

В. В. Тушева

ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Навчальний посібник

Схвалено Міністерством освіти і науки України
для використання в навчальних закладах

Харків
 **Степорко** ВИДАВНИЦТВО
2014

УДК [371.124:001] (477)

ББК 74.58 (4УКР)

T92

Схвалено Міністерством освіти і науки України
(лист № 14.1/12 – Г 671 від 07.05 2014)

Рекомендовано до видання Вченою радою ДВНЗ Університету менеджменту освіти
НАПН України. Протокол №8 від 21 жовтня 2013 р.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Євтух М. Б.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти НАПН України
- Кушнаренко Н. М.** доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Харківської державної академії культури
- Губа А. В.** доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Тушева В. В.

- T92** **Основи наукових досліджень: Навчальний посібник/** В. В. Тушева, УМО НАПН України. — Харків: «Федорко», 2014. — 408 с.
ISBN 978-966-2785-82-1

У навчальному посібнику розглядаються питання щодо методології, логіки і організації педагогічного дослідження, його методи і методика проведення, способи одержання і переробки інформації в навчально-дослідній роботі студентів. Висвітлюються деякі наукознавчі питання, можливі способи осмислення таких когнітивних конструктів, як «наука», «науковий ідеал», «стиль наукового мислення». Акцентується увага на розкритті науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як особистісного феномену в умовах фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, «онаучнення» сучасного освітнього простору, аналізуються історичні аспекти розвитку науково-дослідницької культури в освіті. Пропонуються приклади з дисертаційних робіт стосовно написання наукового апарату дослідження, які мають практичне значення, дозволяють студентам простежити взаємозв'язок між науковими категоріями, дають уявлення про наявний спектр досліджених проблем у галузі мистецької педагогіки.

Посібник адресується студентам вищої педагогічної школи, зокрема музичних спеціальностей, вчителям, аспірантам, рекомендується застосовувати в системі післядипломної педагогічної освіти.

УДК [371.124:001] (477)

ББК 74.58 (4УКР)

ISBN 978-966-2785-82-1

© Тушева В. В., автор, 2014

© Федорко М. Ю., видавець, 2014

Зміст

Передмова	5
-----------------	---

Розділ 1

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ФЕНОМЕН	8
1.1. Історія розвитку науково-дослідницької культури суб'єктів в освіті	8
1.2. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя: сутність поняття та теоретичні аспекти її формування	27
1.3. Цінності вчителя-дослідника	44
Рекомендована література до п. 1.1	58
Рекомендована література до п. 1.2 і п. 1.3.	59

Розділ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ І ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	61
2.1. Поняття «наука» у філософському контексті.	61
2.2. Поняття про методологію педагогічної науки.	75
2.3. Методологічні підходи у педагогіці.	101
2.4. Філософські засади педагогіки.	129
Рекомендована література до п. 2.1	137
Рекомендована література до п. 2.2	138
Рекомендована література до п. 2.3	137

Розділ 3

ЛОГІКА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ, ЙОГО НАУКОВИЙ АПАРАТ	142
3.1. Поняття про логіку наукового дослідження.	142
3.2. Проблема і тема дослідження.	150
3.3. Об'єкт і предмет дослідження	170
3.4. Мета і завдання дослідження.	176
3.5. Гіпотеза наукового дослідження.	187
3.6. Характеристика наукової новизни, теоретичного і практичного значення дослідження	196
Рекомендована література	210

Розділ 4

МЕТОДИ І МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	213
4.1. Методи дослідження	213
4.2. Емпіричні методи педагогічного дослідження	217
4.2.1. Вивчення літератури й інших інформаційних джерел	217
4.2.2. Вивчення педагогічної документації і результатів діяльності	222
4.2.3. Спостереження	224
4.2.4. Методи опитування: бесіда, анкетування, інтерв'ювання	229
4.2.5. Тестування (метод тестів)	236
4.2.6. Оцінювання	241
4.2.7. Педагогічний експеримент	244
4.3. Теоретичні методи педагогічного дослідження	254
4.4. Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду	264
4.5. Методи кількісної обробки результатів у дослідженні	272
Рекомендована література	284

Розділ 5

СПОСОБИ ОДЕРЖАННЯ І ПЕРЕРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ В САМОСТІЙНІЙ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ	287
Рекомендована література	302

Розділ 6

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ	304
Рекомендована література	318
Заключення	320
Термінологічний словник	322
Список використаної літератури	340
Предметний покажчик	359
Додатки	367

ПЕРЕДМОВА

Інноваційні процеси, на освоєння яких зосереджена сучасна система вітчизняної освіти, ініційовані Болонськими домовленостями, серед яких на першому місці стоїть вимога «онаучнення» сучасного освітнього простору, органічного поєднання педагогічної науки і освіти, інтеграції навчального процесу і наукових досліджень, забезпечення диверсифікованості програм, індивідуалізації освіти, інтеграції в міжнародний академічний простір. У зв'язку з цим посилюються вимоги до дослідницької спрямованості фахівців з вищою педагогічною освітою, науковий потенціал яких розглядається як найвища планка і кваліфікаційна характеристика вчителя-професіонала. Це потребує розробки нового покоління навчально-методичної і наукової літератури, в якій дається уявлення про складний багатовекторний дослідницький процес, що потребує ґрунтовної методологічної підготовки з боку вчителя-дослідника, розуміння ним співвідношення теоретичних, емпіричних і нормативних знань, оволодіння методами наукового пізнання, дослідницькими технологіями і стратегіями, системним вивченням педагогічної дійсності, еволюційно-прогностичним аналізом сутності педагогічних і мистецьких явищ.

Посібник пропонується як навчально-методичне забезпечення лекційних курсів «Основи наукових досліджень» на рівні бакалаврату і «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень» на рівні магістратури, а також продовження курсу «Педагогіка вищої школи».

Навчально-методичний посібник складається з шістьох розділів, забезпечено методичним апаратом, що включає контрольні питання до кожного підрозділу, самостійні завдання, рекомендовану літературу, термінологічний словник, який концентрує в собі необхідний тезаурус вчителя-дослідника.

У Першому розділі «Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя як особистісний феномен» дається наукове

обґрунтування означеного педагогічного явища, розкриваються його сутнісні ознаки крізь призму різних науково-методологічних підходів, приділяється увага аналізу науково-дослідницьких і педагогічних цінностей, що скеровують і координують діяльність вчителя-дослідника; висвітлюються історичні витоки розвитку науково-дослідницької культури в освіті.

Другий розділ «Методологічні і філософські засади педагогічних досліджень» присвячено розкриттю окремих наукознавчих питань, можливих способів осмислення таких когнітивних конструктів, як «наука», «науковий ідеал», «стиль наукового мислення»; висвітленню філософських течій, що формують педагогічне знання; тлумаченню поняття «методологія науки», розгляду рівнів методологічного знання (філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, технологічного), аналізу таких наукових підходів, як системний, синергетичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний (діалогічний), антропологічний, етнопедагогічний, контекстний.

У Третньому розділі «Логіка наукового дослідження, його науковий апарат» розкриваються різні наукові категорії наукового дослідження, етапи його конструювання і реалізації; надаються приклади з дисертаційних робіт стосовно написання наукового апарату музично-педагогічного дослідження, які дозволять студентам простежити взаємозв'язок між категоріями, логіку дослідницької діяльності, дадуть уявлення про наявний спектр досліджених проблем у галузі мистецької педагогіки.

Четвертий розділ «Методи і методика педагогічних досліджень», спрямований на висвітлення емпіричних і теоретичних методів наукового пізнання, якісного і кількісного аналізу дослідницьких результатів, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, його основних етапів реалізації.

П'ятий розділ «Способи одержання і переробки інформації в навчально-дослідницькій діяльності студентів» стосується вивченню різних видів читання літератури, форм фіксації

прочитаного (складання анотацій, плану інформаційного тексту, тез, конспектів, рецензій, рефератів).

Шостий розділ «Взаємозв'язок педагогічної науки і практики» розкриває механізм співвідношення і взаємодії теоретичних знань педагогічної науки і освітньої практики, яка має бути науково обґрунтованою і виступати джерелом наукового знання; розглядаються фактори, що зумовлюють динаміку руху такої системи.

Посібник адресується студентам вищої педагогічної школи, вчителям, аспірантам; рекомендується для застосування в системі післядипломної педагогічної освіти.

Розділ 1

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ФЕНОМЕН

1.1. Історія розвитку науково-дослідницької культури суб'єктів в освіті

Ключові слова: дослідницька орієнтація навчального процесу у Стародавній Індії, Стародавньому Китаї, дослідницький метод в епоху Античності, статус енциклопедично освіченої людини в епоху Середньовіччя, знання як цінності, отримані в епоху Відродження, розвиток дослідницьких вмінь у Новий час, дослідницького навчання і дослідницького розуму в епоху Просвітництва, дослідницький, експериментальний, евристичний метод навчання у дидактиці 20-х років ХХст., проблемне навчання у теорії і практиці вітчизняної освіти 60–70 рр.

Проблема формування науково-дослідницької культури в умовах освітньої практики має багатовікову історію і значну вітчизняну традицію. На різних етапах історії педагогічної думки порушувалися окремі питання щодо активізації пізнавальних сил особистості, організації дослідницького пошуку, реалізації розумового виховання учня у навчальному процесі.

Питання дослідницької орієнтації навчального процесу, що впливає на внутрішнє удосконалення людини, займало важливе місце ще в освіті стародавніх цивілізацій. У *Стародавній Індії*, в період буддизму (VI століття до нашої ери), у книзі «Бхагавадгіту», яка стала пам'яткою релігійно-філософської думки того часу, зазначалося, що суть навчання полягає в тому, що перед учнем необхідно послідовно ставити завдання, розв'язання

яких має вести до знаходження істини. У *Стародавньому Китаї* того ж періоду велике значення приділялося самостійності учнів в оволодінні знаннями. Навчання, за Конфуцієм, повинно було ґрунтуватися на діалозі вчителя з учнем, на класифікації і порівнянні фактів і явищ.

В епоху Античності (V ст. до нашої ери) Сократ як засновник дослідницького методу закликав до самостійного критичного аналізу істин. Він одним із перших став використовувати індуктивні докази і давати визначення поняттям. Широко застосовував метод діалогу, оскільки саме в діалозі з учнем, на його думку, здійснюється пошук істини. В сократівських діалогах ретельно продуманими питаннями вчитель допомагав виникненню думки, «самозародженню істини» в учневі. Виходячи з єдності мікрокосму і макрокосму, Сократ стверджував: «Пізнай себе, і ти пізнаєш увесь світ». Ця теза узагальнює педагогічні погляди мислителя.

Теорію Сократа активно розвивали і втілювали в життя його послідовники: Аристотель, Платон, Ксенофонт, Марк Фабій Квінтіліан. Розумове виховання, за Аристотелем, має першочергове значення: його неправильність веде до деформації душі, духовного оскудіння, тому головне завдання вихователя — розвивати природу дитини через удосконалення її розуму. На думку Ксенофонта, освічена людина має володіти мистецтвом спору, вміти аналізувати, зіставляти, тлумачити обговорені поняття, застосовувати аналогії.

Демокрит, розробивши основи нової теорії пізнання, розрізнявав чуттєве і розумове знання, підкреслював, що необхідно вчитися великорозумності, а не багатознанню. Демокрит вважав, що важливим в освіті є не кількість отриманих знань, а виховання інтелекту.

В епоху Середньовіччя зароджувалися тенденції, спрямовані на самореалізацію людини, звільнення її від жорстоких соціокультурних нормативів (Іоанн Дамаскін, Симеон Новий

Богослов, Георгій Плефон). Важливою рисою суспільного життя стає високий соціальний статус енциклопедично освіченої людини. Вектор виховання спрямовувався на пізнання власної душі, самовдосконалення. У цей період відкривалися навчальні університети (Болонський, Паризький, Кембрідзький, Оксфордський), де дослідницько-пошукова діяльність знаходилася на першому місці. Навчали коментуванню та критиці текстів, знайомили з метафізикою як методом дослідження природи, філософією.

Провідним ідеологічним рухом епохи Відродження став гуманізм як світоглядний принцип, в центрі якого лежить визнання самоцінності людини, її гармонійного всебічного розвитку, здатності до перетворення (Мішель Монтень, Франсуа Рабле, Рудольф Агрикола, Еразм Роттердамський, Х.Л. Вивес). Гуманізм відкривав шлях до пізнання природи людини, визначення її місії на землі, що призвело до пошуку нових форм і методів навчання і виховання. Паростки гуманістичної педагогіки виникли у багатьох європейських державах. Так, французький мислитель-філософ М. Монтень зазначав, щоб людина була здатна самостійно мислити, їй треба допомогти навчитися спостерігати, зіставляти, порівнювати, робити висновки. Тому цінність у формуванні особистості мають лише знання, отримані дослідним шляхом. Філософ вказував на необхідність залучення учнів до дослідницьких дій стосовно навколишнього світу, щоб вони все перевіряли, а не засвоювали на віру або з поваги до авторитету. На думку Монтеня, дитина стає особистістю не стільки завдяки опанованим знанням, а тому що розвинені здібності критичних суджень. Еразм Роттердамський, Томас Мор, Х.Л. Вивес пов'язували організацію процесу навчання з необхідністю проникнення у закономірності пізнання.

Зростання соціального значення науки і освіти у Новий час (XVI — XVIIст.) призводить до формування педагогіки вже як науки зі своїми закономірностями, дослідницькими

принципами, експериментальною та теоретичною базою. Новий ідеал особистості передбачав формування людини, здатної осягати світ в її цілісності і на цій основі робити практичні висновки. Для мислителів того часу характерне підтвердження своїх педагогічних висновків даними експериментальних досліджень (Ф. Бекон, В. Ратке, Р. Декарт, Я. А. Коменський). Так, англійський вчений Френсис Бекон метою наукового пізнання вважав опанування сил природи шляхом послідовних експериментів. Німецький педагог Вольфганг Ратке створив нову науку — методологію освіти, розробив критерії, за якими необхідно вибудовувати наукові педагогічні дослідження і визначати зміст освіти.

Один із видатних педагогів-мислителів — Ян Амос Коменський, — який є засновником педагогіки у сучасному розумінні, акцентує увагу на принципі систематичності навчання, що дозволяє вихованцю бачити зв'язки між явищами, системі, а не хаос у їх вивченні. У своїй праці «Велика дидактика» Я. А. Коменський підкреслював, що людина повинна все досліджувати і давати всьому імена, знати і бути готовою назвати і зрозуміти, що знаходиться у світі. Особливе значення приділялось розкриттю причинних взаємозв'язків між явищами зовнішнього світу, навчання учнів їх виявленню і аналізу. В трактаті наводиться думка про те, щоб поставити знання закономірностей педагогічного процесу на службу педагогічної практики, покликаної забезпечити швидке і ґрунтовне навчання, в результаті якого особистість стає носієм знань і вмінь.

Принцип відповідності у дидактиці Я. А. Коменського отримав послідовне обґрунтування. Застосовуючи цей принцип, вчений розглядає чотири стадії навчання, які засновані на єдності законів природи і виховання: 1) самостійне спостереження; 2) практичне здійснення знань; 3) застосування знань, вмінь, навиків у нових умовах; 4) уміння самостійно викласти результати дослідження. Отже, головним завданням педагогічної

теорії вченого є збудження мислинневої діяльності учня, розвиток його дослідницьких вмінь.

В епоху Просвітництва (кінець XVII – XVIII ст.) обґрунтовувалась ідея необхідної перебудови суспільства відповідно до вимог розуму (Дж. Локк, В. Гумбольдт, К. Гальвецій, Ж. -Ж. Руссо). Англійський філософ-просвітник Джон Локк зазначав, що уміння міркувати робить розум, здатним самостійно набувати знань, а найважливішим способом удосконалення розуму стає самоосвіта. Філософ-педагог у своєму трактаті «Про керування людським розумом» наводить спеціальні прийоми і способи формування суджень, розвитку мислення. Наприклад, пропонує кожен факт пов'язувати із загальним положенням, вчити бачити у сукупності усі дані опиту (єдність цілого і частини), не допускати домінування якої-небудь іншої комбінації ідей (аналогія, асоціація), крім тієї, яка випливає з природи самих речей і т.ін. Дж. Локк розширив уявлення про педагогічні засоби, розглянувши не тільки методи навчання, а й методи морального впливу, яким є судження.

Жан-Жак Руссо вважав, що дитина на всіх етапах виховання має робити відкриття для себе, зберігаючи допитливість, живий дослідницький розум, відкритість на все життя. У своєму труді «Еміль, або Про виховання» Ж. -Ж. Руссо обґрунтовує необхідність зведення навчального процесу до пошуку як «єдино можливого і важливого шляху отримання нових знань», стверджує ідею активізації методів навчання шляхом звернення до особистісного досвіду.

У кінці XVIII – на початку XIX ст. питанням виховання інтелектуально розвиненої, моральної особистості, здатної до самовдосконалення, приділяли велику увагу великі педагоги-філософи: Й. Базедов, Й. Песталоцці, В. Гумбольдт, Й. Гебардт, Ф. Дістервег.

Видатний швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці, ідеї якого вплинули на подальший розвиток світової педагогічної

думки, надавав велике значення розвиваючому навчанню, виділяв змістові і розвиваючі аспекти процесу навчання, що передбачає висування нових педагогічних завдань: вироблення у вихованців чітких понять з метою активізації їх пізнавальних сил. Вчений підкреслював, що вчитель повинен надати думці учня певного напрямку, але не шаблону, зробити розум «культурнішим» можна лише прищеплюючи йому методи, шляхи; вчитель повинен вчити науці. Отже, Й. Песталоцці порушував питання стосовно формування методологічного мислення у вихованців, оволодіння певними методами пізнання. Акцентуючи увагу на взаємозв'язку виховання і розвитку, виходив з визнання вирішальної ролі доцільно організованого виховання в становленні особистості дитини. З точки зору Й. Песталоцці значущим є те, що б засвоєння дитиною знань не було відірвано від умінь їх застосовувати. Головне завдання раціонально поставленого навчання, на його думку, полягає у педагогічно продуманій організації спостережень дитини, а саме навчання повинно спиратися на власний досвід спостережень як основу знань і необхідну умову збудження активної пізнавальної діяльності. Саме у взаємодії механізмів пізнання й умінь педагог вбачав основу саморозвитку.

У філософсько-педагогічній концепції німецького вченого Фрідріха Адольфа Вільгельма Дістервега значне місце приділяється організації дослідницько-пошукової роботи як учня, так і вчителя. Так, в роботі «Керівництво до освіти німецьких вчителів» зазначається, що «не може принести користі така наукова освіта, при якій учень не порівнює загальне, невідоме, з окремим, відомим, роз'яснюючи перше за допомогою останнього... Знання не слід повідомляти учневі, його треба підвести до того, щоб він сам їх знаходив, самостійно ними оволодівав. Вчитель повинен спрямовувати учня до знаходження нових знань і породження нових думок» [72, с. 203]. Отже, за висловом Ф. Дістервега, вчитель сам має стати дослідником, ніколи не зупинятися у своєму розвитку, постійно збагачувати свої знання і розвивати

свої професійні здібності, тобто піклуючись про саморозвиток своїх учнів, вчитель має розвиватися сам.

Перша половина ХХ ст. відрізнялась різноманіттям педагогічних установок, тенденцій, які знайшли своє втілення у таких напрямках, як екзистенціалістська педагогіка (Ж. -П. Сартр, Єміль Шарт'є), соціальна педагогіка (Д. Дюркгейм, В. Дильтей, М. Макмілеон), педагогіка особистості (Е. Вебер, Г. Гаудиг, Ф. Гансберг), функціональна педагогіка (Е. Клапаред, А. Фар'єр), прогресивна педагогіка (Дж. Дьюї), гуманістична педагогіка (А. Маслоу).

Представник прогресивної педагогіки, американський філософ, педагог, соціолог Джон Дьюї, розглядаючи виховання як неперервну реконструкцію особистісного досвіду дітей, враховуючи їх інтереси, потреби, здібності і нахили, розробив метод «діяльнісного навчання» або «експериментальний метод». Виступаючи за практичну спрямованість виховання, Дж. Дьюї висунув ідею створення «інструментальної» педагогіки. Згідно з цією концепцією навчання передбачає дії учня, які стають інструментом його пізнання, власного відкриття, способом осягнення істини, що призводить до формування його як особистості. Кінцевим результатом навчання, за Дж. Дьюї, повинна стати сформованість навиків мислення, здатність до самонавчання, «становлення системи внутрішньої особистісної орієнтації».

Способом організації такої діяльності є розроблений послідовником Д. Дьюї, американським педагогом Уільямом Килпатриком, метод проектів, що передбачає таку систему навчання, коли учні отримують знання і набувають умінь у процесі виконання системи практичних завдань, які постійно ускладнюються. Це детермінує напрямок дослідницької діяльності вчителя, яка включає такі кроки щодо організації цільових актів: постановку проблеми, складання плану її реалізації, оцінку її виконання.

Історія педагогічної думки в Росії є багатогранною, в ній неодноразово порушувалось питання необхідності застосування у навчанні різних видів і форм дослідницького і наукового

методів, способів пізнання. Особливе значення ця проблема набуває в період Просвітництва з розвитком освіти і науки.

Період Просвітництва в Росії (кінець XVII — XVIII ст.) характеризувався новим розумінням освіти, проникненням у вітчизняну педагогічну самосвідомість (І.І. Бецької, М.В. Ломоносов, Л.Ф. Магницький, М.І. Новиков, М.Н. Поповський, В.Н. Татищев). У той час у центрі уваги стояла ідея «саморозкриття» природи людини через науку, неодмінним атрибутом процесу пізнання була признаватися «розсудливість», тобто дія розуму і ума. Так, В.Н. Татищев у своїй книзі «Розмова про користь наук і училищ» висказував думку про необхідність для кожної освіченої людини пізнання самого себе: зовнішнього, тілесного і внутрішнього, духовного, а це пізнання можливе тільки за допомогою науки. Розглядаючи науку як спосіб саморефлексії, В.Н. Татищев стверджував, що головною наукою є та, що дозволяє людині пізнати себе, саме сутність науки полягає в її практичній користі, тому що знання — це вміння розрізняти добро і зло.

На думку вченого-енциклопедиста М.В. Ломоносова, в основі навчання має бути пізнавальний інтерес, що викликає творче засвоєння навчального матеріалу і розвиток в учнів дослідницьких спрямовань.

Просвітник, письменник, журналіст М.І. Новиков звертає увагу на необхідність оволодіння не тільки знаннями, а й способами пізнання, які стимулюють мисленеву діяльність дитини, змушуючи її думати, міркувати, досліджувати, сумніватися, робити висновки. У педагогічному творі «Про виховання і наставляння дітей» підкреслюється, що розум дітей має не тільки вправлятися і збагачуватися різними пізнаннями, а й бути таким, щоб вони (діти) набували здатності досліджувати те, що вони бажають знати, відрізняти істинне від помилкового.

У другій половині XIX — початку XX ст. в Росії виникли нові педагогічні теорії в галузі виховання, дидактики і методики навчання, які визначили головні завдання народної освіти,

серед яких активізація розумової, дослідницько-пошукової діяльності учнів.

Видатні педагоги того часу (К.В. Єльницький, П.Ф. Каптерев, Д.І. Менделєєв, В.П. Недачин, Д.І. Писарєв, В.Я. Стоюнін, К.П. Яновський та ін.) висунули ідеал особистості — вільної, освіченої, здатної до мислєдіяльності, неперервного саморозвитку, перетворення життя. За Д. І. Писарєвим, прогрес суспільного життя досягається головним чином завдяки розповсюдженню наукових знань і збільшенню кількості «мислячих особистостей». Підкреслюється, що тільки наука здатна створити критично мислячу особистість.

У своїй роботі «Думки про наші гімназії» теоретик і практик в галузі педагогіки В.Я. Стоюнін розкриває проблему просвітництва, розглядаючи освічену людину як таку, що шляхом наукових пізнань розвила в собі вищі поняття, які визначають людське життя в її відносинах до всього навколишнього, тобто природи і суспільства. Педагог доходить висновку, що наука забезпечить засвоєння наукового методу, яким спеціаліст має користуватися у своїх дослідженнях.

Відомий педагог-психолог П.Ф. Каптерев розглядав проблему самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, підкреслюючи: важливо, щоб людина сама могла вчитися; найважливіше надбання учнів — уміння правильно мислити і говорити. Вчений стверджував, що розум вище знань, оскільки, володіючи розумом, завжди можливо набути знання. У цьому контексті особливого значення, на думку П.Ф. Каптерева, набуває евристична форма навчання, яка вимагає від вчителя ґрунтовного знання науки, вмінь вести учнів до самостійного відкриття наукових істин. Педагог-вчений закликав до здійснення дослідницької діяльності учнів, яка виявляється у знаходженні зв'язків і відношень між явищами, вираженні їх у законах, складанні понять, визначень.

Висвітлення цієї проблеми знаходимо в роботі К.В. Єльницького «Підготовка вчителя до уроку», в якій пропонується звертатися до такої форми навчання як евристична, що збуджує розумові сили учнів. К.В. Єльницький наводить різні способи активізації розумових дій: шляхом зіставлення, порівняння понять і уявлень, складання власних суджень, узагальнень тощо.

На важливість володіння науковими знаннями майбутнім вчителем вказував вчений світового рівня, суспільний діяч Д.І. Менделєєв. В роботі «Про напрямок руського просвітництва і про необхідність підготовки вчителів» науковець надає особливого значення розвитку загального філософського світогляду вчителя, що дозволяє чинити вплив на учнівську молодь. Надаючи виключне значення підготовці вчителів, Д.І. Менделєєв стверджував, що без захоплення наукою не можна чекати маси розумних вчителів та належних плодів від примноження шкіл.

Видатний педагог К.П. Яновський першочергове значення в особистісному розвитку учня надає заняттям науками, зазначаючи, що «вже одне засвоєння наукових істин чинить надзвичайно могутній вплив на духовний розвиток людини: через поширення розумового кругозору розвиваються розум, почуття, сила волі й утворюється твердість переконань. Вченим підкреслюється значення свідомого, ґрунтовного і глибокого засвоєння наукової істини для духовного розвитку людини. У своїй праці «До питання про наші вищі навчальні заклади» К.П. Яновський підкреслює, що ознайомитися з науковими знаннями студента можна за його науковими роботами, які тільки і можуть дати уявлення про ступінь його знайомства з наукою, схильність до неї та вміння вивчати її. Стверджується думка про необхідність у вищих навчальних закладах студентам самотійно вивчати предмети, виявляючи «наукову самодіяльність».

Ці ідеї простежуються і в роботах В.П. Недачина, який акцентує увагу на питанні розумового виховання учнів, впливу

наукового пізнання на розвиток моральних якостей людини, «глибоко просякнутої духом наукового ідеалізму». Головне завдання загальної освіти К. Н. Недачин вбачає у необхідності виховання навиків самостійно мислити і навчатися, самостійно розбиратися в отриманому науковому матеріалі, живому інтересі й любові до наукових знань. Науковець вказує на взаємозв'язок цих навчальних завдань і методів повідомлення наукових знань, а також обраного для цього наукового матеріалу, що складає сутність наукової освіти.

Видатний педагог-вчений з прогресивними поглядами П. О. Кропоткін вказував на доцільність використання методів навчання, їх систематичність у застосуванні з метою ґрунтовного та глибокого засвоєння навчальних предметів. Головною передумовою успішності навчання, на думку науковця, є засвоєння спеціалістом наукових методів. П. О. Кропоткіним стверджується думка про необхідність розвитку дослідницьких вмій для успішної праці майбутнього фахівця: якщо особистість не виробила у собі вміння спостерігати, точно описувати те, що вона спостерігає, здібності відкривати відношення між фактами, на основі цього формулювати індуктивні гіпотези (тобто передбачення, що ґрунтуються на спостереженні) і перевіряти їх — вона не може бути гарним спеціалістом.

В. П. Вахтеров у своїй праці «Основи нової педагогіки» розкриває значення дослідницько-пошукової роботи учня у розвитку його критичного мислення. Науковець висловлює думку про необхідність розвитку вмій відкривати, винаходити, узагальнювати, порівнювати, класифікувати та виражати знаходження в усному і письмовому слові. Така вимога дозволить учневі реалізувати рефлексивні дії стосовно кожного здійснюваного спостереження і експерименту. В. П. Вахтеров доходить висновку, що нова педагогіка має культивувати внутрішні стимули для саморозвитку учня, цьому завданню слугує застосування у навчальному процесі дослідницько-пошукової роботи

учня, яка привчає ум відшукувати в природі і житті закономірності, здійснювати передбачення наслідків. Дослідницько-пошукова робота розвиває в учнів вміння знаходити шляхи розв'язання кожного питання, обмірковувати кроки у цьому напрямку, аналізувати факти, орієнтуватися в них, виділяти зв'язки, зводячи їх до певних законів тощо.

Про єдність педагогічної і наукової діяльності майбутнього вчителя висловлювався С.Т. Шацький. Вчений стверджував, що вивчення й дослідження педагогічних явищ повинні бути основою педагогічних закладів, а педагог має стати спостерігачем і дослідником тих явищ, які перед ним відбуваються. С.Т. Шацький зауважує, що подальша еволюція педагогічної підготовки вчителів неодмінно приведе до того, що у центрі стоятиме наукова робота.

Отже, підсумовуючи вище викладене, зробимо висновок, що в історії світової педагогічної освіти знайшли висвітлення окремі аспекти теорії і практики формування науково-дослідницької культури як вчителя, так і учня. Багатьма філософами, просвітниками, педагогами проповідувались ідеї щодо необхідності дослідницької орієнтації навчання з метою становлення особистості критично мислячої, здатної до мислєдіяльності, самостійного набуття знань, самонавчання і самопізнання. В роботах видатних педагогів увага приділялась таким питанням означеної проблеми: вплив науки на моральний, духовний і розумовий розвиток особистості; застосування різних способів активізації дослідницького пошуку і засвоєння наукових методів; теоретичні аспекти методології науки, теорії пізнання, розкриття сутності науки, наукової освіти.

Значне українське підґрунття має проблема дослідницької, пізнавальної діяльності в історії педагогіки. Як відомо, в Х-ХІІ ст. у творах вітчизняних авторів (Івана Вишневського, Юрія Дрогобича, Стефана і Лаврентія Зизанія, Павла Русина, Єпіфанія Славинецького, Кирила Ставровецького) знайшли

відображення педагогічні принципи, які стали складовими християнсько-етичних вчень. Основними методами навчання того часу були «сократівський метод» і метод тлумачення.

У творах українського філософа і просвітителя Івана Вишневського велике значення надається становленню особистості шляхом самоосвіти. Він радить своїм читачам шукати в його творах «не хитрости слогов сплетенноречивых, а след существа правды», оскільки в правді «затворена вечная жизнь — почувствуй и познай это» [28]. І. Вишневський вірив у силу науки і освіти.

Орієнтація на безпосереднє пізнання світу, активізацію розумової діяльності учнів була характерною для братських шкіл (Львівської і Київської) у наприкінці XVI — початку XVIIст. Видатні діячі української культури (Інокентій Гізель, Іоаникій Галятовський, Йосип Горбацький, Лазар Баранович, Симеон Полоцький, Феофан Прокопович) викладали в Києво-Могилянській академії, активно впливали на формування педагогічної думки, яка розвивалась у тісній єдності з різними галузями науки. Для Києво-Могилянської академії був характерним не тільки високий рівень освітньої підготовки вихованців, а й педагогічної теорії.

Про важливість спрямованості навчального процесу на дослідження явищ говорив український філософ Інокентій Гізель. Приділяючи особливу увагу розвитку вмінь розуміти та розмірковувати, філософ наголошував на необхідності мислити, що значить думати, адже той, хто мислить, зосереджено думає про об'єкт, який вивчає. У «Творі про всю філософію» чітко простежується знайомий дидактичний принцип, який визначає шлях пізнання від відомого до невідомого. І. Гізель доводить, що інтелектуальне пізнання властиве тільки людині, яка володіє вольовими діями і свідомими устремліннями.

Просвітник, письменник Іоаникій Галятовський прагнув науково обґрунтувати природні явища, рекомендував звертатися

до експериментального їх вивчення. Дає настанову-правило для учнів: З молодю не лініся і до науки приліпися, чому навчився в юності, то згодиться у старості.

З точки зору відомого українського філософа, богослова Феофана Прокоповича, наука є необхідним способом пізнання, сприяє добуванню знань, дає поради щодо виховання. У своєму філософсько-педагогічному трактаті «Промова про заслуги наук, що дорівнюють заслугам зброї» відмічає, що «людина, пориваючись до знань, починає глибше досліджувати природу, що позначається на процесі освіти та пізнанні тих, хто вчиться» [28, с. 132]. Закликаючи до самоосвіти, постійного навчання, Ф. Прокопович зазначав: прямим навчанням освічена людина ніколи ситості не має у пізнанні своєму, тому не перестає ніколи вчитися.

