моніторингової діяльності – роботі великих дослідницьких колективів, які вирішують складні багатоцільові та довгострокові питання.

Сам термін моніторинг (англ. monitor) – досить багатофункціональний і має кілька значень: „радити”, „контролювати”, „перевіряти”, „збирати інформацію”, „спостерігати”. У гуманітарній галузі найбільш уживаним є визначення моніторингу як дії, спрямованої на тривале стеження за якимись об'єктами чи явищами соціальної дійсності [8].

У Педагогічному словнику наведено поняття „моніторинг в освіті”, яке трактується як „постійне спостереження за якимось процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату чи первісним припущенням” [8, 86].

Ми взяли за основу визначення, представлене у вітчизняній соціальній педагогіці, яке передбачає його розуміння як „систематичне збирання й обробку інформації, яка може бути використана для оптимізації процесу прийняття рішення, а також для інформування громадськості, як інструмент зворотного зв’язку з метою реалізації проектів, оцінки програм, вироблення політики” [9, 127].

Кожному етапу дослідно-педагогічної роботи повинна відповідати своя організація моніторингової діяльності, зумовлена загальними вимогами до її організації: а) контроль і оцінку здійснювати не в будь-який час, а після завершення відповідного етапу; б) оцінюючи рівень соціалізованості студентської молоді, яка бере участь у соціально-педагогічних програмах, зіставляти отримані результати з масовим досвідом; в) застосовувати гнучку систему критеріїв і показників, які відображають специфіку соціально-педагогічної діяльності.

Оцінка результативності дослідно-педагогічної роботи є найскладнішим етапом моніторингової діяльності, оскільки об’єктом виступає така інтегративна якість, як соціалізованість особистості. Застосування адекватних критеріїв і соціально-педагогічний моніторинг дозволяють простежити динаміку цього процесу й визначити рівні соціалізованості студентства залежно від курсу навчання, участі в соціально-педагогічних програмах, характеру відносин у вузівському й соціальному середовищах.

Усе вищесказане про організацію дослідно-педагогічної роботи не охоплює розмаїття дослідницьких процедур, які можуть використовуватись. Реалізуючи спеціальні дослідницькі завдання,

авторам не завадить „підніматись” до рівня дослідно-експериментальної роботи, використовуючи математичні методи, що в цілому буде сприяти підвищенню достовірності отриманих результатів.

Література

1. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. – 1997. – № 2.
2. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособ. для студ. и асп. педвузов. – М-Волгоград: Перемена, 2002. – С. 150, 163 с.
3. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы и отклонения, социализационная траектория // Социс. – 2003. – № 1. – С. 109 – 115.
4. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике: Монография. – М. – Волгоград: Перемена, 2003. – 164 с.
5. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 1996. – № 3.
6. Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. ст. Всерос. семинара по методологии педагогики. – Волгоград: Перемена, 2003. – 311 с.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
8. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.

1.8 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.

Рубрикатор

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

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

№	Категорії та одиниці аналізу	Роботи 50-х	Роботи 60-х р.	Роботи 70-х р.	Роботи 80-х р.	Роботи 90-х р.
1	Мета виховання: 1.1. Всебічний розвиток 1.2. Гармонічний розвиток 1.3. Розвиток природних здібностей 1.4. Підготовка до життя 1.5. Підготовка до праці 1.6. Формування певних якостей: 1.7. Інше					

№	Категорії та одиниці аналізу	Роботи 50-х рр.	Роботи 60-х рр.	Роботи 70-х р.	Роботи 80-х р.	Роботи 90-х р.
2	Зміст виховання: 2.1.Розумове 2.2.Естетичне 2.3.Фізичне 2.4.Екологічне 2.5.Економічне. 2.6.Трудове 2.7.Правове 2.8.Моральне 2.9.Статеве 2.10.Громадянське 2.11.Політичне 2.12.Патріотичне 2.13.Духовне					
3	Концепції виховання: 3.1.Функціональний підхід 3.2.Комплексний підхід 3.3.Цілісний підхід 3.4.Діяльнісний підхід 3.5.Особистісно-орієнтований підхід 3.6.Інші (яка саме) _____					

№	Категорії та одиниці аналізу	Роботи 50-х	Роботи 60-х р.	Роботи 70-х р.	Роботи 80-х р.	Роботи 90-х р.
4	<p>Форми виховної роботи:</p> <p>4.1.Бесіди</p> <p>4.2.Лекції</p> <p>4.3.Збори</p> <p>4.4.Вечори</p> <p>4.5.Змагання</p> <p>4.6.Гуртки</p> <p>4.7.Екскурсії</p> <p>4.8.Політінформації</p> <p>4.9.Ігри</p> <p>4.10.Колективні творчі справи</p> <p>4.12.Тренінги</p> <p>4.13.КВВ</p> <p>4.14.Театр експромт</p> <p>4.15.Презентація</p> <p>4.16. Інше (що саме) _____</p> <p>_____</p>					

№	Категорії та одиниці аналізу	Роботи 50-х	Роботи 60-х р.	Роботи 70-х р.	Роботи 80-х р.	Роботи 90-х р.
5	Діяльність вихованців: 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) _____ _____					
6	Функції вихователя: 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) _____					

№	Категорії та одиниці аналізу	Роботи 50-х	Роботи 60-х р.	Роботи 70-х р.	Роботи 80-х р.	Роботи 90-х р.
7	Функції виховання: 7.1.Об'єкт впливу 7.2.Суб'єкт діяльності 7.3.Суб'єкт саморозвитку					

Категорії аналізу в цьому рубрикуторі 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.

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”

№ визначення	Рік	Автори	Зміст визначень
1	1986	М.Ярмаченко	Метод виховання – найкоротший шлях досягнення оптимальних результатів, що відповідають поставленим виховним цілям
2	1996	Б.Лихачьов	Методи виховання – способи стосунків вихователів з дітьми та в дитячому середовищі, організації всіх сфер дитячого життя, формування морально-естетичної сутності дитячої особистості
3	1998	В.Журавльов	Методи виховання – це педагогічна проекція об’єктивних

			факторів соціальної діяльності, яким притаманний формуючий вплив на особистість
4	1998	В.Сластьонін	Методи здійснення цілісного педагогічного процесу слід розуміти як засоби професійної взаємодії педагога та учнів з метою вирішення освітньо-виховних завдань
5	1999	В.Смірнов	Методи виховання – способи вирішення виховних завдань та здійснення виховної взаємодії
6	1999	І.Підласий	Методи виховання – способи впливу на свідомість, волю, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них якостей, які задаються метою виховання
7	2000	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 данного 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”

Елементи	№ визначення в таблиці 1							Узагальнені елементи
Визначень	1	2	3	4	5	6	7	
Способи		+	+	+	+	+	+	Способи
Шляхи	+							
Педагогічна проекція			+					
Формування якостей		+				+	+	Вирішення виховних завдань
Вирішення виховних завдань	+			+	+			
Взаємодія				+	+			Взаємодія
Стосунки		+						
Взаємопов'язана діяльність				+	+			
Педагога та учнів				+				Вихователів та вихованців
Вихователів та дітей		+						
Вихователів та вихованців							+	

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 в 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.

1.9 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, формують 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 урахувати, 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).

1.10 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.

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

Традиційна управління	модель	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 -	Принципи управління – розроблена

суттєво відрізняються в різних науковців та не пов'язані з закономірностями управління.	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.

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 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.

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.

Переважна 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 редукціоністського. 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 спирання 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 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. Дещо 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 випереджуючого 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 випереджуючого 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 научного 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, культуротворюючу, 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 XX 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 XX 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 проєктів;
- 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 XX столітті - вже десятиріччя, а у XXI 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 завдання 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 Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми

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

З початку 90-х років XX століття означена тенденція помітно посилилась, оскільки історія педагогіки виявилась елементарно не готовою до методологічного розмаїття. Реакцією на методологічний плюралізм, що звалився, стали дві позиції щодо еволюції педагогіки, які досить точно було зафіксовано А.Я. Данилюком: 1) методологічно-педагогічний нігілізм; 2) методологічно-педагогічний традиціоналізм [Данилюк А.Я. Проблемы эмпирического и теоретического в отечественной педагогике // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 45].

Резонним буде припустити, що нігілізм сформувався як певний захист від методологічного монізму, який дозволяє в будь-який момент

елімінувати здобуте історико-педагогічне знання як таке, що не відповідає єдиною правильній методологічній ідеї. Подібні ситуації неодноразово виникали в радянській науці, і заради їх виключення дослідники готові відмовитись від розробки методологічних проблем історії педагогіки й не домагатися її методологічної самостійності. Традиціоналісти вважають, що без власної, причому „істинної” методології історія педагогіки обійтись не зможе, і для цього треба замінити стару методологію, яка не виправдала себе, новою, сучасною й більш правильною.

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

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

Як бачимо, методологія історії педагогіки поки ще дуже рідко стає предметом спеціальних досліджень, що, безумовно, відбивається на якості історико-педагогічних робіт. Багатьом з них, на думку О.В. Сухомлинської, притаманні ілюстративно-констатаційні,

неевристичні підходи, що проявляється в реєстраційній фотографічності й описовості [Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2003. – С. 18].

Яку ж методологію історико-педагогічного дослідження можна назвати сучасною й ефективною? У якій формі існує методологічне знання в історії педагогіки, як воно впливає на результати пізнання? Ось мінімальне коло питань, від розв'язання яких залежить об'єктивність, достовірність, а отже, і науковість історико-педагогічних досліджень.

Існує досить багато відповідей на питання про те, що таке методологія. У найзагальнішому, абстрактному вигляді її можна визначити як філософську дисципліну, яка досліджує умови, можливості й способи організації мислення в деякі упорядкованості. У педагогічних виданнях методологію в широкому розумінні слова визначають як систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності [Краєвський В.В. Общие основы педагогики. – М.-Волгоград: Перемена, 2002. – С. 119], або як учення про принципи побудови, форми й способи науково-пізнавальної діяльності (108, с. 93).

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

Передусім слід мати на увазі, що методологія виникає в контексті взаємозв'язку пізнавальної діяльності й мислення. Саме ускладнення науково-пізнавальної діяльності, самої процедури пізнання особливо в теоретичній (понятійній) фазі й змусило звернути увагу на мислення, на ті чи інші шляхи його організації на основі знань про природу мислення. Потреба в регламентації розумових процедур, яка виникла в ході

наукового пізнання, і стала головною передумовою виникнення методології.

Уявлення про походження методології дає можливість зрозуміти принаймні дві її основні характеристики. По-перше, методологія примушує бачити в пізнанні не тільки його відбиваючу, але й конструктивну основу [9, 5]. Це означає, що зміст здобутого наукового знання залежить і від властивостей предметів і явищ навколишнього світу, які це наукове знання відображає, і від процесу його створення, конструювання. По-друге, специфічною характеристикою методології є її рефлексивне ставлення до наявних структур науково-пізнавальної діяльності, вихід за їх межі з метою створення проекту, плану нової діяльності [Див.: 378, 50-51]. Як бачимо, методологію слід розглядати не просто як систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності, а як проект пізнавальної діяльності, створений з урахуванням особливостей предмета пізнання й закономірностей мислення.

Ганс Георг Гадамер відзначав, що той, хто пізнає, завжди має певний проект, і навіть найбільш безпосередній смисл досягається у світлі певних очікувань, які породжуються перед-розумінням (Vorverstandnis). Інакше кажучи, у дослідника завжди є проект пізнання, певна установка на пізнання, тобто методологія.

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

международ. науч. конф. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Серия „Symposium”. – Вып. 12. – СПб., 2001. – С. 70].

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

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

Аксіоматично-дедуктивна методологія є методологією розумового моделювання і являє собою певний сценарій розуміння навколишнього світу, який ґрунтується на визнанні внутрішньої суверенності мислення. На думку А.І.Красикова, до таких методологій можна віднести діалектику, синергетику, герменевтику, системно-структурний метод і т. ін.

Спираючись на думку Е.Г.Юдіна, ми відносимо емпірично-індуктивну методологію до дескриптивного (описового) методологічного знання, а аксіоматично-дедуктивну – до прескриптивного (нормативного). Конструктивні завдання переважають у нормативному методологічному аналізі. Дескриптивний же аналіз дає лише опис уже здійснених процесів наукового пізнання [Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности.

– М.: Наука, 1978. – С. 40]. Дескриптивне методологічне знання не направлене прямо на регуляцію діяльності, а може бути тільки орієнтиром у процесі дослідження.

Як відзначав В.В.Краєвський, методологія науки розвивалась від описовості до нормативності. Якщо в минулому столітті вчений лише обґрунтовував отриманий результат і доводив, що цей результат досягнуто відповідно до прийнятих у науці правил, то зараз дослідження повинне бути обґрунтоване ще до реалізації [Краєвський В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994. – С. 12].

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

Багато дослідників (В. Краєвський, В. Сластьонін, П. Підкасистий та ін.) відзначають, що методологія будь-якої науки, у тому числі й педагогіки, має багаторівневий характер. Зазвичай виділяють філософський рівень методології, загальнонауковий, конкретно-науковий, дисциплінарний, а деякі вчені – і міждисциплінарний [Див.: 121, 111-112]. Кожен із названих рівнів має власний предмет і відносну самостійність. Разом з тим різні рівні методологічного знання співвідносяться не як рядопокладені, не як різні види одного роду, а як загальне й окреме. Це означає, що методологія вищого рівня пронизує нижчі рівні, тобто що всі проблеми, наприклад, філософського рівня методології проявляють себе

специфічним чином на загальнонауковому, конкретно-науковому й дисциплінарному рівнях.

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

Що ж являють собою різні рівні методології історико-педагогічного дослідження?

Найвищим рівнем методологічного аналізу є філософська методологія, яка займається пошуком підстав для створення проекту пізнавальної діяльності. Стосовно педагогічної науки, і історії педагогіки в тому числі, філософський рівень методології реалізується як розуміння природи й призначення пізнання. Філософія, розкриваючи сутність пізнання, надає граничні підстави для створюваного проекту.

Філософський рівень методології педагогічної науки визначається вченими в найзагальніших рисах. Так, на думку В.А.Сластьоніна, сьогодні одночасно співіснують різноманітні філософські вчення (напрямки), які виступають в якості методології педагогіки: екзистенціалізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм, неотомізм, неопозитивізм [Педагогика: Учеб. пособ. для студентов пед. учеб. завед. / Ред. В.А.Сластенин, 3-е изд.. – М.: Школа-Пресс, 2000. – С. 95].

Ми вважаємо, що подібні уявлення про філософський рівень методології педагогіки (у тому числі й історії педагогіки) позбавляють методологічне знання конструктивності й залишаються не більше ніж

декларацією. Не можна обмежуватись указівкою на те, що вчення про пізнання, яке стосується того чи іншого філософського напрямку, становить філософський рівень методології. Слід показати, як проблеми філософського рівня методології специфічно виявляють себе на більш низьких рівнях, у нашому випадку – стосовно дисциплінарного рівня методології історії педагогіки.

На нашу думку, філософський рівень методології історії педагогіки може бути представлений так званими метапатернами, тобто зразками, моделями історії, які породжуються прагненням пізнати історичний процес як ціле. Саме метапатерни відповідають основним вимогам сучасної методології. По-перше, вони створюються в ході розумового моделювання і є моделями пізнання історії, по-друге, характеризуються конструктивністю й нормативністю.

В історії педагогіки в якості філософського рівня методології можуть і повинні використовуватись метапатерни, які застосовуються в історичній науці. Спираючись на дослідження П.К.Гречко, до найбільш відомих віднесемо такі:

1. Циклічна модель історичного процесу.

Метапатерн циклічного кругообігу історії виник давно. Він зустрічається в міфології, античній філософії. Найбільш відомим представником циклічної традиції був італійський філософ Дж.Віко, який виділяв в історії кілька епох: „доба богів” – теократичне правління; „доба героїв” – час аристократичних республік”; „доба людей” – настає тоді, коли люди визнають, що вони рівні за людською природою й що жити найкраще в народній республіці. Кожен цикл з трьох епох завершується кризою й розпадом усієї суспільної системи. Так було завжди, так є зараз, оскільки „цей лад було встановлено Божественним Провидінням” [16, с. 117]. Прибічниками циклічної моделі були О. Шпенглер, А. Тойнбі, Л. Гумільов та ін.

2. Лінійна модель історії.

Лінійна концепція розглядає історичний розвиток як перехід від простого до складного, від нижчого до вищого, від старого до нового, причому прямолінійність набуває чітко вираженої направленості вперед, до майбутнього, до прогресу.

Лінійна модель історії й ідея прогресу активно розробляється в епоху Просвітництва в роботах Вольтера, Д.Дідро й особливо Ж.Кондорсе, який вбачав прогрес людства в прогресі людського розуму, здатного подолати всі перешкоди, розв'язати всі проблеми [Див.: Кондорсе Ж.А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. – М., 1936]. Концепція лінійного прогресу активно обговорювалась і філософами XIX ст. О. Контом і Г. Спенсером, у XX ст. підтримувалась американським філософом Ф. Фукуямою.

3. Спіралеподібна модель історії.

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

Концепцією спіралі є марксистське матеріалістичне розуміння історії, яке конкретизується й розвивається в ученні про суспільно-економічну формацію. Спіраль у марксизмі – образ прогресу, безкінечного поступального розвитку суспільства за висхідною лінією від первісного ладу до комунізму.

4. Коваріантна модель історії.

Коваріантність історії означає незалежний, багатоваріантний і одночасно паралельний розвиток. Ця модель історичного процесу розроблялась німецьким філософом ХХ ст. К. Ясперсом, який позначав коваріантність як „осьовий час” – період між 800 і 200 рр. до н.е. Означений період характеризується одночасною й незалежною одна від одної однотипною зміною історичних процесів у Китаї, Індії й Греції, у ході яких було закладено духовну основу людства.

Ця модель, за К. Ясперсом, передбачає єдність людської історії й розкриває можливості універсальної людської комунікації. Осьове обертання історії має структуроутворюючий характер і перетворює хаос на космос. Конструктивною для історії педагогіки, на нашу думку, може стати схема розвитку всесвітньої історії, запропонована К.Ясперсом. Вона містить чотири періоди: прометеївську добу (виникнення мовлення, поява знарядь праці, користування вогнем); добу великих культур давнини (виникнення писемності, державності, релігії та ін.); осьову епоху (формування людини в її духовній відкритості світу); добу науки й техніки (формування світу як єдиної сфери спілкування).

5. Постмодерністська концепція історії.

Постмодернізм як інтелектуальна течія виник наприкінці 70-х рр. ХХ ст. Його характеризує різко негативне ставлення до модернізму, тобто новоєвропейської раціональності, стилю, дискурсу, культури, що сягають доби Просвітництва. Прибічники постмодернізму розчарувались у європейській раціональності й різко негативно сприймали її спрямованість до універсальності, есенціалізм (есенція – сутність), віру в прогрес, тотальність. Вони виступають проти всіх метапатернів історії й заперечують їх у принципі. Насправді ж, як відзначає П.К.Гречко, постмодерністи створюють свою модель історії, яку можна визначити як метапатерн різомі. „Різома” – досить специфічне поняття постмодерністського дискурсу. Сам термін був запозичений з ботаніки.

Там він означає певну побудову кореневої системи, яка характеризується відсутністю центрального стрижневого кореня й складається з багатьох не передбачуваних у своєму розвитку пагонів, які хаотично переплітаються, періодично відмирають й регенерують. Вони розповзаються, долають перешкоди, їх важко викоринити, оскільки кожен відрізок кореневої системи дає життя новій рослині. У постмодернізмі в найширшому розумінні „різома” є образом світу, у якому відсутня централізація, упорядкованість і симетрія. Різомна модель історії не має стрижня, нормативності, вона не передбачувана й виступає як „гранична підстава”, вихідна перспектива, базова інтуїція постмодернізму [Гречко П.К. Концептуальные модели истории].

Загальнонауковий рівень методології історії педагогіки презентується передусім специфікою й призначенням науки як форми суспільної свідомості, яке вбачається в здобуванні нових достовірних знань, розкритті їхньої сутності, а також теоретичними концепціями, що застосовуються до всіх чи більшості наукових дисциплін. Інакше кажучи, загальнонауковий рівень методології становлять загальнонаукові принципи, підходи й форми дослідження (методи кібернетики, ідеалізація, формалізація, алгоритмізація, моделювання, структурно-функціональний, структурний і системний підходи). Проблема специфічного прояву загальнонаукових підходів, форм і методів у дисциплінарній методології історії педагогіки потребує спеціального розгляду.

Виявлення конкретно-наукового рівня методології історії педагогіки потребує деяких пояснень. Як уже відзначалось, історія педагогіки є галуззю педагогічної науки, положення якої й мають методологічне значення на конкретно науковому рівні для історико-педагогічних досліджень. Зазвичай до них відносять сукупність методів, принципів дослідження й процедур, застосовуваних у педагогіці, наприклад, діяльнісний, культурологічний, діалогічний, антропологічний

підходи і т. ін. Ми вважаємо, що таке визначення є надто загальним і потребує уточнення. Конкретно-науковий рівень методології історії педагогіки проявляється в тому, що для конкретного історичного дослідження педагогічного явища його необхідно передусім розглянути на найвищому рівні розвитку. Це означає, що в історико-педагогічному пізнанні треба йти від теорії до історії, тобто дивитися на історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки. Саме сучасні визначення й характеристики педагогічних категорій, понять, явищ, процесів, які безпосередньо стосуються предмета історико-педагогічного дослідження, й виступають у якості конкретно-наукової методології.

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

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

Спіралеподібну модель історії представляє стадіально-формаційний підхід, який не втратив свого значення. Як справедливо відзначила Н.П.Юдіна, його використання сучасною наукою пов'язане зі зміною смислових акцентів: звичний „п'ятилиник” формацій замінюється уявленням про три „хвилі” розвитку – аграрну, індустріальну й постіндустріальну. Підкреслюється, що в сучасному соціально-економічному устрої поступово відбувається заміщення праці знаннями,

тобто онтологізація інформації й перетворення її на основний виробничий ресурс [Юдина Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности. – Хабаровск, 2001. – С. 10-11].

З циклічною й коваріантною моделями історії пов'язаний цивілізаційний підхід до досліджень історико-педагогічного процесу, розроблений Г.Б. Корнетовим [Див.: Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М., 1994]. Цей підхід дозволяє представити всесвітній історико-педагогічний процес як цілісність із суворо ієрархізованими й взаємопов'язаними рівнями всезагального, загального, особливого й одиничного. До циклічної моделі можна також віднести парадигмальний підхід, який базується на соціально-психологічному образі науки, створеному Т.Куном (саме він ввів поняття „парадигма” [див.: Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – С. 11]. Риси формаційного й цивілізаційного підходів об'єднуються в дослідницькій концепції компліментарності [див.: Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы // Вопр. философии. – 1997. – № 1. – С. 3-18], яка може використовуватись і в історико-педагогічних дослідженнях.

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

2.3 Методологічні засади аналізу історії розвитку педагогічної науки

Якість результатів дослідження історії розвитку педагогічної науки, яке включає аналіз її змісту, структури, головних чинників, рушійних сил та результатів, залежить від застосованих засобів і методів пізнавальної діяльності, від методологічних засад дослідження. Рефлексія над засобами науково-пізнавальної діяльності, їх виявлення як норм, що свідомо використовуються цією діяльністю, є необхідною умовою обґрунтованості й об'єктивної оцінки теоретичного і практичного значення результатів дослідження, можливості їх порівняння з даними інших досліджень і доцільності їх подальшого використання [3; 15; 18; 20 – 23; 31 та ін.].

Методологічні засади – це система принципів наукового дослідження, основних підходів до вивчення його предмета. Процес розвитку педагогічної науки являє собою складне й багатофакторне явище, на яке впливають різні чинники, тому здійснення аналізу цього процесу неможливе без залучення широкого спектра знань не лише з педагогіки, а й і з суміжних галузей – філософії, соціології, наукознавства, історії, тобто, вимагає застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази.

Першу групу теоретико-методологічних положень, на яких має ґрунтуватися дослідження історії розвитку педагогічної науки, складають головні положення теорії пізнання, сучасної форми діалектичного методу й системного підходу як конкретизації принципів теорії пізнання й діалектики стосовно дослідження складних соціальних об'єктів як систем.

Теорія пізнання розкриває його сутність, можливості, співвідношення знання та реальності, визначає умови достовірності та істинності знання, виходить з визнання єдності відбиття, предметно-практичної діяльності й комунікації, з розуміння пізнання як соціально опосередкованої діяльності, яка історично розвивається, тому наукове дослідження не може не спиратися на теорію пізнання. У процесі пізнання люди оволодівають колективно виробленою, об'єктивованою системою

знань, що передаються від покоління до покоління. Розрізняють різні рівні пізнання: чуттєве пізнання, мислення, емпіричне й теоретичне пізнання. Серед форм пізнання виділяють пізнання, спрямоване на отримання знання, яке не можна відділити від індивідуального суб'єкта (сприйняття, уявлення), і пізнання, спрямоване на отримання об'єктивованого знання, яке існує окремо від індивіда (наприклад, у вигляді наукових текстів). Об'єктивоване пізнання здійснюється колективним суб'єктом за законами, які не зводяться до законів індивідуального пізнання, і виступає як частина духовного виробництва. Зрозуміти індивідуального суб'єкта можливо за умов аналізу його залучення до різних систем колективної пізнавальної діяльності [17, с. 280].

Педагогічну науку слід розглядали як концентроване вираження результатів пізнання освітніх процесів колективним суб'єктом протягом тривалого часу, тобто як об'єктивоване знання, і в процесі аналізу її розвитку доцільно спиратися на розроблені вітчизняними та зарубіжними філософами А.Ішмуратовим, П.Йолоном, С.Кримським, Б.Парахонським, А.Піскопелем та іншими теоретичні концепції розуміння в науці, мови науки, логіки наукового знання, меж наукової раціональності [6; 7; 13 та ін.].

У ході дослідження історії розвитку педагогічної науки варто дотримуватися головних вимог діалектичного методу:

- розглядати предмет дослідження в його розвитку;
- вивчати досліджуване явище в його зв'язках і взаємодії з іншими явищами, в першу чергу з тими, що визначають його появу, впливають на його сучасний стан і визначають тенденції його подальшого розвитку;
- простежувати поступовий розвиток явища, що досліджується, виявляти моменти переходу кількісних змін в якісні;

– розглядати процес розвитку як саморозвиток, що відбувається за рахунок притаманних цьому явищу внутрішніх суперечностей або протилежностей, які і є джерелом розвитку (Л.Ваховський, В.Лекторський, А.Сохор, В.Симонов, О.Шевченко та ін.).

Застосування діалектичного методу спрямовує науковця на необхідність у ході дослідження в частковому бачити загальне і з точки зору загального вивчати часткове у всій його глибині й конкретності, в усіх взаємозв'язках, а також на аналіз взаємозв'язків, взаємопереходів і взаємообумовленості, генетичної спадкоємності між якісно різними періодами розвитку педагогічної науки, на вивчення безперервного динамічного розвитку педагогічної науки як причинно обумовленої й послідовної в часі зміни її якісно специфічних, якоюсь мірою завершених і сталих етапів.

Вивчення історії розвитку педагогічної науки в другій половині ХХ століття необхідно здійснювати з позицій системного підходу [1; 25 та ін.]. Поняття “система” є загальнометодологічним і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегративними. Розглядати педагогічну науку як систему дає підстави те, що їй притаманні всі ознаки системи, а саме:

а) цілісність (принципова неможливість зведення системи до суми якостей або простої взаємодії елементів, що її складають, і виведення з останніх якостей цілого; залежність кожного елемента від його місця й функції в системі);

б) структурність (можливість опису системи через встановлення її структури, тобто мережі зв'язків і відносин; обумовленість стану системи не стільки станом її окремих елементів, скільки якостями її структури);

в) взаємозалежність системи й зовнішнього середовища (система формує і проявляє свої якості і свою цілісність у процесі взаємодії з середовищем);

г) ієрархічність (кожний компонент системи у свою чергу може розглядатися як система);

г) багатоваріантність опису системи (у зв'язку зі складністю системи її адекватне пізнання потребує побудови різних моделей, кожна з яких описує певний аспект системи) [19, с. 8; 26, с. 610].

Використання системного підходу вимагає розгляду педагогічної науки як певної множини елементів, взаємозв'язок яких обумовлює її цілісні якості, розкриття цієї цілісності та механізмів, що її забезпечують, виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у системі “педагогічна наука” та її взаємозв'язків із зовнішнім середовищем і зведення їх до єдиної теоретичної картини.

Другу групу теоретико-методологічних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки складають філософські концепції розуміння в науці, мови науки, логіки наукового знання, меж наукової раціональності (А.Ішмуратов, П.Йолон, С.Кримський, Б.Парахонський, А.Піскопель та ін.); головні положення наукознавства (Г.Волков, Г.Добров, С.Карамурза, В.Кізіма, С.Кримський, Г.Лахтін, Є.Мамчур, Е.Мирський, С.Мікулінський, О.Огурцов, В.Онопрієнко, Б.Парахонський, Т.Пікашова, М.Попович, В.Рижко, Н.Танатар, Н.Теппер, В.Філатов, С.Хайтун, Дж.Холтон, Б.Юдін та ін.); положення, у яких розкрито методологію формування історико-наукового знання (В.Вернадський, В.Візгін, Б.Кедров, Н.Кузнецов, Н.Кузнєцова, О.Макашова, М.Розов, В.Чуйко, Б.Юдін, М.Ярошевський та ін.), що дозволяють урахувати сутність та особливості розвитку такого складного соціального явища, яким є наука.

Предметом історії науки є наука як система знань, її образно називають «археологією пізнання» [14], а наукознавство розглядає науку

як специфічну форму діяльності. Безумовно, історики науки звертаються в ході своїх досліджень до аналізу діяльнісних аспектів науки, а наукознавці – до аналізу її предметних аспектів (знань). Але історія науки враховує діяльнісні аспекти лише тому, що це необхідно для вивчення розвитку наукового знання. Наукознавці ж досліджують ті чи інші аспекти розвитку науки як системи знань лише в тому плані, у якому це необхідно для вивчення наукової діяльності. Дослідження історії розвитку педагогічної науки є історико-науковим, тому головні зусилля необхідно зосереджувати на аналізі історичного процесу розвитку системи педагогічних знань протягом досліджуваного періоду. До діяльнісних аспектів треба звертатися лише тоді, коли це є необхідним для усвідомлення сутності цього процесу.

Принциповим для визначення теоретичних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки є погляд на сутність науки, що існує в наукознавчих роботах.

У сучасному наукознавстві під наукою розуміють систему дослідницької діяльності, спрямованої на виробництво нових знань про природу, суспільство й мислення, форми організації цієї діяльності, наукові комунікації та системи відносин, норми та цінності, якими керуються науковці [9; 10; 18; 24 та ін.]. Вона включає в себе вчених з їхніми знаннями, здібностями, кваліфікацією й досвідом, з поділом і кооперацією праці, а також наукові установи, експериментальне й лабораторне обладнання, методи й методику науково-дослідної роботи, понятійний апарат, мережу наукової інформації, усю сукупність знань, які є передумовою, засобами або результатами наукового дослідження [18, с. 20 – 21].

Наука існує в суспільстві, через те її природа соціальна, тобто вона завжди перебуває в певних соціальних і культурних умовах, тісно взаємодіє з іншими сферами діяльності – виробничою, економічною,

політичною, ідеологічною тощо. Ці зв'язки мають зовнішній для науки характер. Учені в процесі професійної діяльності вступають і у “внутрішньонаукові” соціальні відносини (у межах наукового співтовариства), які відбивають специфіку науково-пізнавальної діяльності [17; 18; 24; 31 та ін.].

Найважливішим компонентом науки є наукові знання, у постійному створенні нових знань полягає сутність, призначення й соціальна функція науки. Як сукупний результат специфічної культурної діяльності людей наукові знання теж мають соціальний характер [9; 18; 24 та ін.].

Наука немислима без постійної наступності, нове знання можна створити лише спираючись на раніше добуті знання. Вона розвивається за власною логікою. Суспільство ж надає науці ресурси, створює систему освіти, яка є джерелом наукових кадрів, створює певні (сприятливі чи несприятливі) умови для розвитку наукового знання, визначає спрямованість його використання [18, с. 21].

Наукознавці виділяють два типи наукових проблем: проблеми суспільства, перекладені на мову науки, і проблеми, породжені самою наукою, її внутрішніми потребами. Наявність проблем другого типу свідчить про внутрішню автономію науки, її інерцію – здатність продовжувати свій розвиток без зовнішніх імпульсів [18]. У процесі дослідження історії розвитку педагогічної науки необхідно виокремлювати ці два типи наукових проблем.

Важливою ознакою науки є послідовність її розвитку, для аналізу якої в наукознавчих роботах використовують поняття “внутрішня логіка науки”. Під “внутрішньою логікою” розвитку науки розуміють вільну від історичної випадковості послідовність появи нових наукових ідей, які можна виявити шляхом “раціональної реконструкції” історії науки. Внутрішня логіка науки зумовлена активністю суб'єкта, який пізнає, і

постійним використанням уже наявного знання для одержання нового, що забезпечує наступність змісту наукового знання. Цьому сприяють дисциплінарна структура науки, міждисциплінарні взаємодії – чинники, пов'язані з її відносною самостійністю серед інших суспільних форм [8; 18 та ін.].

Діяльність з формування наукового знання передбачає наявність норм та правил, дотримання яких обумовлює особливості науки як певного виду духовного виробництва, суспільної свідомості. Якщо наука втрачає цю функцію, перестає здійснювати цю діяльність, вона перестає бути наукою [31, с. 6]. Це положення спонукає в ході аналізу історії розвитку педагогічної науки звертати увагу на те, яким чином, з опорою на які норми та правила, якими методами здобувалися наукові знання в ті чи інші роки.

У сучасній історії науки існують 2 основні концепції – екстерналістська та інтерналістська. Екстерналістська концепція відстоює визначальну роль соціальної детермінації науки й основну увагу зосереджує на аналізі зовнішніх умов її розвитку, вважаючи економічні, соціальні та інші подібні їм чинники каталізаторами внутрішніх тенденцій еволюції науки. З екстерналістської точки зору науку треба обов'язково розглядати в загальному соціокультурному контексті. Інтерналістська концепція пояснює розвиток наукового знання внутрішніми закономірностями й проголошує незалежність наукового пізнання від соціокультурних чинників.

У процесі дослідження історії розвитку педагогічної науки варто дотримуватися точки зору В.Онопрієнка, котрий вважає, що найбільш доцільно в ході дослідження розвитку науки об'єднати ці концепції. Науковець вважає, що історію української науки дуже важко простежити в її інтерналістському когнітивному вимірі, як іманентний процес, який не торкається суспільного контексту. 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, змінювали тематику досліджень, загальну стратегію й тенденцію наукової діяльності. Але, як справедливо вважає В.Онопрієнко, до історії науки в Україні не варто застосовувати й методологічні настанови екстернаціоналізму. Хоча розвиток наукових процесів протягом десятиліть дійсно визначався переважним впливом зовнішніх обставин, „це не означало повної втрати самоідентичності наукового поступу в Україні, тут залишалося коло науковців, які намагалися відокремитися від політизації науки, ... триматися на рівні загальносвітової науки...” [18, с. 21 – 24]. В.Налімов та З.Мульченко також вважають, що розвиток науки визначається в першу чергу її інформаційними потоками. Зовнішні умови – асигнування на розвиток науки, організаційні форми, які склалися в тій чи іншій країні, ідеологічний тиск тощо – усе це лише елементи того середовища, у якому розвивається наука. Середовище може бути сприятливим або несприятливим для розвитку науки, але воно невзмозі примусити науку розвиватися в неприйнятному для неї напрямку [цит. за: 27, с. 9].

У своєму дослідженні, зосереджуючись переважно на аналізі внутрішніх чинників розвитку педагогічної науки, не можна забувати про кореляцію наукогенезу та охоплюючого його культурогенезу, тобто враховувати й зовнішні чинники її розвитку.

У процесі дослідження історії розвитку педагогічної науки варто спиратися також на концепцію розвитку науки та наукового знання Т.Куна. 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 називав «періодом нормальної науки». На його думку, цей 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 результатів і досягнень, принципових змін й оновлення стратегій наукових досліджень [15, с. 5].

Періоди «нормальної науки» (її екстенсивний розвиток) і періоди наукових революцій (інтенсивний розвиток науки) по черзі змінюють один одного. Періоди наукових революцій є порівняно нетривалими. Левова частка праці, яку виконує наука, на думку Т.Куна, припадає на періоди “нормальної” науки, порівняно “спокійного” її розвитку, без чітко виокремлених пошуків альтернативних теорій, 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 таку необхідність. Появі нової парадигми передусє період систематизації “аномальних” фактів, висування принципово нової пояснюючої ідеї тощо, оскільки парадигма – це не просто сума ідей, а цілісна концепція, здатна по-новому організувати підґрунтя науки [3; 15 та ін.].

Концепція розвитку науки та наукового знання Т.Куна стала основою так званого «парадигмального підходу» до вивчення історії розвитку науки. В останні роки шляхи застосування цього методологічного підходу в історико-педагогічних дослідженнях обґрунтовували у своїх роботах М.Богуславський, Л.Ваховський, Б.Гершунський, Г.Корнетов, О.Пометун, О.Сухомлинська та ін. [2; 3; 20 – 23 та ін.]. Названі науковці

підкреслювали, що парадигмальний підхід, на відміну від формаційного та цивілізаційного, які зосереджуються на обумовленості історико-педагогічної динаміки соціокультурними чинниками, передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогіки з точки зору виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм. 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 [3].

Застосування парадигмального підходу дає змогу в основу періодизації розвитку педагогіки, розробка якої є одним із традиційних завдань історико-педагогічного дослідження, класти в першу чергу не соціокультурні детермінанти, а саме науково-педагогічні чинники. А аналіз характерних для того чи іншого часу бінарних опозицій, процесів взаємодії різних парадигм та механізм зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах дозволить найбільш повно дослідити генезис головних педагогічних теорій в той чи інший період часу.

Третю групу теоретико-методологічних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки складають положення, що обґрунтовують підходи до аналізу саме педагогічної науки.

Перш за все, – це сформульовані М.Богуславським, Н.Гупаном, Ф.Корольовим, З.Равкіним, О.Сухомлинською, О.Яськом та іншими наступні вимоги до історико-педагогічного дослідження: дотримання хронологічності викладення; з'ясування причинних зв'язків, що мають відношення до явища, яке вивчається; єдність теорії та історії, теорії та практики, логічного та історичного у висвітленні сутності проблеми, єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень, неприпустимість описовості, емпіризму й голого схематизму [2; 5; 11; 20 – 23 та ін.].