Стефан Яворський закликав людину до активної діяльності у набутті знань. Вказував на об'єктивність існування природи, яка потребує пізнання. На думку філософа, очевидність пізнання є певна якість і світло пізнання, у якому інтелект так ясно представляє об'єкт, що ніяким чином не може з ним розходитися, бо є його відображенням.

На думку мислителя, філософа-гуманіста Григорія Савича Сковороди, людина може дійти до щастя тільки через самопізнання. У системі поглядів філософа поняття «самопізнання», «праця», «щастя», «виховання», «освіта» виступають у тісному зв'язку як ключові. Г. С. Сковорода вказує на призначення людини служити суспільству, що тісно пов'язане з розвитком інтелекту, вихованням навиків розумової та фізичної праці. Він розглядає розум як головний регулятор людської діяльності.

У своїх працях Яків Павлович Козельський відмічав безмірність процесу пізнання, його складність, закликав вчитися ґрунтовному пізнанню у науках. Поняття «наука» трактував як ґрунтовне пізнання істини, здатність людського розуму незаперечно доводити все те, що стверджується або заперечується.

Заслуга Я.П. Козельського полягає в тому, що він розробив класифікацію різних галузей наукового пізнання. На думку вченого, людське пізнання є трояким: 1) якщо ми просто пізнаємо істину, то таке пізнання називається історичним; 2) якщо ми пізнаємо причини істини, таке пізнання називається філософським; 3) якщо ми вимірюємо величину речі, або її кількість, таке пізнання є математичним.

Видатний теоретик у галузі педагогіки і організатор народної освіти Микола Петрович Пирогов піднімав питання вдосконалення методів навчання, свідомого сприйняття наукових істин учнями, розвитку в них самостійності. Він вбачав головний обов'язок педагога в тому, щоб науку викладати не стільки для самої науки, скільки для розвитку наукою тієї чи іншої розумової або душевної здібності. У роботі «Завдання вчителя в школі» М.П. Пирогов підкреслює, що мета усіх наукових бесід — це обмін думками, поглядами і переконаннями тих, хто веде бесіду. Наукові бесіди сприяють пізнаванню і роз'ясненню істини, а отже і удосконаленню науки.

Педагог-демократ, засновник наукової педагогіки на Україні Костянтин Дмитрович Ушинський доводить, що антропологічне пізнання дає можливість правильно, з урахуванням особливостей формування і розвитку психіки і фізіологічних властивостей особистості учня, визначити зміст навчання і форми його організації. Головним завданням такого навчання стає цілісний, органічний, всебічний розвиток дитини. У педагогічній праці «Педагогічна антропологія» зазначається, що однобічний напрямок знань і мислення ніде не завдає такої шкоди, як у педагогічній практиці. К. Д. Ушинський вважає проблему співвідношення наукового і творчого у педагогіці пріоритетною, без якої не можливо знайти відповідь ні на одне питання, пов'язане з вихованням і навчанням. Для вчителя творчий пошук стосовно досягнень педагогічної науки є найважливішим.

Про необхідність звернення до загальнонаукових методів у повідомленні і засвоєнні навчального матеріалу вказував Памфіл Данилович Юркевич. У своїй праці «Методика і особистість вчителя» він виділив два головних методи: аналітичний і синтетичний. Педагог-філософ вважає, що оскільки методика є формою самого розуму, то вона застосовується усюди, однаково належить до всіх предметів навчання, однаково призводить до руху розумової сили вчителя й учня. Перший метод — аналітичний — дозволяє розкласти дане, щоб знайти його складові частини і найпростіші відношення; другий метод — синтетичний — передбачає роз'яснення і виведення даного зі складових частин. Синтетичний метод відрізняється єдністю, послідовністю. На думку вченого, у синтетичному методі переважає значення загальних понять, чітке усвідомлення яких відрізняє людину освічену від неосвіченої.

У педагогічній концепції Василя Олександровича Сухомлинського дослідницька діяльність розглядається як умова ефективної педагогічної праці. Науковець вважає, що за своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером педагогічна праця неможлива без елементів дослідження. Важливо, щоб спосіб мислення ґрунтувався на дослідженні, пошуках, щоб усвідомленню наукової істини передувало накопичення, аналіз, зіставлення та порівняння фактів. На думку В. О. Сухомлинського, дослідницький підхід до явищ навколишнього світу набуває особливо великого значення, оскільки процес пізнання дійсності є незамінним стимулом думки. Науковець робить висновок, що вчитель, який уміє проникати подумки у сутність фактів, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, уникає багатьох складнощів і невдач. Отже, педагогічна праця стоїть поряд з науковим дослідженням.

Соціально-економічні та культурні зміни, що виникли на початку ХХ століття, спричинили підвищення вимог до пріоритетів освіти, якості знань і навиків, форм їх набуття і реалізації у світі в цілому.

У розробці проблем організації навчання в дидактиці 20-х рр. ХХ ст. в Україні і Росії особлива увага приділялась можливостям застосування дослідницького підходу, позиченого з американської педагогіки. В трактовці педагогів того часу дослідницький підхід розглядався як загальний принцип в навчальному процесі, який має знаходити своє відображення в усіх формах навчальної роботи учнів — в активно-трудоному, лабораторному, евристичному методах навчання.

Учені-педагоги (К. М. Вентцелем, С. І. Гессеном, С. Т. Шацьким) намагалися теоретично обґрунтувати і реалізувати на практиці раціональні форми організації навчальних занять, нові методи викладання (лабораторний, дослідницький, екскурсійний і т.ін.). На думку К. М. Вентцеля, педагогічний процес має будуватися на пошукових, дослідницьких методах, а вчитель повинен тільки створювати умови, за яких учень зможе самостійно набувати знань. Як стверджує С. І. Гессен, мета навчання полягає не у передачі учням знань з основ наук и формуванні практичних умінь і навиків, що характерно для прихильників реальної освіти, і не у формуванні раціонального мислення на основі оволодіння учнями логічними прийомами дедукції і індукції, що характерно для прихильників формального розвитку розуму, а у озброєнні їх методом науки, тобто іншими словами, завдання педагога полягає в тому, щоб підготувати учнів самостійно добувати знання, творчо застосовувати їх у життєдіяльності.

У 60–70 — ті роки ХХ ст. отримала розповсюдження концепція проблемного навчання, висунута Джеромом Сеймуром Брунером, яка пропонує структурування навчального матеріалу таким чином, щоб для його засвоєння учень спирався на евристичне мислення. Навчання шляхом розв'язання проблем пов'язувалося з процесом самовираження вихованця, що створює стійку мотивацію навчання.

Ідеї проблемного навчання знайшли широке втілення у теорії і практиці вітчизняної освіти (Б. П. Єсіпов, І. Я. Лернер,

М.І. Махмутов, М.М. Скаткін, Н.Ф. Тализіна). Проблемна постановка навчальних завдань визначалась як ефективний дидактичний метод навчання.

У 80-ті роки з'явилась низка науково-педагогічних праць, присвячених методології та методиці педагогічних досліджень (Г.В. Воробйов, М.О. Данилов, В.І. Загвязинський, В.В. Краєвський, Н.Д. Никандров, О.І. Піскунов, В.М. Полонський), організаційно-дидактичним аспектам дослідницької підготовки і науково-дослідної роботи учнівської молоді (Ю.К. Бабанський, В.В. Давидов, В.І. Журавльов, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик, А.А. Киверляг, В.О. Сластьонін, М.О. Сорокін, В.Е. Тамарін, І.В. Усачова, Д.Г. Цхакая, О.І. Щербаков), висвітленню питання дослідницьких вмінь в особистісному розвитку вихованця (В.І. Андреев, О.М. Матюшкін, Н.М. Яковлева). Однак культурологічний ракурс проблеми залишався маловивченим і потребував спеціальних досліджень.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що в історії педагогічної думки ідеї застосування дослідницького методу, активізація розумової діяльності вихованців у навчально-пізнавальному процесі посідали значне місце. Так, в епоху Античності і Стародавніх цивілізацій на перший план висувається вимога розумового виховання людини, пошук істини. Для епохи Відродження характерні ідеї, пов'язані з самостійністю мислення, судження, дослідження. Однією з головних тез педагогічної освіти епохи Просвітництва є розвиток дослідницьких умінь, саморозкриття учня через науку. Основним гаслом педагогічних розробок початку ХХ століття стає застосування методів — евристичних, дослідницьких, експериментальних, — а також методу проєктів, які дозволяють в іншому ракурсі організувати традиційний навчальний процес. Однак системне вивчення різних аспектів науково-дослідницької культури у професійній підготовці фахівців, питання методології педагогічної науки набувають особливого значення тільки у другій половині ХХ століття.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Які питання щодо дослідницької орієнтації навчального процесу висувалися в епоху Античності?
2. Охарактеризувати основні ідеї дослідницького навчання в епоху Середньовіччя.
3. Які думки висловлювали М. Монтень і Е. Роттердамський стосовно дослідницьких дій у навчанні?
4. Розкрити значення науки і освіти у Новий час (XVI-XVIIст.).
5. Яке завдання педагогічної теорії Ян Коменський вважав головним?
6. Які ідеї щодо організації дослідницько-пошукової діяльності учня і вчителя пропонували в епоху Просвітництва Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Дістервег?
7. У чому сутність діяльнісного навчання, експериментального методу у концепції Дж. Дьюї?
8. Розкрийте ідею «саморозкриття» природи людини через науку, що висловлювалась В.Н. Татищевим і мала своє продовження в роботах М.В. Ломоносова, М.І. Новикова?
9. Як трактують освічену людину в своїх працях Д.І. Писарєв, В.Я. Стоюнін, П.Ф. Каптерєв?
10. Розкрити сутність «наукової самодіяльності» за К.П. Яновським, наукової освіти за В.П. Недачиним, наукових методів у навчанні за П.О. Кропоткіним, дослідницько-пошукової роботи — у В.П. Вахтерова.
11. Які видатні діячі української культури викладали в Києво-Могилянській академії і проповідували єдність педагогічної думки з різними галузями науки?
12. У чому полягають педагогічні погляди І. Гізеля, І. Галятовського і Ф. Прокоповича, Г.С. Сковороди стосовно самоосвіти людини, її вмінь до самопізнання?
13. Яке тлумачення надає поняттю «наука» Я.П. Козельський?

14. У чому вбачав головний обов'язок педагога М. П. Пирогов?
15. Як розуміє проблему співвідношення наукового і творчого у педагогіці К. Д. Ушинський?
16. Розкрити ідею єдності педагогічної і наукової діяльності вчителя в роботах С. Т. Шацького і В. О. Сухомлинського.

1.2. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя: сутність поняття та теоретичні аспекти її формування

Ключові слова: «онаучнення» освітнього простору, науково-дослідницька культура, науково-дослідницька діяльність, дослідницький підхід, дослідницький метод, культура, науковий стиль мислення, гуманістична, гностична, інтегративна, комунікативна, освітня, соціальної адаптації функції науково-дослідницької культури.

Серед головних вимог загальносвітового значення, які визначені у Болонській декларації, є консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях; створення Європейського простору вищої освіти, що має відбуватися одночасно та паралельно зі створенням простору наукових досліджень; впровадження структурних змін і покращення якості навчання має доповнюватися посиленням дослідницької й інноваційної діяльності, що зумовлено необхідністю забезпечення культурного й економічного розвитку держав та їх соціальної єдності в умовах фундаменталізації та універсалізації вищої освіти.

Ці позиції відображені у державних документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»)

і «Вчитель», де як концептуальна закладена ідея інтеграції науки і освіти, яка має своє вираження в таких процесах, як участь педагогічних працівників у науково-дослідницькій, науково-методичній діяльності, створення науково-інформаційного поля для молоді, інтенсифікація наукових досліджень у закладах освіти, запровадження у систему освіти передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграції у міжнародне науково-освітнє товариство, реалізація сучасних підходів інтеграції вищої освіти і науки у справі підготовки магістрів й аспірантів. У зв'язку з цим посилюються вимоги до дослідницької спрямованості фахівців з вищою освітою, науковий потенціал яких розглядається як найвища планка і кваліфікаційна характеристика вчителя-професіонала. Ці вимоги актуалізують необхідність реалізації якісно нової теоретичної підготовки висококваліфікованих майбутніх вчителів, здатних до інноваційно-дослідницького пошуку, багатовекторного, системного вивчення педагогічної дійсності, еволюційно-прогностичного аналізу сутності педагогічних явищ, створення індивідуального концепту в розв'язанні науково-педагогічних проблем, володіння науковими методами, дослідницькими технологіями і стратегіями.

Основні вимоги до становлення майбутнього вчителя-дослідника узгоджуються з основними засадами освіти ХХІ століття, сформульованими міжнародною комісією з питань освіти ЮНЕСКО: вчитися знати, вчитися робити (діяти), вчитися бути, вчитися співіснувати.

Саме науково-дослідницька культура майбутнього вчителя стає важливим феноменом у контексті сучасних уявлень про культуру в умовах фундаменталізації навчання, варіативності і полікультурності освітніх систем, інтенсивного зростання обсягів наукової і науково-педагогічної інформації, частих змін наукових парадигм і педагогічних технологій, стрімкого оновлення системи наукових знань.

Сформована науково-дослідницька культура майбутнього вчителя дозволить забезпечити ефективність:

навчально-пізнавальної діяльності, завдяки оволодінню різними способами мислинневої діяльності (аналітико-синтезичними діями, узагальнення, виділення головного, систематизація тощо), розвитку розумової культури, формуванню «метазнань» і «метавмінь», що дозволяють швидко адаптуватися в інформаційних потоках, критично оцінювати дійсність;

науково-дослідницької діяльності, яка вибудовується на основі цілого спектру наукових методів і дослідницьких стратегій, реалізується, завдяки розвитку системного, аналітичного, діалектичного, міждисциплінарного мислення, наукового світогляду і світобачення;

професійно-педагогічної діяльності, ефективність якої залежить від здатності реагувати на умови і вимоги педагогічної науки, готовності до наукового аналізу педагогічної реальності, урахування соціокультурний і психолого-педагогічний контекст, використання наукових знань в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворюючої) функції, застосування дослідницького підходу до розв'язання педагогічних завдань.

Отже, в умовах багаторівневої професійної освіти «бакалавр-магістр», що відповідає європейським стандартам і передбачає фундаментальну, науково-методологічну підготовку, домінуючу роль набуває науково-дослідницька культура майбутнього вчителя, формування якої зумовлено необхідністю компетентного входження фахівця до ринку праці, потребами у постійному професійно-особистісному зростанні й самовизначенні. Становлення науково-дослідницької культури вчителя як особливого виду компетентності в нових соціокультурних й інформаційних умовах, яка виявляється у сформованості наукового мислення, наукового світогляду, наукового

світосприйняття та світобачення, — є одним з пріоритетних завдань у вищій педагогічній школі.

На початку ХХІст. вітчизняний освітній простір знаменується посиленням інтересу до науково-дослідницької діяльності на всіх етапах і напрямках професійної підготовки у вищих навчальних закладах, виникненням необхідності теоретичного і практичного обґрунтування дидактичного і виховного впливу науково-дослідницької діяльності на особистісний і професійний розвиток майбутніх фахівців, їх культури як особистісного феномену.

Проблема взаємодії освіти і науки у контексті перспектив розвитку суспільства, «онаучнення» сучасного освітнього простору має своє висвітлення в роботах таких українських науковців, як В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, В. В. Олійник.

Вчені вказують на значущість підготовки майбутнього фахівця-дослідника, здатного до постійного оновлення наукового й практичного знання, навчання протягом всього життя.

У сучасній педагогіці вивчення науково-дослідницької культури майбутнього вчителя здійснюється здебільшого з позицій діяльнісного або особистісно-діяльнісного підходів і має такі напрями:

- науково-дослідницька діяльність як системоутворюючий чинник підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, найважливіший стратегічний напрямок забезпечення якості професійної освіти майбутніх вчителів (О. О. Абдулліна, В. І. Андреев, В. П. Андрущенко, С. П. Бондар, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, Г. Т. Кловак, М. О. Князян, В. В. Краєвський, В. Г. Кремень, Є. В. Кулик, О. М. Микитюк, О. М. Новиков, І. Ф. Прокопенко, В. Г. Риндак, В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко);
- науково-дослідницька діяльність як пізнавальний процес, що характеризується цілеспрямованою, процесуальною,

структурованою активністю і виступає в якості методу, який підвищує ефективність педагогічної діяльності (В.І. Андреев, Є.С. Барбіна, І.М. Богданова, В.В. Борисов, В.І. Загвязинський, І.А. Зимня, Л.С. Коржова, В.С. Лазарев, Г.Ю. Ніколаї, О.П. Павленко, О.М. Пехота, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, Н.В. Сичкова, Л.Ю. Султанова, О.А. Шашенкова);

- науково-дослідницька діяльність як засіб формування особистісних якостей (дослідницьких вмій, дослідницьких здібностей, дослідницької позиції, якостей-мотивів тощо) фахівця-дослідника, здатного виконувати дії відповідно до конкретного методу наукового дослідження з метою розв'язання певної професійної проблеми (А.М. Алексюк, Н.О. Амеліна, В.І. Андреев, М.А. Байдан, С.П. Балашова, Н.В. Кічук, Т.Д. Мишківська, Н.Ю. Посталюк, Н.В. Сичкова, В.В. Тушева та ін.);
- науково-дослідницька діяльність як сфера професійної діяльності вчених-педагогів (Г.О. Балл, С.У. Гончаренко, В.В. Краєвський, В.А. Кушнір, О.М. Микитюк, В.М. Полонський).

Вченими підкреслюється, що система професійної підготовки у вищій педагогічній школі має бути спрямована на становлення вчителя-дослідника з новим типом мислення, якому притаманний високий динамізм, для якого головним є культ пошуку пізнання, а не культ знань. Особливістю науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі стає професійне спрямування її змісту на забезпечення формування творчо мислячого, всебічно підготовленого до практики, ідейно свідомого фахівця.

Особлива увага науковцями приділяється вивченню таких понять, як «дослідницький метод», «дослідницький підхід», «дослідницька технологія», «дослідницька діяльність», розкриттю їх сутнісних і функціональних характеристик, розробці педагогічних і організаційно-методичних умов щодо реалізації

дослідницького методу, дослідницького підходу, дослідницької технології у навчально-виховному процесі. Так, дослідницький метод (І. Я. Лернер, О. Я. Савченко) розглядається як такий, що забезпечує інтелектуальний розвиток вихованців, перетворюючи сам процес засвоєння змісту освіти на пошуково-творчий, дослідницький. У цьому аспекті процес навчання набуває евристичного характеру, потребуючи активної, критичної, усвідомленої мислєдїяльності в системі «студент-викладач» («учень-вчитель»). Реалізація дослідницького підходу, на думку С. А. Ракова, здійснюється через дослідницьку діяльність та навчальні дослідження, шляхом рефлексування яких набувається індивідуальна, особистісна методологія проведення досліджень. Науковцем зазначається, що завдяки дослідницькому підходу усі форми навчального процесу (лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота, курсові та дипломні проекти) у ВНЗ просякнуті ідеями досліджень. Сутнісною характеристикою дослідницької технології навчання вважається дослідницька діяльність (М. В. Кларін, О. П. Павленко, О. М. Пехота), дидактичним завданням дослідницької технології є забезпечення освітньої підготовки та цілеспрямоване формування особистісних якостей шляхом становлення досвіду дослідницької роботи.

Як відомо вчитель-дослідник взаємодіє з науково-дослідницькою культурою такими способами:

1) коли засвоює культуру науково-дослідницької діяльності, виступаючи об'єктом соціального впливу;

2) коли діє у певному науково-педагогічному середовищі як носій та транслятор педагогічно-дослідницьких, інформаційних та інноваційних цінностей;

3) коли створює та розвиває науково-дослідницьку культуру як суб'єкт наукової творчості, дослідницького пошуку.

Означені способи перебувають у взаємодії і взаємодоповнюють один одного. Так, засвоєння з боку вчителя норм, цінностей та ідеалів науково-дослідницької культури визначає

багатовекторність його науково-дослідницької діяльності, вміння вести дослідницький пошук, «науковий діалог» у майбутній професійній діяльності. З іншого боку вчитель, як суб'єкт наукової творчості, перебуває в якості носія педагогічних та дослідницьких цінностей, і стає створювачем науково-дослідницької культури, знаходячись у стані перманентного професійно-особистісного розвитку.

Серед безлічі сучасних уявлень про культуру можна виділити такі:

- культура як особливий тип мислення, діяльності, пізнання і їх перетворення;
- культура як сукупність фундаментальних наукових теоретико-методологічних знань;
- культура як нові типи мислення і діяльності, які, з одного боку, зберігають традиції, а з іншого боку — творять і перетворюють культуру;
- культура як основа культуротворчого діалогу;
- культура як система норм, еталонів зразків діяльності, накопичених людством.

У сучасних філософсько-культурологічних дослідженнях виокремлюються такі *основні аспекти у вивченні культури*, які свідчать про різноманіття її проявів, зумовлюючи множинність підходів в методології її вивчення:

- *філософський*, в межах якого на перший план виходить вивчення особливостей і загальних закономірностей розвитку культури, (її функціонування) як специфічного способу людської діяльності і як цілісної системи матеріальних і духовних цінностей;
- *соціологічний*, що дає змогу з'ясувати обумовленість системи культури соціально-економічними відносинами, визначити взаємовідносини різних соціальних шарів і груп у культурі, виявити соціально-регулятивні чинники розвитку особистості;

- *аксіологічний*, який акцентує увагу на вивченні процесу творення цінностей, їх концентрації в цілісну динамічно розвиваючу систему, на з'ясуванні їх ролі у формуванні існуючих в певних умовах оцінок тих або інших явищ;
- *гуманістичний*, що пов'язаний з вивченням впливу культурних цінностей на процес формування духовного світу людини на його моральне піднесення;
- *нормативно-регулятивний*, який виокремлює для поглибленого вивчення нормативний бік культури, який являє собою складно структуровану систему норм і еталонів людської діяльності, що направляють і регулюють у своїй сукупності соціальні відносини і поведінку людей у праці, в побуті, у сфері міжособистісних відносин;
- *евристичний*, що визначається необхідністю вивчення особливостей процесу розвитку культури як творчо перетворювальної діяльності;
- *комунікативний*, що передбачає вивчення особливостей і зростаючої ролі культури в суспільстві як могутнього засобу комунікації між творцями й споживачами культурних цінностей;
- *психологічний*, пов'язаний із з'ясуванням психологічних механізмів дії творів культури на духовний світ людини, на її поведінку, світовідчуття;
- *семіотичний*, який характеризує явища культури перш за все з боку його знаково-символічної природи, дає можливість проаналізувати смислове наповнення знака або символу.

Аналізуючи означені аспекти, різні концепції культури, які містяться в науково-філософських і культурологічних джерелах, визначимо ті підходи, що є теоретико-методологічною основою формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя:

- ❖ *діяльнісний підхід*, що передбачає розгляд культури як сукупності форм, способів, засобів і результатів людської діяльності;
- ❖ *особистісний підхід*, що розглядає культуру як рівень розвитку і процес творчої самореалізації сутнісних сил людини, як властивість і якість особистості, як «міра розвитку людини», як «нормотворчість»;
- ❖ *аксіологічний підхід*, згідно з яким культура визначається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, як оцінка особистістю своєї поведінки.

У межах *діяльнісного підходу* представлені різні погляди на взаємозв'язок культури й діяльності. Так, *М. С. Каган* розглядає культуру у вигляді сукупності (системи) певних видів діяльності і її результатів, *Н. С. Злобін, П. Гуревич* — як творчий зміст діяльності, *Е. С. Маркарян, В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, З. Файнбург* трактують культуру як спосіб діяльності, її «технологічний контекст», *В. А. Малахов* — як *специфічне ставлення людини до дійсності*; *В. М. Межуєв* — як діяльність у формі загальної праці.

Діяльнісний підхід дозволяє розглядати науково-дослідницьку культуру як *двосторонній процес*: з одного боку, науково-дослідницька діяльність є основою, умовою і результатом формування й розвитку відповідної культури, з другого — науково-дослідницька культура є чинником, який спрямовує поведінку й діяльність майбутнього педагога-дослідника, «якість життєдіяльності в цілому» (*Н. Б. Крилова*).

Рівень науково-дослідницької культури майбутнього фахівця якісно визначає його пізнавальну, дослідницьку діяльність, глибину знань і широту тезаурусу, сукупність творчих інтересів, потреб, установок на різнобічну творчу діяльність, уміння будувати її на основі наукових методів, норм, а також науково-педагогічних теорій, концепцій. Сформованість зазначеної культури студента-дослідника визначається умінням продуктивно використовувати знання в евристичній діяльності. Ефективність

пізнавальної, педагогічної, навчальної діяльності визначається науково-дослідницькою культурою, тим, наскільки широко, соціально усвідомлено майбутній вчитель здатний вирішувати професійні завдання, реагувати на умови й вимоги конкретної науки; наскільки вільно володіє наукомісткою технікою і психолого-педагогічною технологією; як розвинута в ньому здібність «не відставати» від темпів наукового прогресу і при цьому як ці властивості пронизує розуміння загальнолюдських пріоритетів. При цьому діяльність має системний, цілісний, творчий, концептуальний характер, забезпечуючи розуміння закономірностей не тільки розвитку суспільства, природи, а й особистісного розвитку й самовдосконалення. Тому можна говорити, що науково-дослідницька культура — це не тільки результат діяльності, а й спосіб саморозвитку в ній, форма самовираження особистості.

Відзначаючи двосторонній зв'язок між культурою і діяльністю, М.С. Каган розглядає людину, з одного боку, як творця культури, який створює у своїй опредмечувальній діяльності її предметне буття, а з другого боку, — як творіння культури, що розвивається завдяки розпредмечувальній діяльності, яка дозволяє людині оволодіти культурою і брати участь в її подальшому розвитку.

Отже, в культурі, з одного боку, акумулюються результати творчої діяльності людини, а з другого — вона формує її як творця і створювача, удосконалюючи її духовно-творчі сили. Культура виступає в єдності процесу і результату, узятих у їх нерозривній діалектичній єдності.

Особистісний підхід до вивчення культури представлено у роботах Є.М. Бабосова, В.С. Біблера, Є.М. Боголюбової, М.Т. Іовчука, Н.С. Злобіна, М.С. Кагана, В.М. Межуєва, Ф.Ш. Мухаметзянова й інших вчених, котрі висловлюють точку зору щодо культури як міри і способу реалізації сутнісних сил людини в її соціальній діяльності і в результатах цієї діяльності. Є.М. Бабосов підкреслює,

що культура виступає у відомому сенсі як проект людського існування, що містить у собі багатогранну композицію ідей, цінностей, зразків поведінки, які відіграють формуючу роль як у розвитку окремої особистості, так і в розвитку цивілізації. Слушною є точка зору В. С. Біблера, який розглядає культуру як форму самодетермінації, самовизначення діяльності, волі, свідомості, мислення, долі людини. У культурі, на думку В. М. Межуєва, представлена найважливіша здатність людини — здатність до саморозвитку. Тому сутність культури полягає в удосконаленні, поліпшенні, вихованні й розвитку самої людини.

Таким чином, у культурі людина представлена не тільки як діюча, але і як саморозвиваюча, самозмінююча особистість, як суб'єкт і одночасно як результат своєї діяльності.

На діалогічну природу культури вказують М. М. Бахтін, В. С. Біблер, трактуючи це поняття як діалог культур. Згідно з їх поглядом, залучення до культур здійснюється за допомогою діалогу, призначенням якого є усвідомлення культурного різноманіття і своєрідності різних культур як джерела особистісного, а також суспільного розвитку.

Отже, науково-дослідницьку культуру у цьому аспекті необхідно розглядати як якість особистості, яка визначає її саморозвиток, самовизначення, самодетермінацію, саморегуляцію й самоактуалізацію (А. Маслоу, К. Роджерс) у науково-дослідницькій діяльності, яка є за своєю сутністю творчо-пізнавальною діяльністю. На основі культури особистість здатна не тільки відтворювати культуру, а й саморозвиватися в ній. Науково-дослідницька культура особистості виступає як міра гармонійного і професійного розвитку, освіченості, розвиненості індивідуально-особистісних якостей дослідника, необхідних для реалізації ефективної науково-дослідницької діяльності; виступає як презентація «Я» особистісного і професійного, як спосіб інтелектуального розвитку й саморозвитку і сприяє становленню власного мікросоціуму.

Аксіологічний аспект вивчення культури розглянуто у роботах Н.З. Чавчавадзе, А.І. Арнольдова, Г.П. Вижлецова, А.А. Зварикіна, А.Г. Здравомислова, П.О. Сорокіна, В.П. Тугарінова, на думку яких, цінність є ключовим структурним елементом культури, і служить її основою й фундаментом. Вчені трактують культуру як якісну характеристику життєдіяльності людини і створеної нею реальності, де пріоритетними є духовні цінності. Культура, з позиції Н.З. Чавчавадзе, — це світ утілених цінностей, перетворена відповідно до них природа людини і її середовище. Для Г.П. Вижлецова цінності стають ядром культури, яка в сутнісному сенсі є вищим ступенем облагороженості, одухотвореності й олюдненості умов життя і людських стосунків.

З позицій аксіологічного підходу формування науково-дослідницької культури особистості передбачає не тільки засвоєння цінностей, а і їх створення. Науково-дослідницька культура, з одного боку, забезпечує розуміння й наділення цінностями і смислами науково-пізнавальну діяльність, з іншого, — виступає як засіб й умова формування ціннісних орієнтирів особистості дослідника, ціннісної орієнтації на нарощування особистісного досвіду дослідницького, творчо-пошукового, усвідомлення науки й наукового системного і діалектичного мислення як професійне і особистісне необхідного придбання. Аксіологічна домінанта в структурі науково-дослідницької культури грає роль ціннісних координат, вона задає та визначає конкретний функціональний стан усіх її структурних компонентів. Аксіологічний підхід дозволяє виділити й проаналізувати ті цінності і норми, які урегульовують і спрямовують дослідницький пошук. У цьому контексті поряд із науково-методологічними цінностями особливого значення набувають загальнолюдські і соціально-педагогічні цінності, інтеграція яких у науково-пізнавальному процесі визначає вектор дослідження.

Отже, *науково-дослідницька культура майбутнього вчителя* — це показник професійної підготовки майбутнього фахівця-вчителя, сутнісна системна якість особистості, що представляє

інтегровану сукупність професійно важливих якостей вчителя-дослідника, які забезпечують ефективне виконання навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної діяльності, а також творчо-інтелектуальний розвиток, професійно-особистісне самовдосконалення і самоздійснення; цілісна, інтегральна характеристика особистості дослідника, котра володіє фундаментальним, загальнонауковим, методологічним знанням, системою ціннісних орієнтацій, що спрямовують дослідницький пошук, визначають його ціннісне ставлення до науково-педагогічних знань, науки в цілому.

Відображаючи діалектичну, багаторівневу природу науково-дослідницької культури, її цілісний, динамічний характер, компоненти (структурні і функціональні) цієї системи мають бути представлені як необхідні та достатні для її існування та подальшого розвитку. У педагогічній науці під функцією розуміють якісну характеристику, що спрямована на збереження, підтримку та розвиток системи. Функціональні компоненти системи відображають базові зв'язки між вихідним станом її структурних елементів та кінцевим шуканим результатом. Стійкість функціональних компонентів системи визначається їх зв'язком зі структурними компонентами і між собою.

З огляду на визначені сутнісні характеристики науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її структурні компоненти вважаємо за доцільне розглянути такі функції, як гуманістична, гносеологічна, інтегративна, комунікативна, освітня, соціальна, які є характерними для цього виду культури, висвітлюють її особливості і відрізняють даний вид культури від інших.

Гуманістична функція відображає орієнтації дослідника на ціннісно-гуманістичні принципи в сучасній системі освіти, що призводить до зміщення акцентів дослідницького імперативу. Гуманістична спрямованість особистості вчителя-дослідника, по-перше, визначає характер дослідницького пошуку, що виявляється у зверненні до гуманістичної методології в науково-педагогічних

дослідженнях і передбачає орієнтацію на ідеї та принципи антропології, культурології, герменевтики, феноменології, що акцентують увагу на затвердженні самоцінності особистості, її формуванні як створювача власного досвіду, поведінки, життєдіяльності в цілому, розкритті сутнісних сил людини, її соціально ціннісних світоглядних й моральних якостей, духовного потенціалу. По-друге, гуманістична спрямованість майбутнього фахівця-вчителя передбачає усвідомлення, розробку і реалізацію завдань щодо індивідуально-особистісного розвитку і становлення вихованців. Звернення до культурно-гуманістичних функцій освіти, гуманістично орієнтованого навчання є вимогою сучасного педагогічного дослідження, що веде до необхідності прогнозування нових цілей освіти, їх перегляду. У зв'язку з цим акцентується увага на розробках педагогічних теорій, концепцій, педагогічних технологій, що ґрунтуються на гуманістичних цінностях і передбачають пошук особистісно зорієнтованих, культуровідповідних, смислопошукових, творчих, діалогічних педагогічних засобів, які актуалізують саморозвиток, суб'єктність, самоідентичність тих, хто навчається. У завданнях гуманістично зорієнтованого навчання мають бути відображені, з одного боку, вимоги, що пред'являються до особистості суспільством, з іншого — умови, що забезпечують потреби особистості у саморозвитку і самоактуалізації. Прийняття соціально-гуманістичних цінностей, як визначальних у системі науково-дослідницьких цінностей, є основним критерієм сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.