Оскільки історико-педагогічне дослідження – це «сплав історичного та педагогічного дослідження» (Л.Ваховський, О.Сухомлинська), то при побудові проекту пізнавальної діяльності необхідно спиратися також на методологію педагогіки, тобто йти від теорії до історії, дивитися на історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки. Підхід до аналізу педагогічної науки як сукупності головних педагогічних теорій, сучасне розуміння законів та закономірностей розвитку педагогіки, сутності педагогічних категорій, понять, явищ, процесів, які безпосередньо стосуються предмета дослідження, становлять конкретно-науковий рівень його методологічних засад.

Як відзначав Б.Коротяєв, накопичена в педагогічній науці система знань є потужною, об'ємною й розгалуженою, її неможливо ні згорнути, ні представити в компактному вигляді. Її неможливо навіть в уяві охопити й представити у вигляді єдиної системи. Для аналізу розвитку педагогічної науки він запропонував виділяти в педагогіці певну множину цілісних відносно самостійних утворень – педагогічних теорій. Під педагогічною теорією він розумів систему знань, що описує й пояснює певне коло педагогічних явищ і приписує, як правильно керувати ними [12, с. 6 – 8]. Науковець виділяв чотири головні (фундаментальні) педагогічні теорії – загальну теорію педагогіки, теорію виховання, теорію навчання (дидактику) й теорію управління й керівництва школою. Дослідження історії розвитку педагогічної науки передбачає вивчення процесів розвитку цих головних педагогічних теорій.

Педагогіка розвивається шляхом поступового накопичення окремих фактів (редукційний підхід) і подальшої систематизації, узагальнення, побудови цілісних педагогічних систем (холістський підхід) [29]. У ході дослідження історії розвитку педагогічної науки варто з'ясовувати – який підхід (редукційний чи холістський) – переважав на тих

чи інших етапах цього розвитку, під час розробки тієї чи іншої наукової проблеми, у діяльності того чи іншого вченого.

Урахування закону обумовленості розвитку педагогічної науки внутрішніми (рівень накопичених педагогічних знань; логіка розвитку педагогіки; наявність підготовлених науковців; методологічні засади педагогіки; галузева структура педагогіки; парадигмальна організація науки; стосунки в науковому співтоваристві) та зовнішніми (об'єктивні потреби виховання; ідеологічні настанови, 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 тощо) [29; 30] чинниками вимагає з'ясування того, які з них переважали на тому чи іншому етапі розвитку педагогічної науки, сприяли проведенню тих чи інших досліджень, написанню тих чи інших наукових праць.

Урахування закону взаємозначення педагогічної науки та педагогічної практики обумовлює необхідність з'ясування характеру практичних потреб, які були поштовхом для проведення наукових досліджень у той чи інший період часу, та оцінки впливу їх результатів на практику. Методологічну функцію в дослідженні історії розвитку педагогіки виконує і закон випереджуючого характеру розвитку педагогічної науки [29]. Педагогіка як галузь наукового знання має сенс, якщо випереджує наявний стан педагогічної практики, що саме і створює умови для розвитку цієї практики. Рівень випередження залежить від етапу соціального та наукового розвитку і є змінною величиною. Для осмислення процесу розвитку педагогіки в той чи інший період часу важливим є питання, випереджувала вона педагогічну практику чи обмежувалася узагальненням передового педагогічного досвіду.

У ході дослідження історії розвитку педагогічної науки доцільно спиратися на положення про закономірний характер залежності розвитку педагогіки від накопичення емпіричних фактів, розробки понятійно-категоріального апарату, виявлення закономірностей виховання (в широкому сенсі) [29]. Накопичення, систематизація й інтерпретація емпіричних фактів, розробка категоріального апарату та виявлення законів і закономірностей виховання є найважливішими завданнями й показниками рівня розвитку педагогіки. Тому у ході дослідження особливостей розвитку педагогічної науки слід з'ясувати, якими були ці характеристики в той чи інший період часу.

Методологічне значення для дослідження історії розвитку педагогіки мають положення про залежність розвитку педагогіки від її рефлексії та головні вимоги до оцінювання стану педагогічної науки, сформульовані С. Гончаренком, В. Курилом, О. Сухомлинською, Є. Хриковим та ін. [4; 16; 20 – 23; 29; 30 та ін.]. Дотримання цих вимог зробить оцінки історичного розвитку педагогіки комплексними, обґрунтованими, спрямованими в майбутнє.

Комплексний характер рефлексії передбачає аналіз усіх складових науки: її методологічних принципів, стану наукового знання, діяльності вчених, взаємозв'язку педагогічної науки з практикою, технологій отримання наукових результатів тощо.

Обґрунтованості оцінок розвитку педагогіки сприятиме використання визначених нами разом з Є.Хриковим на основі аналізу наукознавчої та педагогічної літератури показників розвитку та ознак кризових явищ у педагогічній науці [30]. Показниками прогресу української педагогіки є: поява нових ідей та теорій, розширення дослідницької проблематики, диференціація науки, світове визнання її досягнень, розвиток понятійного апарату, інституціоналізація науки, відповідність розвитку науки її внутрішній логіці, розробка

багатоваріантних шляхів розв'язання педагогічних проблем, здійснення комплексних колективних досліджень, розвиток технологій педагогічних досліджень, зв'язок досліджень з потребами практики, підвищення якості освіти, удосконалення засобів і технологій науково-педагогічної комунікації, зростання кількості наукових працівників тощо. Ознаками кризових явищ у педагогіці є: відсутність фундаментальних праць, нових ідей, дублювання одних і тих самих положень, бюрократизація науки, злиття її інститутів з державними, низька якість дисертаційних досліджень та публікацій; слабкий зв'язок досліджень з потребами практики, національна та регіональна обмеженість науки, її ідеологічна або кон'юнктурна заангажованість, розповсюдження незначних тем досліджень, відсутність наступності розвитку, слабкий зв'язок з роботами попередників, орієнтація дослідників на паперову продукцію, а не на впровадження наукових напрацювань і підвищення ефективності освіти, обмеженість фінансових і матеріальних ресурсів; слабкі зв'язки зі спорідненими науками, ритуальність захисту дисертацій та недосконалість їх експертизи тощо.

Реконструкція історії педагогічної науки необхідна передусім для розуміння її теперішнього стану й прогнозування її майбутнього розвитку. Тому аналіз історичного процесу розвитку педагогіки варто орієнтувати в майбутнє, тобто необхідно намагатися знайти зв'язок минулого з сучасністю і з урахуванням виявлених тенденцій визначити шляхи вдосконалення подальшого розвитку педагогічної науки.

Виклад результатів історико-педагогічного дослідження завжди має форму наративу. Причому, як відзначає О.Сухомлинська, такий наратив – це скоріше аналіз, аніж виклад, переказ. Він має базуватися на застосуванні методології історії, історичних методів дослідження, вивченні широкого кола історичних джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні причинні, еволюційні, функціонально-генетичні або

функціональні твердження [20]. Спираючись на роботи Ф.Анкерсмита, Л.Ваховський зробив висновок про те, що по відношенню до історичного наративу не можна застосовувати терміни «істинний» та «ложний». Більш коректно говорити про його об'єктивність та суб'єктивність та про те, що якісним є об'єктивний наратив, а суб'єктивний наратив – неякісний, тенденційний. Поєднання в історико-педагогічному дослідженні різних методологічних підходів, використання науково обґрунтованого комплексу методів аналізу джерельної бази збагачує та урізноманітнює наративний виклад його результатів, робить цей виклад більш аргументованим та об'єктивним [3]. Ці вимоги до наративу як форми викладу результатів історико-педагогічного дослідження мають методологічне значення для робіт з історії розвитку педагогічної науки.

Визначення теоретико-методологічних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки дало нам змогу сформулювати головні принципи, якими варто користуватися в його ході.

Перш за все, це принцип об'єктивності, який вимагає наукового обґрунтування вихідних положень, застосування чіткої логіки та сучасних технологій дослідження, виключення суб'єктивізму, упередженості в підборі джерел й оцінці історичних фактів.

Тісно пов'язаним з принципом об'єктивності є принцип можливості відтворення результатів дослідження. Лише на основі відтворюваних вимірювань можлива побудова об'єктивних висновків. Тому всі реалізовані в ході дослідження вимірювання треба намагатися зробити простими, ясними і «прозорими» з тим, щоб у разі необхідності будь-який дослідник зміг відтворити отримані результати.

У ході досліджень історії розвитку педагогіки доцільно дотримувалися принципу поєднання цілісного та аспектного підходів до аналізу процесів розвитку педагогічної науки. Наука – це цілісне, системне утворення, зрозуміти яке можливо лише за умови усвідомлення як

особливостей його складових, так і характеру взаємодії між цими складовими та між самою системою й зовнішнім середовищем. Але побудувати в межах окремого дослідження всеохоплюючу модель процесу розвитку педагогіки неможливо, тому для зручності аналізу можливо виокремлювати в педагогічній науці як цілісній системі знань її складові – головні педагогічні теорії (дидактику, теорію виховання, теорію управління педагогічними системами), а під час аналізу цих теорій зосереджуватися на тих чи інших аспектах – наприклад, на розвитку уявлень педагогів-науковців про зміст, форми і методи навчання і виховання, про предмет школознавства тощо. При цьому, з одного боку, треба намагалися з'ясувати – як існуючі на той час загальнопедагогічні положення впливали на генезис цих уявлень, з іншого – як ці уявлення впливали на загальний розвиток педагогіки. Вивчення тих чи інших аспектів розвитку головних педагогічних теорій дає конкретний фактичний матеріал, сукупність якого є основою для теоретичних узагальнень щодо ходу історичного розвитку педагогічної науки як цілісної системи знань. Тим самим в частковому можна побачити загальне і з точки зору загального вивчати часткове у всій його глибині й конкретності, в усіх взаємозв'язках.

У ході дослідження історії розвитку педагогічної науки слід керуватися принципом руху від опису до пояснення, а від нього – до прогнозування. Використання цього принципу разом з іншими вищеназваними принципами дає змогу поєднати опис процесу розвитку педагогіки як історичної реальності у вигляді сукупності фактів з обґрунтуванням теоретичних уявлень про цей розвиток, логічною реконструкцією історико-наукових процесів, виявленням тенденцій розвитку педагогіки в означений період і чинників її подальшого прогресу.

У ході історико-педагогічного дослідження не можна не спиратися на етичний принцип, який важливий для будь-якої науки, для будь-якого

дослідника. Ми пов'язуємо реалізацію цього принципу з відповідальністю за адекватність і глибину аналізу, коректністю критики, неприпустимістю безпідставного схилення перед авторитетами тощо. Інакше кажучи, орієнтиром для дослідника історії педагогіки має бути відомий вислів: “Дивлячись у минуле, – зніміть капелюхи. Дивлячись у майбутнє, – засукайте рукави”.

Список використаних джерел

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 37 – 40.
3. Ваховський Л.Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми // Шлях освіти. – 2005. – №2. – С. 7 – 11.
4. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень // Педагогіка і психологія. – 1993. – №1. – С. 11 – 23.
5. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 2001. – 496 с.
6. Ішмуратов А.Т. Аналітика науковості: Навч. програма спецкурсу для студ. гуманітарних спеціальностей вищих навч. закладів. – К.: Четверта хвиля, 1997. – 20 с.
7. Йолон П. Тенденції розвитку сучасної методології науки // Філософ. та соціологічна думка. – 1995. – №7 – 8. – С. 239 – 243.
8. Келле В.Ж. Наука как компонент социальной системы. – М.: Наука, 1988. – 199 с.
9. Кізіма В.В. Переднє слово / Онопрієнко В.І. Історія української науки XIX-XX ст.: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – С. 4 – 14.

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Отступ: Слева: 1,27 см, Первая строка: 1,59 см, Междустр.интервал: 1,5 строки, нумерованный + Уровень: 1 + Стиль нумерации: 1, 2, 3, ... + Начать с: 1 + Выравнивание: слева + Выровнять по: 1,25 см + Табуляция после: 2,94 см + Отступ: 2,94 см, Без запрета всяких строк, Поз.табуляции: 1,27 см, Выровнять по позиции табуляции + нет в 2,14 см + 2,94 см

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Отступ: Слева: 1,27 см, Первая строка: 1,59 см, Междустр.интервал: 1,5 строки, нумерованный + Уровень: 1 + Стиль нумерации: 1, 2, 3, ... + Начать с: 1 + Выравнивание: слева + Выровнять по: 1,25 см + Табуляция после: 2,94 см + Отступ: 2,94 см, Поз.табуляции: 1,27 см, Выровнять по позиции табуляции + нет в 2,14 см + 2,94 см

Отформатировано: Шрифт: не полужирный

Отформатировано: Шрифт: не полужирный

Отформатировано: Шрифт: не полужирный

Отформатировано: Шрифт: не полужирный

Отформатировано: Шрифт: не полужирный

Отформатировано: Шрифт: не полужирный

Отформатировано: Шрифт: не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, украинский

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, украинский

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, украинский

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

10. Кізіма В.В. Причина та метапричина раціональності: необхідність синтезу // Філософська думка. – 2005. – №3. – С. 18 – 41.

11. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. – 1970. – №3. – С. 91 – 92.

12. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. - М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

13. Кримський С.Б. Трансформація методологічної свідомості науки // Наука та наукознавство. – 1996. – №3–4. – С. 32 – 38.

14. Кузнецов Н.Н., Розов М.А. Научный текст как источник в историко-научном исследовании // Методологические проблемы историко-научных исследований. – М., 1982 – С. 310 – 319.

15. Кун Т. Структура научных революций. - М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2003. – 605 с.

16. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: Дис. ... д-ра пед. наук. – Луганськ, 2000. – 507 с.

17. Лекторский В.А. Субъект, объект познания. – М.: Наука, 1980. – 359 с.

18. Онопрієнко В.І. Історія української науки ХІХ – ХХ ст.: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 304 с.

19. Старостин Б.А. Параметры развития науки. – М.: Наука, 1980. – 280 с.

20. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Вип. XXXX. – Херсон. – 2005. – С. 8 – 14.

21. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2003. – 68 с.

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, украинский

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Отступ: Слева: 1,27 см, Первая строка: 1,59 см, Междустр.интервал: 1,5 строки, нумерованный + Уровень: 1 + Стиль нумерации: 1, 2, 3, ... + Начать с: 1 + Выравнивание: слева + Выровнять по: 1,25 см + Табуляция после: 2,94 см + Отступ: 2,94 см, Без запрета висячих строк, Поз.табуляции: 1,27 см, Выровнять по позиции табуляции + нет в 2,14 см + 2,94 см

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

4-22. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми // Шлях освіти. – 2003. – №1. – С. 39 – 43.

23. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 31 – 45.

24. Теппер Н.Ю. Наукове співтовариство: соціальна роль і механізми функціонування: Дис. ... канд. філос. наук. – К., 1996. – 150 с.

5-25. Уемов А.Н. Системный подход и общая теория систем. – М., 1978. – 272 с.

26. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

27. Хайтун С.Д. Наукометрия: Состояние и перспективы. – М.: Наука, 1983. – 344 с.

28. Хайтун С.Д. Проблемы количественного анализа науки. – М.: Наука, 1989. – 280 с.

6-29. Хриков Є.М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Вип. XXXX. – Херсон. – 2005. – С. 37 – 42.

7-30. Хриков Є.М., Адаменко О.В. Педагогічна наука в Україні: стан та напрями розвитку // Шлях освіти. – 2003. – №4. – С. 2 – 7.

31. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. – М.: Политиздат, 1989. – 232 с.

2.4 Наратив в історико-педагогічному дослідженні:

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный, украинский

Отформатировано: Отступ: Слева: 1,27 см, Первая строка: 1,59 см, Междустр.интервал: 1,5 строки, нумерованный + Уровень: 1 + Стиль нумерации: 1, 2, 3, ... + Начать с: 1 + Выравнивание: слева + Выровнять по: 1,25 см + Табуляция после: 2,94 см + Отступ: 2,94 см, Без запрета висячих строк, Поз.табуляции: 1,27 см, Выровнять по позиции табуляции + нет в 2,94 см

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный, украинский

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный, украинский

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный, украинский

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный, украинский

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный, украинский

Отформатировано: Отступ: Слева: 1,27 см, Первая строка: 1,59 см, Междустр.интервал: 1,5 строки, нумерованный + Уровень: 1 + Стиль нумерации: 1, 2, 3, ... + Начать с: 1 + Выравнивание: слева + Выровнять по: 1,25 см + Табуляция после: 2,94 см + Отступ: 2,94 см, Поз.табуляции: 1,27 см, Выровнять по позиции табуляции + нет в 2,14 см + 2,94 см

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Отступ: Слева: 1,27 см, Первая строка: 1,59 см, Междустр.интервал: 1,5 строки, нумерованный + Уровень: 1 + Стиль нумерации: 1, 2, 3, ... + Начать с: 1 + Выравнивание: слева + Выровнять по: 1,25 см + Табуляция после: 2,94 см + Отступ: 2,94 см, Без запрета висячих строк, Поз.табуляции: 1,27 см, Выровнять по позиции табуляции + нет в 2,14 см + 2,94 см

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

Отформатировано: Шрифт: 14 пт, не полужирный

методологічний аналіз

Методологічне оновлення в сучасній вітчизняній історії педагогіки зазвичай пов'язують з відмовою від марксистської методології й використанням інших, більш коректних дослідницьких підходів і процедур. Створюється враження, що застосування нових методологій автоматично позбавляє історико-педагогічне знання від ідеологічного й політичного впливу й надає йому рис достовірності й науковості. Насправді проста зміна методологічних проєктів принципово не впливає на ситуацію: історія педагогіки просто починає орієнтуватися на іншу ідеологію й іншу політику.

У цих умовах історикам педагогіки необхідно вирішити принципове питання, яке має методологічне значення: чи є об'єктивно історико-педагогічне пізнання служницею ідеологічних або світоглядних систем, незалежно від суб'єктивної чесності історика? Це питання можна сформулювати інакше, більш м'яко: чи повинен історик педагогіки в дослідженні користуватися ідеєю цінності як критерієм селекції історичних свідчень, тобто неминуче ігнорувати одні історичні факти на догоду іншим?

Як відомо, у радянській педагогічній науці позиція з цього питання виражалась гранично виразною й однозначною формулою: школа (а, отже, і педагогіка) поза політикою – брехня й лицемірство. Як наслідок, педагогіка й усі її галузі цілком свідомо й цілеспрямовано обслуговували політичні й ідеологічні інтереси. І зараз окремі дослідники принципово не заперечують проти такої точки зору, вважаючи, що проблема лише в тому, щоб орієнтуватися на „істинну” ідеологію й правильну політику.

Якщо ж виходити з того, що історія педагогіки не є прикладною ідеологією й політикою (у їх педагогічній частині), а виступає як наукова дисципліна, то відповідь на це питання буде негативною.

Однак сказати „ні” з цього приводу дуже просто. Набагато складніше забезпечити науковість результатів історико-педагогічного дослідження.

У зв'язку з цим учені, які займаються вивченням історико-педагогічних проблем, повинні усвідомлювати, що в останній чверті XX століття в галузі гуманітарних наук узагалі й у галузі історії зокрема відбулась кардинальна зміна пізнавальних орієнтирів, яка виражається в перегляді картезіансько-ньютонівських уявлень про способи отримання й верифікації знання. Ці зміни супроводжуються зміцненням антиоб'єктивізму в гуманітарному середовищі, десакралізацією науковості, яка виражається в перегляді традиційного визначення науки як знання в його об'єктивно-ідеальному існуванні, як об'єктивно-розумової структури. Знання уявляється не у вигляді системи завершеного пізнавального досвіду, а скоріше як суперечливий інтелектуальний процес, своєрідне пізнавання, поіменування буття, обумовлене рухомим культурним контекстом [Див.: Зверева Г.И. Реальность и исторический нарратив: проблемы саморефлексии новой интеллектуальной истории // Одиссей: Человек в истории. – М., 1996].

Це явище отримало назву наративного повороту в історії, який, на нашу думку, є реальністю й не повинен ігноруватися сучасною історико-педагогічною наукою.

Проблему наративу як методологічного конструкту розглядають представники різних гуманітарних наук – філософи (І. Брокмейер, А.М. Кузнецов, Ж.-Ф. Ліотар, А.П. Огурцов, Р. Харре), соціологи (А.В. Воробйова, І.Ф. Дев'ятко, М.С. Добрякова, І.В. Троцук, Е.Р. Ярська-Смирнова), психологи (Е.С. Жорняк, Е.С. Калмикова, Е. Мергенталер). Використанню наративу в історичному освоєнні дійсності присвятили свої роботи Г.І. Зверева, В.Н. Сиров, І.В. Янков та ін. На наративний характер історико-педагогічного знання звертає увагу О.В. Сухомлинська. При

цьому вона цілком справедливо відзначає, що „такого роду дослідження практично відсутні в проблемному полі історії педагогіки, бо вимагають наукової досконалості та потребують фахової аргументації, широкого педагогічного світогляду” [Сухомлинська О.В. Історико-педагогічні дослідження та його „околиці” // Зб. наук. пр. Пед. науки. – Вип. 40. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. – С. 11].

У сучасних словниках наратив (англ. і фр. narrative – розповідь, оповідання) визначається як поняття філософії постмодерну, яке фіксує процесуальність самоздійснення як спосіб буття тексту. Й. Брокмейер і Р. Харре виділяють деякі особливості наративу як специфічної форми дискурсу. Вони стверджують, що наратив не є якоюсь онтологічною сутністю, а діє як особливо гнучка модель, тобто аналогія, яка пов’язує невідоме з відомим й використовується для пояснення (або для інтерпретації) низки явищ [Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопр. философии. – 2000. – № 3. – С. 29 – 42].

Стосовно історії наратив трактує смисл історичної події не як обумовлений об’єктивною закономірністю історичного процесу, а як такий, що виникає в контексті розповіді про подію й іманентно пов’язаний з інтерпретацією. Інакше кажучи, згідно з концепцією „наративної історії” історія – це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо – оповідь про минуле. Це означає, що історик педагогіки, проводячи дослідження, не відшукує смисл в об’єктивній реальності, а привносить його як основоположну ідею. Можна цілком погодитись з думкою про те, що наративна процедура „творить реальність”, одночасно утверджуючи її відносність і свою „незалежність” від створеного смислу.

Проблеми наративу в історії розглядають багато зарубіжних учених, найвідомішим з яких є голландський дослідник Франк Анкерсміт.

Він стверджує, що історична оповідь є презентацією минулого, більше того, вона слугує заміником відсутнього минулого [Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. – М.: Идея Пресс, 2003. – С. 9].

Як наслідок, виникає проблема: як наратив, тобто те, що ми розповідаємо про минуле, співвідноситься з минулою реальністю?

Для історико-педагогічної науки ця проблема є актуальною подвійно. Це пов'язано з тим, що історія педагогіки найчастіше має справу не з прямими свідченнями про минуле (не з речовими джерелами), а з розповідями про минуле, які містяться в писемних джерелах. Доречно відзначити, що Д.І.Раскін, класифікуючи писемні історико-педагогічні джерела, разом з документальними й дидактичними виділяв в особливу групу оповідні джерела [Раскин Д.И. Классификация историко-педагогических источников // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики. – М., 1989. – С. 85 – 98]. З великою часткою вірогідності можна стверджувати, що історія педагогіки – це оповідь про оповіді про минуле. З цієї причини в історико-педагогічних дослідженнях виникає „ефект подвійного викривлення”: по-перше, самі історичні документи, з якими ми маємо справу, можуть не відповідати реальності й, по-друге, наша інтерпретація цих документів може бути неправильною.

Розв'язання цього протиріччя, на нашу думку, можливе за умови визнання наративної природи історико-педагогічного знання.

Що це означає?

Передусім ми повинні погодитись, що претензії історії педагогіки на відтворення об'єктивної реальності (минулого як воно було), певною мірою, є необґрунтованими. Вона (історія педагогіки) – це текст, оповідь, результат пізнавальної активності суб'єкта, який сам „творить реальність”. Але при цьому не можна заперечувати, що „творча діяльність” суб'єкта,

який пізнає, неможлива без його зіткнення зі свідченнями про минуле. Як бачимо, історико-педагогічне знання – це все-таки сплав суб'єктивності й об'єктивності.

Також очевидно, що дослідник, який здійснює селекцію фактів, дає їх інтерпретацію й тим самим створює історію педагогіки, не повинен чинити свавілля. Йому потрібна як орієнтир певна норма, якою саме і є методологія – проект науково-пізнавальної діяльності.

Ми підтримуємо точку зору Ф.Анкерсмита про те, що стосовно історичного наративу не можна використовувати вислови „істинний” і „хибний”. Коректніше говорити про його об'єктивність і суб'єктивність і про те, що якісним є об'єктивний наратив, а неякісним, тенденційним – суб'єктивний наратив [Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. – М.: Идея Пресс, 2003. – С. 116].

На жаль, в історії педагогіки спостерігається тенденція до зростання кількості суб'єктивних наративів. Причинами суб'єктивності наративів можуть бути принаймні дві:

1) система цінностей, політичні й ідеологічні вподобання дослідника;

2) некомпетентність дослідника.

Як же забезпечити об'єктивність наративу?

По-перше, аналіз історико-педагогічних фактів повинен проводитись ученим з позицій якоїсь раціональної моделі, яка буде використовуватися як підстава для інтерпретації. Багато дослідників звертали увагу на необхідність застосування раціональності для відтворення історичного досвіду. Ф.Анкерсмит підкреслював, що наратив формулює тезу про минуле або ж пропонує певну „точку зору”, з якої слід розглядати минуле [Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. – М.: Идея Пресс, 2003. – С. 29]. На думку І.В. Троцука, основними характеристиками наративного підходу в історії є

„ретроспективність” (розгляд подій минулого через призму теперішнього й майбутнього) [Троцук І.В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках // Вестник РУДН, серия Социология. – 2004. – № 6-7. – С. 66].

Відзначимо, що для сучасної вітчизняної історії педагогіки проблема вибору способу реконструкції історико-педагогічних явищ і процесів є надзвичайно актуальною. У реальній дослідницькій практиці можна спостерігати кілька варіантів вивчення історико-педагогічного досвіду.

Часто історик узагалі не усвідомлює, який спосіб відтворення минулого він застосовує. У цьому випадку дослідження виконується стихійно, на ірраціональній основі, його пояснювальна й інтерпретаційна частини достатньо сумбурні й невиразні.

Використовується спосіб архівної реконструкції, який претендує на розкриття й збереження істинного в історико-педагогічному досвіді, на відтворення минулого в його первозданному вигляді. Такий спосіб є доречним у мікродослідженнях, краєзнавчих роботах.

Застосовується також спосіб раціональної реконструкції, який передбачає аналіз історичних фактів з позицій якоїсь раціональної моделі. Як відзначалось раніше, застосування раціональної реконструкції саме й створює передумови для отримання об’єктивної інформації.

По-друге, об’єктивність історико-педагогічного наративу забезпечується поліфонією наукового пошуку, наявністю різних точок зору на проблему. Одночасно реалізація різних дослідницьких програм, які стосуються однієї теми, можлива тому, що існують різні „форми буття” того самого історико-педагогічного явища. Це відображає об’єктивно наявну ситуацію „коваріантності” – незалежного, багатоваріантного й одночасного паралельного розвитку. З іншого боку, наявність багатьох наративів створює ситуацію їх протиборства, змагальності, взаємодії й

взаємозбагачення, що також сприяє формуванню об'єктивного історико-педагогічного знання.

На жаль, у вітчизняній педагогічній історіографії не усвідомлюється важливість існування конкуруючих історико-педагогічних наративів. У науковому співтоваристві поки ще дуже сильною є віра в „єдино правильну” історію вітчизняної школи й педагогіки, яка визнається офіційно, на державному рівні, і яка не тільки морально звеличує автора, але й дає йому всілякі переваги. У результаті історико-педагогічні роботи, присвячені тій самій темі, стають схожими одна на одну: у них наводяться ті самі факти, повторюються висновки й оцінки. Новий матеріал, що з'являється, підганяється під заздалегідь відомі інтерпретаційні схеми, визнані істинними.

„Чорно-біле” прочитання історії вітчизняної освіти, на нашу думку, запозичене з радянської історико-педагогічної науки, яка визнавала тільки один методологічний проект – діалектичний матеріалізм і, відповідно, одну версію історії освіти. Непримиренні критики радянської історії педагогіки часто заміняли „неправильну” марксистсько-ленінську методологічну ідею на „правильну” національну. Це призвело до того, що радянський догматичний підхід набув нового втілення в сучасному національному історико-педагогічному наративі. Існує небезпека, що нова версія історії вітчизняної школи й педагогіки може стати такою ж догматичною, тенденційною й суб'єктивною, як і та, яку вона покликана замінити.

Єдиними ліками проти догматизації історико-педагогічного знання саме і є наявність великої кількості наративів. „Перевага одного погляду на минуле, – застерігав Ф.Анкерсміт, – обертається на зникнення будь-якого погляду на минуле” [Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. – М.: Идея Пресс, 2003. – С. 336].

По-третє, об'єктивність наративу суттєво знижується, якщо вивчення історико-педагогічного досвіду використовуватиметься для обґрунтування й виправдання наявної на сучасному етапі системи цінностей або ж для того, щоб підтвердити чи спростувати вподобання й переконання окремих людей або соціальних груп. Такий варіант цілісного підходу в історії педагогіки також автоматично породжує тенденційність, упередженість і суб'єктивізм. Інакше кажучи, на історико-педагогічний досвід не можна покладати функцію обґрунтування системи цінностей.

Виникає питання: невже в історії педагогіки не існує цінностей, „перевіраних часом”, на які можна орієнтувати підростаючі покоління сьогодні?

З цього приводу зазначимо, що моральні цінності, безумовно, характеризуються історичністю. Але це лише означає, що вони історично мінливі й здатні виконувати свої функції в конкретній історичній обстановці. Як бачимо, зв'язок між історією педагогіки й цінностями існує, але шукати його треба в іншому місці. Незважаючи на те, що педагогічна діяльність у всі часи була ціннісно орієнтованою, історико-педагогічний досвід сам по собі в ціннісному розумінні нейтральний і нічого не доводить і не спростовує. Історія педагогіки не може й не повинна постачати нам готової цінності. Її завдання полягає в тому, щоб відтворити й узагальнити досвід розв'язання проблем ціннісного характеру в минулому, який потрібен не для безпосереднього використання в сучасній педагогічній практиці, а для обґрунтування нової системи цінностей і ціннісних орієнтацій, відповідних часу.

По-четверте, об'єктивність наративу залежить від позиції й, у певному розумінні, від ступеня свободи самого вченого, який розповідає й міркує про минуле. Ще відомий давньоримський історик Корнелій Тацит (58 – 117) закликав дослідників історичного процесу діяти „без гніву й упередженості” (*sine ira et studio*), тобто керуватися винятково інтересами

встановлення істини. Відоме також висловлювання нідерландського філософа Б.Спінози (1632 – 1677), який закликав історика не сміятись, не плакати й не ненавидіти, а розуміти.

Цілком очевидно, що історик педагогіки, який, як відзначалось вище, „творить реальність”, не може бути абсолютно неупередженим. Визнаючи наративну природу історико-педагогічного знання, ми тим самим визнаємо пріоритет авторського задуму над фактичним матеріалом. Саме автор здійснює процедуру конфігурації, тобто відбирає й вибудовує серію фактів або свідчень (ігноруючи деякі з них) у єдине ціле. Однак конфігурація, яка є суб’єктивною за своєю природою, не може цілковито залежати від „вільної волі” дослідника. Історико-педагогічна оповідь повинна відповідати наявним критеріям науковості, а також правилам створення й структури наративу як своєрідного жанру, як особливої форми дискурсу. Спираючись на точку зору І.В.Троцука, можна стверджувати, що якісний історико-педагогічний наратив має початок (загальну орієнтацію), середину (постановку проблеми, її оцінку й розв’язання) і кінець (повернення до теперішнього). Загальна орієнтація задається науково обґрунтованими вихідними теоретико-методологічними позиціями – підставами для пояснення й інтерпретації, зрозумілими не тільки для автора, але й для наукового співтовариства. Проблематизація й розв’язання проблем передбачає збирання й опис історико-педагогічних фактів, схоплення їх у єдине ціле (тобто відбір, вибудовування, оцінку). Повернення до теперішнього є не що інше, як „виведення думки” з історико-педагогічного досвіду й проекція її на сучасну педагогічну теорію й практику. Тільки в цьому випадку „суб’єктивність” наративу буде нейтралізована „об’єктивністю” правил викладу й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу.

Отже, визнання наративної природи історико-педагогічного знання має незаперечне методологічне значення. Воно дозволяє значно посилити

інтерпретаційний і прогностичний потенціал історико-педагогічних досліджень, створює сприятливі умови для реалізації різних за спрямованістю й змістом дослідницьких програм. Наратив дає можливість не просто описати історико-педагогічний досвід, але й дозволяє наділити його смислом, внести в сучасний соціокультурний контекст і, зрештою, перетворити на інструмент зміни педагогічної дійсності.

2.5 Специфіка використання методів наукового пізнання в порівняльно-педагогічних дослідженнях

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

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

Порівняльна педагогіка як наука вивчає в порівняльному плані педагогічні процеси й явища, тому й основними засобами проведення порівняльно-педагогічних досліджень є загальнонаукові та специфічні

саме педагогіці методи наукового пізнання. Разом з тим, міждисциплінарний характер порівняльної педагогіки, який відзначають провідні дослідники-компаративісти Дж. Бірідей, Б. Холмз, А. Джуринський, Б. Вульфсон, З. Малькова, Е. Ісмаїлов, А. Сбруєва, передбачає використання також і методів інших наукових галузей – історії, філософії, психології, соціології, математики, джерелознавства тощо.

Аналіз публікацій, що розкривають основи методології наукового пізнання [2, с. 54; 8, с. 104; 12, с. 144 – 156; 13; 15, с. 57 – 58 й ін.] свідчить про відсутність єдиної класифікації методів педагогічного дослідження. Загальноприйнятим є їх розподіл на теоретичні й емпіричні. Існують також й інші класифікації методів педагогічного дослідження, наприклад:

- змістовні, формалізовані, методи теоретичного аналізу й синтезу [6, с. 87 – 88];
- загальнонаукові, частково-наукові (методи інших наук), спеціальні (методи педагогіки), методи обробки результатів дослідження [13, с. 62];
- загальнонаукові, власно педагогічні й методи інших наук; констатуючі й перетворюючі; якісні й кількісні; часткові й загальні; змістовні й формальні; методи опису, пояснення й прогнозу; методи обробки результатів дослідження [2, с. 54];
- методи вивчення педагогічного досвіду, методи теоретичного дослідження та математичні методи [16, с. 17; 21];
- вивчення інформаційних джерел з проблеми дослідження, аналіз педагогічного досвіду, теоретичні методи, емпіричні методи, методи кількісної обробки дослідницьких результатів [17, с. 52] тощо.

Щодо методів порівняльно-педагогічного дослідження, то відомий російський компаративіст Б. Вульфсон виділяє дві групи методів – загальнонаукові й специфічні (адекватні об'єкту вивчення та своєрідності

основних джерел) [5, с. 80]. Окремі автори взагалі не розподіляють методи компаративної педагогіки на будь-які групи [напр., 20]. Не існує єдиного підходу до вибору наукових методів і в дисертаційних порівняльно-педагогічних дослідженнях, а в деяких наукових роботах, особливо кандидатських дисертаціях, вони застосовуються не завжди достатньо обґрунтовано.

Вищезазначене зумовило вибір мети цієї публікації, що полягає у виявленні й класифікації основних методів порівняльно-педагогічних досліджень.

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

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

педагогічних явищ, узагальнити теоретичний і практичний досвід з проблеми дослідження тощо.

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

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

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

Іноді, під час аналізу літератури дослідник може зіткнутися з такою ситуацією, коли інформація з одного й того ж питання в різних публікаціях є не ідентичною, а іноді й суперечливою. У цьому випадку О. Рудницька рекомендує „зафіксувати виявлені протиріччя й проаналізувати їх перехресним методом, пояснити можливі причини розбіжності думок, кількісних даних, мотивів оцінки педагогічних фактів тощо” [18, с. 203].

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

Невід’ємним методом дослідницької роботи в галузі порівняльної педагогіки є опис фактичної інформації. Актуальним сьогодні є питання щодо співвідношення між описом фактичного матеріалу та його аналітичною інтерпретацією [5, с. 82]. Як справедливо підкреслює Б. Вульфсон, непомірне захоплення фактологією йде на шкоду теоретичному осмисленню, а, з іншого боку, „таке осмислення буде плідним, тільки якщо воно засновується на глибокому вивченні конкретних фактів і явищ”. Саме у працях, присвячених зарубіжній проблематиці, на думку Б. Вульфсона, питома вага фактичного матеріалу часто може бути більшою, ніж у роботах про вітчизняну систему освіти, а систематизований опис новітніх та маловідомих фактів може виступати як одне з важливих самостійних наукових завдань та як суттєвий елемент порівняльно-педагогічного дослідження [там само].

Ключовим специфічним методом, який використовують під час проведення досліджень у галузі порівняльної педагогіки, є порівняльно-

педагогічний аналіз, що є комплексним методом, який охоплює сукупність дослідницьких засобів, спрямованих на виявлення спільного й відмінного в педагогічних об'єктах, що зіставляються.

Одним із засобів порівняльного аналізу є метод бінарного зіставлення або бінарний аналіз, який дозволяє здійснити „глибоке й докладне зіставлення освітніх систем двох країн, при якому проблеми освіти вписуються в широкий історико-культурний і соціально-політичний контекст” [5, с. 55]. Б. Вульфсон виділяє два типи бінарних зіставлень. Перший передбачає порівняння національної системи освіти (як базової) та зарубіжної, а другий – зіставлення освітніх систем двох зарубіжних країн [там само].

Прикладом першого типу може слугувати порівняльний аналіз, здійснений у дослідженнях українських і російських авторів: „Розвиток художньої освіти в школах Німеччини і України в 90-х роках ХХ століття (на матеріалах образотворчого мистецтва)” І. Шкелебей, „Порівняльний аналіз систем навчання іноземним мовам у військових вузах Росії й США” А. Комарової, „Порівняльно-педагогічний аналіз систем середньої професійної освіти Швеції та Росії” Е. Ісмаїлова, а прикладом другого типу – порівняння в дисертаціях „Соціально-педагогічні проблеми фінансування освіти США й Великобританії” Г. Третьякової, „Особливості загальнопедагогічної підготовки викладачів професійної школи в системі вищої освіти Бельгії й Нідерландів” Б. Ускової.

Як свідчить аналіз україно- й російськомовних наукових робіт останніх десятиліть, усе частіше дослідники звертаються до порівняння більш, ніж двох країн, наприклад: „Технології підготовки вчителів за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США)” М. Лещенко, „Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в другій половині ХХ століття” Л. Пуховської, „Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи” Н. Лавриченко, „Розвиток

дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки” Б. Шуневича, „Порівняльно-педагогічний аналіз систем вищої професійної освіти розвинених країн” Л. Рябова й ін.