Гносеологічна функція дає цілісне уявлення про науково-дослідницьку діяльність як процес пізнання, що характеризується отриманням та породженням знань і забезпечує різні форми і методи організації та самоорганізації пізнання, управління та конструювання дослідницького пошуку. Гносеологічна функція виявляється у цілеспрямованому, системному, ціннісно-смиловому дослідженні педагогічної дійсності, відборі, систематизації, осмисленні та генеруванні наукових знань в умовах їх активного

поширення і оновлення, змін освітніх парадигм, пошуку нових альтернативних систем навчання та виховання. Гносеологічна функція пов'язана з системним і цілісним вивченням педагогічної науки, її основних категорій, законів, закономірностей, принципів і знаходить своє вираження у науково-методологічній рефлексії, умінні аналізувати, критично оцінювати теоретичне та практичне знання, науково обґрунтовувати дослідницькі результати та творчо застосовувати їх на практиці. Дана функція передбачає вивчення та усвідомлення майбутнім вчителем-дослідником свого інтелектуального і професійно-педагогічного потенціалу, формування здатності до самоосвіти та самовдосконалення засобами науково-дослідницької діяльності.

Інтегративна функція, пов'язана з гносеологічною і відображає один з головних принципів сучасного наукового дослідження – принцип інтеграції й системного аналізу. Цей принцип забезпечує багатоаспектне вивчення педагогічних процесів, закономірностей і перспектив розвитку педагогічних феноменів. Інтегративна функція відображає особливості сучасного пізнання, що характеризується інтеграційними процесами, синтезом та комплексністю. Ураховується кумулятивний характер розвитку наукового пізнання: коли нові знання поєднуються, інтегруються із попередніми, не заперечуючи їх, а доповнюючи. Інтегративні процеси спричиняють появу загальних теорій, які дозволяють поєднувати та пояснювати розрізнені факти. Отже, інтегративна функція науково-дослідницької культури виявляється у її інтенсивному збагаченні сучасними ідеями (філософськими, культурологічними, соціологічними, психологічними, а також глобалістики та синергетики) та дослідницькими технологіями із різних галузей наукового знання, забезпечуючи організацію міждисциплінарного «мультидослідження», що ґрунтується на методології міждисциплінарного знання. Інтегративна функція науково-дослідницької культури

майбутнього вчителя забезпечує інтеріоризацію та асиміляцію міждисциплінарного знання і його застосування у дослідженні.

Комунікативна функція відображає встановлені різноманітні комунікативні зв'язки, необхідні для побудови ефективного дослідницького процесу, презентації дослідницьких результатів, здійснення наукового спілкування в освітньому середовищі. Функція обумовлює необхідність розвитку таких складових науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як культура спілкування, мовленнєва і рефлексивна культура. Дана функція орієнтує на науковий діалог вчителя-дослідника шляхом приєднання до тієї чи іншої теорії, концепції, наукової позиції, точки зору або їх спростування (дискутування). Комунікативна функція передбачає широкий науковий кругозір, мисленнєву розвиненість, володіння тезаурусом педагогічної науки, науковою етикою у спілкуванні. У форматі педагогічного експерименту функція спрямована на встановлення і підтримку міжособистісних зв'язків у системі «вчитель – вихованець», завдяки діалогічному спілкуванню, співпраці, співтворчості.

Освітня функція концентрує в собі дидактичну, виховну і розвиваючу функції, забезпечуючи інтелектуальний і розумовий розвиток майбутнього вчителя-дослідника, і в цілому якість професійної підготовки у вищій педагогічній школі. Освітня функція має виявлення у сформованості науково-педагогічних (теоретичних, методичних, практичних), методологічних знань, дослідницьких і рефлексивний вмінь, Я-концепції вчителя-дослідника, його педагогічної філософії, вмотивованості до навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності, наукової комунікації, готовності до професійно-особистісного самовдосконалення, акмеологічного зростання. Освітня функція реалізується у цілісному становленні фахівця як вчителя-дослідника.

Соціальна функція забезпечує швидке входження в професійне середовище й адаптацію в ньому, завдяки вмінню самостійно бачити й ефективно вирішувати професійно

значущі проблеми, оволодінню ціннісною та поведінковою автономією, що має вираження у наявності власних переконань, тверджень, світоглядних позицій, сформованій культурі педагогічного мислення, якій притаманні такі властивості як системність, інтегрованість, діалектичність. Розвинуті дослідницькі та методологічні уміння сприятимуть дидактично доцільному проектуванню і конструюванню педагогічного процесу, ґрунтуючись на провідних педагогічних теоріях, концепціях, наукових підходах, що у свою чергу призведе до соціальної мобільності й конкурентоспроможності в галузі педагогічної праці. У цьому контексті науково-дослідницька діяльність виступає і як спосіб соціокультурного відтворення особистості майбутнього фахівця, і як спосіб буття науково-дослідницької системи суспільства, яка демонструє ступінь розвиненості держави.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Чим викликана поява такого особистісного феномену як науково-дослідницька культура майбутнього вчителя?
2. Сформулюйте основні положення, які характеризують науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя.
3. Дайте визначення поняттю «науково-дослідницька культура майбутнього вчителя».
4. Які функції є характерними для цього виду культури, охарактеризуйте їх.
5. Які функції, на ваш погляд, є особливо важливими для вчителя-дослідника?

1.3. Цінності вчителя-дослідника

Ключові слова: аксіологічна проблематика, ціннісний поліморфізм у науці, нормативно-оцінні феномени у сфері науково-дослідницької діяльності, науково-дослідницькі, пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні цінності, педагогічні цінності вчителя-дослідника, цінності виховні, навчальної діяльності, смислу життя.

Виявлення й оцінка ціннісних пріоритетів сучасного вчителя-дослідника, розвиток його аксіосфери, висвітлення цінностей у науково-пізнавальному та педагогічному контексті, визначення поняття «цінності» — це питання, що актуалізуються і набувають особливого значення у вищій педагогічній освіті, підготовці майбутнього фахівця-освітянина.

Аналіз наукового фонду свідчить, що поняття «цінності» трактується вченими як:

- людське, соціальне й культурне значення певних об'єктів і явищ, що відсилають до світу належного, цільового, смислової основи, Абсолюту;
- позитивна значущість або функція явищ у діяльності людини;
- предмети, явища і їх властивості, що виступають як засоби задоволення потреб і інтересів особистості й суспільства;
- суб'єктно-об'єктні відносини, які відображають оцінні дії суб'єкта;
- внутрішній орієнтир діяльності людини;
- кінцеві засади цілепокладання;
- нормативно-оцінні конструкти свідомості.

На сьогоднішній день відбувається істотне розширення й поглиблення аксіологічної проблематики, викристалізовується

тенденція узагальнення поняття цінності. Якщо на ранніх етапах розробки аксіологічної проблематики статус цінностей мали етичні й естетичні феномени, з часом цінність стала розглядатися як значущість будь-якого об'єкта, то у сучасній трактовці цінність вживається як параметр цілепокладальної системи, що здійснює процедури оцінки й вибору.

Погляди і судження вчених свідчать про притаманність певного ціннісного поліморфізму у науці: з одного боку, розмаїття особистісних установок, з другого — поліморфізм офіційно декларованих, інституціональних цінностей.

Виходячи з особливостей діяльності вчителя-дослідника, необхідно говорити про цінності, що скеровують діяльність фахівця-освітянина, поєднуючи науково-дослідницькі й педагогічні орієнтири.

Науково-дослідницькі цінності доцільно класифікувати таким чином: пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні, які дозволяють регулювати, орієнтувати діяльність та поведінку вчителя-дослідника і позначаються на спрямованості науково-педагогічних досліджень, впливають на оцінку і ставлення дослідника до пізнання, наукового знання в цілому, способи інтерпретації, сприяють розумовому та моральному розвитку дослідника.

Розглянемо цей аспект докладніше.

Пізнавальні цінності майбутнього вчителя-дослідника. В науковій літературі вказується на неоднозначність та багатоаспектність поняття «цінність» стосовно пізнавального процесу, що обумовлює різний аксіологічний зміст цього поняття. Отже, ціннісне це, по-перше, ставлення, що містить інтереси, уподобання, установки тощо, сформоване в дослідника під впливом ціннісної свідомості (моральної, етичної, естетичної тощо) та соціокультурних факторів; по-друге, ціннісні орієнтації у середині самого пізнання, у тому числі й світоглядно забарвлені, на основі яких оцінюються й обираються форми й способи опису й пояснення, доказу, організації знання, наприклад, критерії

науковості, ідеали й норми дослідження; по-третє, цінності в пізнанні, які представляють об'єктивне предметне знання (факт, закон, гіпотеза, теорія) й ефективне операційне знання (наукові методи, регулятивні принципи), які саме завдяки істинності, правильності, інформативності набувають значущості й цінності для суспільства.

Між знаннями та ціннісною сферою дослідника виникає двобічний зв'язок: засвоєні знання певним чином «обробляють» систему ціннісних орієнтацій дослідника, в той же час його світоглядні погляди здійснюють істотний вплив на всю систему індивідуального професійного знання, спосіб мислення і теоретизування. У свою чергу знання розглядаються, інтерпретуються дослідником через призму інших цінностей логічних, світоглядних, практичних, етичних, а також епістемологічних, методологічних нормативів та еталонів.

Як зазначають науковці (Л.О. Мікешина, М.О. Розов) діалектика когнітивного і ціннісного в пізнанні тісно пов'язана з проблемою ціннісних орієнтацій і вибору. Суттєвим є те, що ціннісні орієнтації дослідника, що супроводжують процес пізнання, визначають важливість тієї або іншої ідеї, наукової позиції, і впливають на процедуру вибору, здійснюваного дослідником. Ціннісні орієнтації дослідника впливають і обумовлюють його ціннісні установки, які включають цінності окремих учених та загальнонаукові цінності; ціннісні орієнтації виявляються як на рівні реальної практики переваг, так і у вигляді сформульованих умовиводів, тверджень, положень тощо. Визначаючи стратегію і тактику дослідження, ціннісні орієнтації та установки дослідника позначаються на способах інтерпретації та обгрутування знанневих конструкцій, умовиводів тощо.

У реальному процесі взаємодії суб'єкта і об'єкта пізнання когнітивне й ціннісне тісно пов'язані між собою, оскільки оцінка базується на знанні, а пізнання на оцінці. З одного боку, суб'єкт пізнання виділяє те, що йому «потрібне», «важливе», «цікаве»,

«ціннісне», такого роду оцінки спрямовані не стільки на об'єкт, скільки на самого індивіда, його потреби, духовні запити і виражають ставлення людини до об'єкта, його властивостей. З іншого боку, у пізнавальному процесі ці оцінки зливаються з «об'єктивними», і нерозривно пов'язані з особистісними цінностями людини, з її ціннісним ставленням до об'єкта. Таке розуміння питання дозволяє стверджувати, що пізнавальні цінності тісно поєднуються і взаємодіють з особистісними.

Науковці виділяють дві сторони аксіологічної позиції суб'єкта пізнання, які виявляють свою дію: *перша сторона* — це «вхід» наукової творчості, умови процесу виробництва знання, це живий, реальний процес наукової творчості, в центрі якого знаходиться активний суб'єкт, узятий в сукупності його життєвих потреб, інтересів, прагнень, інтелектуального й емоційного потенціалу; *друга сторона* — це «вихід» пізнання, тобто результат пізнання на тому або іншому етапі наукового пошуку, це цілісна система концептуального знання.

Однак у процесі пізнання важливі не тільки досягнення, «відчужувані у вигляді знань» (М. О. Розов), але і сам процес прагнення до них, оскільки саме прагнення до пізнання істини, сама здатність такого пізнання постає як висока цінність. Важливе розуміння того, що цінність пізнання виявляється не просто у сформованому світобаченні, світорозумінні, а й у світогляді, що виражається у впорядкуванні всіх елементів знання між собою.

Таким чином, система пізнавальних цінностей наукового знання виступає безпосередньою детермінантою для дослідника. Система спеціального й загальнонаукового знання формує його як фахівця, залучає до наукових концепцій, теорій, наукових традицій, школи, напряму, прийомів та методів наукової діяльності. Пізнавальні цінності виявляють істотний вплив на розуміння самого сенсу і завдань наукового дослідження, задаючи його перспективу й оцінюючи ступінь прийнятності, а також значущості

запропонованих результатів дослідження. Сформована система пізнавальних цінностей виконує у діяльності дослідника орієнтуючі функції, а також виступає як спосіб бачення проблеми, що обумовлений соціальними чинниками, перш за все, професійними і соціокультурними, а не тільки психологічними особливостями сприйняття і мислення дослідника.

Морально-етичні цінності майбутнього вчителя-дослідника.

Питання про співвідношення моральності і науково-дослідницьких цінностей розглядається у літературних джерелах в різних площинах і тлумачиться по-різному. Можна виділити такі аспекти у вивченні цього питання: вплив наукових знань на морально-етичний розвиток особистості; формування моральної свідомості дослідника; сфера морального нормування, тобто галузь професійної етики дослідника.

У вивченні морально-етичних цінностей дослідника особливого значення набуває питання про зв'язок науково-дослідницьких цінностей із загальнозначущою мораллю (мораль «для всіх»). За висловом науковців (М. О. Архангельського, Ю. М. Тундикова), не викликає сумнівів діалектичний характер цього зв'язку при провідній ролі загальнозначущої моралі як родового відносно видового, цілого — до частини. При чому цей зв'язок не обмежується простою координатією, він носить внутрішній, супідрядний характер.

Розуміючи під етикою теорію моралі (Ю. М. Тундигов), необхідно зазначити, що етичні категорії (блага, добра, справедливості, обов'язку, совісті, сенсу життя і т.ін.) являють собою рівень узагальнення етичних відносин, і в той же час є найбільш загальними формами втілення моральної свідомості дослідника.

У наукових джерелах виділяють дві функції моралі: регулятивну і оцінно-орієнтаційну, які діалектично пов'язані між собою, оскільки регуляція припускає оцінну орієнтацію, а остання — регуляцію. Тому справедливим буде твердження,

що норма здатна виявляти регулятивний вплив на поведінку людей лише в оцінному полі моралі. Проте є і відмінності: якщо перша функція безпосередньо пов'язана з поведінкою, практичною діяльністю людей, то друга — з їх загальним ставленням до того, що відбувається, оцінкою, переломленою крізь призму власних потреб й інтересів.

Повнота моральної свідомості, за О. Д. Александровим [126], будується на «трьох китах»: гуманізмі, відповідальності, науковості. Розкриваючи взаємозв'язок цих понять, вчений доводить, що відповідальність вимагає певної системи норм «наукової поведінки», наукової позиції, у свою чергу тільки ця остання дозволяє уточнити, як треба розуміти гуманізм і в чому відповідальність людини. Оскільки наукова установка передбачає розвинуте почуття моральної відповідальності і завжди, так чи інакше, присутня в моральності, у цьому сенсі науковість має бути включена в мораль.

Суттєвим є те, що справжня моральність дослідника існує тільки у розвитку: починаючи від знань і поширюючись разом із ними моральність рухається у постійному переході від констатації знань до повеління моралі, від нього до дій, а від дій знову до знань і так далі. Проте зведення моралі до знання або виведення її із знання неможливе, йдеться про їх органічний зв'язок. Рівень знання особистості сам по собі не гарантує високої моральної свідомості, а ототожнення пізнавального й етично-виховного моментів у процесі формування особистості таке ж помилкове, як і їх протиставлення.

Знання істотно впливають на моральність тим, що розширюють сферу того, до чого людина може ставитися свідомо, осмислюючи і визначаючи життєві і професійно-особистісні пріоритети, і відкривають нові засоби досягнення мети. У результаті цього змінюється та система цінностей, відносно якої визначається моральність. Отже, розглядаючи мораль як різновид пізнання, ми визначаємо методологічне значення цього

тезису для розуміння єдності знань і моральності. Що стосується наукових знань, то вони виступають джерелом етичної інформації опосередковано — через свою світоглядну основу і зв'язок із філософією. Основними джерелами моральних знань для людини стають наукові та загальнокультурні знання, а також сама людська практика у всіх її різноманітних проявах.

Питання щодо професійної етики дослідника розглядалося у вітчизняних роботах М. М. Карпова, С. С. Митрофанової, Н. В. Мотрошилової, Н. М. Семенової, П. А. Рачкова, В. С. Стюпіна, Ю. М. Тундикова, а також закордонних працях — Р. Мертона, К. Пірсона та ін.

Розглядаючи професійну етику дослідника як нормативно-оцінну систему, що регулює й оцінює процес наукової творчості, С. С. Митрофанова наголошує: не будучи безпосередньо підпорядкованою завданню виробництва знань, професійна етика зрештою сприяє вирішенню цього завдання [120]. На думку вченої етику наукової діяльності можна розуміти двома: як етичний процес, що пронизує життя науки і наукових колективів, і як відображення цього процесу в теорії (поняттях, концепціях). Етичні норми, які теоретично виділяються, втілюються в життя через свідомість і дії конкретних людей, і в цьому сенсі обидва зрізи етики — практичний і теоретичний — пов'язані між собою.

Питання, що стосується принципів структуризації нормативно-оцінного апарату професійної етики дослідника, якнайповніше розкриті американським соціологом Р. Мертоном [180]. З точки зору вченого, норми науки вибудовуються навколо чотирьох основоположних цінностей: універсалізму — істинність твердження не залежить від того, хто стверджує, оскільки явища природи скрізь однакові; загальності — знання як загальне надбання повинне перебувати у відкритому доступі; безкорисливості — коли первинним стимулом діяльності вченого є істина, а результати роботи не залежать від винагороди; організованого

скептицизму — готовність до критичного перегляду будь-якого знання, відповідальність ученого за якість роботи і гласність оцінок роботи колег.

Виділяють три основних нормативно-оцінних феномени у сфері науково-дослідницької діяльності, які виражають різні рівні її функціонування і створюють архітектуру її аксіологічного простору:

- норми, що регулюють світоглядні установки дослідника, і визначають ставлення дослідника до пізнаваного об'єкта, до знань, ходу дослідницького процесу тощо;
- норми та принципи, що регулюють взаємостосунки в науковому колективі, або «науковому співтоваристві» (відношення до інших дослідників, відношення між установами науки в межах країни або в інтернаціональному масштабі, ставлення дослідника до своєї соціальної ролі, до соціальної функції його дисципліни або науки в цілому);
- норми, що впливають на відношення між соціальним інститутом науки та суспільством в цілому.

Перший тип норм вчена іменує пізнавальними, другий — *внутрішньонауковими соціальними*, третій — *загальносоціальними*, підкреслюючи, що ці норми існують в єдності та взаємозв'язку і взаємообумовлюють один одного.

Отже, пізнавальні цінності дослідника детерміновані як суб'єктивно, так і об'єктивно, ціннісна сфера дослідника виражає внутрішній рівень нормативно-ціннісної структури науки, коли зовнішні соціальні переваги і нормативні науково-методологічні орієнтири інтеріоризуються особистістю, входять в її внутрішній стрій, перетворюючись у її переконання та ціннісні установки. Серед головних питань стосовно етики науковця можна виділити такі як вимоги до об'єктивності та вірогідності результатів дослідження, етика використання наукової

літератури, етика рецензування наукових робіт, етика участі в дискусіях, питання плагиату та компіляції.

Соціально-гуманістичні цінності майбутнього вчителя-дослідника.

Сьогодні соціально-гуманістична самосвідомість науки розвивається на двох фундаментальних засадах: по-перше, соціальний статус науки, що визначається загальним впливом сучасної цивілізації, загострює соціальну й етичну відповідальність дослідників. По-друге, соціально-гуманістична самосвідомість науки ґрунтується на внутрішньонаукових процесах, що спричиняються до затвердження широкого розуміння світоглядних інтенцій науки, які знаходять вираження всередині культури людства в цілому. Отже, можна припустити, що ці два напрями соціально-гуманістичної самосвідомості науки знаходять своє відображення у формуванні та становленні відповідних цінностей вчителя-дослідника, які співвідносяться із потребами і вимогами педагогічної науки.

Важливим є розуміння того, що для соціальних цінностей дослідника характерна діалектична єдність суспільного і особистісного, коли будь-який компонент соціальної системи наділяється особливим значенням в індивідуальному й суспільному сенсі. При цьому включається механізм перенесення цінностей у внутрішній світ особистості, що виявляється у різних способах їх засвоєння, які пояснюються за допомогою таких понять, як «інтеріоризація», «ідентифікація», «соціалізація», «інкультурація». Соціальні цінності неминуче входять до числа особистих, індивідуальних цінностей дослідника, соціалізуючи його суб'єктивну позицію і визначаючи концепцію особистості як професіонала.

Але існує і зворотний зв'язок: коли науковці-дослідники, усвідомлюючи яку-небудь суспільну потребу, активно впливають на пошук і формування ідеалів, цінностей і орієнтацій, через які можуть бути реалізовані запити суспільства.

Сучасна наука все більшою мірою потребує аналізу не тільки своїх світоглядних засад, а й гуманістичної спрямованості. Слід мати на увазі не тільки соціальні й культурно-світоглядні функції науки, але і співвіднесеність наукового пізнання безпосередньо до людини, як до суб'єкта і об'єкта науки. А це з неминучістю веде до розгляду ціннісних аспектів наукового пізнання з позиції його людського вимірювання, принципів, що виступають у формі його своєрідних регулятивів. Можна констатувати, що на сучасному етапі розвитку науки процес індукції нових концептуальних ідей, положень, установок, все більше підпорядкований гуманістичним, особистісно орієнтованим ідеалам і цінностям, і стимулює нове мислення в науковому пошуку, «коли людські цінності стають вищими за суто дослідницькі» (І. Т. Фролов). Саме аксіологічні засади дослідження, визначення аксіологічних цілей і завдань набувають особливого значення у діяльності майбутнього вчителя-дослідника.

Гуманістична ціннісна орієнтація вчителя-дослідника виступає логічним центром ціннісно-світоглядної системи, унаслідок чого є основою його оцінно-аналітичної і творчо-пошукової роботи свідомості. Тільки така загальна соціально-гуманістична орієнтація дає універсальну основу для оцінки результатів дослідницького пошуку з погляду відповідності його цілей загальній меті соціального розвитку людства, що зводиться до створення умов, у яких реалізація сутнісних сил людини, її творчо-креативного потенціалу стає самоціллю. Отже, основою орієнтації особистості дослідника в соціальному просторі виступають соціально-етичні цінності, які у своїй сукупності розкривають зміст гуманізму, єдність наукових досліджень і гуманістичних ідеалів, означає разом із тим єдність соціальних цілей наукового пізнання й етичних цінностей людства.

Таким чином, цінності майбутнього вчителя-дослідника — науково-дослідницькі й педагогічні, з одного боку, регулюють й спрямовують науково-дослідницьку діяльність,

з іншого – втілюються у ціннісних орієнтаціях майбутнього фахівця, які у свою чергу відображають його цільову та мотиваційну спрямованість і представляють світоглядну характеристику вчителя-професіонала.

Існуючий континуум цінностей в сучасній сфері освіти презентований, такими напрямками:

- 2 по-перше, це цінності – «предметні» та «суб'єктивні», що позначаються на стратегії розвитку освіти і представляють фундаментальну науково-практичну засаду освіти.
- 2 по-друге, це цінності – загальнолюдські та національні, що актуалізуються в процесі навчальної діяльності, на які має орієнтуватися сфера освіти. У цьому сенсі аксіологічні орієнтири сконцентровані у системі моральних норм і слугують моральною засадою поведінки вихованців, виражаючи соціальні, правові та моральні імперативи суспільства;
- 2 по-третє, це цінності пов'язані власно із предметно-педагогічним аспектом, які скеровують професійно-педагогічну діяльність, відображаючи ідеал вчителя, вихователя, освітянина.

З точки зору З.І. Равкіна будь-яка стратегія, що визначає шляхи формування суспільних явищ та процесів, їх поглиблення та удосконалення, імпліцитно включає критерії та параметри аксіологічного плану, прогностичного характеру, як і ті, що відображають історичний досвід із необхідним поправками на сучасність. При цьому духовні цінності завжди виступають в якості близької або віддаленої мети (ідеалу), к досягненню якої прагне як суспільство, так і окремі особистості.

Проблема цінностей освіти висвітлюється у наукових концепціях Н. Д. Никандрова, В. П. Зінченка, З. І. Равкіна, К. О. Абульханової-Славської, які наголошують, що вплітання загальнолюдських цінностей у палітру цінностей педагогічних та оволодіння ними створює ту основу, на якій розробляється

зміст педагогічної освіти. Вчені розглядають цінності як мету, умову та засаду розвитку освіти в цілому, що утворюють фундамент педагогічної системи. У цьому аспекті освіта виступає джерелом створення у підростаючого покоління реальних уявлень про загальнолюдські цінності та ідеали, реальні цінності життя та норми суспільства.

Для вчителя-дослідника важливе розуміння того, що освіта виступає суб'єктом цінностей, виконуючи цілий ряд функцій, а її ціннісні основи виражаються, насамперед, в інтеріоризації цінностей учіння. Оцінюючи освітні процеси крізь призму певних наукових підходів, парадигм, дослідник вибудовуватиме власну схему навчально-виховних дій, які сприятимуть найбільш ефективному функціонуванню тієї чи іншої педагогічної системи (системи виховання, системи навчання, системи педагогічної діяльності і т.ін.).

Своє бачення педагогічних цінностей надає Г. А. Балл, який виокремлює норми, що належать засвоєнню з боку учня (тобто норми навчальної діяльності), і норми, які регулюють сам процес засвоєння (тобто норми педагогічної діяльності). Вчений звертається до поняття норми навчальної діяльності, що охоплюють знання, які мають засвоїти вихованці у рамках загальної або професійної освіти, уміння, якими вони мають оволодіти, вимоги моралі, якими вони повинні керуватися. Науковець зазначає, що для реалізації педагогічних цілей, стимулювання розвитку особистості, необхідне використання норм різних типів, за допомогою яких регулюється діяльність вихованців. Шляхом зіставлення норм із показниками, що характеризують процес та результати цієї діяльності, формується оцінка її успішності. Г. А. Балла доводить, що норми навчальної діяльності, котрі обумовлюють розвиток та становлення творчої особистості їх усвідомлення з боку учня на такому рівні, який забезпечує практичне володіння певним способом дії, що відповідає

засвоєному поняттю, набувають значущості і тому розглядаються як цінність.

Розглядаючи педагогічні цінності як такі, що поєднують норми навчальної та педагогічної діяльності, слід наголосити, що вчитель-дослідник веде пошукову діяльність щодо навчально-виховних стратегій, які впливатимуть на засвоєння учнями необхідним норм навчальної діяльності, виконання яких є показниками розвиненості їх «базової культури» (О.О. Газман). Орієнтуючись на педагогічні цінності дослідник установлює залежності між педагогічними впливами та їх результатами.

Як здатність людини переживати цінність життя, задовольнятися нею, переживати цінність життєвих проявів своєї особистості трактує поняття цінність *К.О. Абульханова-Славська*, підводячи тим самим до розуміння цінностей у широкому аспекті як сенсу життя. Таке тлумачення цінностей має неабияке значення для дослідника, оскільки дозволяє розглядати усі прояви пізнавальної, дослідницької, творчої, інтелектуальної діяльності як самоцінність, спосіб самовираження, самовтілення, самостворення і в кінцевому підсумку сенс життя.

Вивченням виховних цінностей, що актуалізуються у педагогічному процесі і впливають на особистісний розвиток дитини, займалися такі вчені як Б.Т. Лихачов та Н.Є. Щуркова. Сутність виховних цінностей Б.Т. Лихачов вбачає у створенні ідеалу вихователя, осмисленні сучасних уявлень про призначення вчителя-вихователя. У цьому аспекті важливе значення набуває твердження науковця про те, що головною цінністю соціуму, як одного із невичерпних аксіологічних джерел, є вчитель, який виступає в якості творця виховних цінностей. Методологічною тезою Н.Є. Щуркової є твердження: виховання це процес входження в культуру. Таке входження є багатотрудним процесом присвоєння цінностей через надзвичайно складні духовні зусилля кожної дитини, і чим складніше ціннісне коло, тим більш зусиль воно потребує від вихованця. Отже, можна констатувати,

що як педагогічну цінність слід розглядати навчально-виховні системи, які передбачають цілеспрямовані дії з боку вчителя щодо засвоєння культурних цінностей учнями.

У вивченні професійних цінностей вчителя особливої значущості набувають наукові праці Є.Н. Шиянова. Науковець групує цінності в залежності від потреб вчителя і їх відповідності обраній професії, виділяючи ті, що пов'язані із утвердженням особистості в суспільстві (соціальному середовищі), задоволенням потреб у спілкуванні, самоудосконаленням, вираженням гуманістичного сенсу діяльності вчителя, самовираженням, утилітарно-прагматичними потребами. Для майбутнього дослідника провідними професійними цінностями мають стати цінності особистісного зростання й самореалізації, оскільки фахівець тільки в такому разі мотивований до праці внутрішніми стимулами і здатний приймати свою науково-дослідницьку діяльність як спосіб життєдіяльності, «форму життя».

Таким чином, розглянуті цінності, з одного боку, регулюють й спрямовують науково-дослідницьку діяльність, з іншого — втілюються у ціннісних орієнтаціях вчителя, які у свою чергу відображають його цільову та мотиваційну спрямованість, і представляють світоглядну характеристику фахівця. Педагогічні цінності, визначаючи архітектуру аксіологічної тканини освітнього простору, виступають як стрижень особистості вчителя, детермінуючи його готовність до науково-педагогічного пошуку, освітньої діяльності відповідно до високих духовних потреб та ідеалів.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Які трактовки поняття «цінності» ви можете назвати?
2. Які вчені займалися питаннями щодо педагогічної аксіології?

3. У чому виявляються особливості ціннісних орієнтацій вчителя-дослідника?
4. Розкрийте сутність науково-дослідницьких цінностей вчителя, яким чином їх можна класифікувати?
5. Які цінності є пізнавальними, охарактеризуйте їх?
6. В чому виявляється повнота моральної свідомості дослідника?
7. Розкрийте взаємозв'язок соціально-гуманістичних і педагогічних цінностей дослідника?
8. Які педагогічні цінності є пріоритетними для вчителя-дослідника?

Завдання для самостійної роботи

Підготувати доклади за такими темами:

1. Педагог: професія та особистість.
2. Дослідницькі вміння майбутнього вчителя музики.
3. Особистісна культура вчителя-дослідника.
4. Ціннісні орієнтації вчителя музики.
5. Творче самовтілення у педагогічній діяльності вчителя-дослідника.
6. Інтегративний характер досліджень у галузі мистецької освіти.
7. Науково-дослідна робота студентів у вищій педагогічній школі.

Рекомендована література до п. 1.1

1. Волинка Г.І. Філософія Стародавності і Середньовіччя в освітньому контексті / Г.І. Волинка. — К.: Вища школа, 2005. — 543 с.
2. Джуринский А.Н. Развитие образование в современном мире: Учебное пособие для студентов высш. уч.

- заведений / А.Н. Джуринский. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. — 240 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: В. 3 т. — Т.1. — М., 1982. — 244 с.
 4. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — 401 с.
 5. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навчально-методичний посібник / М.В. Левківський: Вид. 4-те. — К.: Центр учбової літератури, 2011. — 190 с.
 6. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т. — М., 1981.
 7. Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник / С.О. Сисоева, І.В. Соколова. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 308 с.
 8. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник для студентов высших учебных заведений / В.Г. Торосян. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 352 с.

Рекомендована література до п. 1.2 і п. 1.3.

1. Балл Г.О. Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично орієнтованих освітніх процесів / Г.О. Балл // Освіта і управління. — 1998. — №2. — С.41–48.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д. Бех. — Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади: Навчально-методичне видання. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
3. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / В.И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.

4. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Пашенкова. — Ижевск, 2001. — 103 с.
5. Кловак Г. Т. Основы педагогічних досліджень: Навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів / Г. Т. Кловак. — Чернінів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. — 260 с.
6. Лихачов Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (Теоретико-исторический анализ воспитательных цінностей в России в XIX и XX веках) / Б. Т. Лихачов. — Самара, 1997. — 84 с.
7. Методика навчання: наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник/ С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За ред С. У. Гончаренка, П. М. Олійника — К.: Вища школа. 2003. — 323 с.
8. Новиков А. М. Навучно-експериментальна робота в освітньому закладі / А. М. Новиков. — М.: Педагогическое общество России, 2008. — 184 с.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котов, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смирнова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 512 с.
10. Равкин З. И. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике / Под ред. З. И. Равкина. — Москва: ЮРАЙТ-М, 2000. — 310 с.