Як бачимо, для порівняння автори обирали країни з відносно близькими історико-культурними традиціями в соціально-економічному, політичному, релігійному або ін. аспектах. Відносна однорідність об’єктів, які зіставляються, є важливою умовою проведення компаративного аналізу. У цьому контексті необхідним принципом зіставного аналізу як засобу порівняльно-педагогічного аналізу Е. Ісмаїлов визначає принцип адекватності, „згідно якому в педагогічну практику порівнюваних систем можна інкорпорувати педагогічні явища й процеси, в основі яких полягають адекватні загальнодидактичні закономірності” [9, с. 17]. У зв’язку з тим, як справедливо відзначає А. Сбруєва, „при виборі об’єктів для порівняння має бути враховано багато чинників: історичних, культурних, економічних, філософських, релігійних, демографічних, соціологічних, власне педагогічних” [20, с. 22].

Порівняння може бути як синхронним, тобто в єдиних хронологічних межах, так і асинхронним, коли зіставляють процеси або явища, які відбувалися в різні історичні періоди.

Ефективним засобом, що допомагає дослідникам-компаративістам здійснити порівняльний аналіз, є метод моделювання. Наприклад, Л. Рябов використовує метод моделювання для розробки робочої гіпотетичної моделі системи вищої освіти розвинених країн як еталону для порівняння [19]. Для проведення порівняльного аналізу систем навчання іноземним мовам у військових вузах Росії й США А. Комаровою використано структурну модель педагогічного процесу, яка містить такі елементи, як мета, зміст, методи, форми й ін., що й стали об’єктами для зіставлення під час порівняння педагогічних систем [11].

Суттєвим внеском у розвиток теорії порівняльно-педагогічного аналізу є розробка Е. Ісмаїловим функціональної моделі порівняльно-педагогічного аналізу, що являє собою „побудований на певних методологічних підходах і принципах інваріантний системний механізм, який, завдяки характеру вхідних в його структурні компоненти (етапи, цикли) завдань забезпечує ефективне проведення порівняльно-педагогічних досліджень як на рівні освітніх парадигм, так і на рівні окремих дидактичних систем” [19, с. 44 – 45]. За словами Е. Ісмаїлова, його модель „передбачає розподіл процесу порівняльного аналізу на взаємопов’язані й взаємозумовлені етапи й цикли, кожен з яких має свої конкретні завдання, рішення яких призводить, у кінцевому рахунку, до реалізації загальної прогностичної мети – підвищенню ефективності порівнюваних педагогічних систем за рахунок їх інтеграції й взаємозбагачення” [19, с. 45].

Як свідчить аналіз дисертацій, порівняння педагогічних процесів і явищ здійснюється за обраними параметрами.

Наукове обґрунтування концепції реалізації параметричного підходу під час порівняння систем шкільної освіти різних країн здійснено в дисертаційній роботі І. Луговської. Дослідниця пропонує використовувати методи параметричної оцінки та параметричного порівняння. Як визначає авторка, технологічна процедура параметричної оцінки являє собою виявлення реального стану систем шкільної освіти різних країн на основі єдиної системи якісних та кількісних параметрів, а технологічна процедура параметричного порівняння – поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз шкільних освітніх систем різних країн, здійснюваний на основі результатів параметричної оцінки [14].

Для процедури порівняння необхідно обирати найбільш суттєві елементи (наприклад, соціально-педагогічні умови, цілі, завдання, зміст,

методи й форми освітньої діяльності, особливості управління освітніми системами тощо).

Суттєвим джерелом для зіставлень, наприклад, демографічної ситуації, кількості навчальних закладів, учнівського, студентського, педагогічного контингенту різного профілю, масштабів та джерел фінансування освіти тощо є результати статистичних досліджень.

Разом із зверненням ряду дослідників України та інших країн СНД до порівняльно-педагогічного аналізу освітніх процесів і явищ відразу в двох або більше країнах, все ж таки більша частина дисертаційних робіт, зокрема вітчизняних і, особливо, у порівнянні з російськими дисертаціями, спрямована на вивчення зарубіжного досвіду однієї країни та виявлення можливостей удосконалення досліджуваної галузі на вітчизняному рівні з урахуванням результатів проведеної наукової роботи. Не рідко порівняльний аналіз у таких працях здійснюється більшою мірою формально. Слід також відзначити, що у пострадянському просторі існують і такі дослідження, які вивчають зарубіжний педагогічний досвід, але їх важко віднести до компаративних, тому що саме порівняльний аспект у них є практично відсутнім [напр., 22].

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

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

Аналіз і порівняння ідей окремих педагогів у загальному соціальному контексті може здійснюватися за допомогою дискурс-аналізу, що являє собою „сукупність методик і технік інтерпретації різноманітних текстів чи висловлювань як продуктів мовленнєвої діяльності, яка здійснюється в конкретних суспільно-політичних обставинах і культурно-історичних умовах” [3, с. 29].

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

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

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

Спробуємо класифікувати виявлені методи порівняльно-педагогічних досліджень.

Як відзначає О. Новіков, виявити якийсь клас об'єктів – означає встановити ті суттєві характеристики, які є загальними для всіх об'єктів, що складають цей клас [15, с. 37].

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

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

Однак жоден з наведених варіантів розподілу не може охопити весь комплекс методів компаративної педагогіки. Тому для систематизації основних методів, які можуть бути застосовані для вирішення мети й завдань порівняльно-педагогічних досліджень, пропонується наступна складно-структурована класифікація, побудована на виділенні не одного, а декількох критеріїв: етапів дослідження, рівнів наукового пізнання та рівнів методологічного аналізу (Табл. 1).

Таблиця 1.

Класифікація основних методів порівняльно-педагогічних досліджень

Етапи дослідження	Методи теоретичного пізнання (теоретичні)		Методи емпіричного пізнання (емпіричні)		Методи математичної статистики
	Загально-наукові	Конкретно-наукові	Загально-наукові	Конкретно-наукові	
Діагностичний	-	-	-	-	-
	проблематизація, - теоретичний аналіз і синтез, - індукція та дедукція, - абстрагування і конкретизація,	джерелознавчий та історіографічний аналіз, - систематизація джерел	методи збору й первинної обробки інформації (складання бібліографічного списку, реферув	методи вивчення педагогічного досвіду (вивчення літературних джерел, нормативних документів, педагогічної документації, статистичних	реєстрація, - ранжирування, - шкалювання, - порівняння, - соціометричний метод

	<ul style="list-style-type: none"> - аналогія, - узагальнення, - систематизація, - класифікація 		ання, к онспект у-вання, а нотуван ня, ц итуванн я)	документів; спост ереження – звичайне та включене; бесіда; опит ування: усне – інтерв'ю та письмове – анкетування, тестування); - метод експертних оцінок; - контент-аналіз	
Оп исово- аналітичн ий	<ul style="list-style-type: none"> - теоретични й аналіз і синтез, - індукція та дедукція, 	<ul style="list-style-type: none"> - монографічний метод, - опис фактологічного матеріалу 			
Інт	-	-			

ерпретацій но- узагальню ючий	абстрагува ння і конкретиза ція, - аналогія, - класифіка ція, - узагальнен ня, - систематиз ація, - моделюва ння	порівняльно- педагогічний аналіз, - порівняльно- історичний аналіз, - конструктивно -генетичний аналіз, - ретроспективн ий аналіз, - причинно- наслідковий аналіз, - системно- структурний аналіз, - хронологічний метод, - метод періодизації, -			
--	---	--	--	--	--

		дискурс-аналіз, - прогнозування				
--	--	---------------------------------------	--	--	--	--

Слід відзначити, що виділення класифікаційних груп є більшою мірою умовним, тому що, як відомо, всі методи, обрані для конкретного дослідження мають бути взаємопов'язаними, взаємодоповнювати та взаємозумовлювати один одного.

Подана в Таблиці 1 пропозиція щодо переліку й класифікації методів порівняльно-педагогічного дослідження не претендує на повноту й завершеність. Основною метою автора є звернення уваги дослідників-компаративістів на існуючу проблему, що характеризується не рідкими випадками формального підходу дисертантів до визначення методів порівняльно-педагогічного дослідження, а також на доцільність подальшого розширення й упорядкування методів порівняльної педагогіки, тому що широта їх спектру й ступінь узгодженості між собою є суттєвими чинниками, що впливають на результати дослідницької роботи й дозволяють отримати максимально повну й об'єктивну інформацію про предмет дослідження.

Література

1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Е. И. Бражник // Письма в emissia.offline. – 2005. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
2. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : Учебное пособие / Брызгалова С. И. – [3-е изд., испр. и доп.]. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.

3. Ваховський М. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського / М. Ваховський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 10. – С. 26 – 30.
4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. – М.–Воронеж, 1996. – 256 с.
5. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы / Вульфсон Б. Л. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
6. Данилов М. А. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов / М. А. Данилов, В. И. Малинин // Сов. педагогика. – 1971. – № 1. – с. 73 – 95.
7. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика : [учеб. пособ.] / Джуринский А.Н. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.
8. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / Загвязинский В. И. – М. : Педагогика, 1982. – 159 с.
9. Исмаилов Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Исмаилов Эльхан Эюб оглы. – Калининград, 2004. – 241 с.
10. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом : учеб. пособие / Капранова В. А. – Минск : Новое знание, 2004. – 222 с.
11. Комарова А.А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. А. Комарова. – Нижний Новгород, 2003. – 28 с.
12. Краевский В. В. Общие основы педагогики : [учеб. пособ. для студентов и аспирантов педагогических вузов] / Краевский В. В. – М.-Волгоград : Перемена, 2002. – 163 с.

13. Кыверляг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике / Кыверляг А. А. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

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

15. Новиков А. М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / Новиков А. М. – [3-е изд.]. – М. : Эгвес, 2003. – 120 с.

16. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – [4-е изд., испр]. – М. : Академия, 2003. – 512 с.

17. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Т. Ю. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 143 с.

18. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – К. : АПН України, 2002. – 270 с.

19. Рябов Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогіка”/ Л. П. Рябов. – М., 1998. – 49 с.

20. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : [навч. посіб.] / Сбруєва А. А. – Суми : СДПУ ім. А.С.Макаренка, 1999. – 301 с.

21. Сластенин В. А. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.

22. Степанова О. Ю. Женское образование в СНГ : конец XVIII – начало XX в. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.03 / Степанова Ольга Юрьевна. – М. : РГБ, 2005. – 198 с.

2.6 Поєднання якісної й кількісної стратегій як методологія історико-педагогічного дослідження

Ретроспективний аналіз шляхів формування нових знань є найважливішою умовою подальшого розвитку будь-якої науки (В.Вернадський, Г.Добров, В.Келле, В.Кизима, С.Кримський, О.Надирашвілі, В.Онопрієнко, М.Попович, Б.Старостін, М.Ярошевський та ін.). Не є винятком і педагогіка (О.Сухомлинська, М.Красовицький, М.Богуславський, Н.Гупан, В.П.Кравець, А.М.Бойко, О.О.Любар, М.Г.Стельмахович та ін.). Дослідженню різних аспектів її історії присвячені численні статті, книги, дисертації. На жаль, деякі **публікації на історико-педагогічні теми** навіть у серйозних наукових виданнях мають не просто наративний, а навіть белетристичний характер, їх автори досить вільно інтерпретують історичні факти, іноді змінюючи характер такої інтерпретації залежно від політичної ситуації. Уникнути таких недоліків можливо лише одним шляхом – ретельним доббором першоджерел, використанням в ході історико-педагогічних досліджень сучасних методологій і методів історико-наукового дослідження, які базуються на поєднанні кількісних і якісних стратегій, та обов'язковим коротким звітом в публікаціях не лише про джерельну базу, а й про застосовані методи (чого й вимагає ВАК України).

Розглянемо на прикладі конкретного історико-педагогічного дослідження особливості поєднання кількісної й якісної стратегій.

Предметом аналізу в нашій роботі був розвиток головних педагогічних теорій – дидактики, теорії виховання й теорії управління педагогічними системами в другій половині XX століття. Головну увагу ми зосередили на аналізі досліджень, що стосувалися проблем загальної середньої освіти.

Протягом другої половини XX століття науковці й педагогическої практики надрукували тисячі статей і книг, захистили сотні дисертацій. Тобто джерельна база дослідження розвитку педагогічної науки в другій половині XX століття являє собою гігантський масив, опрацювання якого із застосуванням лише традиційних якісних методів – дуже копітка й тривала робота. До того ж використання лише якісного аналізу призводить до певної суб'єктивності висновків. Тому перед нами постали питання: яку кількість документів треба опрацювати і які методи аналізу відібраних джерел треба застосувати для забезпечення повноти і надійності результатів дослідження?

Відповідь на перше з цих запитань дає теорія вибіркового методу, яка використовується у багатьох як точних, так і гуманітарних науках. Свідоме застосування цього методу в історико-педагогічних дослідженнях дає змогу уникнути помилкових, необґрунтованих висновків і отримати цілком достовірну інформацію.

Всі історико-педагогічні дослідження можна розподілити на суцільні та несучільні. Суцільне дослідження при вивченні історико-педагогічних проблем потребує повного охоплення всіх пов'язаних з цими проблемами документів без винятку. Зрозуміло, що дуже часто таке дослідження може стати або надто трудомістким, або зовсім неможливим (бо при дослідженні історичних процесів майже ніколи не може бути впевненості, що у 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 проблемою, що вивчається. Причому вибір цієї частини має бути ретельно обґрунтованим.

Найбільш поширеними є 3 метода несуцільного дослідження: монографічний, метод головного масиву та вибірковий метод.

У разі використання **монографічного методу** для дослідження обирається та частина джерел, які є типовими для всього їх масиву і які дають можливість глибокого проникнення в сутність явища, що вивчається. Найбільш доцільним є застосування монографічного методу в поєднанні з суцільним або іншими видами несуцільного дослідження.

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

При використанні **вибіркового методу** аналізується так звана вибірка сукупності 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 сукупність має бути моделлю генеральної сукупності.

Особливості джерельної бази нашого дослідження, і в першу чергу її значний обсяг, обумовили необхідність застосування на різних його етапах

суцільного дослідження, монографічного методу, методу головного масиву й вибіркового методу. І, відповідно до цього, використати різні методи аналізу наших першоджерел – статей, книг і дисертацій другої половини ХХ століття.

В ході дослідження ми здійснили наукометричний аналіз семантичного спектру назв публікацій і дисертацій з проблем дидактики, теорії виховання й теорії управління школою, потім проаналізували спрямованість цих досліджень, далі – здійснили детальний аналіз змісту найбільш цікавих і вагомих, а також найбільш типових (за тематикою, підходами до аналізу об'єкта дослідження, застосованих технологій дослідницької роботи) для свого часу робіт.

На першому етапі дослідження нами було проаналізовано близько 4900 назв дисертацій, книг, статей, в яких розглядалися проблеми навчання, виховання, управління педагогічними системами. Релевантність аналізу назв наукових робіт для визначення змісту, характеру досліджень, концентрації інтересу дослідників на тих чи інших наукових проблемах було доведено ще в 70-ті роки ХХ століття [1, с. 351 – 373]. Цей метод належить до групи наукометричних методів і широко застосовується в наукознавстві. При формуванні списку назв статей, книг, дисертацій ми застосували суцільне дослідження (приклад – аналіз змісту всіх без винятку номерів журналу „Рідна/Радянська школа, починаючи №1 за 1950-й рік і закінчуючи №12 за 2000-й рік) і метод головного масиву (приклад – аналіз змісту систематичного каталогу дисертацій Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського).

Аналіз назв наукових робіт було проведено за десятиріччями, що дозволило виявити тенденції розвитку педагогічної науки та обґрунтувати його етапи. Відомості про терміни (під терміном ми розуміємо слово або словосполучення, що використовується з відтінком

спеціального наукового знання, означає спеціальне поняття певної галузі науки [2, 512]), які науковці та практичні працівники освіти використовували в назвах своїх публікацій і дисертацій протягом другої половини XX століття, ми узагальнили у вигляді таблиць з кількісними показниками (див., наприклад, табл. 1). Ми розподілили ці терміни за групами понять, які вони відбивають. При формулюванні висновків за результатами аналізу ми брали до уваги не лише сам факт застосування того чи іншого терміну, а й інтенсивність (частоту) його використання в назвах робіт.

Наступним етапом нашого дослідження став аналіз спрямованості пошуків українських педагогів в другій половині XX століття. Такий аналіз передбачає певну структуризацію масиву першоджерел. Науковці виділяють різні підходи до такої структуризації [3, 126]. Перший з них можна назвати структуризацією з попередньою координатією. Алгоритм структуризації в цьому разі полягає в тому, що зміст статті, книги або дисертації порівнюється з попередньо розробленою суворою класифікаційною схемою. Інший підхід - посткоординована структуризація. Її реалізація доцільна при опрацюванні електронних документів. При цьому використовуються проблемні тезауруси або списки ключових слів. Структуризація здійснюється шляхом ототожнення загальних термінів тезауруса (дескрипторів) з ключовими словами аскрипторного типу.

Таблиця 1

**Кількість термінів, вживаних у назвах публікацій і дисертацій з
дидактики в другій половині XX століття
(за групами дидактичних понять)**

Групи понять	Роки				
	50-ті	60-ті	70-ті	80-ті	90-ті

Загально-дидактичні поняття	13	35	42	67	66
Принципи навчання та вимоги до навчання	2	8	9	15	13
Завдання навчання	31	51	84	84	113
Зміст навчання	3	4	10	21	45
Методи та прийоми навчання	11	34	43	49	35
Засоби навчання	10	31	25	31	20
Форми і види навчання	14	17	20	44	40
Групи учнів	4	5	5	5	17
...
Разом	126	219	285	376	428
Кількість автентичних джерел, назви яких аналізувалися	169	244	308	388	529

У своєму дослідженні ми застосували комбінований алгоритм структуризації, який поєднує алгоритми попередньої координації з посткоординацією. Вибір такого алгоритму був обумовлений наступними причинами:

- 1) масив джерел, які нам треба було проаналізувати, не був представлений в електронному вигляді, тому застосування посткоординованої структуризації в чистому вигляді було недоцільним;
- 2) у разі використання структуризації з попередньою координацією ми б мусили спочатку побудувати сувору класифікаційну схему, яка відбивала б всі можливі напрямки дидактичних досліджень у другій

половині XX століття. Для побудови ж такої схеми треба вже мати результати аналізу тематики джерел.

Комбінований алгоритм полягав у тому, що ми виділили групи завжди актуальних педагогічних проблем для кожної галузі педагогічної науки (дидактики, теорії виховання, теорії управління педагогічними системами), які склали основу гнучкої класифікаційної схеми тематики публікацій та дисертацій, а потім цю схему доповнювали іншими напрямками досліджень, які, судячи з кількості відповідних публікацій та дисертацій, були актуальними в той чи інший період часу. Таким чином, у процесі «прив'язки» емпіричного матеріалу до попередньо розробленої схеми деякі терміни проблемного тезауруса ставали елементами класифікатора. Так, наприклад, перелік напрямків дидактичних досліджень 60-х років XX століття містить напрямок «програмоване навчання», відсутній у відповідній схемі для 50-х років.