Розділ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ І ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

2.1. Поняття «наука» у філософському контексті

Ключові слова: наука, наукове знання, когнітивні інновації, науково-дослідницька діяльність, раціонально-предметний тип пізнання, наука як феномен культури, філософські засади науки, ціннісний простір науки, внутрішні і зовнішні аксіологічні цінності науки, ідеал науковості, стиль наукового мислення, критерії науковості.

Аналіз наукових джерел свідчить, що існує два можливих способи філософського осмислення такого когнітивного конструкта (і відповідної йому реальності), як «наука». Перший — трансцендентально-аналітичний — розкриває «науку» як специфічну структуру свідомості в її знаннєвій і пізнавально-процесуальній визначеності. Такий підхід є іманентно-філософським, оскільки спирається в першу чергу на категоріальні ресурси самої філософії і в другу — на дослідження самої науки. Початок трансцендентально-аналітичної традиції осмислення «науки» був покладений давньогрецькими філософами (Парменід, Платон, Арістотель).

Другий логічно можливий спосіб філософського аналізу науки — синтетично-узагальнювальний, який спирається на дослідження науки як особливої соціокультурної реальності, що має когнітивні, комунікаційні й практичні механізми функціонування й відтворення. Філософія науки в такому її розумінні спирається на метанаукові розробки (історія науки, соціологія науки, логіка науки, наукознавство тощо). Досліджуючи

конкретно-історичні форми існування науки, її дисциплінарне різноманіття, цей підхід має на меті узагальнення її логіко-методологічної, предметної й операціональної своєрідності, виявлення структури загальних закономірностей, тенденцій розвитку «науки». Отже, у першому випадку ми стикаємося з філософією науки як елементом філософської теорії, у другому — як з елементом генералізуючої наукознавчої дисципліни.

Філософський метод у визначенні основних дефініцій поняття «наука» дозволяє конструювати її всезагальний зміст як особливого теоретичного об'єкта, який має основи у всезагальних характеристиках свідомості. У цьому контексті наука, по-перше, є результатом діяльності раціональної сфери свідомості; по-друге, наука — це об'єктивний тип свідомості; по-третє, наука однаковою мірою відноситься як до пізнавальної, так і до оцінної сфери свідомості. З точки зору всезагальних характеристик свідомості наука може бути визначена як раціонально-предметна діяльність свідомості, мета якої — побудова мисленневих моделей предметів і їх оцінка на основі досвіду. Розрізняють змістовий і функціональний бік свідомості: за змістом свідомість являє собою відображення об'єктивної реальності, певну інформацію, мисленнєву побудову дій і передбачення результатів, за функціональним призначенням свідомість — фактор управління поведінкою та діяльністю. У зв'язку з цим необхідно говорити про науку як про результат і умову розвитку свідомості, яка являє собою узагальнене, оцінно-цілеспрямоване відображення і конструктивно-творче перетворення дійсності, умову становлення форм логічного мислення.

Поняття «наука» (поряд із розглядом її як раціонально-предметного виду пізнання) включає три основних аспекти (підсистеми), що відображають її всезагальні характеристики: 1) наука як специфічний тип знання; 2) наука як особливий вид діяльності; 3) наука як соціальний інститут. Ці аспекти пов'язані між собою і тільки у своїй єдності уможливають виявлення

сутнісних сторін науки, вивчення яких дозволить розкрити зміст такого феномену як науково-дослідницька культура з позицій соціокультурного та особистісного розвитку.

У першому аспекті наука розглядається як система розвиваючого знання, цілісність якого зумовлена внутрішніми механізмами його виробництва, спільністю методологічних засад пізнання. У цьому аспекті наукове знання може бути розглянуто у суб'єктивному та інтерсуб'єктивному плані. В суб'єктивному плані воно представляє собою зміст індивідуального пізнання окремого суб'єкта, в інтерсуб'єктивному — об'єктивований результат пізнавальної діяльності, зафіксований у мові науки, такий, що став суспільним надбанням.

Таким чином, у філософському аспекті поняття «знання» розглядається у двох ракурсах: по-перше, як стан свідомості суб'єкта, тобто наявна в індивідуальній свідомості сукупність образів, уявлень, що співвідносяться з відповідними об'єктами, процесами, по-друге, — як «об'єктивований зміст мислення» (К. Поппер), що представлено в об'єктивованих, «позасуб'єктивних» формах поняття, теорії, гіпотези, проблеми і т.ін.

Наукове знання — передбачає існування особливої мети прикладання, а також застосування наукових методів; наукове знання носить теоретичний, концептуальний характер, як знання загальнозначуще. Характер систематизації наукового знання представляє собою логічно організовану, несуперечливу систему висловлювань, що відображають сутнісні властивості і відношення, які можуть виступати і в функції пояснювальних принципів. Отже, наукове знання орієнтоване на дослідження закономірностей, на пошук нового, звідси його висока пояснювальна й передбачувальна здатність, а також його системна організація.

Другий аспект аналізу науки передбачає її розгляд як специфічного виду діяльності. У цьому контексті наука виступає як когнітивна, пізнавальна діяльність, що складається із трьох основних елементів: мети, предмета й засобів діяльності. Мета

у науково-дослідницькій діяльності — це отримання нового наукового знання, предмет — наявна емпірична й теоретична інформація, релевантна розв'язанню наукової проблеми, засоби — наявні в розпорядженні дослідника методи аналізу й комунікації, що сприяють досягненню прийняттого для наукового співтовариства розв'язання заявленої проблеми.

До недавнього часу, а саме до середини ХХ ст., у теоретико-філософській літературі домінувало когнітивне трактування визначення науки. Аналіз науки як когнітивного конструкта має міцну традицію, оскільки когнітивні особливості науки є її внутрішніми характеристиками і розкривають проблеми структури науки, наукової творчості тощо. У 50–60х рр. минулого століття започатковано формування *соціально-культурного підходу* до вивчення науки, який розширив контекст інтерпретації науки через використання понять культури, соціальної сфери. Даний підхід дав можливість розкрити механізми соціокультурного впливу на стан і розвиток науково-дослідницької діяльності. Склалась ситуація, коли, залишаючись у межах знанневого компонента, наука не могла бути виражена і описана як саморозвивальна система: для цього потрібен вихід в ширше соціокультурне коло, де можливий аналіз діяльнісного розвитку пізнання і форм його соціальної організації. Стверджувався діяльнісний підхід до вивчення й розуміння науки, який вивів її розуміння з рамок гносеологізму. У цьому контексті наука розглядається як науково-дослідницька діяльність, вид пізнавальної діяльності, включеної в більш широку систему людської діяльності взагалі, в систему суспільного життя в цілому.

Сутність пізнавального процесу і способів його детермінації полягає в тому, що базисним фактором, який безпосередньо визначає генезис пізнання, типологію форм вираження знання, його структуру, зміст, методи отримання й практичного використання, є людська діяльність. При чому розвиток пізнання

проходить не тільки в площині простої кількісної досконалості: удосконалюється діяльність і відповідно розвивається, поглиблюється пізнання. Інша площина розвитку пізнання — позапарадигмальна: змінення форм і способів діяльності призводить до змінювання форм пізнання, переходу від однієї парадигми пізнання до іншої. Отже, наука не може існувати поза діяльністю і соціальними формами її організації, втіленими в культурі певного типу; науково-дослідницька діяльність — це пізнавальна діяльність, спрямована на отримання нового знання, яке є її результатом і метою; саме через науково-дослідницьку діяльність суб'єкт активно формує структуру своєї пізнавальної діяльності і зміст свого знання.

Однак сучасна науково-дослідницька діяльність не зводиться тільки до суто пізнавальної, вона концентрує в собі когнітивні новації, виступаючи суттєвим аспектом інноваційної діяльності. Вчені розглядають наукову творчість як властивість пізнавальної і практичної діяльності людини, елемент функціонування її свідомості, яка не лише відображає об'єктивний світ, а й творить його. Визначаючи науково-дослідницьку діяльність як творчу з отримання нового знання, вчені акцентують увагу на новизні й значущості результатів і способів їх досягнення. Отже, для науково-дослідницької діяльності характерно виробництво значущих і нових ідей.

Вивчення науки як соціального інституту пов'язане з усвідомленням того, що наука не являє собою якоїсь єдиної, монолітної системи, а є гранульованим конкурентним середовищем, яке складається з безлічі наукових співтовариств. Сучасна наука — це складна мережа взаємодіючих один з одним колективів, організацій й установ. Вони пов'язані міріадами комунікаційних зв'язків як між собою, так і з іншими підсистемами суспільства й держави (культурою, освітою, економікою тощо). Сучасну науку необхідно розглядати як потужну самоорганізовану систему, розвиток якої іде у двох основних напрямках: по-перше,

самовизначення її в межах загального соціокультурного контексту і відповідних ціннісних орієнтацій; по-друге, вироблення її власної структури, механізмів і моделей її функціонування.

За кордоном вивчення різних аспектів динаміки науки представлене численними концепціями, моделями, схемами, найбільш відомими з яких є концепції К. Поппера, І. Лакатоса, Е. Маха, С. Тулміна, Т. Куна, М. Полані, А. Пуанкре, П. Фейерабенда, Дж. Холтона та ін.

Як свідчать наукові праці, сучасне розуміння науки все частіше пов'язується з поняттями «культура» і «духовне виробництво», її вивчення здійснюється в русі системного підходу, який виражає тенденцію до синтезу уявлень про окремі її грані й особливості, до розуміння науки як цілісного соціокультурного феномена, оскільки «гносеологічна й соціальна сторони науки нерозривні і становлять єдину систему» (В. П. Кохановський). У цьому аспекті наука трактується вченими (С. У. Гончаренко, Н. С. Злобін, В. Ж. Келле) як складний феномен культури, який претендує на роль єдино стійкого й істинного фундаменту культури в цілому в її первинному — діяльнісному й технологічному — розумінні. Науку, на думку вчених, необхідно розглядати в контексті духовної культури, оскільки наука як система знань охоплює не тільки фактичні відомості про предмети навколишнього світу, людську думку та дії, а й певні форми та способи їх усвідомлення.

Вчені зазначають, що наука стає феноменом культури, оскільки вона звертається до людини, виступає як міра й фактор її власного розвитку, формує спосіб її мислення і характер діяльності. У цьому плані наука не просто доповнює культуру, а сама виступає як культура. Будучи одним із системоутворювальних чинників культури, наука забезпечує суттєві зрушення у характері самосвідомості особистості, стає не просто соціальним інститутом культивування знання, а свого роду «способом життя», «формою життя». Наука виконує функцію культури,

має власну культурну цінність і тому може розглядатися як феномен культури.

На відсутність існування загальноприйнятого визначення поняття «наука» вказував Дж. Бернал, один із засновників наукознавства. На думку вченого, дати визначення науці по суті неможливо, можна лише намітити шляхи, дотримуючись яких ми наближаємось до розуміння того, чим є наука. Вченим пропонується науку досліджувати як: 1) інститут; 2) метод; 3) накопичення традицій знань; 4) фактор розвитку виробництва; 5) фактор формування переконань і ставлення людини до світу.

У сучасних наукових і довідкових джерелах поняття «наука» трактується як сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність. Зазначається, що у науковому середовищі поняття «наука» і «наукове дослідження» використовуються як рівнозначні, як синоніми. При цьому науковий метод, розглядається як критичний підхід до аналізу даних та їх інтерпретації.

Як зазначає М. М. Карпов, структура наукової діяльності складається:

а) з науково-дослідної роботи, емпіричної і теоретичної, індивідуальної і колективної, певним чином організованої і взаємозалежної з іншими галузями культурного життя суспільства;

б) з продукту наукового дослідження, що являє собою нове знання, яке вписується в існуючу систему знань; знання виражаються мовою, притаманною кожній науковій дисципліні;

в) функціонування наукового знання, що здійснюється трояким чином:

- у процесі перетворення знання в ті чи інші форми практичної діяльності людей;

- у педагогічному процесі, що передає тими чи іншими способами знання, які добуваються наукою, новим поколінням людей;
- у процесі використання отриманих знань для продукування нової наукової інформації (функціонування знань у межах самої науки).

Отже, узагальнюючи результати аналізу, дійдемо висновку, що структура наукової діяльності має наступний вигляд: науково-дослідна робота → опрeдмечене наукове знання → практика, саморозвиток науки, освіта.

Теоретики виділяють такі філософські *засади науки*, сукупність яких дає можливість визначити побудову конкретно наукових моделей досліджуваних явищ, оцінити можливості й перспективи використання певних методів і підходів у дослідженні існуючої реальності:

- *онтологічні*, які являють собою прийняті в тій або іншій науці загальні уявлення про картину світу, типи матеріальних систем, характер їх детермінації, форми руху систем, загальні закони функціонування й розвитку досліджуваних об'єктів і т.ін.;
- *гносеологічні засади науки*, — це положення в межах певної науки про характер процесу наукового пізнання, співвідношення раціонального й чуттєвого, теорії і досвіду, статус теоретичних понять тощо;
- *логічні засади науки* — прийняті в науці правила абстрагування, утворення початкових і похідних понять і тверджень, умовиводів, узагальнень, висновків тощо;
- *методологічні засади науки* являють собою прийняті в межах науки уявлення про методи відкриття й отримання наукового знання, способи доказу і обґрунтування окремих компонентів тієї чи іншої теорії або теорій в цілому; методологічні засади науки можуть не збігатися, бути

різними не тільки в різних науках, але і в одній і тій же науці на різних стадіях її розвитку;

- *аксіологічні засади* науки являють собою прийняті уявлення про практичну й теоретичну значущість науки (окремих наук) в системі культури, цілі науки, зв'язки наукового прогресу, із суспільним і соціокультурним розвитком, етичні й гуманістичні аспекти науки і т.ін.

Наука може існувати й розвиватися тільки в певному ціннісному просторі, а саме в культурі, де знання визнане благом, де культивуються пізнання як певний спосіб життя, знання і наукова діяльність, орієнтації на пошуки істини і створюються умови для реалізації цих орієнтацій. Ціннісний аспект науки розглядається вченими у форматі «наукового етосу», тобто як ціннісно-нормативний комплекс, що визначає поведінку дослідника, цінність наукового знання, його місце і роль у суспільстві й культурі. При цьому вивчаються ціннісно-нормативні орієнтації в системі виробництва наукового знання, де даний компонент виступає елементом соціокультурної детермінації наукового знання.

Серед аксіологічних принципів науки важливо розрізнити внутрішні і зовнішні аксіологічні основи. Внутрішні аксіологічні основи науки — це іманентні саме для неї цінності й цілі, до них відносяться об'єктивна істина, визначеність, точність, доказовість, методологічність, системність тощо. Внутрішні цінності науки направлені всередину науки й виступають безпосередніми стандартами, регуляторами правильності й законності науково-дослідницької діяльності, критеріями оцінки і якості її продуктів (теорій, висновків, законів, експериментів тощо.). Внутрішні цінності науки одержали назву «ідеали і норми наукового дослідження».

Зовнішні цінності науки — це цілі, норми й ідеали, які спрямовані вовні науки й регулюють її відносини з суспільством, культурою і їх різними структурами. Серед цих цінностей

найважливішими виступають практична корисність (цінність), ефективність, підвищення інтелектуального й освітнього потенціалу суспільства тощо. Слід зазначити, що набір і зміст внутрішніх і зовнішніх цінностей науки суттєво відмінний не тільки для різних наук в один і той же час, але й для однієї й тієї ж науки в різні історичні періоди її існування.

Отже, ціннісний аспект науки виступає в якості ціннісно-нормативних регулятивів, які мають, з одного боку, об'єктивний статус і самостійне існування, що відображається в системі освіти і культури, з іншого — визначають внутрішній смисловий регулятив діяльності, що впливає на вибір й інтерпретацію когнітивного матеріалу, виступаючи вузловим пунктом у детермінації пізнання і визначенні дослідницького пошуку, підходів до розв'язання проблеми, аналізу результатів тощо.

Розглядаючи наукове пізнання як таке, що регулюється певними ідеалами і нормативами, в яких виражені цілі та установки науки, необхідно говорити про основну їх функцію — організацію й регуляцію процесу наукового дослідження, орієнтацію на ефективніші шляхи, способи й форми досягнення істинних результатів. Основним каналом, через який здійснюється взаємодія між наукою і культурою є саме ідеали наукового знання, вони забезпечують трансляцію методологічних норм і регулятивів у широкий культурний контекст. За їх допомогою регулятиви і результати дослідницької діяльності набувають культурно значущого сенсу, а сама пізнавальна діяльність інтегрується в культурно-смыслову єдність. Процес цей є двояким: з одного боку, ідеали науковості, характерні для якоїсь групи в науковому співтоваристві, набувають більш широкого культурно значущого сенсу, перетворюються на цінності й норми системи освіти й культури, а з іншого боку, ставши такими, перетворившись на цінності культури на певному етапі її розвитку, ідеали науковості виявляють методологічний і регулятивний вплив

на становлення дослідницької програми, на вибір й інтерпретацію когнітивного матеріалу, на сам процес пізнання.

Поняття «*ідеал науковості*» включає такі основні визначення:

1) ідеал науковості — це певний історично конкретний стандарт, критерій, еталон оцінки, якийсь нормативний зразок, прийнятий у науковому співтоваристві й позитивно ним оцінюваний;

2) ідеал науковості — це певне суб'єктивне уявлення членів наукового співтовариства, якась сукупність установок, переваг, оцінок, смислових орієнтацій, які прийняті певною групою вчених і дозволяють їм давати оцінку результатів як своєї діяльності, так і діяльності інших дослідників;

3) ідеал науковості — це об'єктивація суб'єктивних характеристик, яка дозволяє виробити правила оцінки діяльності, якийсь нормативний зразок, регулятив оцінки й думок про щось;

4) ідеал науковості — характеризує принципи вибору дослідником певних методологічних і теоретичних альтернатив, тобто складає важливий компонент теоретичної і методологічної програми, що приймається науковим співтовариством;

5) науковий ідеал є одним з важливих елементів науки, які забезпечують визначення й вибір цілей і засобів пізнавальної діяльності.

Таким чином, ставши загально визнаним у педагогічній науці і тим самим, перетворившись на цінність культури на тому або іншому етапі її розвитку, ідеал науковості визначає поведінку членів наукового співтовариства, модифікуючись або в раціональну мету пізнавальної діяльності, або в спосіб упорядкування й організації когнітивного матеріалу.

Цілісна єдність норм та ідеалів наукового пізнання, які панують на певному етапі розвитку науки, має вираження у понятті «*стиль наукового мислення*». У науковому пізнанні він виконує регулятивну, нормативну та прогностичну

функції, носить багатоаспектний, варіативний і ціннісний характер. Виражаючи загальноприйняті стереотипи інтелектуальної діяльності, властиві певному історичному етапу, стиль мислення завжди втілюється в певній конкретно-історичній формі. Виступаючи в якості системоутворювального елемента науки, стиль мислення визначає логіко-гносеологічний аспект її внутрішньої організації, без якої вона не могла б існувати.

За визначенням Л. О. Мікешіної, стиль наукового мислення — це єдина система принципів, яка приймається дослідниками як зразок, стандарт, канон, еталон мисленнєвої діяльності; це система правил, що поєднує «стійкість і мінливість, логічне та історичне», і являє собою синтетичну історично мінливу «одиницю» знання. Включаючи філософські і методологічні постулати, стиль наукового мислення визначає не тільки форму організації знання, а й можливі варіанти розв'язання тієї чи іншої наукової проблеми.

Конструктивні завдання стиль наукового мислення реалізує, виконуючи такі функції:

- *критичну*, або функцію оцінювання теоретичних побудов (гіпотез) і методів отримання, перевірки і побудови знань;
- *селективну* — функцію вибору теорій (гіпотез), методів і категоріального апарату;
- *вербальну* — оформлення фактуального і теоретичного знання у конкретно-історичній мові науки;
- *прогнозуючу* — визначення можливих ідей, напрямків дослідження, нових методів.

В аспекті філософської проблематики стиль наукового мислення розглядається як усталена система загальноприйнятих методологічних нормативів і філософських принципів, якими мають керуватися дослідники. В якості усталених методологічних нормативів виступають вимоги до опису, пояснення

і прогнозування, як у процесі наукової творчості, так і в кінцевих результатах пізнання.

Ідеали науковості співвідносяться з *критеріями науковості*, які вимагають визначення правил, за якими оцінюється відповідність (невідповідність) наукових знань узагальненим гносеологічним уявленням про встановлені стандарти. Критерії науковості зумовлюють якісну визначеність тих засад, з позицій яких те або інше знання розцінюється як наукове і зараховується до розряду наукового знання. Як зазначає сучасний вчений й філософ М. Полані, наукове твердження буде тим цінніше, чим більшою мірою воно буде задовольняти три критерії: 1) достовірності (точності); 2) глибини проникнення в предмет; 3) самостійної значущості певної предметної галузі науки.

На сьогодні запропоновано немало трактувань еталонів науковості, однак проблема визначення і експлікування критеріїв науковості не має однозначного рішення. Можна виділити такі критерії науковості: предметність, однозначність, визначеність, точність, системність, логічна доказовість, інструментальна корисність (можливість практичного застосування). У різних сферах науки ці загальні критерії науковості знання отримують певну конкретизацію, зумовлену специфічними предметами цих сфер, а також характером вирішуваних наукових проблем.

Таким чином, філософське осмислення поняття «наука» дає можливість сформулювати такі висновки (положення):

- наука — це пізнавальна (когнітивна), науково-дослідницька діяльність, яка не існує поза соціальними формами її організації, втіленими в культурі певного типу; результатом і метою такої діяльності є наукове знання, що характеризується системною організацією, пояснювальною і прогностичною здатністю;
- наука — це наукове знання, яке розглядається як стан свідомості та умова наукового мислення, що спрямовують дослідницький пошук, наповнюючи його новою

- інформацією; виступаючи метою і результатом науково-дослідницької діяльності, наукове знання є обов'язковим її компонентом, теоретичною призмою, через яку розглядається та чи інша наукова проблема;
- наука — це творча, інноваційна діяльність, оскільки орієнтована не тільки на теоретичну систематизацію і узагальнення наукового знання, а й пошук і вибудовування нового (об'єктивного або суб'єктивного) знання; науково-дослідницька діяльність як творча знаходить своє вираження у генералізації нових ідей, новітніх технологій, способів і засобів розв'язання науково-педагогічних проблем і завдань;
 - наука виступає в якості культури, це пояснюється, по-перше, тим, що створене знання людьми певної культури, виникає й розвивається на відповідній культурній основі; по-друге, наука є мірою і чинником особистісного зростання людини, формує її спосіб мислення і світобачення; як один з системотвірних чинників культури, наука забезпечує суттєві зрушення у характері самосвідомості і мислення особистості, стає свого роду «способом життя» і «формою життя».

Питання і завдання для самоконтролю

1. Які аспекти поняття науки відображають її всезагальні характеристики?
2. Які значення має поняття «знання»?
3. Які рівні наукового знання можна виділити, охарактеризуйте їх?
4. У чому полягає сутність соціально-культурного підходу до вивчення науки?
5. Розкрийте зміст науково-дослідницької діяльності?

6. Чому розуміння науки пов'язується з поняттями «культура і «духовність»?
7. Дайте визначення поняттю «наука».
8. Що таке ціннісний простір науки?
9. У чому виявляється ідеал науковості, його значення для науки?
10. Розкрийте взаємозв'язок між нормами, ідеалами наукового пізнання і стилем наукового мислення?

2.2. Поняття про методологію педагогічної науки

Ключові слова: методологія, методологія науки, дескриптивне, прескриптивне знання, рівні методологічного знання, методологічна свідомість, загальнонаукові принципи, методологія педагогіки, методологічні орієнтири дослідника, парадигма.

Як зазначають науковці, методологія — це не тільки «учення» як сукупність знань, а й галузь пізнавальної діяльності, тому в методології необхідно розрізнити дві сторони: «знаннєву» та «діяльнісну». Відомий методолог Г.П. Щедровицький наголошує, що методологія — це, насамперед, рефлексія з приводу власної діяльності, вона орієнтована на наступну діяльність і повинна створювати її проект, план або програму. Методологія пізнає і проектує саму себе і таким чином здійснюється як діяльність. Методологічна діяльність є рефлексія самої себе, і саме цей спосіб поєднання або замикання рефлексії і діяльності, або рефлектованої та рефлектуючої діяльності, складає специфіку і суть методології. Завдяки такому способу з'єднання рефлексії і діяльності відбувається одночасно як пізнання діяльності, так і її проектування. У цьому контексті методологія виступає як спосіб зв'язку пізнання і проектування, як діяльність, що, проектуючи, конструюючи, пізнаючи і критикуючи

саму себе, таким чином проектує, конструює і пізнає діяльність, що здійснюється [197].

Розглядаючи методологію як спосіб діяльності, важливе розуміння того, що справа не в знаннях, які можна брати і якими можна користуватися, а в певних способах і в певному стилі діяльності, в певній специфічній технології діяльності. Як зазначають методологи, у науковому мисленні існують і функціонують одні організованості знань, а в методологічному мисленні — інші, утворення другого роду, які можна назвати засобами мисленнєвої роботи.

На думку науковців методологія науки являє собою процес застосування методологічної свідомості та методологічного мислення до науки. Однак слід відрізнити методологію науки від методологічної свідомості дослідників. Якщо методологічна свідомість являє собою сукупність уявлень дослідників про мету, стандарти та критерії науковості, якими вони керуються і які складаються безпосередньо в науковій практиці, то методологія науки являє собою концептуальну обробку методологічної свідомості, засобів та результатів конкретних наук, застосовуючи для цього інструментарій, вироблений філософією, математикою, логікою, психологією, семіотикою тощо. Вона є систематичною концептуальною реконструкцією методологічної свідомості на основі базових принципів, які відбивають наукову практику в її закономірностях і необхідних формах.

Що стосується поняття «методології науки», то його необхідно розглядати у двох площинах: методологію як науку (дисципліну) та методологію як складову спеціалізованої науки. Методологія науки — це один з основних розділів методології, складна і структурована самостійна теоретична дисципліна, яка вивчає весь комплекс явищ, що відносяться до інструментальної сфери науки та наукової діяльності, їх осмислення та функціонування. Методологія як частина гносеології вивчає процес наукової діяльності, його організацію.

Виділяють дві форми (види) методології: дескриптивну — опис процесів наукового пізнання і прескриптивну — розробка рекомендацій, вказівок, приписів і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивна форма (науково-пізнавальний опис), як сукупність знань про певну галузь явищ, дозволяє досліднику розкрити зміст (сутність) досліджуваних процесів, на основі їх теоретичного пояснення, опису та прогнозування, встановити основні закономірності, характерні для педагогічних процесів, які вивчаються, з'ясувати та оцінити суспільну значущість, соціальну роль теоретичного положення або концепції, суспільного змісту рекомендацій тощо. Знання прескриптивне, нормативне, спрямоване, насамперед, на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному аналізі мають місце конструктивні завдання, пов'язані з розробкою рекомендацій і правил здійснення науково-дослідницької діяльності. Нормативні знання дозволяють досліднику методологічно грамотно організувати дослідницький пошук, розробити методологічні характеристики наукового дослідження.

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

У структурі методологічного знання науковці (В.В. Краєвський, П.І. Підкасистий, В.О. Сластьонін, Е.Г. Юдін) виділяють чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний.

Філософський рівень методології складають загальні принципи пізнання, закони діалектики, положення гносеології й філософські принципи. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. Другий рівень — загальнонауковий — являє собою теоретичні концепції, застосовувані до більшості наукових дисциплін (системний підхід, діяльнісний

підхід, характеристика різних типів наукових досліджень, їхні етапи і категорії: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання і т.ін.). Третій рівень — конкретно-науковий — складає сукупність методів, принципів дослідження і процедур, застосовуваних у тій або іншій спеціальній дисципліні. Методологія конкретної науки включає проблеми, специфічні для наукового пізнання в даній галузі, і питання, висунуті на більш високих рівнях методології, наприклад, проблеми системного підходу, моделювання в педагогічних дослідженнях. Четвертий рівень — технологічний, її складають методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують одержання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку.

Усі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує визначена супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістовна основа всякого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності. Положення філософії в її методологічній функції (наприклад, теза про єдність теорії і практики, закони діалектики тощо) є найважливішими орієнтирами для дослідників. Філософія виступає як одне із джерел методологічного забезпечення, однак необхідно враховувати той факт, що філософія не є методологія, вона виконує методологічну функцію стосовно науково-дослідної діяльності. Сама по собі філософія не містить ні готового розв'язання наукових проблем, ні готових способів їхнього добування, однак вона вказує шляхи пошуку, визначає загальну стратегію дослідження, допомагає визначити значення і місце всіх способів наукового пізнання.

Сказане визначає багаторівневий, ієрархічний характер методологічного знання як по вертикалі, тобто від філософських загальнонаукових положень до конкретно методологічного (субординація), так і по горизонталі, тобто від методологічних факторів через їхній аналіз і узагальнення до методологічних принципів (координація).

В організації та проведенні науково-педагогічних досліджень особливого значення набуває розуміння методологічної функції знань і теорій, які виконуються відносно інших знань і теорій або відносно певної науково-дослідної роботи. Сутність «методологічного» вчені вбачають у певному вживанні тих або інших систем знань як функції цих систем у діяльності, але ніяк не внутрішню властивість самих систем. Виділення діяльнісного аспекту в методології дозволяє фокусувати увагу на методологічному забезпеченні науково-дослідницької діяльності як сукупності знань, що знаходяться в ієрархічній супідрядності і виступають в якості орієнтирів дослідника. Отже, методологічні знання для дослідника — це орієнтир у науково-дослідницькій діяльності, джерело її наукового забезпечення і зміст методологічної рефлексії.

Якщо розглядати методологію як окрему складову спеціалізованої науки, то у цьому випадку необхідно говорити про знання, що стосуються сукупності методів конкретної наукової дисципліни, спрямованих на вивчення об'єкту дослідження, його властивостей і характеристик, дослідження способів і прийомів діяльності стосовно засвоєння цього об'єкта, шляхів обробки й інтерпретації одержаних дослідницьких результатів.

Як відомо у кожній галузі науки виокремлюються три основні частини:

- 1) методологічні засади, що включають вихідні положення і методологічний апарат науки;
- 2) теорія, що включає наукові факти, ідеї, гіпотези, закони;
- 3) прикладна частина, що містить принципи, правила, рекомендації, методики, виражені у формі конкретних приписів щодо практичної діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок про виникнення тенденції диференціації методологічного знання, що виявляється у збагаченні його смислів. Так, у науковій літературі поняття «методологія» розглядається як:

- вчення *про організацію діяльності*, яке містить знання про логічну структуру наукового дослідження, його методи та засоби;
- *наукове пізнання*, що включає філософські засади науково-пізнавальної діяльності, принципи побудови і способи функціонування знань;
- *наука (дисципліна)*, тобто вчення про різноманітність методологічних і методичних принципів і прийомів, операцій і форм побудови наукового знання, включаючи аналіз мови науки;
- *складова спеціалізованої науки*, яка представляє вчення про сукупність методів конкретної наукової дисципліни, що стосується об'єкта дослідження, його властивостей і характеристик.

Поняття методологія педагогіки, що виступає частковим варіантом загальної методології, розглядається науковцями як система знань про засади і структуру педагогічної теорії, принципи, підходи і способи добування знань, що відображають педагогічну дійсність (М.О. Данилов); як система діяльності щодо отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінки якості дослідницької роботи (В.В. Краєвський); учення про вихідні (базові) положення, структуру, функції і методи педагогічного дослідження (В.С. Ільїн, В.І. Загвязинський); про пізнання і створення педагогічної дійсності (М. Д. Никандров).

Методологія конкретної науки (зокрема, педагогіки) містить в собі і те спільне, що властиве розвитку будь-яких соціальних систем, і специфічне, властиве тільки явищам даної галузі науки. Зокрема методологія педагогічної науки включає учення:

- про структуру і функції педагогічного знання;
- про вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають загальнонаукове значення;
- про логіку і методи педагогічного дослідження;

- про способи використання отриманих знань для удосконалення практики.

Отже, з метою ефективного здійснення наукового пошуку, педагогічних досліджень майбутньому вчителю-досліднику у професійній підготовці необхідно акцентувати увагу на цих ученнях.

Аналіз наукових джерел свідчить, що сьогодні методологія педагогіки розробляється не тільки у контексті наукових досліджень (В.І. Загвязинський, В.С. Ільїн, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін, В.О. Сластьонін та інші), а й освітньої практики, практико-орієнтованої методології (Є.В. Бондаревська, В.К. Буряк, В.В. Давидів, Ю.В. Сенько), філософії освіти (В.С. Біблер, Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунський, М.Д. Никандрів, В.М. Сагатовський). За визначенням науковців, методологія педагогіки, як орієнтир у діяльності педагога-дослідника, відображає не тільки загальні принципи, підходи й методи теорії педагогіки, а й практичне застосування педагогіки, спрямоване на розвиток і оновлення освіти, набуваючи статус методології освітньої діяльності і, насамперед, діяльності щодо розвитку, оновлення, перетворення самої освітньої системи.