Гнучкість нашої класифікаційної схеми полягала і в тому, що з урахуванням особливостей змісту публікацій та дисертацій того чи іншого відрізка часу ми дещо змінювали назву того чи іншого класифікаційного блоку. Наприклад, в класифікаційній схемі 60-х років для дидактики є напрямок «Облік та оцінка знань, умінь, навичок», у відповідній схемі 70-х років присутній напрямок «Облік та оцінка знань, умінь, навичок, зворотний зв'язок у навчанні». Термін „зворотний зв'язок у навчанні” широко використовувався в роботах 70-х років (це було обумовлено широким запровадженням у той час ідей програмованого навчання), тому ми зробили певний акцент на ньому в назві відповідного класифікаційного блоку. До речі, у роботах 80-х років цей термін практично зникає, і ми виключили його з назви відповідного напрямку досліджень.

Якщо в тій чи іншій роботі розглядалися одразу кілька проблем, ми її враховували в різних блоках класифікаційної схеми. Так, наприклад у 80-ті роки XX століття в журналі „Радянська школа” були надруковані статті „Взаємодія форм організації і методів навчання” та „Шкільній практиці – активні форми і методи навчання” [4; 5]. Обидві ці статті були занесені і в класифікаційний блок „форми навчання”, і в класифікаційний блок „методи навчання”.

У разі будь-якої класифікації тематики робіт завжди лишаються такі, які належать до категорії “інші”. В нашому дослідженні до цієї категорії потрапили публікації й дисертації трьох типів. Прикладом першого з них є публікації з досвіду роботи навчальних закладів, які були характерні для 50-х – 60-х років XX століття. Як правило, це були збірки, в яких досить побіжно розглядалися численні й різноманітні питання навчання. Другий тип – це поодинокі роботи з конкретної проблеми, які не отримали подальшого розвитку ні в роботах даного автора, ні в роботах інших науковців й педагогів-практиків. Третій тип публікацій – це поодинокі, перші роботи з тієї чи іншої проблеми, яка стає актуальною пізніше. Прикладом таких робіт може бути видана у 1972 році невеличка книга В.І.Чепелева та І.П.Підласого „Педагогіка і кібернетика” або надрукована у 1969 році в „Радянській школі” стаття І.І.Соболева „Проблемна ситуація на уроці”. Такі роботи ми розглядали як концептуальний резерв, який постійно формується в науці (або в окремому її напрямку) у зв’язку з її (його) розвитком.

На цьому етапі дослідження ми використали метод головного масиву, тобто проаналізували тематику всіх доступних нам робіт. Виокремлення груп досліджень, близьких за тематикою, підрахування частки досліджень в окремих групах відносно до загальної кількості досліджень, виявлення міцності зв’язків серед досліджень всередині груп та між групами дозволило нам зробити висновки про ступінь

дослідженості тих чи інших аспектів певного напрямку педагогічної науки в той чи інший період часу, послідовність у пошуку рішень тих чи інших проблем, необхідність посилення уваги до тих аспектів, які потребують додаткових досліджень зараз.

Якщо на перших двох етапах нашого дослідження ми застосували метод головного масиву в поєднанні з суцільним дослідженням і використовували переважно кількісні методи аналізу першоджерел, то третій його етап являв собою суто якісний детальний аналіз змісту статей, книг, дисертацій, які українські науковці й педагоги-практики написали протягом другої половини ХХ століття. Зрозуміло, що здійснити поглиблений аналіз майже п'яти тисяч наукових робіт – завдання не з легких. До того ж, у цьому нема необхідності, бо якщо сформувати репрезентативну вибірку, то цілком достовірні й валідні висновки ми можемо зробити на основі аналізу вибіркової сукупності публікацій та дисертацій. Формувати вибірки треба окремо по кожному виду досліджуваних джерел – статей, книг, дисертацій. Розглянемо механізм формування вибіркової сукупності документів на прикладі відбору дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, присвячених питанням теорії управління педагогічними системами, які було захищено в Україні в другій половині ХХ століття.

Першим етапом цієї процедури є підготовка так званої основи вибірки – переліку елементів генеральної сукупності, який відповідає вимогам: повноти, точності, адекватності меті дослідження, зручності роботи з ним, відсутності дублювання. Для нашого дослідження основою вибірки є список всіх дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, присвячених питанням управління педагогічними системами, які українські науковці захистили у період з 1950-го по 2000-й рік. Цей список ми сформували ще на першому етапі

дослідження. Механізм формування подібних списків докладно описано в нашій статті [6].

Наступним кроком в реалізації процедури вибіркового методу є визначення схеми відбору джерел (типу вибірки) й обсягу вибірки. В численній літературі з питань соціологічних, психологічних, педагогічних досліджень описано різні схеми відбору й вимоги до обсягу вибірки в залежності від обсягу генеральної сукупності та припустимої помилки вибірки. Найбільш доцільним в нашому дослідженні було використання комбінованої вибірки, в якій на різних ступенях формування вибіркової сукупності використовувалися різні схеми відбору елементів генеральної сукупності.

У зв'язку з тим, що генеральна сукупність дисертаційних джерел для нашого дослідження є значною за обсягом і в ній виділяються нерівномірні за кількістю однорідні групи (кандидатські і докторські дисертації, дисертації різних десятиліть), то першим нашим кроком після підготовки основи вибірки була стратифікація цієї основи. Використання на цьому етапі випадкової вибірки було б недоцільним, оскільки до неї могла б потрапити, наприклад, дуже мала кількість докторських дисертацій або могли б зовсім не потрапити дисертації 50-х років тощо.

Стратифікаційними ознаками були: вид дисертації (докторська чи кандидатська) і десятиріччя захисту. Виділені нами за цими ознаками страти є різними за кількістю елементів у них – кандидатських дисертацій більше, ніж докторських, з кожним десятиріччям зростає загальна кількість дисертацій з проблем управління педагогічними системами (в 50-ті роки їх було 4, у 60-ті – 7, у 70-ті – 17, у 80-ті – 21, в 90-ті – 80). У подібних випадках найбільш поширеними є 2 можливі шляхи формування репрезентативної стратифікованої вибірки: 1 – відбір елементів з ГС здійснюється пропорційно розміру страт; 2 – відбір рівної кількості

одиниць з нерівних за кількістю елементів страт. Але жоден з них у чистому вигляді для нас не підходить.

По-перше, ми вирішили, що до ВС треба обов'язково включити всі докторські дисертації, по-друге, у кожному із страт, визначених за стратифікаційною ознакою “десятиріччя захисту”, треба намагатися включити не менш, ніж 10 дисертацій. Враховуючи наведені в статистичних довідниках рекомендації щодо загального обсягу вибірки, ми сформували таку сукупність джерел: із страт “дисертації 50-х років” та “дисертації 60-х років” у ВС потрапили всі роботи, із страт “дисертації 70-х років” та «дисертації 80-х років» - приблизно по 80% робіт, із страти «дисертації 90-х років» - 40%. Всередині страт ми обирали елементи до вибіркової сукупності таким чином: спочатку формували експертну вибірку, тобто визначали ті дисертації, без яких, якщо б вони не попали до неї випадково, вибірка не була б репрезентативною, а решту елементів добирали за допомогою систематичного відбору, причому значення кроку k визначалося з урахуванням кількості елементів у страті, кількості елементів, що потрапили до експертної вибірки, та необхідної загальної кількості елементів з цієї страти у ВС. Зміст джерел, які склали вибірку сукупність, був детально проаналізований.

Поєднання в ході дослідження суцільного, монографічного, вибіркового методів та методу основного масиву, кількісних та якісних стратегій дало нам змогу здійснити широкий неупереджений аналіз значного масиву автентичних документів і зробити позбавлені суб'єктивності висновки.

Використання подібних методів і стратегій, на наш погляд, є перспективним напрямком удосконалення методики історико-педагогічних досліджень, яке сприятиме підвищенню авторитету української історії педагогіки.

Література

1. Коммуникации в современной науке. – М.: Прогресс, 1976. – 438 с.
2. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. – К.: Вид-во „Аконіт”, 2000. – Том.4. – 941 с.
3. Танатар Н. В. Информационно-аналитические системы оценки состояния науки / Н. В. Танатар // Наука та наукознавство. – 1996. – №3-4. – С.124 – 132.
4. Алексюк А. М., Дяченко В.К. Взаємодія форм організації і методів навчання / А. М. Алексюк // Рад. шк. – 1983. – №7. – С.8 – 14.
5. Осинська В. М. Шкільній практиці – активні форми і методи навчання / В. М. Осинська // Рад.шк. – 1988. – №6. – С.65 – 67.
6. Адаменко О. В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні / О. В. Адаменко // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2003. – №4. – С.6 – 14.

2.7 Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні

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

Одна з головних вимог до таких досліджень – об’єктивність і конкретність історичного аналізу. Її реалізація в значній мірі залежить від обґрунтованого відбору джерел, вивчення яких дало б можливість охопити оптимальну кількість найбільш істотних фактів [1; 3 та ін.]. Тобто, перед кожним дослідником історії педагогіки постають питання: по-перше, які саме документи вивчати, і по-друге, яку кількість документів треба

опрацювати для забезпечення повноти і надійності результатів дослідження?

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

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

Суцільне дослідження, або суцільне статистичне спостереження при вивченні історико-педагогічних проблем потребує повного охоплення всіх пов'язаних з цими проблемами документів без винятку. Зрозуміло, що дуже часто таке дослідження може стати або надто трудомістким, або зовсім неможливим (бо при дослідженні історичних процесів майже ніколи не може бути впевненості, що у розпорядженні дослідника є всі без винятку документи з проблеми, що були в обігу в той чи інший час).

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

Найбільш поширеними є 3 методи несуцільного дослідження: монографічний, метод головного масиву та вибіркового методу.

У разі використання монографічного методу для дослідження обирається та частина джерел, які є типовими для всього їх масиву і які дають можливість глибокого проникнення в сутність явища, що вивчається. Найбільш доцільним є застосування монографічного методу в поєднанні з суцільним або іншими видами несуцільного дослідження.

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

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

Головними поняттями вибіркового методу є: “генеральна сукупність” (ГС), “вибірка сукупність”, “одиниці відбору”, “одиниці аналізу”, “репрезентативність вибірки”.

ГС у нашому випадку включає в себе всі без винятку дисертації з проблем управління педагогічними системами, захист яких відбувся за період з 1950 по 1999 рік. ВС – спеціальним чином відібрана частина цих дисертацій, яка безпосередньо підлягає аналізу.

Фактично і метод головного масиву, і монографічний метод також передбачають аналіз певної частини генеральної сукупності джерел. Що ж є характерною ознакою вибірки?

ВС формується таким чином, щоб, проаналізувавши оптимальну кількість джерел, дослідник міг з необхідною мірою гарантії репрезентувати всю ГС. Іншими словами, вибірка сукупність має бути моделлю генеральної сукупності.

Одиниці відбору – це елементи ГС, які відбираються на кожному етапі формування вибірки. Одиниці аналізу – це елементи сформованої

ВС, які стають об'єктами вивчення.

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

Розглянемо механізм формування вибіркової сукупності документів на прикладі дослідження історії розвитку теорії управління педагогічними системами в Україні в другій половині ХХ століття.

По-перше, треба визначитися з тим, які саме види джерел необхідно проаналізувати, по-друге, використовуючи зовсім інші правила, треба вирішити, яку кількість джерел кожного виду треба включити у вибірку сукупність.

Головними видами джерел, на основі аналізу яких можна робити висновки про особливості розвитку теорії управління педагогічними системами як складової педагогічної науки України в другій половині ХХ століття, на наш погляд, є статті у науково-педагогічній пресі, монографії та дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата та доктора педагогічних наук, присвячені питанням управління.

У науково-педагогічній періодиці відображаються всі головні наукові та практичні проблеми педагогіки, а також провідні наукові ідеї та методичні знахідки практиків, які можуть впливати на вирішення цих проблем. Використання статей у науково-педагогічних часописах для аналізу історії розвитку тієї чи іншої педагогічної теорії є обов'язковою умовою його повноти.

Монографія – це наукова праця, яка поглиблено розробляє одну тему, певне коло питань [6, с. 321]. У монографії, на відміну від статті, більш повно й більш ґрунтовно висвітлюються погляди автора на шляхи вирішення тих чи інших наукових проблем. Тому неможливо здійснити повноцінне дослідження історії розвитку теорії управління педагогічними системами без аналізу відповідних монографій.

Наше дослідження неможливо було також уявити і без використання таких цінних джерел як дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата та доктора педагогічних наук.

Як зазначає Л.Московичев, дисертації є необхідним елементом наукової діяльності в усіх країнах світу, де така діяльність стала самостійним елементом культури [5]. Інститут дисертацій – це специфічний феномен науки, особливо у сфері соціальних і гуманітарних дисциплін. Необхідність аналізу дисертацій в процесі дослідження історії розвитку теорії управління педагогічними системами як складової української педагогічної науки у другій половині XX століття обумовлена наступним:

1. Дисертація, особливо докторська, є значним внеском у розвиток наукового знання. Без аналізу дисертацій неможливо уявити стан знань у певній галузі науки у всій повноті.
2. Дисертація – наукова й одночасно кваліфікаційна робота, що визначає особливості побудови змісту, внутрішню структуру й логіку викладення дисертаційного матеріалу. Для дисертації як для кваліфікаційної роботи обов'язковим є розширене обґрунтування актуальності обраної теми, визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези, завдань, методології й методів дослідження, його головних понять тощо (чого ми не можемо знайти у статтях, матеріалах конференцій, а іноді й у монографіях). Це дає змогу на основі аналізу дисертацій простежити розвиток технологій педагогічних досліджень проблем управління в означений період.
3. Для дисертації як для кваліфікаційної роботи обов'язковим є детальний огляд робіт попередників і виокремлення тих положень у цих роботах, на які спирається автор дисертації. Це дає змогу простежити послідовність у розвитку тих чи інших науково-педагогічних ідей, концепцій, теорій.

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

Таким чином, аналіз таких видів наукової роботи як монографії, статті, звіти, доповіді, тези тощо не можуть замінити аналіз дисертацій. Всі ці види наукової продукції треба аналізувати в комплексі.

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

Першим етапом цієї процедури є збір інформації про всю сукупність дисертацій на здобуття вченого ступеня кандидата або доктора педагогічних наук, які було захищено в Україні у другій половині ХХ століття і тематика яких пов'язана з проблемами управління педагогічними системами. Головні завдання цього етапу – визначення суттєвих для нашого дослідження кількісних і якісних ознак масиву таких дисертацій і підготовка так званої основи вибірки.

Основа вибірки – це перелік елементів генеральної сукупності, який відповідає вимогам: повноти, точності, адекватності меті дослідження, зручності роботи з ним, відсутності дублювання. Для нашого дослідження ідеальною основою вибірки був би список всіх дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, які українські науковці захистили у період з 1950 по 1999 рік. Але такого готового списку не існує, щоб його створити, треба опрацювати архівні матеріали ВАК за 50 років. У той же час досить повні відомості про необхідні для нашого дослідження джерела містяться в каталогах дисертацій

Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського.

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

Систематичний каталог дисертацій відповідає всім вище переліченим вимогам до основи вибірки, крім відсутності дублювання. Справа в тому, що систематичний каталог побудовано таким чином, що якщо тема дисертації є, наприклад такою: “Трудове виховання учнів шкіл-інтернатів”, то відомості про дисертацію попадуть і в розділ каталогу “Виховна робота в окремих типах навчальних закладів”, і в розділ “Трудове виховання”. Якщо дослідника цікавить певний напрямок, і основою вибірки виступає окремий розділ каталогу, то таке дублювання йому не заважає. У нашому ж випадку попередній аналіз систематичного каталогу показав, що відомості про дисертації з управління зосереджені, крім розділів “Школознавство” та “Організація народної освіти”, в таких розділах і підрозділах: “Організація навчальної роботи”, “Організація роботи дошкільного закладу”, “Процес навчання”, “Домашні завдання”, “Виховна робота в окремих типах навчальних закладів”, “Організація вищої школи” тощо. Таким чином, основу вибірки в нашому дослідженні склав перелік дисертацій з розділів “Школознавство” та “Організація народної освіти”, доповнений дисертаціями з інших розділів при умові, якщо відомості про ці дисертації не були розміщені в розділах “Школознавство” та “Організація народної освіти”. Але в цілому

формувати основу вибірки з систематичного каталогу доцільніше. Зручність роботи з цим каталогом переважає незручність, пов'язану з необхідністю врахування випадків дублювання. Тому основу вибірки в нашому дослідженні ми будували, спираючись на дані систематичного каталогу дисертацій.

Необхідно також додати, що в каталозі бібліотеки імені В.І.Вернадського розміщено відомості про дисертації, захист яких відбувся, починаючи з 1951 року. Тому нам треба було доповнити створений перелік ще й дисертаціями з проблем управління, захищеними у 1950 році. Відомості про дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, які були захищені у перше післявоєнне десятиріччя (1945-1954 роки), були надруковані в журналі "Радянська школа" (1955, №10). Серед них була лише одна, присвячена питанням управління. Це кандидатська дисертація Д.Є.Лобера "До питання про наукову організацію шкільної адміністрації" (Ізмаїльський держпедінститут). Рік захисту цієї роботи в журналі не вказаний. Нам не вдалося знайти цю дисертацію, всі ж інші публікації даного автора датуються до 1950 року, тому ми не включили її до нашої основи вибірки.

Наступним кроком в реалізації процедури вибіркового методу є визначення схеми відбору (типу вибірки) й обсягу вибірки. Розрізняють імовірнісні (випадкові) й не суворо випадкові схеми відбору.

Схеми (методи) імовірнісного відбору розподіляють на прості та складні. До простих схем відносять: простий випадковий відбір, систематичний та серійний (гніздовий) відбір.

В основу процедури простого випадкового відбору покладено принцип рандомізації (випадковості). Вибірка є випадковою, якщо вона відповідає умовам: 1) всі об'єкти з генеральної сукупності мають рівні можливості бути відібраними для аналізу; 2) будь-яке поєднання з n об'єктів (де n - кількість об'єктів у вибірковій сукупності) має рівні

можливості бути відібраним для аналізу. Для реалізації цієї схеми кожному елементу основи вибірки надається порядковий номер. Номери об'єктів, які будуть включені до вибіркової сукупності, визначаються за допомогою таблиць випадкових чисел або комп'ютерних програм, які видають послідовності таких чисел. Цей процес нагадує лотерею.

Систематичний відбір – це спрощений варіант простого випадкового відбору, коли відбір елементів вибіркової сукупності з основи вибірки здійснюється через певний інтервал k . Перший елемент вибіркової сукупності вибирається або випадково (за допомогою таблиць або датчиків випадкових чисел) або першим елементом обирається серединний елемент основи вибірки. Так, якщо номер першого елемента вибірки – 3, а $k=20$, то до вибірки потрапляють елементи списку з такими номерами: 3, 23, 43, 63 і т.д. Величина k залежить від обсягів генеральної та потрібної вибіркової сукупності.

До простих імовірнісних виборок відносять і серійну, або гніздову вибірку. У разі застосування серійної вибірки в якості одиниць відбору використовують статистичні серії, або гнізда. Відібрані серії можуть підлягати суцільному або вибіркового дослідженню.

Імовірнісна вибірка з будь-якою технікою відбору (проста випадкова, систематична, серійна) стає стратифікованою, якщо процедурам відбору передують виділення у ГС певної кількості однорідних частин, які суттєво відрізняються одна від іншої і мають назву “страти”. Ця диференціація всередині ГС на якісно однорідні групи змістовно пов'язана з предметом дослідження.