Досліднику необхідно розрізнати науково-педагогічний аспект пізнання та методологічний: якщо науково-педагогічний аспект пізнання пов'язаний з пізнавальною діяльністю, спрямованою на дослідження педагогічних, освітніх явищ, то методологічний аспект пізнання включає аналіз науково-дослідницької діяльності, що здійснюється дослідником (відповідність понятійного апарату цілям дослідження, методів пізнання — питанням, що вивчаються тощо).

Що таке спеціально-наукова робота в педагогіці? Це пізнавальна діяльність, спрямована на дослідження педагогічної дійсності — навчання, виховання учнівської молоді, управління вищою і середньою школою і т.п. Вивчення проблеми класифікації педагогічних методів, питань змісту і якості освіти або

побудови лекційного матеріалу, а також сучасного уроку в загальноосвітній школі, питання фахової підготовки студентів, їх особистісний розвиток — усе це галузь спеціально-наукового аналізу.

У процесі методологічного аналізу ми дивимося на те, як досліджуємо: чи правильно, наприклад, застосовуються наукові методи у вивченні тієї або іншої проблеми, чи відповідає цілям пізнання понятійний апарат. При цьому досліджується не лекція, урок або виховний захід, а те, як ми їх досліджуємо. До галузі методологічного аналізу можна віднести способи використання дидактичних знань у практиці навчання, види педагогічних знань, зв'язок дидактики з методиками навчання предметним дисциплінам, проблеми педагогічного факту, логіка педагогічного дослідження, вивчення педагогічного досвіду як етап педагогічного дослідження і т.п.

Слід зазначити, що взаємовідношення теорії і практики різнобічні: теорія впливає на практику, тим часом сама теорія розвивається і безупинно збагачується тільки на основі узагальнення показань практики, врахування її потреб і утруднень. Практика — джерело розвитку теорії. Тому необхідно простежити і зворотний зв'язок у системі «теорія — практика». Практика безпосередньо відбивається як у прикладній частині науки, де факти переробляються в емпірично встановлені рекомендації і правила, так і в теоретичній, де на основі аналізу, оцінки, пояснення фактів і емпіричних висновків устанавлюються закономірності, розробляються теоретичні концепції. Через теорію практика пов'язана з методологією конкретної науки, а також й із загальнонауковою методологією.

В.І. Загв'язинський виділяє такі загальнонаукові принципи в педагогічних дослідженнях.

Основним принципом будь-якого наукового дослідження є методологічний принцип об'єктивності. Він виражається у всебічному врахуванні факторів, які породжують те чи інше

явище, умов, у яких вони розвиваються, адекватності дослідницьких підходів і засобів, що дозволяють одержати істинні знання про об'єкт, передбачає виключення суб'єктивізму, односторонності й упередженості в доборі й оцінці фактів. Принцип об'єктивності, однак, не виключає суб'єктивності, включення в процес дослідження людини-дослідника з її творчою індивідуальністю, виразно орієнтованим внутрішнім світом.

Принцип об'єктивності диктує вимогу доказовості, обґрунтованості вихідних засновків, логіки дослідження і його висновків. У зв'язку із цим особливе значення мають встановлення й урахування всіх стосовних до досліджуваних явищ фактів і їхнє правильне тлумачення. Вірогідність фактів є необхідною, але недостатньою умовою вірогідності висновків.

Вимога доказовості припускає також альтернативний характер наукового пошуку. Ця вимога означає необхідність виділити й оцінити всі можливі варіанти розв'язання проблеми, виявити всі точки зору на досліджуване питання. Зазвичай, в конкретному дослідженні попередній аналіз дозволяє виділити найбільш значущі для даних умов рішення. Умова альтернативності наукового пошуку реалізується, якщо при аналізі поглядів або шляхів розв'язання проблеми наводяться не тільки ті точки зору, які збігаються з прийнятою позицією або близькі їй, але й ті, що не збігаються, протилежні. Часто альтернативність виражається у виявленні і розгляді можливих питань, що виникають при розв'язанні тієї або іншої проблеми. При визначенні логіки дослідження потрібно проаналізувати можливість інших логічних варіантів, протиставити варіанту, що перевіряється, альтернативні рішення.

Іншим методологічним принципом є принцип сутнісного аналізу. Дотримання цього принципу пов'язане зі співвіднесенням у досліджуваних явищах спільного, особливого й одиничного, розкриттям їх внутрішньої структури, виявленням законів їхнього існування і функціонування, умов і факторів

їхнього розвитку, можливостей цілеспрямованої їхньої зміни. Цей принцип припускає рух дослідницької думки від опису до пояснення, а від нього — до прогнозування розвитку педагогічних явищ і процесів.

Одним із загальних наукових принципів є принцип концептуальної єдності дослідження, бо, якщо дослідник не захищає, не проводить послідовно визначеної концепції, розробляючи її сам або приєднуючись до однієї з існуючих, йому не вдасться здійснити єдність і логічну несуперечність підходів і оцінок, він неминуче зіштовхнеться з проблемою еклектики.

Для педагогічних досліджень важливим є дотримання генетичного принципу, сутність якого полягає в розгляді досліджуваного факту або явища на основі аналізу умов його походження, подальшого розвитку, виявлення моментів зміни одного рівня функціонування на інший (якісно інший), наприклад, з'ясування генетичних і соціальних передумов виникнення індивідуальних особливостей особистості учнів у педагогічному процесі. Генетичний метод виявляється не тільки в тому, що досліджується механізм виникнення вже сформованих властивостей і якостей особистості, а й у тому, що виявляються тенденції їхнього розвитку. Це дозволяє передбачати можливості виховання й розвитку, цілеспрямовано організовувати освітній процес у школі.

З генетичним підходом пов'язаний також принцип єдності логічного й історичного, котрий вимагає в кожному дослідженні поєднувати вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функцій, зв'язків об'єкта в сучасних умовах), а також перспектив його розвитку. Історичний аналіз можливий тільки з позицій певної наукової концепції, на основі уявлень про структуру і функції тих чи інших елементів і відношень, а теоретичний аналіз неможливий без вивчення генезису (походження, становлення) об'єкта. Тому розходження між історико-педагогічним і теоретико-педагогічним

дослідженням — лише в акценті на той або інший аспект єдиного дослідницького підходу. З розглянутого принципу випливає вимога наступності, врахування накопиченого досвіду, традицій, наукових досягнень минулого.

Будучи дуже складним, багатофакторним і невинно змінюваним, педагогічний процес глибоко динамічний за своєю природою. Тому важливою вимогою є необхідність урахування безперервного змінювання, розвитку досліджуваних елементів і педагогічної системи в цілому (принцип неперервної зміни, розвитку досліджуваних явищ). Функції багатьох елементів у процесі розвитку істотно міняються, а окремі з них переходять у свою протилежність. Наприклад, творчі завдання, повторені на тому самому рівні складності, стають репродуктивними. Ефективний педагогічний засіб уже на наступному, найближчому етапі може, таким чином, виявитися малоефективним.

Різноманіття впливів різних факторів на педагогічні процеси вимагає виділення основних чинників, що визначають результати процесу, встановлення ієрархії, взаємозв'язку основних і другорядних впливів (чинників) у досліджуваному явищі.

У дослідженнях має місце принцип постійного співставлення досягнутого, існуючого і можливого, що залишилось у перспективі. З цих позицій у дослідженні необхідно бачити перспективу, тобто гармонійний різнобічний розвиток особистості, і порівнювати, співставляти з цією перспективою досягнуте, існуюче.

Отже, розглянуті характеристики загальнонаукових принципів, що є універсальними, застосовні до широкого кола наук з урахуванням особливостей, властивих тій або іншій сфері наукового пізнання. Зазначені загальнонаукові принципи визначають загальні орієнтири наукового дослідження і відповідної діяльності дослідника.

Відомо, що в процесі наукового пізнання об'єктів сучасної освіти, пояснення їхньої природи, пошуку шляхів і механізмів відновлення або удосконалювання освітньої практики дослідники спираються на різні підходи, принципи і методи, вибудовують адекватний предмету і завданням свій поняттєво-термінологічний апарат. Однією з найбільш суттєвих характеристик будь-якого наукового дослідження є сукупність ідей, теорій і підходів, які автор вибирає як методологічні засади наукового пошуку. Саме в цих характеристиках видна та «призма», скрізь яку і з позиції якої можна зрозуміти сутність явища, що досліджується, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів і умов його удосконалення і ефективного розвитку.

Методологічний підхід можна розглядати як чітко окреслену теоретичну позицію, що визначає стратегію і тактику, форми і методи, які використовує дослідник у межах наукового пошуку. Методологічний підхід має філософсько-концептуальний рівень і природно пов'язані з ним рівні загальнонаукового, конкретно-наукового пізнання, а також рівень конкретних технік проведення дослідження. Методологічний підхід на рівні конкретних методик і технологій передбачає свідомий вибір або власну розробку дослідником нових методів і технік проведення експериментально-дослідницької роботи, що у цілому відповідали б сутності вищезазначених рівнів даного підходу.

Становлення і розвиток педагогічної методології й визначення орієнтирів педагогічного дослідження — процеси взаємопов'язані та взаємозалежні. Чим керуються сьогодні сучасні дослідники у пошуку або виборі методологічних орієнтирів? Яке місце посідає відомий сьогодні науковий підхід або принцип у загальній сукупності методологічних орієнтирів, як він впливає на побудову педагогічної моделі або розробки концепції, на організацію експерименту або опис педагогічної новації?

Для постановки й аналізу проблеми добору методологічних орієнтирів у процесі наукового дослідження стало визнання й урахування позиції конкретного дослідника, його світогляду і методологічної рефлексії у взаємозв'язку з традиціями і новими концепціями. Це означає, що в оцінці обраного методологічного орієнтира науковцю необхідно враховувати перевагу, яку надають учені тому або іншому підходу, принципу або методу на даному етапі розвитку педагогіки.

Зараз існують різні підходи до опису, пояснення, проектування і прогнозування шляхів і напрямків розвитку педагогічної дійсності, а саме: сцієнтичний і гуманістичний, діяльнісний і особистісний, аксіологічний і культурологічний, антропологічний і антропосоціальний, цілісний, системний і комплексний, парадигмальний, поліпарадигмальний, міжпарадигмальний або онтопарадигмальний, цивілізаційний, контекстуальний або середовищний, герменевтичний, еволюційно-епістемологічний, когнітивно-інформаційний, рефлексивний, синергетичний і параметричний підходи та ін. У кожному з них закладена фундаментальна ідея в контексті пізнання або перетворення об'єкта педагогічної реальності. В процедурі дослідження дослідник має дотримуватися правил обраного підходу (В.О. Ядов, Г.П. Щедровицький), «концептуалізувати» педагогічну реальність у поняттях теоретичного знання, відповідно до провідної наукової позиції.

Назвемо основні загальнометодологічні принципи, якими керуються дослідники на сучасному етапі розвитку педагогічної науки:

- 1) загального зв'язку і відношень між педагогічними явищами або процесами (причинно-наслідкової залежності);
- 2) розвитку педагогічного об'єкта як системи шляхом розв'язання протиріч, зміни якісних і кількісних його параметрів;
- 3) трансформації відомих об'єктів у процесі розвитку педагогічної реальності;

4) сполучення об'єктивності і суб'єктивності в аналізі й описі освітньої практики, проектуванні і прогнозуванні можливих змін.

Сучасний період розвитку педагогічної науки характеризується відкритістю новим ідеям, концепціям, течіям і напрямам. Співіснують різні методологічні орієнтири, які так чи інакше впливають на вибір стратегій і методів, дослідницьких програм і зміст наукового пошуку. Дослідник обирає такі методологічні засади і концептуальні стратегії, керуючись якими він зможе пояснити, описати і прогнозувати тенденції або напрямки істотних змін педагогічного об'єкта. Але одним з провідних принципів педагогічного дослідження виступає принцип інтегративності, що відображає загальну тенденцію к синтезу, властиву сучасному науковому мисленню.

Цінність методологічних орієнтирів полягає в тому, що вони:

- науково обґрунтовують постановку проблеми педагогічного дослідження, добір методів і способів її вирішення, визначення меж аналізу результатів дослідження і пошуку критеріїв їх об'єктивної і науково аргументованої оцінки;
- обумовлюють саморегуляцію наукової діяльності у процесі розробки концепції і побудови програми дослідно-експериментальної роботи;
- впливають на структуру і стиль наукового мислення, добір поняттєво-категоріального апарату і мову наукового тексту;
- служать підставою для створення типології або систематизації різних виявів певного виду педагогічної реальності, задають конкретні зразки і форми її наукового пізнання.

Висунуті педагогічні теорії і концепції мають різні підстави, виведені з індивідуальних уявлень і уподобань автора, заснованих на конкретних наукових позиціях і світоглядних засадах.

Сьогодні можна виділити три групи дослідників у контексті звернення до методологічних проблем. Першу складають ті, хто як методологічні орієнтири обирають єдиний підхід, наприклад, особистісно-діяльнісний, і керуються ним від головної ідеї, задуму дослідження до вибору критеріїв оцінки результатів дослідно-експериментальної роботи. До другої групи входять педагоги, які у своєму дослідженні орієнтуються на кілька підходів. Розкриваючи природу основного педагогічного явища або процесу, вони орієнтуються на один підхід, наприклад, цілісний, а проектуючи можливості перетворення освітньої практики, — на інший, наприклад, діяльнісний, аналізуючи результати експерименту — на третій, наприклад, особистісний. Третю групу представляють учені, що надають перевагу традиціям діалогу у виборі методологічних засад, прийомам аргументації і системності в побудові методології свого дослідження. Найбільш перспективними в методологічному плані і більш успішними з погляду новизни і теоретичної значущості є дослідники саме цієї групи.

Прискорення темпів розвитку практики, що відобразилося у такому явищі, як педагогічна інновація (новація), у свою чергу, вплинуло не тільки на темпи і напрямки розвитку педагогічної науки, а й спричинилося до радикального перегляду наукових поглядів на сферу освіти. Сьогодні науковий пошук дослідників спрямований на нові шляхи та способи, різні засади і структури, що забезпечують безперервність і наступність науково-педагогічної діяльності. Якщо врахувати всі тенденції в розвитку педагогіки і її методології, які виявляються тією або іншою мірою, то можна говорити не про «систему педагогік», а про їхню цілісність і систематизацію методологічних орієнтирів.

Методологічні орієнтири можна згрупувати: 1) при описі педагогічної реальності (емпіричні); 2) при вивченні процесів пізнання об'єктів педагогічної реальності (гносеологічні); 3)

при її цілеспрямованому перетворенні з позицій наукової ідеї і теорії (конструктивні); 4) при побудові нормативної моделі і проекту дій учасників педагогічного процесу, спрямованих на перетворення освітньої ситуації; 5) при оцінюванні результатів цілеспрямованого і науково обґрунтованого перетворення практики або введення новацій, що виникають з ініціативи педагогів.

Методологічна основа сучасного дослідження може вибудовуватися як різнорівнева система настанов, які із самого початку орієнтують ученого на цілісне і всебічне врахування особливостей проведеного дослідження, а не на лінійне перерахування методологічних орієнтирів зі свободою їх подання в науковому тексті.

Зупинимося на понятті «парадигма». Парадигму науки характеризують парадигма наукового знання і парадигма пізнання. Перша з них задає зразок у вигляді специфічних вимог: теоретичність, предметність, загальнозначущість, перевіреність і відтворення висновків, інтенсивність і рефлексивність [86]. Друга постає у вигляді приписів до пізнавальної процедури. Але В.В. Краєвський виділяє третю складову поняття парадигми — це концепція науки. Без цього параметру наука повністю випадає з соціокультурного контексту наукового знання. Єдність парадигми науки, таким чином, виступає як методологічна умова інтеграції наукових знань.

Термін «парадигма», за Т. Куном [92], трактується як модель наукової діяльності. Якщо орієнтуватися на його визначення, то можна говорити про новий підхід до розвитку педагогічної науки, що означає зміну її парадигм, а значить, і про нові методологічні засади. Розвиток педагогічної науки шляхом зміни парадигм являє собою дискретний процес, який відбиває зміну домінуючого підходу в поясненні суті педагогічних уявлень або їх змін.

Якщо прийняття парадигми розглядати як підставу для збагачення науково-педагогічного знання, то можна говорити про

поліпарадигмальну тенденцію у розвитку педагогічної науки у взаємозв'язку зі змінами в практиці. Ідею парадигмальності доцільно використовувати і стосовно феномена цілісності педагогічної науки і практики.

У зв'язку з уведенням нового принципу (парадигмального) в оцінці ефективності педагогічної теорії (або концепції) виникає необхідність нового виду експерименту, що дає підстави для переваги однієї гіпотези над іншою. У цьому полягає новизна сучасного методологічного арсеналу педагогічних досліджень. Прийняття цього методу веде до перегляду логіки педагогічного дослідження при допущенні не менше двох (альтернативних, а можливо, взаємодоповнюючих) гіпотез. А педагогічний експеримент, планований і проведений в освітній практиці, повинен підтвердити одне з висловлених припущень і дозволить внести доповнення в одну з гіпотез.

Обмеження процесу розвитку педагогічної науки тільки парадигмальним принципом було б помилковим, тому що він застосовувався для аналізу на макрорівні і пов'язаний з низкою парадигм, які йдуть одна за одною. Згідно з принципом проліферації або проліфікації (П. Фейєрбенд), макророзвиток науки має вигляд одночасного співіснування відразу декількох парадигм і теорій. Однак виникає питання: у якому сполученні вони знаходяться відносно одне одного? Як альтернативні, взаємовиключні або взаємодоповнюючі, або як пояснення суті функціонування й розвитку педагогічного об'єкта й ін. Тут є предмет для міркування й дискусій.

На яких методологічних засадах можна зіставляти і порівнювати педагогічні концепції? Перш за все, виходячи з критеріїв новизни, теоретичної і практичної значущості проведеного дослідження, а також необхідно керуватися показниками ефективності і результативності тієї або іншої концепції у вирішенні одного й того ж педагогічного завдання. Звідси виникає нова методологічна проблема — орієнтації у визначенні й оцінці

міри ефективності й результативності різних педагогічних теорій. Це дає підставу стверджувати, що в педагогічній науці набирає силу системна методологія.

Становлення системної методології пов'язане також і з процесом побудови діалогічно-діалектичної дисциплінарної матриці як системи допущень, яка розуміється і приймається дослідниками в обмеженні предмета педагогічної науки. Побудова такої матриці сприяє створенню концептуального простору, де можуть співіснувати і знаходитися у взаємодії (взаємодоповненні) різні відомі в педагогічній науці моделі такого об'єкта. Передбачуваний процес формування системної методології педагогічного дослідження можна розглядати як процес, що характеризується деякими особливостями, одна з яких спонукає дослідників спиратися не на окремі відомі в науці принципи або підходи, а на їх сполучення або навіть систему при створенні концептуального простору.

Систематизувавши найбільш відомі методологічні принципи і підходи, які обираються дослідниками як методологічна основа, можна сформулювати такі науково-методичні рекомендації:

- ✓ при формуванні онтологічних, багатовекторних уявлень про досліджуваний педагогічний об'єкт використовуються системний і цілісний, антропологічний і комплексний підходи;
- ✓ у пошуку генезису механізмів і визначення динаміки розвитку, якісної зміни досліджуваного педагогічного об'єкта можуть виступати системно-структурний і функціонально-динамічний підходи, принципи безперервності й дискретності, а також ідеї синергетики, кібернетики, теорії інформації і статистичної системної імовірності;
- ✓ у розкритті властивостей при описуванні окремих характеристик педагогічного об'єкта можна спиратися на принципи природо- і культуродоцільності, диференціації

- й індивідуалізації, гуманізації й технологізації, а також теорії гри і драматургії або спільної діяльності;
- ✓ у визначенні ролі соціальної місії того чи іншого педагогічного процесу в загальній системі навчання, виховання й освіти людини обираються особистісний, діяльнісний і аксіологічний підходи;
 - ✓ при визначенні оптимальних шляхів педагогічного управління й організації педагогічного процесу як методологічні засади обирають принципи демократизації і гуманізації, варіативності і диверсифікованості, положення теорії управління і теорії організації, теорії комунікації і теорії соціальних груп, процесуальний, функціональний або програмно-цільовий підходи.

У методологічному знанні особливо важливу роль відіграють принципи і вимоги до дослідницької діяльності. Вони з'єднують у єдиний потік теорію і практику, дають практиці науково обґрунтовані орієнтири.

Сучасному досліднику необхідно дати обґрунтування визначеного дослідження ще до початку роботи, слід виявити вихідні положення, логіку дослідження, його методологічні характеристики, передбачуваний результат і спосіб одержання цього результату.

Розглянемо методологічні і теоретичні основи досліджень на прикладі дисертаційних робіт:

1. Вергунова В. С. Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики [25].

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: філософські положення щодо феномену досвіду як основи пізнання дійсності, сутності мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості, природи художнього пізнання (Аристотель, Г. Гегель, В. Джеймс, В. Іванов, І. Кант, Дж. Локк, Т. Титаренко,

С. Раппорт, Н. Хамітов), особливостей естетичного досвіду, ролі мистецтва у формуванні особистості (Ю. Борєв, І. Зязюн, М. Каган, Л. Левчук, В. Личковах, Н. Крилова, В. Кудін, О. Семашко, Л. Столович, І. Шитов); теорії розвитку особистості, психологічні аспекти досвіду (Б. Ананьєв, І. Бєх, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Максименко, А. Маслоу, В. Мясичєв, К. Платонов, В. Рибалка, К. Ролджерс, В. Роменєць, С. Рубінштейн); положення музикознавчої науки щодо музичної діяльності як творчого процесу, діалектичного взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі творення, виконання і сприймання музики (Б. Асаф'єв, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський); наукові праці з теорії та методики музичної освіти (А. Козир, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

2. Білозерська Г. О. Формування розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики [15].

Методологічну основу дослідження становлять філософські підходи щодо розуміння сутності розвитку, положення філософії та педагогіки мистецької освіти (О. Рудницька, О. Олексюк), психологічні теорії розвитку особистості (Л. Виготський, О. Леонтєв, В. Рибалка, А. Петровський, О. Сапожникова, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), концептуальні положення соціогенетичної теорії розвитку особистості (А. Залужний, С. Моложавий) й теорії середовища (Л. Виготський, В. Панов, С. Шацький, В. Ясвін), особистісно-орієнтований підхід в освіті (І. Бєх, А. Мудрик, А. Петровський, В. Рибалка, Р. Штайнер та ін.).

Теоретичну основу дослідження становлять:

- теорії розвивального навчання (Г. Альтшуллер, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Н. Менчинська;
- наукові положення щодо розвитку суб'єктності учасників навчально-виховного процесу (К. Абульханова-Славська, І. Бєх, Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кремень та ін.);

- педагогічні ідеї щодо саморозвитку особистості педагога, професійної підготовки і самовдосконалення майбутніх учителів музики (Е. Абдуллін, Л. рчажнікова, В. Бутенко, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.);
- провідні положення педагогіки підтримки (О. Газман, Б. Лихачов, В. Маралов, В. Ситаров та ін.).

3. Негребецька О.М. Соціалізація майбутніх учителів музики у навчально-виховному середовищі педагогічного університету [127].

Теоретико-методологічну основу дослідження складають соціально-психологічні теорії соціалізації (Г. Андрєєва, Н. Андрєєнкова, І. Кон, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Москаленко, Д. Паригін); сучасні соціально-педагогічні підходи до аналізу процесу соціалізації дітей та молоді (І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко); наукові положення щодо професійної підготовки та соціалізації студентів музично-педагогічних спеціальностей у навчальній і поза навчальній діяльності (Р. Береза, Л. Белікова, В. Дряпіка, Г. Овчаренко, О. Рудницька, Н. Сребна); концепція середовищного підходу Ю. Мануйлова; теорії особистісно зорієнтованого навчання й виховання (І. Бех, Є. Бондаревська, І. Якиманська), сучасні підходи до формування музичної культури особистості (Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, Б. Критський, Л. Масол, А. Сохор, Р. Тельчарова).

4. Чжан Яньфен Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю [192].

Теоретико-методологічну основу дослідження склали наукові концепції й праці з філософії, культурології та психології творчості (Л. Виготський, М. Бруно, М. Каган, Е. Кучменко,

В. Моляко, Р. Натадзе, І. Павлов, Н. Роджерс, С. Рубінштейн, Цзоу Чанхай, Чі Циньгуй, Чжан Хоуцан, Юано Хуейцзні); дослідження про закономірності художньої творчості (В. Білоус, Ю. Борисов, Н. Гребенюк, Н. Жайворонок, В. Медушевський, А. Шерозія, А. Прангішвілі, Ф. Басін, Чень Сяньнянь), проблеми мистецької освіти (Е. Абдуллін, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова) й творчої самореалізації вчителя (Г. Батиршина, А. Буреніна, А. Зайцева, Т. Кремешна); основні питання музично-виконавської (Н. Згурська, В. Крицький, С. Майкопар, І. Мостова, Г. Ципін), зокрема вокальної підготовки (Л. Алексеєва, В. Антонюк, Д. Аспелунд, В. Багадуєв, Л. Василевська-Скупа, Л. Василенко, Л. Дмитрієв, О. Єрошенко, Л. Маруфенко, В. Морозов, М. Павлова, Г. Панченко, О. Прядко, Л. Тоцька, Цзинь Нань, Чжан Ї, В. Філіпов, Ху Дун'є, Шень Сяну, В. Юшманов); проблеми методичного забезпечення вокального виконавства Д. Бабіч, Є. Барвинська, Ван Лей, Ван Шаньху, Ву Гуолінг, Ю. Єлісовенко, І. Зайцева, Г. Курбанова, Лю Цюлін, Лю Цяньцянь, Ю. Сетдікова, Р. Сладкопівець, Тао Сяо-Вей, А. Ткачук, Цой Сяо Юй, Ши Цзюнь-бо); питання соціокультурного, національного, художньо-синтетичного педагогічного потенціалу оперного мистецтва (Аі Лусін, А. Бушен, В. Ванслов, Є. Гундорова, І. Іванова, Інь Фалу, Ч. Жданов, Л. Кияновська, Д. Лебедев, Лянь Юнь, Цзя Юйпін, Чжоу Ян, Л. Ярославцева).

5. Жорняк Б.Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності [61].

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: закони і категорії наукового пізнання; концепція сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай та ін.); методологічні засади мистецької освіти (Е. Абдуллін, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Хижна, В. Шульгїна, О. Щолокова та ін.), дидактичні та методичні засади початкової музичної

освіти (Є. Абдулін, Л. Куненко, О. Лобова, Л. Масол, О. Ростовський, та ін.); теорії щодо впливу мистецьких діяльностей на творчу активізацію особистості (Б. Боров, В. Іванов, М. Каган, та ін.); педагогічна теорія розвивального навчання; принципи особистісно орієтованого і діяльнісного підходів до організації навчально-виховного процесу (І. Бех, П. Москаленко, О. Пометун, Г. Троцко); методики поєднання колективних та індивідуальних форм організації навчальної діяльності молодших школярів (А. Макаренко, М. Скаткін, І. Іванов, Г. Селевко). Закон України «Про загальну середню освіту»; «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті»; «Національна комплексна програма естетичного виховання»; державний стандарт початкової музичної освіти, навчальні програми з музики для початкової школи та інші директивні освітні матеріали тощо.

6. Заря Л. О. Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій [65].

Методологічну й теоретичну основу дослідження становлять філософські, психологічні та педагогічні концептуальні положення про особливості інтересів учнів молодшого шкільного віку (О. Дусавицький, Ед. Клапаред, О. Киричук, Е. Кучменко, Н. Менчинська, Л. Писарева, М. Фіцула); педагогічні ідеї щодо формування пізнавального інтересу (Н. Бойко, Н. Бібік, А. Громієва, В. Дорохіна, А. Маркова, М. Матюхіна, О. Павлюк, Р. Радько, В. Репкін, Г. Щукіна); методологічні ідеї формування інтересу до музичного мистецтва у школярів (О. Демянчук, Д. Кабалевський, Л. Куненко, О. Лобова, З. Морозова, С. Науменко, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та ін.); ідеї практичного застосування мультимедійних технологій на уроках музики (О. Балабан, Н. Белявіна, О. Гуминська, Н. Довженко, Т. Затяміна, Т. Малиновська, Л. Масол, Н. Новікова, Ю. Поплавська, О. Чайковська та ін.).

7. Лебедева А.В. Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності [96].

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: сучасні філософсько-педагогічні концепції виховання (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Моляко, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.); аксіологічні підходи до духовно-естетичного становлення особистості (В. Бутенко, О. Дем'янчук, О. Коберник, В. Рибалка, М. Сметанський, Г. Тарасенко, В. Шахов, Г. Шевченко, О. Шестоपालюк та ін.); наукові положення щодо гуманізації освітньо-виховного середовища навчального закладу (О. Дубасенюк, Т. Дем'янчук, С. Карпенчук, Б. Кобзан, Т. Поніманська, Г. Троцько та ін.); ідеї естетично-практичного освоєння світу засобами мистецтва (П. Бурдье, С. Гольдентріхт, Б. Замбровський, М. Каган, Л. Лечук, та ін.); психофізіологічні основи естетичного освоєння дійсності (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, В. Роменець та ін.); культурологічні засади художньо-естетичного виховання учнівської молоді (Б. Брилін, Н. Ветлугіна, В. Дряпіка, Л. Масол, Н. Мипольська, О. Олексюк, Г. падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, А. Щербо, Б. Юсов та ін.).

8. Мартинюк М.В. Методика використання національних музичних традицій у процесі навчання підлітків предметів художньо-естетичного циклу [107].

Теоретичну та методологічну основу дослідження складають основні положення філософії, психології, соціології, педагогіки, мистецтвознавства та культурології через:

- синергетичний підхід як методологічний спосіб пізнання педагогічних явищ, фактів, процесів, що забезпечує механізм цілісного вивчення об'єкту дослідження (В. Андрущенко, С. Вовк, І. Добронравова, А. Єрмоленко, В. Зикін, В. Ігнатова, В. Кизима, М. Кисильов, О. Кравченко,

- О. Козлова, В. Лукьянець, Л. Озадовська, В. Пазенко, І. Пригожин, В. Шевченко та ін.);
- культурологічний підхід, що забезпечує підготовку до сприйняття та вивчення національних музичних традицій у цілеспрямованій навчально-виховній діяльності підлітків (Н. Брюханова, О. Железнякова, Н. Нікітіна, М. Петухов, Т. Рейзенкінд, М. Романенко, О. Шевченко та ін.);
 - етнопедagogічний підхід, що забезпечує збереження і передачу від покоління до покоління національного досвіду, зміцнення порядку, певних норм і правил життя, регламентації та контролю поведінки школярів (І. Бех, О. Березюк, С. Кириленко, М. Семенова та ін.);
 - поліхудожній підхід, завдяки якому знання з різних видів мистецтва забезпечують цілісне осягнення процесу навчання предметів художньо-естетичного циклу (Ю. Алієв, Н. Ветлугіна, Т. Казакова, Д. Кабалевський, Є. Квятковський, Б. Лихачов, Б. Неменський, О. Піддубна, В. Шацька, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.).

9. Рудічева Н. К. Теорія та практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина XIX — початок XX ст.) [160].

Методологічні засади дослідження становлять: теорія наукового пізнання з її вимогами об'єктивності та доказовості; положення про діалектичний взаємозв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ у суспільстві та необхідність їх вивчення в конкретно-історичних умовах, про співвідношення інтелектуального та емоційного, морального й естетичного, про взаємозв'язок національного та загальнолюдського; ідеї національного відродження та українського державотворення, нової філософії освіти й сучасної парадигми виховання; зв'язок історії з сьогоденням, залежність «одиначне — часткове — загальне», Закон України про загальну середню освіту,

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, комплексна програма «Учитель», Державний стандарт початкової загальної освіти; науково узагальнений історико-педагогічний досвід навчання і виховання молодших школярів на віковічних традиціях українського народу та його творче використання в сучасних умовах.

Теоретичним підґрунтям дисертації є наукові положення і факти з історії України та історії України, подані в історико-педагогічних дослідженнях Л. Вовк, В. Євдокимова, М. Євтуха, С. Золотухіної, І. Зязюна, О. Іонової, В. Лозової, О. Любара, О. Микитюка, Л. Попової, М. Стельмаховича, Н. Якушко, М. Ярмаченка; естетико-педагогічні ідеї відомих педагогів та діячів мистецтва початку ХХ ст.. — Б. Асаф'єва, О. Бакушинського, В. Верховинця, плеяди відомих українських композиторів М. Леонтовича, К. Стеценка; Історичні праці Д. Багалія, Г. Данилевського, Г. Міллера, С. Миропольського, М. Сумцова, у яких висвітлено загальні питання розвитку освіти східного регіону України; дослідження сучасних учених у галузі музичного виховання засобами співацького мистецтва (Т. Грищенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.); мистецтвознавчі дослідження (Н. Герасимова-Персидська, Б. Гнидь, В. Іванов, О. Кононов, О. Коренюк, А. Лащенко, Й. Миклашевський, О. Цалай-Якименко, К. Шамаєва, О. Шреєр-Ткаченко, М. Юрченко, Ю. Ясиновський та ін.); дисертаційні дослідження, присвячені підготовці майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами музики (В. Березан, О. Отич, Т. Танько); концептуальні положення естетичного розвитку особистості висвітлені м. Вербою, Д. Джоли, О. Ларміною, С. Мельничуком, Г. Шевченко; науково-педагогічні дослідження сучасних науковців таких як О. Гнізділова, В. Гриньова, В. Демчук, І. Зайченко, В. Майборода, О. Попова, Л. Потапова, Л. Штефан, які розкрили ідеї виховання молоді, що базуються на духовному розвитку особистості.