В якості страт у нашому дослідженні можуть виступати докторські та кандидатські дисертації. Між ними є суттєва різниця. Вони характеризують різні рівні внеску в науку. Кандидатська робота вирішує конкретну актуальну наукову задачу. Тема докторської дисертації, як правило, є більш масштабною у науковому плані, має важливе соціальне та

культурне значення. Від докторської дисертації очікують суттєвого просування у висвітленні теми, значного внеску в дану галузь науки. Кількість кандидатських дисертацій з будь-якої проблеми, як правило, суттєво більша за кількість відповідних докторських дисертацій.

Для нашого дослідження стратами можуть також бути дисертації, захищені в 50-ті, 60-ті, 70-ті, 80-ті та 90-ті роки XX століття.

Серед методів не випадкового відбору найбільш поширеними є квотна та експертна вибірки.

Квотна вибірка будується як модель, яка відтворює структуру ГС у вигляді квот (пропорцій) розподілу суттєвих для даного дослідження ознак. Кількість одиниць (елементів ВС) з різним поєднанням цих ознак визначається таким чином, щоб воно відповідало їх пропорції в ГС.

Експертною називається така схема формування вибіркової сукупності, коли дослідник вибирає ті об'єкти, які він з певної причини вважає типовими або репрезентативними для ГС. Така вибірка має право на існування, особливо при дослідженні невеликих генеральних сукупностей, але побудова дослідження лише на такій вибірковій сукупності не може дати змогу зробити по-справжньому репрезентативні висновки.

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

У зв'язку з тим, що ГС дисертаційних джерел для нашого дослідження є значною за обсягом і в ній виділяються нерівномірні за кількістю однорідні групи (кандидатські і докторські дисертації, дисертації різних десятиріч), то першим нашим кроком після підготовки основи вибірки була стратифікація цієї основи. Використання на цьому етапі

випадкової вибірки було б недоцільним, оскільки до неї могла б потрапити, наприклад, дуже мала кількість докторських дисертацій, або могли б зовсім не потрапити дисертації 50-х років тощо.

Стратифікаційними ознаками були: вид дисертації (докторська чи кандидатська) і рік захисту. Виділені нами за цими ознаками страти є різними за кількістю елементів у них – кандидатських дисертацій більше, ніж докторських, з кожним десятиріччям зростає загальна кількість дисертацій з проблем управління педагогічними системами (в 50-ті роки їх було 3, у 60-ті – 7, у 70-ті – 19, у 80-ті – 26, в 90-ті – більше 100). У подібних випадках найбільш поширеними є 2 можливі шляхи формування репрезентативної стратифікованої вибірки: 1 – відбір елементів з ГС здійснюється пропорційно розміру страт; 2 – відбір рівної кількості одиниць з нерівних за кількістю елементів страт. Але жоден з них у чистому вигляді для нас не підходить.

По-перше, ми вирішили, що до ВС треба обов'язково включити всі докторські дисертації (загалом за 50 років їх було 27), по-друге, у кожную із страт, визначених за стратифікаційною ознакою “десятиріччя захисту”, треба включити не менш, ніж 10 дисертацій. Таким чином, із страт “дисертації 50-х років” та “дисертації 60-х років” у ВС потрапляють всі роботи, із страт “дисертації 70-х років” та «дисертації 80-х років» - приблизно по 80% робіт, із страти «дисертації 90-х років» - 40%.

Всередині страт ми обирали елементи до вибіркової сукупності таким чином: спочатку формували експертну вибірку, тобто визначали ті дисертації, без яких, якщо б вони не попали до неї випадково, вибірка не була б репрезентативною, а решту елементів добирали за допомогою систематичного відбору, причому значення кроку k визначалося з урахуванням кількості елементів у страті, кількості елементів, що потрапили до експертної вибірки, та необхідної загальної кількості елементів з цієї страти у ВС.

Далі необхідно було визначитися з обсягом ВС. Кількість елементів, які необхідно включити до ВС, залежить від рівня гомогенності, або однорідності принципів для даного дослідження характеристик ГС. Чим вище рівень гомогенності, тим меншим може бути обсяг ВС, і навпаки, чим нижче рівень гомогенності (вище рівень гетерогенності) ГС, тим більшою за обсягом має бути вибірка, щоб задовільнити вимозі репрезентативності.

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

Існують спеціальні таблиці рекомендованих обсягів ВС для різних рівнів точності результатів дослідження. Так, наприклад, при розмірі ГС 500 ($\alpha=0,05$) для припустимої помилки $\pm 4\%$ рекомендований обсяг вибіркової сукупності - 222; для припустимої помилки $\pm 5\%$ рекомендований обсяг вибіркової сукупності – 83 [2, с. 518].

Розмір генеральної сукупності для нашого дослідження – 156 дисертацій. З урахуванням наведених у статистичній літературі рекомендацій [2; 4; 7 та ін.] та особливостей формування ВС, обґрунтованих вище, обсяг нашої ВС – 75 робіт.

Слід відзначити, що стратифікацію можна використовувати при умові, якщо дослідник взмозі заделегідь визначити релевантні субсукупності. В нашому дослідженні – це дисертації різних років та докторські й кандидатські дисертації. Процес стратифікації значно ускладнюється, якщо він здійснюється на основі менш очевидних змінних.

Ще одне важливе зауваження. Здійснюючи стратифікацію з метою збільшення в нашому дослідженні кількості об'єктів певного типу, ми фактично зміщуємо всю вибірку в бік цих об'єктів. Щоб подолати це зміщення, слід формулювати висновки на основі вибіркового дослідження

таким чином: 1) можна зіставити (порівняти) результати, одержані для різних страт; 2) можна приписати різну “вагу” стратам пропорційно їх частці у ГС і лише з урахуванням цієї “ваги” робити висновки стосовно генеральної сукупності.

Значно спрощують процес формування вибірки електронні каталоги, які є зараз у багатьох бібліотеках України. Але треба пам’ятати, що електронний каталог можна використовувати при умові відповідності його загальним вимогам до основи вибірки (повнота, точність, адекватність меті дослідження, відсутність дублювання елементів).

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

Література

1. Адаменко О.В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні / О. В. Адаменко // Рідна шк. – 2009. – №5 – 6. – С. 8 – 11.
2. Джарол Б.Мангейм, Ричард К.Рич. Политология. Методы исследования / Джарол Б.Мангейм, Ричард К.Рич. – М. : Весь мир, 1997. – 544 с.
3. Ермаков М. Е. Выборочный метод в современных научно-педагогических исследованиях : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Ермаков Максим Евгеньевич. – Ростов-на-Дону, 2004. – 225 с.
4. Кокрен У. Методы выборочного исследования / У. Кокрен. – М. : Статистика, 1976. – 220 с.

5. Московичев Л. Н. Диссертация как феномен науки и как фактор социальной стратификации / Л. Н. Московичев // Вестник Российского филос. об-ва. – М., 2001. – №2. – С.144 – 154.
6. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1984. – 608 с.
7. Delbert Charles Miller, Neil J. Salkind. Handbook of Research Design and Social Measurement. – Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 2002; 6th ed. – 786 p.

2.8 Критеріально-комплексний підхід до аналізу процесів розвитку системи освіти і педагогічної думки регіону

Для детального аналізу об'єкта нашого дослідження потрібна обґрунтована система критеріїв. У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що вивчаються (оцінюються), які відбивають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці (9, с.56).

Аналіз різних підходів до організації досліджень історико-педагогічних явищ дозволяють сформулювати головні вимоги до розробки системи (комплексу) критеріїв для оцінки розвитку системи освіти і педагогічної думки в Східноукраїнському регіоні в ХХ сторіччі:

1. Критерії повинні відбивати суттєві характеристики системи освіти і педагогічної думки.
2. Критерії мають відбивати не окремі характеристики, а всю сукупність суттєвих характеристик системи освіти і педагогічної думки, забезпечувати їх багатомірний аналіз і оцінку.
3. Критерії мають являти собою теоретично і логічно обґрунтовану систему взаємопов'язаних характеристик системи освіти і педагогічної думки.

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

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

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

7. Система критеріїв має бути перевіреною на практиці.

8. Бажано, щоб обґрунтований комплекс критеріїв можна було застосовувати для оцінки подібних історико-педагогічних явищ.

У педагогічній теорії і практиці питання розробки критеріїв, які б дозволяли оцінити процес і результати діяльності освітніх установ, стало об'єктом пильної уваги протягом останніх 2-х-3-х десятиріч. В цей період було створено численні методичні рекомендації, нормативні документи, в яких пропонуються ті або інші критерії та методики оцінки педагогічних явищ (5, 6, 8, 9 та ін.).

Найбільш активно ця робота провадиться відносно загальноосвітньої школи. Так, наприклад, в методичних рекомендаціях щодо аналізу виховної діяльності школи (8) відзначається, що така оцінка має поєднувати три підходи: оцінку управління виховною діяльністю, оцінку самої виховної діяльності, оцінку кінцевого результату виховної діяльності - рівня вихованості учнів.

Етапним моментом в розробці даної проблеми стала поява такого соціально-педагогічного явища як атестація навчальних закладів. Необхідність реалізації завдань атестації викликала потребу поглибленого обґрунтування системи критеріїв для оцінки діяльності загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів та вищих навчальних закладів різного рівня акредитації.

Так, наприклад, згідно з підготовленими Міністерством освіти рекомендаціями по проведенню атестації вищих навчальних закладів оцінка діяльності ВНЗ здійснюється за 8 групами критеріїв: готовність випускників до професійної діяльності та їх використання, рівень фундаментальної підготовки студентів, формування контингенту студентів, кадрове забезпечення навчально-виховного процесу, рівень розвитку матеріально-технічної бази, організаційне та програмно-методичне забезпечення навчального процесу, рівень науково-методичної діяльності, фінансово-господарська діяльність та стан розвитку соціальної сфери. Кожна з цих груп включає в себе науково обґрунтований комплекс доступних процедурі вимірювання показників. Використання такої системи критеріїв для оцінки діяльності вищих навчальних закладів позбавляє цей процес суб'єктивізму, ставлячи його на наукову основу.

У XX столітті державне управління освітою здійснювалося за допомогою навчальних планів, навчальних програм, створення матеріально-фінансових умов для функціонування освіти, системи контролю за роботою навчальних закладів, системи підготовки педагогічних працівників, розробки законів та нормативних вимог до освіти.

Новим етапом у вирішенні цієї проблеми стала розробка освітніх стандартів. Державні стандарти освіти - це зведення норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості особи на рівні початкової, базової, повної загальної, вищої освіти та гарантії держави у її досягненні громадянами.

Державний стандарт поєднує в собі вже існуючі механізми управління освітою та вводить деякі нові. Так, він включає навчальний план, чітке формулювання мети освіти, опис обов'язкового мінімуму змісту освіти та основних результатів навчання. Він встановлює структуру змісту освіти, форми підсумкового та поточного контролю за дотриманням

вимог стандарту, компетенцію та взаємну відповідальність учасників освітнього процесу.

Державні стандарти, з одного боку, програмують процес здійснення та розвитку освіти, а, з іншого боку, виконують функцію основи для оцінки стану та рівня освіти. Тому в межах нашого дослідження підходи, що покладені в основу розробки стандартів, мають бути враховані як на методологічному, концептуальному, так і на суто технологічному, методичному рівні.

Аналіз стандартів освіти дозволяє визначити їх головні особливості:

- в стандартах та чи інша ланка освіти розглядається як соціально-педагогічна система, функціонування якої визначається потребами як суспільства, так і людини;

- як головні складові освіти в стандартах розглядається мета освіти, її структура, зміст та наслідки;

- стандарти не регламентують форми, методи, технології здійснення освіти. Управління поточною діяльністю педагогічного працівника вони забезпечують шляхом визначення концептуальних питань, педагогічних функцій, принципів, компонентів, спрямованості освіти;

- окремі ланки освіти в стандартах розглядаються як складові цілісної системи, що забезпечує безперервність, наступність, доступність, науковість освіти, врахування вікових особливостей учнів;

- стандарти передбачають два підходи до оцінки результатів освіти: в системі середньої освіти - це оцінка наслідків вивчення окремих освітніх галузей, а в системі професійної освіти - оцінка відповідності фахівця вимогам кваліфікаційної характеристики;

- окремі ланки в стандартах розглядаються як складові системи національної освіти, що забезпечує формування національної

самосвідомості, загальнокультурний та практично орієнтований розвиток особистості;

- в стандартах освіта України розглядається як система, що міцно пов'язана зі світовими освітніми процесами.

Врахування перелічених особливостей освітніх стандартів дозволяє забезпечити більш обґрунтований підхід до процесу оцінки розвитку освіти Східноукраїнського регіону.

Вивчення різних підходів до створення системи оцінки розвитку системи освіти, врахування їх недоліків і переваг дало нам змогу сформулювати й обґрунтувати наступний комплекс критеріїв:

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ РЕГІОНУ

1. Доступність освіти

Цей критерій дає уяву про задоволення освітніх потреб різних шарів населення в регіоні.

Доступність освіти характеризують такі показники:

- охоплення освітою головних груп населення;
- **можливість отримати освіту в регіоні відповідно до здібностей людини;**
- відсутність в регіоні так званих тупікових ланок освіти;
- можливість отримати освіту безкоштовно;
- можливість здійснювати в регіоні безперервну освіту;
- однаковість умов для розвитку здібностей і талантів кожної людини;
- гнучкість і різноманітність системи закладів освіти.

2. Демократичність системи освіти

Даний критерій тісно пов'язаний з попереднім - доступністю освіти, бо доступність освіти є однією з ознак її демократизму. Але демократичність освіти має і специфічні показники:

- залучення громадськості до управління освітою на всіх рівнях - регіональному, міському, районному, рівні навчального закладу;

- вплив громадськості на розвиток освіти;

- демократичність стосунків в системі освіти (керівників навчально-виховних закладів та педагогічних працівників, керівників державних управлінських структур та педагогічних працівників, педагогічних працівників та учнів, педагогічних працівників і батьків, педагогічних працівників між собою, учнів між собою);

- гласність проблем освіти;

- спільне навчання хлопчиків та дівчат;

- можливість отримувати освіту рідною мовою;

- варіативність змісту освіти;

- свобода методичних пошуків педагогічних працівників;

- залучення учнів до вирішення управлінських завдань.

3. Особливості цілей закладів освіти регіону відбиваються у таких показниках:

- характер цілей (оцінюється за такою шкалою: відсутність конкретних цілей закладів освіти; недостатньо конкретний, розпливчастий характер цілей закладів освіти; декларативний, нереальний характер цілей; головна мета закладів освіти - озброєння учнів інформацією; головна мета закладів освіти - розвиток особистості);

- переважна спрямованість цілей освіти (оцінюється за такою шкалою: переважна спрямованість на інтереси суспільства; переважна спрямованість на інтереси особистості; спрямованість на поєднання інтересів суспільства та особистості).

4. Зміст навчально-виховного процесу в закладах освіти регіону можна охарактеризувати такими показниками:

- відповідність змісту освіти меті навчальних закладів;
- відповідність змісту освіти потребам тих, хто навчається;
- відповідність змісту освіти потребам суспільства;
- відповідність змісту освіти потребам регіону;
- співвідношення обов'язкового, вибіркового, регіонального компоненту змісту освіти та компонентів за вибором;
- індивідуалізація змісту освіти;
- своєчасність оновлення змісту освіти.

5. Науковість освіти визначається через такі показники-індикатори:

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

6. Зв'язок освіти з національною культурою можна оцінити за такими показниками:

- організація навчання рідною мовою;
- вивчення рідної мови, літератури, національного мистецтва, історії, географії, краєзнавства, народознавства;
- використання ідей народної педагогіки в процесі навчання та виховання.

7. Рівень та характер ідеологічної спрямованості освіти визначається через:

- ідеологічну спрямованість змісту освіти (підпорядкованість змісту освіти пануючій в суспільстві ідеології);
- класову спрямованість освіти (підпорядкованість освіти інтересам окремих класів, груп населення);
- вплив на освіту політичних та громадських організацій.

8. Характер взаємин освіти та релігії можна оцінити через:

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

9. Пануючі засоби педагогічної комунікації :

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

- застосування технологій навчально-виховного процесу.

10. Дидактична та методична забезпеченість навчально-виховного процесу в освітніх закладах визначається через:

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

11. Характер функцій педагога в системі освіти:

- транслятор навчальної інформації;
- контролер рівня знань, навичок, вмінь та поведінки учнів;
- організатор діяльності учнів;
- помічник учням у процесі саморозвитку.

12. Характер функцій учня в системі освіти:

- об'єкт впливу педагога та реципієнт навчальної інформації;
- суб'єкт діяльності;
- творець своєї особистості.

13. Кадрове забезпечення системи освіти регіону

Кількість та якість педагогічних кадрів в регіоні в той чи інший період можна оцінити через:

- співвідношення кількості педагогічних працівників та кількості учнів та студентів;
- освітній рівень педагогічних працівників;

- забезпеченість закладів освіти педагогічними працівниками;

- засоби комплектації закладів освіти педагогічними працівниками;

- наявність та характеристику системи підготовки педагогічних кадрів в регіоні;

- наявність умов для безперервної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в регіоні.

14. Рівень матеріального забезпечення освіти:

- характер фінансування освіти (державне, державно-громадське, приватне);

- рівень фінансування освіти (достатній; необхідний; нижчий за необхідний);

- наявність спеціально побудованих приміщень, здатних задовольнити освітні потреби;

- забезпечення навчально-виховного процесу в закладах освіти необхідним обладнанням, навчальними посібниками, підручниками;

- рівень матеріальної забезпеченості педагогічних працівників (заробітна плата, забезпечення житлом, пільги тощо).

15. Характер управління освітою оцінюється через такі показники:

- співвідношення державного та громадського управління закладами освіти;

- спрямованість управління на вирішення поточних питань чи на моделювання, створення, забезпечення, функціонування цілісної системи освіти регіону.

16. Оцінка якості освіти:

- наявність обґрунтованих критеріїв та методик оцінки якості освіти (оцінка за якісними показниками, оцінка за результатами навчання та виховання, оцінка за відповідними критеріями, за рейтингом навчальних закладів, за освітніми стандартами, за процедурами атестації та акредитації);

- особливості системи оцінки якості освіти;

- наявність інформації про якість освіти;

- рівень якості освіти в головних її ланках;

- відповідність результатів освіти її меті.

За такими критеріями ми аналізували й оцінювали стан системи освіти регіону протягом XX сторіччя.

Для того, щоб розробити й обґрунтувати критерії для аналізу процесів розвитку педагогічної думки в регіоні, треба чітко визначити це поняття. Причому принципово важливим для нашого дослідження є розведення понять "педагогічна наука", "педагогічна теорія" та "педагогічна думка", визначення між ними суттєвих, принципових відмін і східних рис.

“Філософський енциклопедичний словник” дає такі визначення загальних понять “наука” і теорія”. Наука – це сфера діяльності людини, функцією якої є вироблення та теоретична ситематизація об’єктивних знань. Поняття “наука” включає в себе як діяльність по отриманню нового знання, так і результат цієї діяльності – підсумок отриманих на даний момент наукових знань, які утворюють разом наукову картину світу. Безпосередні завдання науки – опис, пояснення і прогнозування процесів і явищ реальності, які складають предмет цієї науки (10, с.403).

Теорія – це вища, найбільш розвинута форма організації наукового знання, яка дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв’язки певної сфери дійсності – об’єкта даної теорії (там само, с.676).