Питання і завдання до самоконтролю

1. Що таке методологія науки?
2. Визначте особливості дескриптивної і прескриптивної форми методологічного знання?
3. Назвіть і охарактеризуйте рівні методологічного знання.
4. Як виявляється ієрархічний характер методологічного знання?
5. Які положення включає у себе методологія педагогіки?
6. Що таке «парадигма», розкрийте її роль у педагогічному дослідженні?
7. Розкрийте сутність загальнопедагогічних принципів, що використовуються в педагогічних дослідженнях.
8. Дайте характеристику спеціально-науковому і методологічному аналізу в науково-дослідній роботі?
9. Які методологічні підходи і з якою метою застосовуються дослідниками у дослідженні педагогічних явищ?

2.3. Методологічні підходи у педагогіці

Ключові слова: системний підхід, педагогічна система, цілісний, синергетичний, особистісний, індивідуальний, діяльнісний, полісуб'єктний (діалогічний), культурологічний, етнопедагогічний, антропологічний, контекстний підходи.

Як відомо, загальнонаукова методологія може бути представлена системним підходом, що відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності й орієнтує дослідника на необхідність підходити до явищ як до систем, що мають певну структуру і свої закони функціонування.

Системний підхід прийшов на зміну функціональним, аналітичним підходам, в основі яких лежали концепції детермінізму і редуccionізму. Редуccionізм як принцип дослідження

передбачає пізнання складного цілого через його розчленування на більш прості складові й вивчення їхньої природи. При цьому властивості об'єкта як цілого породжуються сумою властивостей його частин.

Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти процесу (явища) розглядаються, не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, розвитку і русі. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, що відсутні в складових елементів системи. Предметний, функціональний та історичний аспекти системного підходу вимагають реалізації в єдності таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, урахування всебічних зв'язків і розвитку. Системний підхід передбачає побудову структурних і функціональних моделей, що імітують досліджувані процеси як системи, дозволяє одержати знання про закономірності їхнього функціонування і принципи ефективної організації.

Евристичні і практико-перетворюючі можливості системного підходу в дослідженні освіти як педагогічного процесу виявляються при зверненні до таких категорій, як «педагогічна система», «цілісність», «взаємодія». Під системою розуміється складний об'єкт, багаторівневе утворення, що складається з безлічі елементів, котрі знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним і утворюють цілісність (Н.Т. Абрамова, І.В. Блауберг, В.Г. Афанасьєв, В.П. Беспалько). Необхідно зазначити, що надзвичайно складною багаторівневою системою є сама людина, тому процес її освіти — складний, багатоаспектний і багатofакторний — повинен будуватися як система.

Поняття «педагогічна система» неоднозначне, його можна віднести до ряду систем, що виконують освітню функцію. Педагогічною системою є система вищої (середньої) освіти в цілому і педагогічний процес конкретного навчального закладу, що включає в себе «систему виховання» і «систему навчання» як складові

тому розташування всіх елементів вибудоване в логіці самого педагогічного процесу і діяльності педагога, який керує ним. У центрі будь-якої педагогічної системи знаходяться особистості того, хто навчається, і педагога, вони виступають як сукупний суб'єкт даної системи, що визначає її мету, зміст виховання і навчання, і т.п. Від майстерності педагога, його загальної і професійної культури, рівня розвитку здібностей залежить педагогічний процес, ефективність функціонування педагогічної системи.

Особистість студента є своєрідним «об'єктом-суб'єктом» педагогічної системи. Визначення цілей своєї педагогічної діяльності викладач здійснює не тільки на основі соціального замовлення, що міститься у вимогах до особистості учня в Державному стандарті освіти, а насамперед через співвіднесення даного замовлення з індивідуальними особливостями, можливостями, потребами учнів на основі їхнього освітнього потенціалу й проектування перспектив особистісного розвитку.

Слід підкреслити, що будь-яка педагогічна система є складовою частиною соціальної системи, тому її удосконалювання розглядається як найважливіша умова суспільного розвитку. Перетворення педагогічних систем ініціюються потребами суспільства і визначаються тими завданнями, що стоять перед соціумом на певних етапах його розвитку. Найчастіше ці перетворення стосуються тільки окремих елементів педагогічної системи (наприклад, змісту освіти), в той час як необхідна їй зміна в цілому, що припускає одночасне удосконалювання всіх компонентів. Як справедливо зауважує В.О. Сластьонін, будь-які перетворення, що локалізуються на окремих елементах педагогічної системи і не торкаються інших, призводять до того, що перетворений елемент випадає із системи або вступає в протиріччя з її елементами, які залишилися незмінними. Учителеві також необхідно відходити від пошуку якогось-небудь «єдиного засобу», що допоможе йому удосконалити

педагогічний процес, і звернути свою увагу на цілісне перетворення і побудову своєї педагогічної діяльності як індивідуальної педагогічної системи на основі гармонізації і взаємної відповідності всіх її складових.

Системний підхід вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії і практики, що іноді неправомірно розуміється як якийсь лінійний ланцюжок, що відображає природний рух знання від теорії через експеримент до практичної діяльності. Правильна інтерпретація і розвиток цього принципу дозволяє зрозуміти, що існують певні циклічні зв'язки між практикою і наукою. Педагогічна практика є критерієм істинності наукових знань, положень, що розробляються теорією і частково перевіряються експериментом; практика стає і джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Теорія дає основу для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, завдання, що виникають в освітній практиці, породжують нові рішення, які вимагають фундаментальних досліджень.

У межах синергетичного підходу як загальнонаукового, головний акцент робиться на висвітленні відкритих систем, які розглядаються з позицій самоуправління, самоорганізації, саморозвитку. Синергетику можна вважати складовою системного аналізу, в центрі якого перебувають поняття динаміки, взаємодії та самоорганізації. Як і системний підхід, синергетика орієнтована на виявлення всіх взаємозв'язків та взаємодій у системах. Цей підхід виходить із того, що специфіка складного об'єкта системи — не вичерпується особливостями елементів, а базується на характері зв'язків та відношень між певними елементами. Однак синергетика, на відміну від системного аналізу, концентрується на вивченні процесів самореалізації, що виникають під впливом взаємодії елементів системи. Такою системою, безумовно, є освіта. Еволюція такої системи відбувається шляхом переходу від одного стану до іншого — впорядкованого, який характеризується узгодженою взаємодією її елементів.

Якщо синергетика є принципово трансдисциплінарним утворенням, то синергетична педагогіка можлива на межі декількох дисциплін: філософії, зокрема мистецької філософії, психології, педагогіки, логіки, соціальної комунікації тощо.

Концепція самоорганізації передбачає дослідження об'єктів, які самоорганізуються, де наявні нелінійність, нерівноважність, флуктуація та біфуркація. «Відкритість» важливий момент у розумінні синергетики як методу пізнання і способу мислення. Щоб система була здатна до самоорганізації, могла прогресивно розвиватися, вона має задовольняти таким вимогам: по-перше, бути відкритою, тобто обмінюватися із середовищем речовиною, енергією або інформацією; по-друге, процеси, що відбуваються в ній, мають бути кооперативними (корпоративними), тобто дії її компонентів повинні узгоджуватися; по-третє, бути динамічною; по-четверте, перебувати далеко від стану рівноваги.

Однією з важливих закономірностей «поведінки» відкритих систем є те, що при досягненні критичних значень параметрів зовнішнього впливу на систему вона реагує ускладненням своєї структури. Це ускладнення є способом розв'язання системи завдань, поставлених перед нею «зовнішнім» впливом, з метою відновлення з ним динамічної рівноваги. Умовою звернення учня як до зовнішнього, так і до внутрішнього світу є діалог (діалогічність). Вона (діалогічність) є джерелом взаємного збагачення як учня, так і вчителя (зовнішньої реальності). Одночасно збільшується обсяг знань, який може досягти критичного рівня (точки біфуркації). У момент досягнення, завдяки набутого обсягу певних критичних значень, ускладнюється структура як наукового знання, так і змісту освіти, зокрема мистецької.

Включення синергетики в дослідження сфери освітньо-педагогічного процесу і соціально-гуманітарного знання зумовлено низкою факторів, які потребують уточнення. Ці фактори мають світоглядний і методологічний характер: оновлення і зміна

наукової картини світу, посилення інтегративних, процесів у науковому пізнанні, його гуманітаризація, комунікативна когерентність індивідів, що у свою чергу, передбачає його комунікативну організацію. На основі цих факторів постає необхідність осмислення й інтерпретація емпіричних даних, методів і теорій, накопичених у педагогічній (музично-педагогічній) діяльності в її кореляції з соціокультурною реальністю. У такому аспекті синергетика постає не як «образ світу», а як «стиль, спосіб мислення про нього» (Л.О. Мікешина). Отже, одна з головних особливостей синергетичної концепції освіти (мистецької освіти) – можливість створення єдиної картини світу, оскільки синергетика внутрішньо плюралістична, як і образ світу, який нею пропонується, вона включає множинність підходів та формулювань.

Синергетичний метод дає змогу вирішити низку складних теоретико- методологічних проблем, зокрема проблему пошуку реальних шляхів подальшого розвитку освіти і подолання нею кризових явищ антропного, духовного, культурного характеру. Синергетична освіта є розширенням традиційної освітньо-педагогічної теорії у тому розумінні, що прагне пояснити явища, які ігноруються звичним, формально-логічним підходом. Зусилля традиційної педагогічної теорії зосереджувалися переважно на дидактиці, не приділяючи уваги способам і вигляду тих форм активності, які ведуть до творчого перекоonstrування світу, передусім соціокультурного.

Синергетичний підхід до освіти полягає у стимулюючому, або пробуджувальному, навчанні як відкритті себе або як співробітництва з самим собою і з іншими людьми. Процес навчання як процес самоосвіти і самовиховання веде до перебудови учня, який стає іншим, новим, стає особистістю. Сьогодні розвиток людини залежить не стільки від рівня наповнення, скільки від атмосфери розуміння, яке стало вирішальним для людства. Тому навчання взаєморозуміння виступає однією з головних цілей освіти, зокрема мистецької.

Варто враховувати, що новизна гносеологічної ситуації в синергетиці полягає в принциповому усвідомленні діалогічного творчого характеру наукового пізнання, необхідності створення умов для діалогу культур, світоглядів. Смыслоутворюючий потенціал самоорганізаційної парадигми сучасної освіти (мистецької освіти) полягає у її здатності «поглянути» на проблеми з «нелінійного» цілісного педагогічного мислення. Розвиток наукової думки демонструє, що нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувальні, змінні умови і впливати на них. Це певною мірою можна віднести до педагогічних, мистецьких явищ сучасності.

Синергетичний підхід у мистецькій освіті акцентує увагу на діалозі культур, стилів, інтерпретаційних зразків, поліхудожньому відтворенні мистецького простору, де відбувається обмін «поліфонічної» художньо-образної інформації. У цьому сенсі набувають сенсу поліваріативні, полікультурні освітні процеси.

Синергетичний підхід не претендує на якусь особливу, виняткову роль, він є одним з аспектів дослідження педагогічного (музично-педагогічного) процесу, навчальної діяльності. У зв'язку з цим потрібно враховувати, що залучення синергетики у сферу педагогіки доцільне у межах різних об'єктів: учень, клас, вчитель, педагогічна система тощо. Отже, подолання лінійного мислення є головною умовою залучення до ідей синергетики і принциповою можливістю застосовувати синергетичні принципи у педагогічній практиці. Відкрита освіта не замінює класичного варіанту, вона продовжує і розвиває його у нових умовах, що відрізняються такими характеристиками:

- нелінійність (знання і досвід поведінки не тільки нарощується послідовно, а й виникає спонтанно, суб'єктивно, завдяки процесам відкриття їх самими учнями за підтримки вчителя);

- незавершеність і відкритість (інформація про знання повідомляється у неповному виді, залишаючи можливість для поповнення знаннями, значеннями, смислами і досвідом учнів);
- суб'єктність (знання належать тільки конкретному учню, незалежно від рівнів загальності знання, тобто об'єктивності);
- нестійкість і нестабільність (знання мінливі, знаходяться, як і людина, у постійному розвитку, визначаючи можливість розвитку особистості);
- орієнтація освіти на різнобічний, а не всебічний розвиток особистості;
- особистості вчителя і учня — суб'єкти педагогічної взаємодії, вони відкриті для постійного оновлення новими смислами — знань, відношень, розуміння;
- учень — ціль, а не засіб освітнього процесу: він самоцінний; програми задають базовий, тобто необхідний орієнтир-мінімум, загальне ядро знань, відкрите для доповнення;
- пріоритет освіти, орієнтованої на особистість учня, над освітою, орієнтованою на «знання за предметом»;
- орієнтація не тільки на кінцевий результат, а й на процес набуття знань і досвід поведінки шляхом спеціально організованого проживання й переживання у навчально-виховній діяльності;
- освіта не дає готових «рецептів» знань і зразків поведінки, вона визначається різноманіттям їх варіантів, звертаючись до природньої потреби людини обирати, яка виявляється як одна з гуманних характеристик, що відображає внутрішній світ особистості;
- поняття «методика», як набір жорстких приписів, що потребують чіткого виконання і забезпечують закритість знань, поступається місцем поняттю «технологія»,

як більш цілісному і м'якому набору орієнтирів, що припускають творчість учителя й учня у пізнанні і сприяють їх взаємному розвитку.

Таким чином, синергетичний підхід — це методологічна орієнтація в пізнавальній і педагогічній діяльності, котра передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів, поліваріантних, полікультурних освітніх технологій у дослідженні й управлінні відкритими самодостатніми освітніми системами.

Конкретно-методологічні підходи у педагогічній теорії і практиці. Конкретно-наукова методологія кожної науки розкривається через специфічні, відносно самостійні підходи або принципи. Підхід, на думку В.О. Сластьоніна, це світоглядна категорія, що відображає установки суб'єктів педагогічного процесу [141]. Різні підходи до освіти складаються у межах різних теорій і концепцій. Орієнтація вчителя (викладача) в сучасних підходах до загальної освіти допомагає йому визначити основні напрями, мету і принципи своєї діяльності, тобто сформулювати свою педагогічну філософію, свою позицію і вибудувати на їх основі систему своїх дій. До основних науково-методологічних підходів науковці відносять такі: цілісний, особистісний, індивідуальний, діяльнісний, полісуб'єктний, культурологічний, етнопедагогічний, антропологічний, контекстний та ін., котрі виступають методологічними принципами у педагогічній теорії і практиці.

Цілісний підхід як розвиток системного вимагає при організації педагогічного процесу орієнтації на інтегративні (цілісні) характеристики особистості. У зв'язку із цим сама особистість повинна розумітися як цілісність, як складна система, що має свою структуру, функції і внутрішню будову. Як зазначав А.С. Макаренко, особистість не формується по частинах. У ряді об'єктивних протирічч сучасної освітньої практики головним є протиріччя між цілісністю особистості і функціональним підходом до розв'язання проблеми її розвитку. Звідси необхідність

застосування цілісного підходу, головна ідея якого виражається в тому, що властивості цілого не є сумативним породженням властивостей його елементів. Більш того, властивості цілого, що виявляються в реальному існуванні, цілком можуть бути відсутніми в його елементах, вони є наслідком не механічного додавання, а складної взаємодії властивостей елементів. Система активно впливає на свої компоненти, перетворюючи їх відповідно до власної природи. Зміна одного компонента неминує викликає зміни в інших і у усій системі в цілому.

Цілісність освітніх систем може бути адекватно описана лише з використанням категорій «взаємозв'язок», «єдність», «інтеграція». Доцільно розглядати цілісність освіти як інтегральний критерій її ефективності. В якості деяких смислотвірних і системотвірних «ліній», що поєднують окремі характеристики, елементи, ланки і рівні освіти в єдину цілісність, можна назвати такі:

- наявність центральної смислотвірної гуманістичної ідеї освіти і відповідність їй (адекватність з урахуванням специфічних умов того чи іншого рівня освіти і реального освітнього процесу) цілей і цінностей освіти;
- взаємозв'язок, взаємодоповнюваність і варіативність змісту та результатів освіти;
- відповідність процесуальних характеристик освітнього процесу (методів, освітніх технологій, умов їх використання) цілям, цінностям і смислам освіти, її змісту.

З позицій цілісного підходу всі сторони особистості тісно взаємозалежні, взаємодіють одна з одною, але головне завжди залишається за її соціальною стороною — світоглядом і спрямованістю, що виражають потреби, інтереси, ідеали, прагнення, моральні і естетичні якості особистості. Цілісний підхід передбачає з'ясування внеску окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого.

Особистісний підхід незалежно від дискусії щодо структури особистості означає орієнтацію на неї як на мету, суб'єкт і результат при конструюванні й здійсненні педагогічного процесу. Головним критерієм ефективності цього процесу є визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, передбачає опору у вихованні на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов.

Особистісний підхід змінює уявлення про пріоритетні завдання професійної освіти, вбачає їх не тільки в наданні знань, способів діяльності, норм і цінностей, розвитку певних особистісних властивостей і якостей, але й у розкритті сутнісних сил особистості, її інтелектуального і морального потенціалу, її здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних обставинах, здійснювати інноваційні, творчі процеси. Особистісний підхід полягає в становленні студента як активного суб'єкта, що реалізує в навчальному процесі й у професійній діяльності свій спосіб життєдіяльності і свою особистісну сутність.

Найбільш повно шляхи реалізації даного підходу в навчанні визначені К. Роджерсом, який пов'язує особистісний підхід зі значущим навчанням, що забезпечує потребу людини бути особистістю, мобілізувати свої внутрішні сили і творчий потенціал, спонукає до розв'язання власних проблем.

Найважливішими умовами, які забезпечують суб'єктну позицію того, хто навчається, є:

- наповненість змісту навчання життєво важливими для вихованців проблемами, розв'язання яких спонукає пізнати щось нове або змінити щось у собі;
- орієнтація на самоактуалізацію особистості, виявлення і прояв у процесі навчання її внутрішнього потенціалу, до особистісного зростання.

В.В. Сериков убачає сенс особистісного підходу в створенні умов для прояву особистісних функцій учня, його універсальних особистісних здібностей. Основний шлях реалізації даної ідеї науковець бачить у створенні особистісно зорієнтованої ситуації, у якій затребуваний вияв особистісних функцій і здійснюється пошук нових смислів, вибір творчих варіантів розв'язання проблеми, у процесі чого і відбувається формування суб'єктивного досвіду того, хто навчається.

І.С. Якиманська розкриває сутність особистісного підходу через реалізацію суб'єктивної позиції учня в процесі навчання. Вчена стверджує, що той, хто навчається, не стає суб'єктом у процесі навчання, а із самого початку є ним як носій суб'єктивного досвіду. У процесі навчання відбувається виявлення, збагачення і перетворення даного досвіду. І.С. Якиманською підкреслюється, що навчання — це суб'єктно значуще збагачення світу, наповненого для учня особистісними смислами, цінностями, відносинами, зафіксованими в його суб'єктному досвіді. Зміст цього досвіду повинен бути розкритим, максимально використаним, збагаченим науковим змістом і за необхідності перетвореним у ході освітнього процесу.

Особистісний підхід припускає орієнтацію на формування особистісних смислів, у яких людині відкривається значення світу, а не байдуже знання про дійсність, в особистісних смислах народжуються орієнтири життєвого самовизначення і самотворення.

Реалізація особистісного підходу у вищій педагогічній школі можлива за таких умов:

- забезпечення суб'єктивної позиції студента в навчально-виховному процесі, що створює умови для самостійного визначення й усвідомлення мотивів, цілей, вибору засобів і умов своєї діяльності, рефлексії результатів навчально-пізнавальної діяльності;

- переведення навчальних і професійних проблем у життєво важливі проблеми студентів, що вимагають актуалізації і перетворення їх цілісного суб'єктного досвіду;
- побудова системи відносин викладача зі студентами на засадах відкритості, довіри, діалогу, що буде сприяти саморозкриттю і самореалізації творчого потенціалу студентів.

Індивідуальний підхід. Даний підхід близький, але не ідентичний особистісному. Поняття «особистість», фіксуючи соціальну сутність людини як носія свідомості й самосвідомості, не відбиває різноманіття, неоднорідність проявів даної сутності в кожній конкретній людині. Неповторна внутрішня сутність, глибина особистості закладена в її індивідуальності.

Поняття «індивідуальність» неоднозначне, можна виділити два різні його значення, що визначають різне трактування сутності індивідуального підходу.

Відповідно до першої точки зору, індивідуальність розглядається як несхожість, відмінність однієї людини від іншої: своєрідність психіки й особистісних властивостей, що виявляються в рисах темпераменту, характеру, специфіці інтересів, потреб і здібностей. Це найбільш традиційне розуміння індивідуальності, відповідно до якого індивідуальний підхід — це врахування в процесі виховання і навчання індивідуальних особливостей учнів: їхніх психофізіологічних особливостей, пізнавальних можливостей, загальних і спеціальних здібностей, інтересів і потреб. Даний підхід вимагає при організації процесу навчання діагностувати і визначати пізнавальні можливості й особистісні особливості кожного вихованця, обирати відповідні цим особливостям форми і методи навчання, враховувати їх у процесі педагогічної взаємодії з учнями (або студентами).

Друга точка зору ґрунтується на розумінні індивідуальності як самобутності, унікальності особистості, зосереджує увагу

на неповторній своєрідності її психіки в цілому. Індивідуальність виступає як внутрішня цілісність і відносна самостійність особистості, здатність активно діяти і своєрідно виявляти себе на основі розкриття своїх внутрішніх духовних сил і творчого потенціалу. В основі сучасних концепцій творчого розвитку особистості лежить уявлення про творчість як реалізацію людиною своєї індивідуальності. Таким чином, у даному значенні індивідуальність виступає як сутність особистості, що відображається в понятті «індивідуальність особистості» (О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, О. М. Леонт'єв, А. В. Петровський). Серцевиною індивідуальності, самотутності особистості виступає система її цінностей і смислів, що виявляються в установках відносно навколишньої дійсності і самого себе. Індивідуальний підхід, як він розуміється в даному аспекті, передбачає спрямованість педагогічного процесу на розвиток особистості вихованця як індивідуальності: створення умов для усвідомлення і прояву свого «Я», власних цілей, цінностей, смислів; вибір того змісту і способів навчальної (або професійної) діяльності, які відповідають унікальній, самотутній індивідуальності й т. ін. У даному своєму значенні індивідуальний підхід близький до особистісного.

Здійснюючи індивідуальний підхід у навчанні, необхідно орієнтуватися на обидві його складові і будувати педагогічний процес не тільки з огляду на індивідуальні особливості студентів, але, насамперед, на створення умов для розвитку їхньої індивідуальності.

Діяльнісний підхід, привносячи свої характеристики у цілі та завдання педагогічного процесу, перебудовує його процесуально-технологічну сторону у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні.

Загальноновизнано, що людина формується, розвивається і виявляється в діяльності. Ефективність педагогічного процесу

залежить від включення тих, хто навчається, в активну, соціально і особистісно значущу навчальну діяльність. За допомогою організації цієї діяльності здійснюється набування вихованцями соціального і професійного досвіду, розвиток психічних функцій і здібностей, формується система ціннісних відносин. Однак ефективність даної діяльності може бути різною в залежності від ступеня самостійності, творчої активності особистості.

Засади діяльнісного підходу були закладені у психології такими дослідниками, як Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, які особистість розглядають як суб'єкт діяльності, котра сама, формуючись у діяльності і спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності. Принцип єдності особистості, свідомості й діяльності знаходить своє відображення у законах взаємодії свідомості і діяльності, особистості й діяльності, має виявлення у таких тезах: свідомість активна і діюча; діяльність свідома; діяльність є фактором формування особистості і причиною. Діяльність як форма зв'язку суб'єкта зі світом, включає в себе два взаємопов'язаних процеси: 1) активне перетворення світу суб'єктом (опредмечування); 2) зміна самого суб'єкта шляхом «увібрання» в себе частини предметного світу (розпредмечування).

Дослідження у педагогічній науці доводять, що сучасні інноваційні освітні моделі побудовані на основі навчання, для якого характерні такі ознаки:

- основний акцент робиться на організацію різноманітних видів діяльності учнів (студентів);
- вчитель (викладач) виступає в ролі менеджера, організатора навчання, а не тільки транслятора знань і способів діяльності;
- навчальна інформація використовується як засіб засвоєння певних способів діяльності, а не тільки як мета навчання.

У цьому контексті слід говорити про виховання особистості, яка опановує зміст освіти тільки тоді, коли в неї є внутрішня потреба й активно-позитивна мотивація для такого засвоєння. Однак визнання факту, що особистість формується і виявляється в діяльності, ще не є діяльним підходом. Даний підхід вимагає формування певних способів діяльності особистості, переведення її в позицію суб'єкта пізнання, діяльності та спілкування, навчання цілепокладанню і плануванню, організації й регулюванню, контролю, самоаналізу й оцінці результатів діяльності.

Полісуб'єктний (діалогічний) підхід викликаний тим, що сутність людини значно багатша, різнобічніша і складніша, ніж її діяльність, не вичерпується нею, не може бути зведена до діяльності й ототожнена з нею. У зв'язку з цим, необхідно акцентувати увагу на мікросоціумі, взаємовідносинах і взаємодії між суб'єктами освітнього процесу як на найважливіших джерелах духовного розвитку, знаходження свого гуманістичного змісту. З позицій полісуб'єктного підходу особистість у певному сенсі є продуктом і результатом її спілкування з оточуючими людьми, тобто має місце інтерсуб'єктна освіта. В інтеріндивідуальному аспекті особистість розглядається як система характерних для неї відносин, як носій взаємин і взаємодій соціальної групи.

Фундаментальна ідея даного підходу розглядається як перехід від пояснення до розуміння, монологу до діалогу, соціального контролю — до розвитку, управління — до самоуправління. Центральним поняттям діалогічного підходу є поняття діалогу, що трактується як: спосіб установалення утворювальних, взаємозбагачувальних духовних зв'язків, що виявляється на рівні комунікативної компетенції (вміння вести «зовнішній» діалог) і рефлексивної компетенції (вміння вести «внутрішній» діалог); форма висування особистісних цінностей і смислів; форма співпраці людей, заснована на їх ціннісно-смысловому рівноправ'ї.

У науковій літературі діалог розглядається як спосіб пізнання дійсності і одночасно як діалектико-комунікативне середовище, що забезпечує суб'єктивно-сміслову спілкування, рефлексію самореалізації особистості. У зв'язку з цим виокремлюється діалогічний підхід до навчання, який передбачає діалогічну позицію як викладача, так і студента, діалогічне ставлення до світу, до себе, до іншої людини, а також діалогічну ситуацію на заняттях. За цих умов планування занять у формі діалогу враховує три сторони спілкування: комунікація (обмін інформацією між учасниками діалогу), інтеракція (взаємодія партнерів по діалогу), перцепція (сприйняття партнерами один одного). Особливість діалогу як способу організації міжособистісного спілкування в тому, що пізнання відбувається на фоні самопізнання, самовираження, самооцінки кожного учасника на основі взаємного обміну судженнями, взаємовпливу, взаємопізнання.

У розробку гуманістичної методології пізнання особистості значний внесок зробили М. М. Бахтін, В. С. Библер і О. О. Ухтомський, які вказували на унікальність людської особистості, що народжується і виявляється лише в діалогічному спілкуванні. За висловом М. М. Бахтіна, тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для себе. Діалог, на його думку, — це не тільки засіб формування особистості, а й засіб її буття.

Гуманістична методологія виходить з «міжсуб'єктного» розуміння особистісного в людині й акцентує увагу на творчому потенціалі особистості, на її здатності до самоактуалізації й самостворення. З цих позицій активність особистості, її потреби у самовдосконаленні й саморозвитку розглядаються не ізольовано, а в умовах взаємин з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу. Проте слід зазначити, що факт «діалогічного» змісту внутрішнього світу людини донедавна у педагогічній освіті враховувався недостатньо.

Єдність особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів є сутністю методології гуманістичної педагогіки, застосування їх дозволяє створити своєрідний освітній простір, таку єдність суб'єктів, завдяки якій «монологічний», «об'єктний» вплив поступається місцем творчому процесу їхнього взаєморозкриття і взаєморозвитку, самовпливу і саморозвитку.

Культурологічний підхід розуміється як бачення освіти крізь призму поняття культури, відтворення культуровідповідного освітнього середовища, усі компоненти якого наповнені людськими смислами й слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей. У цьому контексті важлива точка зору Є. В. Бондаревської, яка наголошує на необхідності переходу у педагогіці від просвітницької парадигми до культури творчої, від «людини освіченої» до людини культури. Ця парадигма реалізується в межах професійної особистісно зорієнтованої освіти, основним методом проектування якої повинен стати культурологічний підхід, який передбачає поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку.

У культурологічній концепції зміст освіти ізоморфний змісту соціального досвіду і включає чотири компоненти: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного становлення до світу. Знання у такому разі виступають самоцінністю, їх вагомість в освіті визначається тим, що вони є елементом культури. Інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти виступає становлення особистості, яка здатна до гуманістично орієнтованого розвитку і володіє багатofункціональними компетенціями (А. В. Хуторський).

Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності має три

взаємозалежних аспекти дій: аксіологічний (ціннісний), технологічний і особистісно-творчий (І. Ф. Ісаєв).

Аксіологічний аспект культурологічного підходу обумовлений тим, що кожному виду людської діяльності, як цілеспрямованій, вмотивованій, культурно організованій, властиві свої засади, критерії, норми, стандарти, а також способи оцінювання. Цей аспект культурологічного підходу припускає таку організацію педагогічного процесу, що забезпечувала б формування й розвиток ціннісних орієнтацій особистості. Останні являють собою стійкі, інваріантні, певним чином скоординовані утворення («одиниці») моральної свідомості, що визначають суть морального сенсу людського буття й опосередковано найбільш загальні культурно-історичні умови і перспективи розвитку суспільства у цілому. Результатом засвоєння культури виступають не стільки знання й уміння, скільки цінності й особистісні смисли. Система цінностей регулює поведінку і діяльність, визначає сферу мотивації і потреб, спрямованість, готовність керуватися ними у професійній діяльності.

Професійні цінності посідають провідне місце в системі цінностей людини, тому їхнє формування є найважливішою умовою не тільки професійної підготовки, а й становлення особистості в цілому. Кожна професія має свою сукупність цінностей як загальних, так і специфічних для даної діяльності. Серед них особливо виділяються ті, котрі визначають ставлення до професії, значущість даної професійної діяльності для особистості, які характеризують її потреби і мотиви участі в ній, а, отже, багато в чому визначають й мотивацію студентів — майбутніх вчителів до навчальної діяльності в процесі професійної підготовки. Провідними професійними цінностями стають цінності особистісного зростання й самореалізації — тільки в такому разі людина мотивована до праці внутрішніми стимулами і здатна сприймати свою професійну діяльність як спосіб життєдіяльності. У цьому контексті культурологічний підхід полягає

в спрямованості освітнього процесу на становлення культурної особистості студента, формування випускника педагогічного ВНЗ як носія загальної і професійної культури.

Технологічний аспект культурологічного підходу пов'язаний з розумінням культури як специфічного способу людської діяльності. Категорії «культура» і «діяльність» історично взаємозумовлені, культура, будучи універсальною характеристикою діяльності, задає соціально-гуманістичну програму і визначає спрямованість того або іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів. Оскільки розвиток і удосконалювання людської діяльності сприяє й удосконалюванню культури, то можна стверджувати, що у процесі діяльності створюються і закріплюються зразки культури, а людина виступає її суб'єктом. Таким чином, опанування особистістю культури передбачає й опанування способів практичної діяльності. У процесі педагогічної діяльності удосконалюються зразки культури вчителя, змінюються її якісні і кількісні характеристики. Володіння системою способів і прийомів, що складають технологію педагогічної діяльності, є показником розвитку педагогічної майстерності.

Індивідуально-творчий контекст культурологічного підходу зумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Опанування культури варто розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення як творчої особистості, носія культури. Отже, культура має індивідуально-творчу природу, а входження в культуру — це завжди акт творчості, власного прочитання її «творів», в основі якого лежить орієнтація не стільки на пізнання, скільки на діалог з нею. У цих умовах вчитель (викладач) стає не тільки транслятором культури, але й сполучною ланкою, посередником між культурою і учнем (студентом), допомагає йому увійти у світ культури і самовизначитися в ньому, тобто знайти особистісний смисл в ньому, що забезпечить його духовний розвиток і становлення як носія культури. У зв'язку

з цим вчитель повинен створити той культурно-освітній простір, у якому відбувається знаходження особистісних смислів і усвідомлення сутності культури.

Етнопедагогічний підхід. У етнопедагогічному підході виявляється єдність загальнолюдського, національного й індивідуального елементів виховання. З позицій даного підходу людина розглядається як така, що живе й навчається в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу, тому органічне поєднання «входження» учнівської молоді у світову культуру з опорою на національні традиції народу, його етнічну обрядовість, звичаї — умова реалізації цього підходу до проектування й організації педагогічного процесу.

Етнопедагогіка пояснює народну педагогіку і пропонує шляхи її застосування в сучасних умовах. Г.М. Волков визначив головну відмінність між цими поняттями: «...народна педагогіка має відношення до досвіду, його опису, етнопедагогіка — це галузь теоретичної думки, галузь науки». Джерелами вивчення етнопедагогіки є багатовіковий практичний досвід народного виховання, закріплений у способі життя народу, традиціях, звичаях, фольклорі, мові тощо.

Як відомо, народна педагогіка виникла і розвивається разом з появою і якісною зміною такого соціального утворення як «народ», «народність», постійно збачаючись, відображає протиріччя і прогресивні начала суспільного життя. Прогресивні принципи народної педагогіки широко використовували у своїх працях видатні філософи і педагоги минулого: А.В. Духнович, Г.С. Сковорода, К.Д. Ушинський, Ю.А. Федькович, І.Я. Франко, В.О. Сухомлинський та ін.

Великий вклад у розвиток етнопедагогіки зробив К.Д. Ушинський, обґрунтувавши провідний її принцип: від сприйняття культури власного народу через рідну мову до культури інших народів, а далі до розуміння і засвоєння

світової культури. Впроваджуючи поняття «народна педагогіка», К. Д. Ушинський зазначав: «...народ має свою особливу характеристичну систему виховання», «в душі людини риса національності коріниться глибше за усі інші».

На сьогодні гостро виявилось протиріччя між великими виховними можливостями національних культур, зокрема народної педагогіки, і їх недостатнім використанням унаслідок відсутності науково обґрунтованих рекомендацій. Необхідність створення освітнього середовища з метою ефективної самодетермінації майбутніх фахівців-вчителів, визначення власної ідентичності в системі національних і професіональних цінностей потребує трансформації педагогічної освіти у напрямку переосмислення ідей культурологічної, поліетнічної і національної педагогіки.

Національна культура додає специфічний колорит середовищу, у якому функціонують різні освітні установи. У зв'язку з цим, завдання педагогів полягає в тому, щоб, з одного боку, вивчати, формувати це середовище, а іншого — максимально використовувати ці виховні можливості.

Головною тезою **антропологічного підходу** є те, що будь-які педагогічні закономірності, теорії, моделі, прогнози, рекомендації, оцінки суцього і проекти того, що має бути, можуть будуватися тільки на фундаменті цілісного і системного знання про людину. У цьому сенсі структуру процесів освіти й виховання можна зрозуміти лише в її відношенні до структури природи людини.

Звернення до антропологічного підходу є умовою інтеграції педагогіки із психологією, соціологією, культурною і філософською антропологією, біологією й іншими науками. Необхідно відмітити, що науки про освіту і нові форми освітньої практики у суспільстві гостро потребують людинознавчих засад, недостатні знання про природу свого об'єкта і предмета призведуть до того, що педагогіка не зможе виконувати конструктивну функцію в керуванні педагогічними процесами.

Питання про необхідність вивчення природи людини у зв'язку із завданнями її виховання вперше системно поставив основоположник наукової педагогіки Я. А. Коменський. В його працях це питання мало виявлення у принципі природовідповідності виховання. Ідеї, висунуті вченим, є важливим базисом антропологічного підходу до виховання, вони обґрунтовують ефективність навчально-виховної системи за умов її природовідповідності.

В історії педагогічної думки науково обґрунтував і розкрив антропологічний підхід К. Д. Ушинський, який вважав, що знання про людину мають стати своєрідною теорією педагогічної діяльності, а образ людини, що впливає з цієї теорії, — орієнтиром у визначенні цілей, змісту й інструментів діяльності педагога. За висловом К. Д. Ушинського, якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна, насамперед, пізнати її у всіх відношеннях. Це положення видатного педагога минулого залишається незмінною істиною і для сучасної педагогіки.

Педагогічний напрямок, що вивчає людину цілісно на різних етапах онтогенезу, отримав активний розвиток на початку ХХІ ст. як педагогічна антропологія. Це викликано тим, що людина як предмет і мета педагогічної системи не отримала відповідного осмислення у теоретичній педагогіці, а сама педагогічна система все більше стала втрачати риси людиновідповідності. Розвиток антропологічних знань призвів до необхідності застосування антропологічного принципу у галузі освіти і появи у вітчизняній і зарубіжній філософсько-педагогічній думці терміну «педагогічна антропологія», який розглядається як: «вивчення людини в усіх проявах її природи зі спеціальним додаванням до мистецтва виховання» (К. Д. Ушинський); філософський напрямок, що претендує на створення цілісного і всебічного погляду на виховання (В. Б. Куликов); педагогічно інтерпретоване знання про

природу і сутність розвитку особистості, суспільства і пізнання (Б. М. Бім-Бад).

Для педагогічної антропології головним є не тільки питання про сутність людини, але й його вирішення, що пов'язане з визначенням шляхів і засобів формування особистості, умов розгортання цього процесу. Знання про результати і наслідки педагогічного впливу на вихованців, що викликає зміни у емоційно-моральній сфері, когнітивних процесах й духовному і фізичному стані суб'єкта, планування освітнього процесу з урахуванням його комплексних характеристик є найважливішою умовою ефективної педагогічної праці.

Отже, антропологічний підхід до освітньої діяльності розглядається як світоглядна, гносеологічна, теоретична і практична орієнтація на людину як головну мету і цінність.

Контекстний підхід. Створити умови для взаємопроникнення навчальної і професійної діяльності дозволяє розроблений А. О. Вербицьким контекстний підхід до професійного навчання, сутність якого полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних педагогічних ситуацій, що вимагають розв'язання конкретних професійних завдань. «Контекст» — лінгвістичний термін, відповідно до якого значення слова, мовного висловлювання визначається тим, у яку змістовну структуру воно включене.

Будь-яка навчальна дисципліна, що викладається в професійному навчальному закладі, повинна вивчатися в контексті майбутньої діяльності фахівця, а зміст її — модифікуватися залежно від профілю і спеціалізації навчання.

За допомогою форм і методів навчання може моделюватися не тільки зміст професійної діяльності, але й ті соціальні відносини, у яких вона здійснюється. Відповідно до контекстного підходу, цілеспрямоване освоєння професійної діяльності людиною неможливе поза контекстом її життєвої ситуації, у яку включається

не тільки вона сама, а й зовнішні умови, люди, з якими вона знаходиться у відносинах міжособистісної взаємодії. Моделювання в навчальній діяльності студентів ситуацій професійної діяльності дозволяє розглядати зміст педагогічної праці майбутнього вчителя в контексті реальних навчальних і життєвих відносин, а отже, сприяти не тільки засвоєнню і творчому застосуванню знань, умінь і навиків, а й прийняттю їх як необхідних умов професійно і особистісно значущої діяльності.

У професійній освіті контексний підхід виявляється не тільки в способах, характері організації навчально-виховного процесу, а й у його спрямованості, цільовій установці. Провідною метою професійної освіти, відповідно до даного підходу, є формування цілісної структури професійної діяльності майбутнього вчителя, що забезпечує його становлення як суб'єкта даної діяльності. Розвиток особистості майбутнього вчителя як професіонала буде відбуватися тією мірою, якою він буде володіти своєю професійною діяльністю вже в процесі навчання. Отже, пізнавальна діяльність студентів повинна бути адекватною професійній діяльності, тобто відтворювати в собі риси тієї професійної діяльності, до якої готується випускник педагогічного ВНЗ.

Однак існує ряд протиріч між характером навчальної і професійної діяльності, а саме:

- протиріччя між абстрактним предметом навчальної діяльності (інформацією в знаковій формі: тексти, програми дій) і реальним предметом майбутньої діяльності, у якому знання не надаються у чистому виді, а включені в конкретні педагогічні процеси і ситуації. Розв'язання цього протиріччя вимагає максимального використання засвоєних знань для вивчення педагогічних проблем, об'єднання навчального процесу з практикою;
- протиріччя між системним використанням знань на практиці та їх «розрізненістю» у навчальному процесі за різними навчальними дисциплінами. У результаті знання

засвоюються несистемно, існують у свідомості майбутнього фахівця-вчителя розрізнено і не можуть цілісно використовуватися в професійній діяльності. Можливі шляхи вирішення даного протиріччя пов'язані з міжпредметними зв'язками навчальних дисциплін, постановкою і розв'язанням у процесі навчання педагогічних проблем, що вимагають комплексного застосування знань;

- протиріччя між «пасивною» позицією студента, у яку ставить його процес навчання у вищій педагогічній школі, і принципово іншою — ініціативною — позицією майбутнього вчителя, якому потрібно приймати рішення, керувати діяльністю учнів і т.ін. Отже, процес навчання повинен бути організований як активна, самостійна і продуктивна пізнавальна діяльність, що розвиває творчо-креативний потенціал майбутнього вчителя, забезпечує його суб'єкту позицію як у навчальному процесі, так і в майбутній професійній діяльності.

Як свідчать педагогічні дослідження, основним протиріччям, яке ускладнює становлення майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, стає необхідність оволодіння даною діяльністю в межах і засобами навчальної діяльності, що відрізняється від професійної за своїм змістом і характером: мотивами, цілями, діями, засобами, предметом, результатом. Традиційно процес професійної підготовки складається з двох етапів: засвоєння інформації і її застосування. Лінійний перехід від однієї діяльності до іншої утруднений, насамперед, тому, що засвоєні знання, вміння, навички виступають уже не як навчальна дисципліна, на яку спрямована активність студента, а в ролі засобів розв'язання педагогічних завдань.

На основі даного підходу розробляються спеціальні технології контекстного навчання, що включають у себе цілий ряд форм і методів, які забезпечують перехід від навчальної

діяльності академічного типу до професійної діяльності. Відбувається послідовна трансформація діяльності, тобто навчальна діяльність академічного типу трансформується в квазіпрофесійну діяльність (наприклад, ділові ігри), а потім — у навчально-професійну (наприклад, педагогічна практика), що створює умови для природного переходу від навчання до майбутньої праці вчителя.

Таким чином, виділені методологічні підходи (принципи) педагогіки дозволяють, по-перше, вичленувати проблеми і таким чином визначити стратегію, основні способи розв'язання цих проблем; по-друге, принципи дають можливість цілісно й у діалектичній єдності проаналізувати всю сукупність найбільш значущих освітніх проблем, установити їх ієрархію; по-третє, дані методологічні принципи дозволяють у найбільш загальному виді прогнозувати найбільшу ймовірність одержання об'єктивного знання і відійти від пануючих раніше педагогічних парадигм.

2.4. Філософські засади педагогіки

Ключові слова: філософські напрямки, екзистенціалізм, феноменологія, персоналізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм, діалектико-матеріалістична педагогіка, наукова педагогіка.

На сьогодні співіснують різні філософські напрями, що виступають як методологія різних наук про людину, в тому числі і педагогіки: екзистенціалізм, філософська теорія свідомості, персоналізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм.

Екзистенціалізм — це філософія існування, переживання людиною свого буття у світі. Представники цього напрямку — М. О. Бердяєв і Л. І. Шестов (Росія), М. Хайдеггер і К. Ясперс

(Німеччина), Ж.П. Сартр і А. Камю (Франція), Е. Брейзах і П. Тілліх (США) й ін. Автори акцентують увагу на унікальності буття кожної людини, її відповідальності за сенс свого життя, здатність бути головним архітектором власної поведінки та життєвого досвіду. В контексті цих ідей визначається освітня модель формування особистості, яка свідомо здійснює свій вибір, спрямований на самоствердження власної гідності, самостійної позиції, життєвих орієнтирів.

Екзистенціалісти вказують на значення суб'єктивного досвіду як основного феномена у дослідженні людини. Така теоретична побудова наближує ситему їх поглядів до феноменологічного напрямку філософії, що дістав поширення у різних сферах наукового знання, зокрема педагогіці і психології. Найбільш повно цей напрям розкрито К. Роджерсом, праці якого відіграли ключову роль у становленні новітніх стратегій освіти. Домінуюча роль відводиться Я-концепції, що характеризує ідеальні уявлення способів самовдосконалення, можливості досягнення ідеального і в таких спосіб дає підстави для висновків щодо ефективного педагогічного впливу на особистість, якого можна досягти лише за умов урахування її власної точки зору на світ, особистісних переживань, творчих ініціатив. Мета школи, на думку екзистенціалістів, полягає в тому, щоб навчити учнів творити себе як особистість, учити так, щоб вони самі створювали себе. Екзистенціалізм виступає як філософська засада індивідуалізації навчання.

Філософська теорія свідомості (феноменологія). Одним із фунадментальних понять філософії, яке характеризує наявність у людини духовного світу — думок, ідей, почуттів, — є поняття «свідомість». Природа свідомості, її закони і властивості завжди привертали увагу мислителів і педагогів. Найяскравішим виразником і показником людської свідомості є розум — здатність мислити і розуміти. Тільки завдяки йому відбувається

відбувається процедурний акт свідомості як мислення — вищий ступінь людського пізнання, інформаційна мислєдїяльність, що набуває якості опосєрєкованого, узагальненого відображення об'єктивної реальності.

Феноменологія розглядається як наука про свідомість як специфічний вид реальності, духовно-емоційного буття, про явища (феномени) свідомості і їх зміст, який можна аналізувати науково.

Ключовим поняттям феноменологічного підходу в контексті мистецької освіти виступає інтенціональність, тобто співвіднесення мети, задуму з об'єктом дії, що характеризує якість будь-якого акту свідомості, зокрема спрямованість акту сприймання мистецького (художнього) твору. Саме інтенціональність — наскрізне поняття феноменологічної естетики — характеризує ідеальне буття художнього твору, пояснює структурну організацію мистецтва як сукупність його особистісних значень і смислів, розкриває чуттєву конкретність образу, котрий естетично переживається суб'єктом сприйняття, глибоко індивідуальну природу осягнення змісту твору. В цьому контексті широкого значення набуває феноменолого-діалектичний підхід О. Ф. Лосєва, з позицій якого художній твір є цілісним матеріальним утворенням і фіксується незмінною художньою формою, а з іншого — це динамічна система, розуміння якої детерміновано тим чи іншим історичним етапом функціонування мистецтва, а також особливостями індивідуального досвіду кожної особистості, котра його сприймає.

Центральною ідеєю **персоналізму** є положення про те, що саме особистість має бути головним предметом філософії. Зрозуміти світи, його виникнення, історію культури й історію взагалі, на думку персоналістів, можливо тоді, коли розглядати цю проблематику крізь призму особистості, використовувати особистісний вектор філософування.

Наголошується на значущості особистості, її первинності щодо суспільства і держави. Один із засновників персоналізму, німецький філософ Фрідріх-Ернст-Даніель Шлейєрмахер, наголошував на ідеї власної індивідуальності, її свободи як домінуючої філософсько-моральної проблеми. При цьому він зазначав, що моральний розвиток людини можливий лише на основі загальнокультурного життя за умов індивідуального перероблення і засвоєння її здобутків.

Концентруючи увагу на духовному, смисловому значенні людського життя, персоналізм порушує проблеми сутності існування особистості, розглядаючи його як емоційно-інтимне переживання своєї долі. Особистісне начало згідно з персоналізмом, осмислюється у триєдності людських начал: самореалізація у зовнішньому світі; сконцентрованість на власному духовному досвіді, нерозривно пов'язаному з культурним досвідом людства; творча трансценденція, що встановлює взаємозв'язок людини з вищими цінностями (істина, свобода, краса, добро, благо). Персоналізм порушує актуальні для сьогодення проблеми існування людини в умовах нарастаючої деперсоніфікації особистості, домінування стандартизації, наголошуючи на гуманістичній цінності свободи особистості, визначаючи її головним критерієм демократичного устрою суспільного життя.

Прагматизм як філософська течія виник на рубежі XIX-XX ст., завдяки швидким темпам розвитку науки і техніки, що підірвали основи абсолютного ідеалізму, який вже не міг протистояти матеріалізові. Засновники прагматизму заявили про створення нової філософії, що стоїть поза ідеалізмом і матеріалізмом. Головні поняття в прагматизмі — «досвід», «справа» (pragma — справа, дія), пізнання дійсності зводиться до індивідуального досвіду людини, заперечується об'єктивність наукового знання, будь-яке знання визнається істинним,

якщо воно отримане в процесі практичної діяльності людини, корисне для неї.

Найбільш яскравим представником прагматизму є американський вчений Джордж Дьюї. Він вважається засновником прагматичної педагогіки, що впливала і продовжує впливати на шкільну освіту в багатьох країнах, у першу чергу в США. У своїх численних педагогічних роботах Дж. Дьюї, критикуючи стару схоластичну школу, висунув ряд найважливіших принципів навчання і виховання: розвиток активності учнів, інтерес як мотив навчання дитини й ін. Спираючись на базове поняття прагматизму «досвід», Дж. Дьюї оголосив індивідуальний досвід дитини основою освітнього процесу, а мету виховання звів до процесу «самовиявлення» даних дитині від народження інстинктів і схильностей.

З позицій індивідуального досвіду Дж. Дьюї і його послідовники (Т. Бремальд, А. Маслоу, Е. Келлі й ін.) розглядають питання морального виховання, стверджуючи, що людина не повинна керуватися у своїй поведінці якими-небудь заздалегідь сформульованими принципами і правилами, а має поводитися так, як диктує їй дана ситуація і поставлена мета, тобто моральним є все, що допомагає досягненню особистого успіху.

Діалектичний матеріалізм як філософське вчення про найбільш загальні закони руху і розвитку природи, суспільства і мислення зароджується в 40-вих рр. XIX ст. Найбільш видатні його представники К. Маркс, Ф. Енгельс поширили матеріалізм на розуміння історії суспільства, обґрунтували роль суспільної практики в пізнанні, органічно поєднали матеріалізм і діалектику. Основними положеннями діалектичного матеріалізму є:

- матерія первинна, а свідомість вторинна, вона виникає в результаті розвитку матерії (мозку людини) і є його продуктом (принцип матеріалістичного монізму);

- явища об'єктивного світу і свідомості причинно зумовлені, оскільки взаємопов'язані і взаємозалежні (принцип детермінізму);
- усі предмети і явища знаходяться в стані руху, розвиваються і змінюються (принцип розвитку).

У філософії діалектичного матеріалізму важливе місце посідають закони діалектики: перехід кількісних змін у якісні, єдність і боротьба протилежностей, заперечення заперечень.

Діалектико-матеріалістична педагогіка виходить з того, що особистість є об'єктом і суб'єктом суспільних відносин, її розвиток зумовлений зовнішніми обставинами і природною організацією людини. Провідну роль у розвитку особистості відіграє виховання, що являє собою складний соціальний процес, який має історичний і класовий характер. З цих позицій особистість виявляється і формується в діяльності.

Розглянемо, які методологічні положення лежать в основі розвитку наукової педагогіки.

Перше. Наукова педагогіка розглядає педагогічний процес як соціально детермінований на відміну від наявних у педагогіці концепцій, що відривають формування людини від суспільства і зводять це формування до мимовільного (спонтанного) розгортання закладених у ній внутрішніх потенцій. Педагогічна наука досліджує об'єктивні соціально-економічні умови і потреби суспільства у формуванні людської особистості й відповідно до них удосконалює педагогічну теорію. От чому розвиток соціально-економічних відносин у суспільстві неминуче знаходить своє відображення в розробці й відновленні теоретичних і методичних ідей з питань педагогіки.

Друге. Джерела розвитку людини як особистості містять у собі різноманітний суспільний досвід (наукові знання, уміння і навички, способи професійної діяльності, соціальні, духовні, міжособистісні відносини і т.ін.), створений людьми в процесі творчо-перетворюючої діяльності. Тільки опановуючи

ций досвід, людина формується і розвивається як особистість, як суспільна особа.

Третє. Розглядаючи формування людини як результат розгортання в ній «внутрішньої програми» розвитку, представники ідеалістичної педагогіки (Ф.Б. Ферстер, А. Камю, Жан-Поль Сартр, М. Хайдеггер та ін.) по суті вважають її пасивним об'єктом у процесі навчання і виховання. На противагу цьому наукова педагогіка виходить з того, що розвиток особистості залежить від її власної активності, від її власних зусиль у роботі над собою. З цього погляду педагогічний процес (виховання й навчання) повинен стимулювати активність самих учнів у діяльності, що організовується, спонукати їх до саморозвитку, самоосвіти й особистісного самовдосконалення.

Четверте. Представники ідеалістичної педагогіки дотримуються думки, що особистісний (розумовий і моральний) розвиток людини визначений природною (біологічною) спадковістю, і що вплив цієї спадковості має фатальний характер. Наукова педагогіка не заперечує ролі спадковості в розвитку людини, але вона виходить з того, що людина має досить багаті можливості у своєму особистісному розвитку, і що при грамотно поставленому вихованні людина не тільки може успішно опанувати суспільний досвід (знаннями, вміннями, навиками і т.ін.), а й удосконалювати свої природні здібності, творчі задатки, особистісні якості.

П'яте. Наукова педагогіка, відображаючи об'єктивні вимоги суспільства до виховання й навчання, прагне його удосконалення, підвищення його ролі в соціальному, духовному, професійному формуванні особистості, ствердження людини як вищої цінності суспільства, яка має величезні можливості у своєму інтелектуальному, моральному і творчому розвитку.

Філософський рівень методології педагогіки сьогодні становить одну з найактуальніших її проблем.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Сформулюйте основні положення загальнонаукових підходів: системного і синергетичного.
2. Розкрити сутність конкретно-методологічних підходів у педагогіці: діяльнісного, особистісного, культурологічного.
3. Через які категорії розкривається поняття цілісності освітніх систем?
4. Які умови сприяють реалізації особистісного підходу у вищій педагогічній школі?
5. Чи пов'язані поняття опредмечування і розпредмечування в контексті діяльнісного підходу?
6. Які різні аспекти втілює поняття діалог?
7. Доведіть, що входження в культуру — це завжди творчий акт.
8. У чому виявляється відмінність понять «етнопедагогіка» і «народна педагогіка»?
9. Дайте тлумачення принципу природовідповідності в контексті антропологічного підходу.
10. На організацію яких видів діяльності спрямований контекстний підхід?
11. Як визначення методологічних підходів відображається на стратегії дослідницького пошуку?

Завдання для самостійної роботи

1. Підготуйте доклади за такими темами:
 - Системний підхід як методологічне підґрунття педагогічної теорії і практики.
 - Особистісно зорієнтований підхід у на уроках музики;
 - Індивідуальний підхід у процесі музичного виховання в загальноосвітній школі;
 - Діяльнісний підхід у мистецькій педагогіці;
 - Інноваційні педагогічні технології на уроках музики;
 - Виховання особистості учнів засобами мистецтва у контексті культурологічного підходу;
 - Етнопедагогічний підхід в умовах професійної підготовки майбутніх вчителів музики;
 - Діалогічний підхід як складова гуманістичної педагогіки;
 - Реалізація антропологічного підходу у музично-педагогічній освіті;
 - Педагогічний досвід упровадження контекстно-професійної підготовки майбутніх учителів музики;
 - Основні положення синергетичної освіти.

2. Напишіть реферати за такими темами:
 - Педагогічні концепції філософів-екзистенціалістів.
 - Дж. Дьюї – представник прагматичної педагогіки.
 - Реформаторська педагогіка першої половини ХХ ст.
 - Основні ідеї гуманістичної педагогіки.
 - Герменевтичний підхід у мистецькій освіті.
 - Феноменологічний метод у мистецькій освіті.
 - Фундаментальні закони діалектики у педагогіці.

Рекомендована література до п. 2.1.

1. Бернал Дж. Наука в истории общества / Под ред. Б.М. Кедрова, И.В. Кузнецова. — М.: Издательство иностранной литературы, 1956. — 735 с.
2. Косарева Л.М. Социокультурный генезис науки нового времени (Философский аспект проблемы). — М.: Наука, 1989. — 160 с.
3. Кохановский В.П. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов / В.П. Кохановский, Т.Г. Лешкевич, Т.П. Матяш, Т.Б. Фатхи. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 608 с.
4. Кочергин А.Н. Наука как вид духовного производства / А.Н. Кочергин, Е.В. Семенова, Н.Н. Семенова. — Новосибирск: Наука, 1981. — 130 с.
5. Лось В.А. История и философия науки. Основы курса: Уч. пособие / В.А. Лось. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. — 404 с.
6. Маковецький А.П. Наука і наукова діяльність як цінність: Монографія / А.П. Маковецький, В.А. Маковецький. — Чернівці: Рута, 2002. — 158 с.
7. Методика навчання: наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник/ С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін.; За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника — К.: Вища школа. 2003. — 323 с.
8. Розов М.А. Философия. Наука. Цивилизация / М.А. Розов. — М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 256 с.
9. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. — 317 с.
10. Слово о науке: Афоризмы. Изречения. Литературные цитаты. Кн. вторая / Сост. Е.С. Лихтенштейн. — М.: Знание, 1989. — 288 с.

Рекомендована література до п. 2.2.

1. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Г.Х. Валеев. — Стерлитамак, 2002. — 184 с.
2. Герасимов И.Г. Структура научного исследования (Философский анализ познавательной деятельности в науке) / И.Г. Герасимов. — М.: Мысль, 1985. — 215 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. — К.: АПН України, 1995. — 45 с.
4. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.И. Загвязинский, Р.С. Стаханов. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 188 с.
5. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. — Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. — 288 с.
7. Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин. — М., 1999. — 268 с.
8. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. — М.: СИНТЕГ, 2007. — 668 с.
9. Попков В.А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржув. — М.: Изд-во МГУ, 2000. — 184 с.

10. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник / В.М. Полонский. — М.: Наука, 1995. — 304 с.
11. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогического исследования / М.Н. Скаткин. — М.: Педагогика, 1986. — 152 с.

Рекомендована література для п. 2.3.

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. — Минск: Университет, 2000. — 566 с.
2. Видт И.Е. Культурологические основы образования /И.Е. Видт. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2002. — 164 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования / Б.С. Гершунский. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 512 с.
4. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука. — Київ: Наукова думка, 1996. — 299 с.
5. Євтух М.Б. Культура взаємин: підручник / М.Б. Євтух, Т.В. Черкашина. — Горлівка: ГДПШМ, 2008. — Ч.1: Самопізнання. — 2008. — 227 с.
6. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя: Учебное пособие. — М.: Знание, 1987. — 289 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ф. Исаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 208 с.
8. Князева Е.Н. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. — М.: Ком Книга, 2007. — 232 с.

9. Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики /Н.Б. Крылова, Е. А. Александрова. — М.: Народное образование, 2001. — 448 с.
10. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: Монографія / Л.М. Масол; Академія педагогічних наук України, Ін-т проблем виховання. — К.: Промінь, 2006. — 431 с.
11. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: Науково-методичний посібник / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. — К.: Знання України, 2009. — 123 с.
12. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навчальний посібник / О. Олексюк, М. Ткач. — К.: Знання України, 2004. — 263 с.
13. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / В.Ф. Орлов; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. — К.: Наукова думка, 2003. — 263 с.
14. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: Навчально-методичний посібник: У 2 ч. / За ред. Л.М. Бойко. — Ч.2. — К.: ВПОЛ; Полтава: АСМІ, 2004. — 504 с.
15. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О.П. Рудницька. — К., 2002. — 270 с.
16. Рыков А.С. Модели и методы системного анализа: принятие решений и оптимизация / А.С. Рыков. — М.: МИСИС, 2005. — 347 с.
17. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.
18. Тушева В.В. Культурологічні основи вищої педагогічної освіти / В.В. Тушева // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — №5. — С. 25–35.

19. Тушева В.В. Освіта як фактор підвищення професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ / В.В. Тушева // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 23–25 вересня 2010 р., м. Ялта. — Зб. статей. — Ялта: РВВ КГУ, 2010. — Ч.1. — С. 83–87.
20. Щолокова О.П. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти / О.П. Щолокова// Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2004. — №1. — С. 151–158.

Розділ 3

ЛОГІКА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ, ЙОГО НАУКОВИЙ АПАРАТ

3.1. Поняття про логіку наукового дослідження

Ключові слова: науково-педагогічне дослідження, логіка дослідження, теоретична модель дослідження, нормативна модель дослідження, емпіричний опис, результат педагогічного дослідження.

Ефективність наукового пошуку багато в чому зумовлюється послідовністю основних його етапів і конкретних кроків, тобто логікою дослідження. На це вказував В.І. Загвязинський [62], підкреслюючи, що розробка логіки, яка втілює стратегію пошуку, — це складний процес, що не тільки передує, а й супроводжує усю дослідницьку працю, тому що характер і послідовність кроків багато в чому визначаються отриманими вже в ході роботи результатами. Основні дії з конструювання логіки педагогічного дослідження необхідно здійснювати на початку дослідної роботи, спираючись на принцип моделювання кінцевого результату.

Науково-педагогічне дослідження — це особлива форма процесу пізнання, таке систематичне і цілеспрямоване вивчення об'єктів, у якому використовуються засоби і методи наук і яке завершується формуванням знань про досліджувані об'єкти. Приналежність написаної роботи до науки визначається за такими ознаками, як характер цілепокладання (мета повинна бути науково-пізнавальною), виділення спеціального об'єкта дослідження (об'єкт педагогічного дослідження лежить у сфері педагогічної діяльності), застосування спеціальних засобів

наукового пізнання (експериментування, моделювання, створення гіпотез і т.ін.), дотримання однозначності термінології (у рамках однієї наукової праці автор зобов'язаний точно визначити головні поняття і дотримувати цих визначень; без спеціального застереження він не має права вживати термін у різних значеннях).

У довідкових джерелах [153] під **педагогічним дослідженням** розуміють процес і результат наукової діяльності, спрямованої на одержання нових знань про закономірності освіти, його структуру і механізми, зміст, принципи і технології. Основне призначення педагогічного дослідження: одержання нових достовірних знань про процеси навчання і виховання, розкриття їхньої сутності (внутрішня структура, функціонування і розвиток), розкриття об'єктивних закономірних зв'язків між педагогічними явищами.

Як зазначає В.М. Полонський педагогічні дослідження за їхньою спрямованістю можна розподілити на фундаментальні, прикладні і розробки. Результатом фундаментальних досліджень є узагальнюючі концепції, що підбивають підсумки теоретичним і практичним досягненням педагогіки або пропонують моделі розвитку педагогічних систем на прогностичній основі. Прикладні дослідження — це роботи, спрямовані на поглиблене вивчення окремих сторін педагогічного процесу, установлення закономірностей багатогранної педагогічної практики. Розробки спрямовані на обґрунтування конкретних науково-практичних рекомендацій, що враховують уже відомі теоретичні положення.

Розглянемо пізнання в педагогіці в його русі, у динаміці, як процес переходу від незнання до знання. Для цього необхідно звернутися до таких загальних категорій, якими характеризується будь-яка діяльність: мета, засоби, результат, а також до понять загальнонаукового рівня: емпіричний опис, теоретична модель (загальне уявлення про обраний об'єкт дослідження), нормативна модель (загальне уявлення про те, що потрібно

робити з об'єктом, щоб максимально наблизити його до науково обґрунтованого уявлення про нього) і проект (конкретні норми діяльності, рекомендації для вчителя, укладача підручників і т.п.). Користуючись цією термінологією, покажемо основні етапи і процедури, що характеризують логіку педагогічного дослідження.

Науковці (С.У. Гончаренко, В.В. Краєвський, П.І. Підкасистий) вказують на те, що дослідження починається з постановки мети, оскільки мета — це уявлення про результат дослідження. Ставлячи перед собою мету, людина уявляє собі, який результат вона має намір одержати, яким буде результат. Щоб одержати реальний результат, необхідно використовувати певні засоби. Для дослідження це методи і процедури наукового пізнання. Намічаючи логіку свого дослідження, дослідник формулює ряд часткових дослідницьких завдань, спрямованих на одержання проміжних результатів. Ці завдання у своїй сукупності повинні дати уявлення про те, що потрібно зробити, щоб мета була досягнута.

Щоб уявити узагальнену логіку педагогічного дослідження в найбільш короткому і доступному вигляді, розглянемо його як послідовність переходів від емпіричного опису педагогічної дійсності, як вона уявляється дослідникові в першому наближенні, до її відображення в теоретичних моделях і в нормативній формі (у нормативних моделях).

Будь-яке педагогічне дослідження безпосередньо або опосередковано є внеском у наукове обґрунтування практичної педагогічної діяльності. Перехід від відображення педагогічної дійсності до її перетворення в структурі наукового обґрунтування можна уявити як процес формування ряду теоретичних і нормативних моделей педагогічної дійсності в їхньому взаємозв'язку.