Співвідношення понять "педагогічна наука" та "педагогічна теорія" обґрунтував Б.І.Коротяєв (3, с.6). З його точки зору, педагогічна наука - це галузь специфічної діяльності, пов'язаної з вивченням та пізнанням реальних явищ виховання, освіти і навчання людини. Як і будь-яка інша наука, вона включає дві частини, між якими пролягає межа, положення цієї межі весь час змінюється. Ці дві частини - те, що вже вивчено, досліджено наукою, і те, що ще потрібно вивчити. Педагогічна теорія є підсумком і результатом науково-педагогічної діяльності. Вона відбиває лише одну частину, один бік науки і може бути визначена як система здобутих наукових знань, відомостей, фактів. Або, іншими словами, педагогічна теорія - це система знань, яка описує і роз'яснює певне коло педагогічних явищ і дає настанови, як правильно керувати ними. Педагогічна теорія покликана давати цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки реальності (там само, с.7). Таке розуміння теорії дає змогу систематизувати і групувати всю велику кількість і різноманітність накопичених педагогічних знань в окремі великі блоки або в цілісні і відносно самостійні системи (теорії). Як єдину педагогічну теорію можна представити всю накопичену в педагогічній науці систему знань. Але у зв'язку з тим, що ця система є потужною, об'ємною та розгалуженою, її неможливо ні згорнути, ні представити в компактному вигляді, її неможливо навіть в уяві охопити, представити у вигляді єдиної схеми.

Н.В.Бордовська та А.О.Реан вважають, що педагогічна наука – це сукупність знань, які покладено в основу опису, аналізу, організації, проектування та прогнозування шляхів удосконалення педагогічного процесу, а також пошуку ефективних педагогічних систем для розвитку та підготовки людини до життя в суспільстві (1, с.20). Визначення петербурзьких вчених викликає інтерес, тому що дає чіткий перелік функцій, які виконує педагогічна наука. Ці функції важливо враховувати під час аналізу педагогічної думки, оскільки тільки розвиток останньої

забезпечує розвиток педагогічної науки. Але, на наш погляд, автори дали визначення педагогічної теорії, а не педагогічної науки.

Зміст педагогічної теорії характеризується системним охопленням педагогічної проблематики, відповідністю внутрішній логіці розвитку науки, наявністю елементів педагогічного знання, накопиченого в інших країнах та в інші епохи, загальноприйнятий характер її складових.

В результаті аналізу понять "педагогічна наука" і "педагогічна теорія" стає очевидним, що аналіз розвитку педагогічної теорії або педагогічної науки в окремому регіоні не має сенсу. Тому об'єктом свого дослідження (поряд з процесами розвитку системи освіти у Східноукраїнському) регіоні ми обрали педагогічну думку.

Під педагогічною думкою Східноукраїнського регіону ми розуміємо сукупність педагогічних фактів, поглядів, уявлень, ідей, теорій (у вузькому розумінні цього слова), закономірностей, накопичених та розроблених представниками педагогічної громадськості регіону в ХХ сторіччі. Педагогічна думка є відбитком об'єктивної реальності і результатом цілеспрямованого й узагальненого пізнання суб'єктом педагогічних фактів, суттєвих зв'язків і співвідношення педагогічних явищ, творчого вироблення нових педагогічних ідей, прогнозування подій тощо. Вона виникає та реалізується в процесі постановки й вирішення практичних і теоретичних педагогічних проблем і набуває різних форм - це підручники, методичні та дидактичні розробки, статті, виступи на конференціях, дисертації, монографії, звіти про наукові дослідження тощо. В них закріплено й узагальнено пізнавальний та соціально-історичний досвід носія педагогічної думки.

На відміну від педагогічної теорії педагогічна думка регіону не може системно охоплювати педагогічну проблематику. Не всі складові педагогічної думки здатні увійти до педагогічної теорії. Це пов'язано як з тим, що не всі наробки представників педагогічної думки можуть бути

відомими широким педагогічним колам, так і з тим, що окремі їх погляди можуть бути помилковими або не новими для науки. Крім того, розвиток педагогічної думки може мати більш суб'єктивний характер у порівнянні з розвитком педагогічної теорії, бо спрямованість творчого пошуку представників педагогічної думки не завжди визначається актуальними, об'єктивними потребами розвитку педагогічної практики та теорії.

Розвиток педагогічної думки - це історичне явище, яке передбачає послідовність і спадкоємність знань, що набуваються від покоління до покоління. Тому педагогічна думка окремої конкретної людини є одночасно продуктом загального історико-педагогічного процесу. Ось чому важливо детально проаналізувати генезис педагогічної думки регіону протягом цілого сторіччя. Для такого аналізу ми розробили наступні критерії.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ РЕГІОНУ

1. Методологічні засади дослідження, педагогічного пошуку.

Методологія - це система принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності. Методологія будь-якої науки, в тому числі і педагогіки, має багаторівневий характер. Можна виділити філософський рівень, загальнонауковий рівень, рівень окремої науки, рівень конкретного дослідження.

Вперше обґрунтування методологічних засад вітчизняної педагогіки зробив К.Д.Ушинський. Основу методології як практичної педагогічної діяльності, так і педагогічних пошуків і досліджень він вбачав в ідеях природовідповідності та народності.

Методологічні пошуки вітчизняних педагогів у 20-ті роки нашого століття були представлені такими головними напрямками: "шацкізмом" (орієнтація освіти переважно на інтереси суспільства, очолював напрямок С.Т.Шацький); "блонкізмом" (орієнтація освіти на інтереси й потреби

дитини, очолював напрямок П.П.Блонський); педологією (орієнтація на отримання синтезованого знання про дитину як предмет виховання); теорією "вільного виховання" (забезпечення вільного розвитку особистості, незалежного від факторів релігійного, політичного та соціального характеру); а також двома конкретно-науковими методологічними парадигмами - "школою праці" та "школою навчання".

З кінця 30-х до початку 90-х років єдиною методологічною основою радянської педагогіки був марксизм-ленінізм. У другій половині цього періоду в педагогічних дослідженнях стала використовуватися загальнонаукова методологія - системний підхід. Як наслідок розробки й удосконалення конкретно-наукової методології виникли: концепція навчання, що розвиває (розвиваючого навчання); педагогіка співробітництва, комунарська методика виховання тощо.

В наш час існують різноманітні філософсько-педагогічні концепції: неопедагогіка, або системно-синергетична педагогічна теорія; школа діалогу культур; психологія і педагогіка життєтворчості, вальдорфська педагогіка; вільне виховання тощо. В.С.Лутай (4) всі сучасні різноманітні філософські концепції освіти поділяє на три головні напрямки: педагогіку гармонійної цілісності, яка спрямована на досягнення гармонії між головними елементами суспільства і забезпечує пріоритет вимог суспільства над особистістними інтересами і потребами; релятивістсько-плюралістична та індивідуалістична педагогіка, яка виходить із пріоритету унікальних інтересів і цінностей особистості над державними і класовими інтересами ; концепції, засновані на ідеї зберігання досягнень педагогіки гармонійної цілісності та індивідуально-плюралістичної педагогіки.

Вияв методологічних засад педагогічного пошуку, науково-педагогічних досліджень на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому рівнях, а також на рівні конкретного дослідження є

необхідною умовою вивчення генезису педагогічної думки Східноукраїнського регіону в XX сторіччі.

2. Спрямованість педагогічних пошуків і досліджень.

Цей критерій дозволяє з'ясувати, в межах яких галузей та складових загальної педагогіки здійснено педагогічний пошук, дослідження.

Як відомо, загальна педагогіка складається з теорії та історії. Теорія педагогіки, в свою чергу, складається з чотирьох розділів: основи педагогіки (її філософські основи, характеристика систем освіти), теорія навчання, теорія виховання, теорія управління навчально-виховним процесом. Сучасна наука нараховує приблизно 20 педагогічних галузей, які спираються на структуру та принципи загальної педагогіки і є її "дочірніми" науками. Їх поділяють на загальні та функціональні (2, с.14-15).

Аналіз різноманітності спрямованості педагогічного пошуку в той чи інший період часу, переважна спрямованість досліджень дають змогу оцінити "вектор" розвитку педагогічної думки.

3. Формування дослідницької проблематики

Даний критерій дозволяє з'ясувати, який із способів формування дослідницької проблематики використовувався в той чи інший час тим чи іншим науковцем (носієм педагогічної думки):

- емпіричний спосіб, обумовлений необхідністю вирішення сьогоденних, переважно прикладних завдань;
- суб'єктивний спосіб, зумовлений особистими інтересами науковця, недостатньо міцно пов'язаними з потребами педагогічної теорії та практики;
- директивний спосіб, який панував під час прямої регламентації розвитку педагогічної науки органами державної і партійної влади;

- емпірично-гносеологічний, який дозволяв враховувати як необхідність вирішення сьогоденних практичних завдань, так і подолати недостатній рівень розвитку педагогічної теорії;

- прогностичний спосіб, який забезпечує випереджальну роль педагогічної думки.

4. Характеристика процедури педагогічного пошуку,
дослідження визначається через такі показники:

- характер джерел інформації, які використані в дослідженні: документи (наукова література, преса, архіви, іконографічні документи тощо), люди (учні, вчителі, їх думки, установки, стосунки, знання, уміння тощо), продукти діяльності людей (як речові, так і нематеріальні);

- різноманітність використаних методів набуття інформації про об'єкт та предмет дослідження (аналіз документів, опитування, спостереження, експеримент), їх адекватність меті, завданням, гіпотезі дослідження;

- характеристика методів переробки, опрацювання первинної інформації, її систематизація і спосіб подання (у найбільш наглядному, зручному для інтерпретації вигляді чи безсистемне подання у незручному для сприйняття вигляді);

- характер інтерпретації результатів дослідження і міра обґрунтованості висновків.

5. Розвиток системи науково-педагогічної комунікації

Педагогічна наука спроможна виконати свою місію, якщо результати досліджень стають надбанням широкого кола педагогічних працівників. Саме тому важливою особливістю, що характеризує розвиток педагогічної думки як підґрунтя, джерела педагогічної науки, є наявність розвинутої системи педагогічної комунікації. До неї належать: педагогічні журнали, газети, тематичні педагогічні видання вищих навчальних

закладів, наукові та науково-практичні конференції, виступи (передачі) на педагогічну тематику електронних засобів масової інформації, обмін педагогічною інформацією через комп'ютерні мережі тощо.

6. Наукова новизна педагогічних пошуків, досліджень може буде оцінена за такою шкалою:

- результати досліджень повторюють чи підтверджують відомі наукові положення в межах існуючої парадигми;
- результати досліджень вносять уточнення, конкретизують існуючі наукові положення в межах існуючої парадигми;
- результати досліджень вносять нові суттєві елементи в існуючі теорії та концепції, удосконалюють існуючу парадигму;
- результати досліджень обґрунтовують принципово нові ідеї, концепції, теорії, ведуть до виникнення нової педагогічної парадигми.

7. Відповідність педагогічної думки внутрішній логіці розвитку педагогічної науки оцінюється через:

- зв'язок наукових положень з попередніми надбаннями педагогічної науки;
- послідовність в розвитку педагогічної теорії;
- екстраординарний характер результатів наукових пошуків, які принципово змінюють існуючу систему знань;
- відповідність наукової думки прогресивним тенденціям розвитку педагогічної науки.

8. Характер та результативність зв'язку педагогічної думки з практикою.

Характер зв'язків педагогічної думки з практикою можна оцінити за такою шкалою:

- рівень творчої співдружності науковців та практиків в отриманні нових педагогічних знань;

- рівень впровадження наробок науковців у педагогічну практику (який в свою чергу можна оцінити через: ступінь технологічності науково-методичних розробок, їх готовність до впровадження в практику; наявність спеціально організованої системи розповсюдження та впровадження педагогічної думки в практику - методичні кабінети, центри, інститути удосконалення вчителів тощо; рівень або масштаб впровадження педагогічної думки в практику - місцевий, регіональний, галузевий тощо). В свою чергу рівень технологічності науково-методичних розробок можна оцінити через притаманність останнім таких рис: теоретична обґрунтованість, інваріантність головних складових, можливість відтворювання, наявність чіткої системи процедур та операцій, що дозволяє визначити компоненти та зміст діяльності викладачів і учнів, економічна ефективність, цілісність всіх компонентів, гарантованість відповідного меті результату (7, с.234);

- рівень відокремленості розвитку педагогічної думки і практики;

- рівень суперечностей між ними.

Результативність зв'язків педагогічної думки та практики можна проаналізувати через зміст і характер перетворення досвіду під впливом думки, зміну ефективності педагогічної праці після впровадження досягнень педагогічної думки, частоту висунення й обґрунтування представниками педагогічної думки регіону кардинальних для педагогічної практики питань перед органами державної влади тощо.

9. Рівень педагогічних досліджень.

Аналіз поглядів вчених на структуру педагогічної теорії (З, с.7 та ін.) дозволяє виділити такі рівні педагогічних досліджень:

- рівень фундаментальних теорій. Дослідження цього рівня повинні включати систему понять, ідей, законів, принципів та правил, які комплексно охоплюють одну з теорій - навчання, виховання, управління;

- рівень окремих теорій, які мають прикладний характер. В них розробляють окремі поняття, ідеї, закони, принципи, правила, які охоплюють ту чи іншу значну проблему виховання, навчання, управління освітою;

- рівень локальних досліджень;

- рівень методичних рекомендацій, педагогічних правил;

- рівень опису та аналізу досвіду;

- рівень опису досвіду.

10. Характер наукової продукції

Даний критерій дозволяє оцінити форму представлення результатів творчих пошуків носіїв педагогічної думки. Це можуть бути: монографії, дисертації, статті, методичні рекомендації, підручники, навчальні посібники, тези доповідей та виступів, тематичні збірки праць, звіти про наукові дослідження тощо.

Застосування цього критерію передбачає, що будуть враховані кількісні характеристики наукової продукції, її різноманітність, переважне розповсюдження того чи іншого її виду.

11. Коло науковців (носіїв, генераторів, авторів педагогічної думки) характеризується через такі показники:

- загальна кількість науковців;

- співвідношення наукової та практичної педагогічної діяльності в професійній роботі кола носіїв педагогічної думки (кількість серед них "чистих", "професійних" науковців, науково-

педагогічних кадрів, практичних педагогічних працівників, що займаються науково-педагогічним пошуком);

- рівень їх наукової кваліфікації;

- популярність, широта розповсюдження поглядів, ідей, науковців регіону (рівень розповсюдження: міжнародний, державний, регіональний, місцевий).

12. Форми організації педагогічних пошуків, досліджень

Існуючі в практиці форми організації педагогічних пошуків і досліджень досить різноманітні. Це індивідуальні педагогічні пошуки, магістратура, аспірантура, докторантура, наукові конференції, семінари, наукові лабораторії, конкурси науково-дослідних робіт, експериментальні майданчики тощо. Для того, щоб проаналізувати розповсюдженість тих чи інших форм організації педагогічних досліджень, доцільно всі їх класифікувати за такими ознаками: за кількістю учасників; за фінансуванням; за тривалістю.

В залежності від кількості учасників форми організації дослідження можна розподілити на: індивідуальні, індивідуальні під керівництвом наукового керівника або консультанта (магістратура, аспірантура, докторантура, стажування тощо), колективні.

Колективні дослідження в свою чергу можуть здійснюватися в межах *формальної організації* (в лабораторіях АПН, науково-дослідних інститутів, кафедрах вищих навчальних закладів тощо) або в межах *неформальної організації* (прикладом може служити наукова школа).

За фінансуванням можна виділити форми організації педагогічних досліджень, які *фінансуються з державного бюджету* і які *не мають державного фінансування*.

За тривалістю можна виділити *тимчасові* (наприклад, наукові конференції) та *тривалі* форми організації науково-педагогічних досліджень.

Таким чином, аналіз розвитку системи освіти Східноукраїнського регіону ми здійснювали за 16-ма, а генезису педагогічної думки - за 12-ма критеріями-фактами та критеріями якості, комплекс яких дозволив всебічно розглянути предмет нашого дослідження.

Комплекс критеріїв для аналізу процесів розвитку системи освіти і педагогічної думки Східноукраїнського регіону, обґрунтований в даному параграфі, виконує функцію парадигми, дозволяє визначити чіткі межі, в яких буде здійснюватися дослідження, забезпечує цілеспрямованість пошукової діяльності. Цей ефект досягається завдяки тому, що розроблені критерії - це своєрідна модель складної соціально-педагогічної реальності, за якою організується дослідження.

Переваги критеріально-комплексного підходу до аналізу системи освіти і педагогічної думки регіону полягають і в тому, що розроблена модель є універсальною, її можна використовувати для аналізу різних педагогічних систем в різні періоди часу в різних регіонах і в країні в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. - К.: Вища шк., 1995. - 237 с.
3. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. - М.: Просвещение, 1986. - 208 с.
4. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: Магістр-S, 1996. - 256 с.
5. Методические рекомендации по контролю за воспитательной работой в школе. - Оренбург, 1977. - 28 с.

6. Методические рекомендации по совершенствованию управления воспитательной деятельностью школы во внеурочное время. – М., 1980. – 64 с.
7. Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти. - Луганськ, 1998. - 336 с.
8. Об оценке воспитательной деятельности школы. Метод.рекомендации по совершенствованию управления воспитательной деятельностью школы во внеурочное время. – М., 1982. – 28 с.
9. Титаренко П. Організація колективної педроботи в установах соцвиху //Рад. шк. – 1926. - №8. - С.49-57
10. Формаковский В.П. Начальная школа Министерства народного просвещения. - СПб., 1900. - 189 с.

2.9 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 редукаціоналістського. 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 міжнаціональних 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. Богдан Яловецький Регіональні рухи //Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика ... – Луганськ: Альма матер-Знання, 2002. – 664 с.
2. Ендрю Томпсон Регіони, регіоналізація та регіоналізм у сучасній Європі //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
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. – 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 //Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика ... – Луганськ: Альма матер-Знання, 2002. – 664 с.

2.10 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 даної статті є обґрунтування методологічних засад дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917-30 рр. XX 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 (третій 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. XX 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. XX 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;– 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 якість 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, принципових 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 по-новому 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 несуцільні 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 несуцільного 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 несуцільного 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 несуцільного дослідження.

Методом головного масиву, як правило, вивчається більша частина джерел, які мають відношення до явища, що досліджується. Цей метод

несуцільного 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 вибірка 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 сукупність 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. XX 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 урахувати закон єдності редукціоністського та холістського підходів у розвитку педагогічної науки [7].

Переважна більшість педагогічних досліджень є прикладом редукціоналістського 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 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 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. XX 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 передавання. 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 XX 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. XX століття треба віднести конкретизацію методики наукового пошуку.

Література

1. Адаменко О.В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2003. – №4. – С. 6 – 14.

1.2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

2.3. Богуславский М.В. История педагогики и современность // Проблемы актуализации историко-педагогических знаний: методологический аспект. – М.: РАО, 1987. – с.30).

3.4. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975. – 287 с.

4.5. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. – 1970. – №3. – С.91-92.

5.6. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991, №6, с.46-52.

6.7. Хриков Є.М. Методологічна функція законів та закономірностей педагогічної науки у історико-педагогічних дослідженнях. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 40. – Херсон: ХДУ, 2005. – 460 с. С. 37-42.

7.8. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом. – Київ, Знання, 2006. – 365 с.

Отформатировано: Отступ: Слева: 0 см, Первая строка: 1,59 см, Междустр.интервал: 1,5 строки, нумерованный + Уровень: 1 + Стиль нумерации: 1, 2, 3, ... + Начать с: 1 + Выравнивание: слева + Выровнять по: 0,63 см + Табуляция после: 1,27 см + Отступ: 1,27 см, Поз.табуляции: нет в 2,14 см