Наукове дослідження відповідає своєму призначенню, якщо має випереджальний характер стосовно педагогічної практики, дозволяє перетворювати й удосконалювати її. Щоб зробити

практику більш ефективною в досягненні визначеної мети, педагогіка повинна використовувати все багатство людської культури, суспільної практики, соціального досвіду в цілому, відображення цього досвіду в науковому знанні. Це стосується і побудови теоретичних, і нормативних моделей в окремо взятому педагогічному дослідженні. При цьому моделювання буде здійснюватися за допомогою абстрагування.

Логіка педагогічного дослідження розглядається як послідовність етапів наукового пізнання в даній галузі. Перший крок у відображенні педагогічної дійсності — *емпіричний опис*. В емпіричному описі мають відображення факти. Це можуть бути знання про факти ефективності або неефективності тих або інших прийомів, способів, методів навчання і виховання, про успішність або неуспішність роботи окремих педагогів або педагогічних колективів за новими програмами, методиками, підручниками (посібниками) і т.п.

Після цього на основі знань з галузі філософії, педагогіки, психології й інших наук створюється теоретичне уявлення про обраний для дослідження об'єкт (*теоретична модель*), створюється думкою конкретне уявлення про нього. Далі дослідник переходить до створення *нормативних моделей*, що втілюють знання про те, якими повинні бути перетворені ділянки педагогічної дійсності, удосконалена педагогічна діяльність і — у загальному вигляді — що потрібно зробити, щоб цю діяльність поліпшити. Нарешті, як підсумок усієї роботи, пропонується проект майбутньої педагогічної діяльності, до якого входять конкретні матеріали, рекомендації і вказівки щодо використання їх на практиці, наприклад, освітні стандарти.

Покажемо, як ця логіка відображена в системі завдань, що ведуть до здійснення мети, окресленої в дослідженні Ю.В.Мережко [110]: формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів.

Ці завдання такі:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми формування художніх смаків старшокласників.

2. З'ясувати сутність художньо-виховного потенціалу вокальної спадщини українських композиторів (кінця ХІХ — початку ХХст.).

У цілому ці два завдання відповідають етапу емпіричного опису. При цьому визначення змісту поняття «художня смаки старшокласників» слугує одним із джерел побудови теоретичної моделі.

3. Визначити зміст, структуру, критерії, показники, загальний стан та рівні сформованості художніх смаків у старшокласників.

Розробити уявлення про умови формування методологічної культури студентів педагогічних ВНЗ.

Це уявлення — теоретичне. Іншими словами, мова йде про побудову теоретичної моделі існування і дії факторів, що сприяють формуванню художніх смаків учнів старших класів.

4. Розробити методичну модель формування художніх смаків учнів старшого шкільного віку засобами вокальної спадщини українських композиторів минулого.

Це завдання побудови нормативної моделі, тобто загального уявлення про те, що потрібно зробити, щоб у процесі викладання педагогіки ці умови виявилися максимально.

5. Експериментально перевірити розроблену методичну модель.

У педагогічних дисциплінах, що безпосередньо не виходять на практику (порівняльна педагогіка, історія педагогіки), варто буде внести певні корективи в цю логіку залежно від конкретного наповнення і ступеня вивчення теоретичних і нормативних уявлень.

В.І. Загвязинський виділяє **три етапи конструювання логіки дослідження**.

1-й етап — від вибору теми до визначення мети, завдань, розробки гіпотези — значною мірою може здійснюватися за загальною для всіх досліджень логічною схемою (проблема — тема — об'єкт — предмет — мета — завдання дослідження — гіпотеза — наукова новизна). Логіка цієї частини наукового пошуку нестроге однозначна, але все-таки значною мірою задана.

2-й етап — від вибору методів до формулювання висновків. Логіка цього етапу може бути задана в найбільш загальному вигляді (добір методів — перевірка гіпотези — визначення попередніх висновків — їхнє апробування й уточнення — побудова заключних висновків).

3-й етап — упровадження отриманих результатів у практику і літературне оформлення роботи.

Будь-яке педагогічне дослідження припускає наявність у ньому загальноприйнятих методологічних параметрів. До них відносяться проблема, тема, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання, гіпотеза і положення, що захищаються. Основними критеріями якості педагогічного дослідження є актуальність, новизна, теоретична і практична значущість.

Результат педагогічного дослідження — є продукт наукової або науково-методичної діяльності, що містить нові знання або рішення в сфері освіти [153]. Результат дослідження характеризує внесок у теорію і практику освіти, дозволяє порівняти ефективність традиційних і інноваційних методів навчання, усвідомити цінність виховних систем і ступінь досягнення поставленої мети. Результат повинен бути представлений таким чином, щоб він міг бути використаний у науковій і практичній педагогічній діяльності, розкритий зі змістовного і ціннісного боку. Тільки за цієї умови нові знання можуть бути включені до загальнонаукового фонду. Змістовний бік результату, те, що отримане в дослідженні, характеризує критерій новизни,

ціннісний бік критерій теоретичної і практичної значущості. Важливо розрізняти потенційну – і реальну цінність результату. Теоретична і практична значущість відбиває його реальну цінність, актуальність – потенційну, яка може бути визначена після завершення роботи.

Результати педагогічних досліджень можуть бути різними, це розробки нових концепцій навчання і виховання, змісту освіти; визначення закономірностей навчально-виховного процесу, виявлення факторів, що впливають на ефективність засвоєння знань, застосування методів, засобів навчання і різноманітних педагогічних технологій; постановка нових педагогічних проблем і т.ін.

Результат дослідження, фіксований в індивідуальній свідомості дослідника як здогад, повинен набути статусу наукового факту, щоб бути поданим у позасуб'єктних формах у таких видах знання, як гіпотеза, припущення у формі наукових понять, система поглядів, концепція, ідея й ін. Теоретичні результати мають сутнісний характер, практичні результати – діяльнісний.

Результати науково-педагогічних досліджень мають бути соціально ефективними. Це виявляється в підвищенні рівня освіти, культури, професійної підготовки фахівців, їхньому всебічному і творчо-креативному розвитку, усуненні негативних явищ у житті суспільства, досягненні більш високого рівня вихованості учнівської молоді і т.п.

Результати педагогічних досліджень В.М. Полонський пропонує оцінювати за допомогою загальнонаукових, типових і конкретно-наукових критеріїв.

Загальнонаукові критерії включають вимоги до якості результатів робіт поза залежністю від галузі науки і конкретної проблематики. Це, насамперед, новизна, теоретична і практична значущість, актуальність. Ці вимоги сформульовані в нормативних документах.

Типові критерії будуються з урахуванням специфіки фундаментальних, прикладних досліджень і розробок, відбивають найбільш характерні особливості різного типу педагогічних досліджень. Типові критерії продовжують загальнонаукові критерії стосовно різних типів досліджень.

Конкретно-наукові критерії, у свою чергу, відбивають типові вимоги до якості наукових досліджень залежно від напрямку педагогічної науки і конкретної проблематики в галузі освіти.

Алгоритм перетворення загальнонаукових вимог у конкретно-наукові включає визначення сфери застосування критерію, виділення результатів, характерних для даної галузі, формулювання загальнонаукових вимог у термінах аналізованої галузі, що відбивають її специфіку. Так, новизна — загальнонауковий критерій, він відображає нові знання, що отримані в результаті дослідження, однак залежно від типу дослідження він істотно змінюється. У фундаментальних дослідженнях це будуть нові наукові концепції, закономірності; у прикладних — методичні принципи; у розробках — конкретні приписи, алгоритми. Критерій новизни по-різному трансформується в різних галузях педагогіки. У методології це нові напрямки розвитку педагогічної науки, її тенденції; у дидактиці — методи і форми навчання; в економіці народної освіти — методи планування і т.ін. Аналогічним чином трансформуються й інші критерії. Критерії оцінки якості повинні відповідати вимогам: адекватності, семантичної однозначності, конструктивності і достатності.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте головні риси науково-педагогічного дослідження?
2. Що є результатом фундаментальних, прикладних досліджень та розробок?
3. Що таке логіка дослідження, дати визначення?

4. Охарактеризуйте основні етапи і дії у педагогічному дослідженні, поясніть, таке емпіричний опис, теоретична модель, нормативна модель.
5. За допомогою яких критеріїв пропонується оцінюються результати педагогічного дослідження?

3.2. Проблема і тема дослідження

Ключові слова: об'єктна галузь, об'єктивні фактори, суб'єктивні фактори, проблема і актуальність дослідження, тема дослідження, типологія педагогічних проблем.

Як відомо, *науково-дослідницька робота повинна починатися з вибору об'єктної галузі дослідження*, тобто тієї сфери педагогічної дійсності, що вимагає розв'язання проблеми. Такими сферами в освітній системі виступають навчальний процес у середній і вищій школі, процес безперервної освіти, моральне, естетичне, музичне, художнє виховання й ін. Об'єктною галузю може бути або сфера практичної діяльності, або її відображення у сфері наукової проблематики. Так, В.І. Загвязинський вказує на те, що вибір об'єктної галузі визначається такими об'єктивними факторами, як її значущість, наявність невирішених проблем, новизна і перспективність, і суб'єктивними факторами, тобто освітою, життєвим досвідом дослідника, його схильностями, інтересами, зв'язком з тим або іншим напрямком практичної діяльності, науковим колективом, орієнтованим на певну тематику, науковим керівником.

Вибір об'єктної галузі вимагає вивчення потреби у відновленні елементів педагогічної системи, врахування її реальних умов і можливостей існування. В умовах відновлення всієї освітньо-виховної системи актуальними сферами дослідження можуть бути визначення і перевірка нового змісту педагогічного освіти, розробка новітніх технологій, методик навчання

і виховання, перехід до нових типів освітніх установ, питання зв'язку середньої (вищої) школи і соціальної сфери, перехід до більш ефективних технологій в галузі профільних педагогік, зокрема, мистецької педагогіки і т.ін.

Визначення проблеми і теми дослідження — тісно пов'язані між собою кроки. Тема повинна містити проблему. Формулюючи тему дослідження, ми відповідаємо на запитання: **як назвати те, чим ми збираємося займатися.** Для свідомого визначення й уточнення теми необхідним виявлення дослідницької проблеми. Протиріччя, яке міститься в проблемі, повинне прямо або опосередковано знайти відображення в темі, формулювання якої одночасно фіксує і певний етап уточнення і локалізації (обмеження рамок) проблеми. Постановка проблеми передбачає відповідь на питання: **що треба вивчити з того, що раніше не було вивчене?** У проблемі знаходить висвітлення пробіл у науковому знанні.

Наприклад, дослідник обрав таку тему як «Дослідницький метод навчання як засіб розумового виховання». Якби він сформулював ці методи як засіб розумового розвитку, тема нового дослідження не вийшла б, оскільки саме для розумового розвитку дослідницький метод призначався із самого початку. Новий напрямок пізнанню додав намір вивчити, як цей метод може бути застосований в іншій якості, коли він застосовується з метою виховання і тим самим сприяє здійсненню виховної функції навчання. А це вже більш широка сфера педагогіки, що вимагає нових підходів до свого освоєння.

Тема дослідницької роботи не може мати таке загальне формулювання як «Естетичне виховання учнів», тому що виникає безліч питань: чи включає тема аналіз історії естетичного виховання? Про який віковий етап розвитку дітей піде мова? Чи буде розглядатися виховання в процесі вивчення навчальних предметів або в позакласній роботі? На яких особистісних якостях і властивостях буде акцентована увага? Дане формулювання

вимагає уточнення, наприклад: «Виховання естетичного смаку учнів початкових класів на уроках музики в загальноосвітній школі».

При виборі тем не рекомендується брати такі, з яких уже виконана велика кількість робіт і нове дослідження мало може додати до уже відомого, а буде значною мірою дублювати попередні дослідження.

Проблема розуміється або як синонім практичного завдання (проблема організації творчого розвитку учнів, проблема визначення музичних здібностей учнів, проблема виховання національної свідомості, проблема профілактики девіантної поведінки і т.ін.), або як щось невідоме (об'єктивно – у науці, або суб'єктивно – «незнання»). У дослідженнях необхідно вживати це поняття в його другому значенні, у цьому сенсі проблема – це шлях від відомого до невідомого, конкретне «знання про незнання». В.І. Загвязинський підкреслював, що *сутність проблеми* – у протиріччях між установленими фактами і їхнім теоретичним осмисленням, між різними поясненнями, інтерпретаціями фактів. Постановка наукової проблеми є творчим актом, що вимагає особливого бачення, спеціальних знань, досвіду і наукової кваліфікації.

Проблеми дослідження своїм вихідним началом можуть мати:

а) безпосередні потреби практики навчально-виховної роботи; б) запити суспільства і його перспективні завдання в галузі виховання і навчання особистості студента (учня); в) внутрішню логіку розвитку педагогіки в цілому і її окремих частин; г) аналіз недосліджених галузей педагогічного процесу і теорії педагогіки, тобто роботу над «білими плямами» в педагогіці. Поняття «білі плями» в науці, зокрема у педагогіці, є умовним. Абсолютно «білих плям» у науці немає, є сфери невивченого, але будь-яке «незнання» оточене зоною знань.

Як у науці, так і в окремих дослідженнях діє *закон перспективності й закон наступності*. Проблема повинна відповідати

і тому, й іншому закону. Нова проблема може бути, якщо вона підготовлена попередніми дослідженнями в педагогіці або в споріднених їй галузях науки.

Джерелом проблеми звичайно є неясні галузі, утруднення, конфлікти, протиріччя, що народжуються в практиці. Виникає потреба їх подолання, що повинно відбитися у постановці практичних завдань. Щоб перейти від практичного завдання до наукової проблеми, необхідно зробити такі кроки:

- визначити, які наукові знання необхідні, щоб вирішити дане практичне завдання;
- з'ясувати, чи є ці знання в науці.

Якщо знання існують і їх необхідно тільки відібрати, щоб систематизувати, використати, то власне наукової проблематики не виникає. Якщо необхідних знань не вистачає, якщо вони неповні або неточні, то виникає проблема. Для її розв'язання необхідно більш повно вивчити те, що відомо з теми, із суміжних питань. Для розв'язання значних практичних завдань виникає необхідність розробки цілого комплексу теоретичних і прикладних проблем, і навпаки, розв'язання великої наукової проблеми дозволяє вирішити не одне, а цілий ряд окремих практичних завдань.

Наукова проблема не висувається довільно, а є результатом глибокого вивчення стану практики і наукової літератури, відбувається протиріччя процесу пізнання на його історично визначеному етапі. Проблему можна виявити, тільки добре орієнтуючись у певній галузі пізнання, тільки зіставляючи вже відоме і те, що слід з'ясувати. Дж. Бернал не без підстави стверджував, що в стратегії наукових досліджень, які передбачають послідовність вибору проблем, набагато складніше знайти проблему, ніж її вирішити, тому що для першого потрібна уява, а для другого — тільки уміння.

Сьогодні, наприклад, цілком виразно виявилися назрілі протиріччя між загальним нормативним змістом освіти

й індивідуальними можливостями, якостями, ціннісно-мотиваційною сферою студентів (учнів); між вихованням як керівництвом, програмуванням, нав'язуванням і індивідуальною свободою, суверенністю особистості, яка формується, між потребою особистості самостійно оволодівати новими знаннями та способами діяльності і низькою престижністю інтелектуальної праці серед молоді т. ін.

В.М. Полонський в залежності від характеру розв'язуваних питань виділяє кілька груп педагогічних проблем. За визначенням науковця, **типологія педагогічних проблем** — це розподіл педагогічної проблематики залежно від специфіки розв'язуваних питань, вимог до змісту інформації, що намагаються одержати дослідники для виконання наукової і практичної педагогічної діяльності в сфері освіти. Отже, виділяють інформаційні, концептуальні, організаційно-методичні, кваліметричні та методологічні проблеми.

Інформаційні проблеми — мають за свою мету відповісти на запитання, як була вирішена або вирішується та чи інша проблема вітчизняними або закордонними авторами в часі й просторі (у сьогоднішній або минулому). Суть інформаційних протиріч полягає в тому, що дослідники, зацікавлені в їхньому розв'язанні, не мають досить повної й об'єктивної інформації про те, де, коли і яким чином ця проблема була вирішена. Роботи, в основі яких лежать інформаційні проблеми, більш точно називати оглядами, а не дослідженнями. Фактично вони повторюють уже відомі в науці положення, хоча і містять висновки й оцінні знання, а не просто переказують раніше опублікований матеріал. Вони дають уявлення про досягнення вітчизняної і закордонної науки, запобігають паралелізму і дублюванню в наукових пошуках. Інформаційні роботи неоднорідні, відрізняються за змістом, обсягом, характером, ступенем деталізації матеріалу. Цінність інформаційних робіт полягає в тому, що вони вказують дослідникам те, що вже зроблено в науці і практиці, можливі шляхи досліджень.

Концептуальні проблеми. Їхня головна функція — виявити і пояснити взаємозв'язок між різними факторами і явищами, намітити провідні орієнтири, сформулювати теоретичні положення, якими варто керуватися при вирішенні кардинальних питань. Концептуальний тип проблем характерний для досліджень в галузі дидактики і теорії виховання в тих випадках, коли потрібно виявити взаємозв'язок між різними цілями, умовами і планованими результатами. Такого роду проблеми також розробляються при аналізі досвіду окремих країн або вивченні історії педагогіки.

Організаційно-методична проблематика — найбільш розповсюджений тип проблем, коли дослідники відповідають на запитання, яким способом одержати той або інший результат за допомогою наявних сьогодні дидактичних і методичних засобів, методів й різноманітних педагогічних технологій. У цьому разі теоретикам і практикам потрібно знайти засоби, що допомагають ліквідувати розрив між метою і результатами навчання, виховання за допомогою відомих комбінацій або нових засобів. Протиріччя, пов'язані з організаційно-методичними проблемами, мають місце в освітній ситуації, коли мета і технологія зрозумілі, але засоби і способи їх реалізації вимагають додаткових досліджень. Цей тип проблем домінує в часткових методиках, рідше представлений у дидактиці й теорії виховання і практично не трапляється в роботах з історії педагогіки.

Кваліметрична проблематика пов'язана з виміром ефективності та якості освіти, оцінкою методичних і дидактичних систем, дослідженням різного роду особистісних характеристик, питаннями оцінки і перевірки знань і т.ін. Такого роду проблеми розробляють фахівці в галузі теорії навчання і виховання, у часткових методиках. Головна їх мета — знайти якісні або кількісні способи виміру різних сторін навчально-виховного процесу. Результатами подібного роду досліджень є відповіді на питання, якою мірою дана методика ефективна, наскільки

і на яких підставах вона перевершує інші, яким чином виміряти ту або іншу якість, рівень знань, досягнення учнів, рівень їхньої вихованості, ефективність педагогічних систем. Організаційно-методична і кваліметрична проблематика постійно виникає в міру появи нових засобів навчання, тісно пов'язана з рівнем розвитку суспільства, його науково-технічною базою.

Методологічна проблематика пов'язана з проведенням наукових досліджень в освіті, розробкою критеріїв оцінки якості виконаних робіт, визначенням об'єкта і проблеми дослідження, актуальності, новизни, теоретичної і практичної значущості виконаних робіт, логікою і методикою проведення дослідження.

Проблема повинна бути актуальною, відбивати те нове, що входить або повинне увійти в суспільне життя. Критерій актуальності вказує на необхідність і своєчасність вивчення і розв'язання проблеми для подальшого розвитку теорії і практики навчання і виховання. Актуальні дослідження дають відповідь на найбільш гострі питання, відбивають соціальне замовлення суспільства педагогічній науці, вказують на найважливіші протиріччя, що виникають у практиці. Критерій актуальності динамічний, рухливий, залежить від часу, врахування конкретних і специфічних обставин. Тема, що актуальна сьогодні, завтра може втратити свою гостроту, питання важливе для роботи у сільській школі, в умовах міста може мати другорядне значення, проблеми, що турбують вчителя, який починає працювати, можуть бути не суттєвими для досвідченого кваліфікованого педагога і т.ін.

У найбільш загальному вигляді актуальність характеризується ступенем розбіжності між попитом на наукові ідеї і практичні рекомендації (для задоволення тієї або іншої потреби) і пропозиціями, що можуть бути наданими наукою і практикою на цей час. Актуальні дослідження тісно пов'язані з рівнем розвитку народної освіти, економікою держави, її науковим потенціалом, завданнями, котрі необхідно розв'язувати у дану

історичну мить. **Обґрунтувати актуальність дослідження — значить, пояснити, чому дану проблему потрібно вивчати зараз.** При обґрунтуванні актуальності дослідження важливо з'ясувати основні суперечності чи невідповідності між досягнутим рівнем педагогічного знання і проблемами розвитку теорії і практики. Вони можуть бути зумовлені як відкриттям нових фактів і зв'язків, так і появою запитів практики, що потребують вироблення нових теоретичних знань.

Істотною вадою деяких досліджень є поверховий, некритичний аналіз історії питання, літератури з теми дослідження. Аналіз проблеми не повинен підмінюватись переліком авторів публікацій. До списку мають включатися науковці з поглядами на проблему і шляхи її розв'язання, які не є діаметрально протилежними. З аналізу літератури повинно бути зрозуміло, який аспект проблеми залишився недослідженим.

Для обґрунтування необхідності проведення дослідження тієї чи іншої проблеми слід проаналізувати стан її розв'язання в педагогічній практиці, вказати на недоліки існуючої методики навчання та виховання.

Розглянемо актуальність тем досліджень на прикладі дисертаційних робіт:

1. Заря Л. О. Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій [65].

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі входження України у світовий інформаційний простір національна система освіти набуває якісно нового рівня, виявляючи чітку тенденцію до модернізації та вдосконалення навчального процесу. Основні вектори її розвитку визначаються Законами «Про освіту», «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності» (2003), «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», Проектом національної стратегії

та розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. За цих умов проблема музичної освіти молодших школярів набуває особливої актуальності, оскільки її метою є педагогічний вплив засобами музичного мистецтва на духовне збагачення особистості, активізація її пізнавального та креативного потенціалу. Безперечно є те, що чим раніше буде сформований інтерес учнів до національної та світової музичної культури, виховано бажання сприймати й розуміти її різноманітність, тим більше забезпечується можливість постійного духовного вдосконалення, міцного розвитку інтелектуального і культурного потенціалу молоді України.

Роль інтересу в навчанні як важливого фактора розвитку учнів визнавали усі видатні педагоги. Багатоаспектний внесок у визначення сутності інтересів школярів у навчальному процесі зроблено науковцями Б. Ананьєвим, М. Беляєвим, Н. Бібік, В. Бондаревським, А. Дусавицьким, А. Здравомисловим, О. Киричуком та ін. Проблема формування інтересу школярів до надбань музичного мистецтва присвячено дисертаційні дослідження останніх років (Т. Акініна, О. Бурліна, Г. Горбуліч, О. Чайковська та ін.), де визначено музичний інтерес як естетичну категорію та духовну доміную особистості, розглянуто педагогічні умови формування музичних потреб молодших школярів.

Останнім часом була здійснена значна кількість експериментальних досліджень, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу за допомогою комп'ютерних технологій (С. Андрєєва, Д. Богданова, М. Жалдак, О. Крюкова, О. Міщенко, О. Пінчук, М. Яшанов та ін.). Ці дослідження довели, що використання сучасних комп'ютерних, зокрема мультимедійних технологій дозволяє досягти високої ефективності уроку, завдяки збільшення обсягу навчального матеріалу, узагальнення і систематизації знань учнів, розвитку їх інтересу до навчального матеріалу. У цьому плані найбільший інтерес викликають дослідження теоретичних і практичних основ комп'ютерно-розвивального

навчання (В. Антипова, Г. Бокаєва, О. Горбуненко, О. Гребенюк, О. Гуминська, М. Довженко, Ю. Поплавська, Н. Сергєєв та ін.), а також праці дослідників, присвячені питанням розробки та впровадження комп'ютерних і мультимедійних технологій в систему музичної освіти (О. Василенко, Н. Новікова, Г. Тараєва та ін.), що уможлиблює забезпечення методологічних засад застосування мультимедійних технологій для формування інтересу до музики у молодших школярів.

Разом з тим вивчення та аналіз педагогічного досвіду засвідчили існування суперечностей у музичному навчанні молодших школярів, а саме між:

- потребою суспільства у створенні повноцінної системи музичної освіти в Україні та недостатньою розробкою новітніх технологій, що сприяють ефективності цього процесу;
- новими соціальними потребами застосування мультимедійних технологій у системі музичної освіти та недостатньою підготовленістю вчителів музики до їх застосування;
- чинними науковими напрацюваннями й спеціальними мультимедійними програмами музичного спрямування і недостатньою розробленістю відповідного методичного забезпечення.

Указані протиріччя, необхідність розробки спеціальної методики формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій, об'єктивна потреба у розв'язанні цієї проблеми зумовили вибір теми дослідження «Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій».

2. Мережко Ю.В. Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів [110].

Актуальність теми дослідження. Інтеграція соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави мають забезпечити умови для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного виховання учнів, становлення громадянина демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищими цінностями, незамінними чинниками духовного прогресу.

Підґрунтям загальнокультурного розвитку школярів є формування у них художніх смаків. У наш час система цілеспрямованого мистецького виховання охоплює учнів з I по VIII класи. Учні IX–XI класів лишаються наодинці з проблемами мистецтва, поза належною педагогічною увагою. За межами їхнього сприймання часто, на жаль, лишаються художні цінності національного мистецтва. Отже виникає протиріччя між наявністю художнього потенціалу вокальної спадщини українських композиторів і переважним інтересом старшокласників до «легкого» жанру музики, надто розповсюдженого у сучасному суспільстві.

Проблема розвитку художнього смаку особистості привертала увагу представників різних наук — філософів, психологів, педагогів. Багатоаспектний внесок у визначення сутності естетичного ставлення особистості до мистецтва зроблено О. Буровим, І. Зязюном, В. Кудіним, М. Киященко, Л. Левчуком, В. Мазепою, О. Семашко та ін., проблему ціннісної природи естетичних почуттів досліджено у роботах психологів (Л. Виготський, О. Костюк), суттєвий вклад у розробку методичних заasad формування естетичного ставлення до мистецтва, зокрема, формування естетичних смаків, зроблено вченими-педагогами (В. Бутенко, Д. Джола, О. Дем'янчук, В. Дряпіка, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шацька, А. Щербо).

Проблемам розвитку естетичного смаку школярів і студентів засобами музики присвячено дисертаційні дослідження

останніх років (О. Коробко, Н. Попович, О. Сапожник, В. Стрілько, В. Шахрай та ін.), де розглянуто педагогічні умови формування художнього смаку в процесі навчання гри на музичному інструменті, методику застосування естрадного мистецтва у формуванні ціннісних орієнтирів, питання забезпечення естетичної спрямованості дозвіллевої мистецької діяльності.

Водночас проблему формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів майже не розглянуто. Поза увагою науковців залишились питання організації музичного, зокрема вокального навчання старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітньої школи, не досліджено шляхи формування художніх смаків учнівської молоді у процесі вокальної діяльності, не з'ясовано можливості реалізації художньо-виховного потенціалу української вокальної музики.

Виявлено також, що у шкільній практиці вокальна робота зі старшокласниками в позаурочний час орієнтується насамперед на застосування сучасної «молодіжної» музики, під переважним впливом якої формуються художні смаки учнів.

Отже, у результаті аналізу науково-педагогічної літератури і практики естетичного виховання старшокласників виявлено суперечності між:

- значенням естетичного виховання молоді у розвитку українського суспільства та недостатністю наукової розробки методики формування естетичних смаків сучасних старшокласників;
- художніми перевагами національного мистецтва та недостатнім вивченням можливостей їхнього застосування у формуванні художньо-ціннісних орієнтирів учнів;
- потребою «осучаснення» змісту і методів організації позакласної роботи з учнями та недостатністю науково-методичного обґрунтування вокального навчання старшокласників у позаурочний час.

Таким чином, потреби практики та недостатнє розкриття означених питань у педагогічній літературі зумовили вибір теми дослідження: «Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів».

3. Дутчак У.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії [56].

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап соціально-економічного розвитку України, нові орієнтири в соціальному й культурному житті українського суспільства об'єктивно зумовлюють необхідність перетворень у сфері освіти та виховання. Стратегія освітньої політики спрямовується на вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, що дасть змогу забезпечити формування компетентного, всебічно розвинутого та високодуховного педагога.

Стають актуальними проблеми розвитку та навчання майбутнього вчителя музики, розкриття його духовного потенціалу, стимулювання творчої активності й креативного підходу до набуття знань, ціннісного ставлення до життя, учнів, професійної діяльності загалом. Актуалізується проблема підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання учнівської молоді, формування його професійної розвитку як освіченої, гармонійної особистості, здатної вибудувати безконфліктне та високодуховне співбуття в соціумі. Увагу педагогів постійно привертає естетичне виховання та розвиток учнів, особливо підлітків, для яких процеси самопізнання та самовдосконалення особистості набувають особливої значущості на тлі низького рівня культури, духовності та естетичних запитів сучасної молоді. Зростає обсяг інформації, яка не завжди відповідає високим етичним та естетичним критеріям. Це негативно позначається не лише на формуванні культури, смаків і вподобань молоді, а й на стані їхнього психічного й фізичного здоров'я.

Саме тому для ефективного естетичного виховання важливе значення мають сучасні психотерапевтичні методики, зокрема арт-терапія.

Залучення до освітнього процесу різних видів художньо-творчої діяльності у формі доступних арт-терапевтичних методик зумовлено потребою посилити психологічну підготовку майбутнього вчителя. Арт-терапію вважають різновидом творчої діяльності з певним лікувально-розвивальним ефектом, оскільки її призначення полягає у виявленні психічних недоліків чи порушень, сприянні відновленню цілісності особистості, у створенні умов для її самореалізації. Проте слід відзначити, що застосування засобів арт-терапії у професійній підготовці майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків не набуло належного теоретичного обґрунтування і практичного втілення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити певні суперечності, зокрема між:

- традиційною системою професійної підготовки майбутнього вчителя музики і необхідністю підготовки вчителя нового типу, здатного ефективно здійснювати навчально-виховний процес, а також забезпечувати моральне та духовне здоров'я учнів, сприяти уникненню деструктивних емоційних станів в умовах інформаційної насиченості та швидкоплинності;
- високою естетично-розвивальною й терапевтичною ефективністю засобів арт-терапії й недостатнім використанням їх у професійній підготовці майбутнього вчителя музики та в естетичному вихованні учнів;
- потребами майбутнього вчителя музики у знаннях та вміннях застосовувати засоби арт-терапії в естетичному вихованні учнів і недостатнім рівнем методичного забезпечення навчання.

Значний внесок у розробку теоретичних основ арт-терапії зробили: О. Антонова-Турченко, Г. Батищева, Е. Галінська, Е. Крамер, А. Копитін, М. Наумбург, В. Петрушин, О. Пилипенко, В. Райх, К. Рудестам, Ю. Шевченко та ін. Практичні аспекти застосування арт-терапії у навчальному процесі майбутнього вчителя розглянуто в працях В. Драганчук, Н. Євстігнєєвої, В. Кокоренко, Л. Лебедевої, Е. Медведєвої, Г. Побережної, О. Федій та ін.

Актуальність проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків, недостатній рівень теоретичного обґрунтування методик застосування арт-терапевтичних засобів у процесі підготовки майбутнього вчителя музики та естетичного виховання, необхідність розв'язання зазначених вище суперечностей зумовили вибір теми дослідження «Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії».

4. Вергунова В. С. Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики [25].

Актуальність теми дослідження. Реформування системи педагогічної освіти передбачає оновлення змісту, форм і методів підготовки фахівців. Перехід до особистісно зорієнтованого навчання, осмислення ідей гуманістичної педагогіки зумовлюють нові підходи до формування особистості майбутнього вчителя, де пріоритетним є становлення його індивідуальних якостей, творчого стилю, досвіду як своєрідного орієнтиру й певної програми здійснення професійної діяльності.

Ґрунтовні зміни є винятково важливими у сфері підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики, які закладають основи духовної культури підростаючого покоління. Від них значною мірою залежить інтелектуальний та емоційний розвиток дитини, її світосприйняття й світорозуміння, здатність до засвоєння загальнолюдських цінностей, втілених

у мистецтві, зокрема, у музиці. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, який сприяє переживанню й осмисленню музичних цінностей, характеризує підготовленість майбутнього вчителя до музично-освітньої діяльності в школі, істотно позначається на її ефективності.

Проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складною і багатогранною, про що свідчить велика кількість досліджень у цьому напрямку. У філософському аспекті інтерес до феномену досвіду в свій час виявляли Аристотель, Г. Гегель, В. Джеймс, І. Кант, ДЖ. Локк, Б. Рассел, Г. Сковорода, П. Юркевич та інші мислителі, які вбачали у ньому вагому складову пізнавальної та практично-перетворювальної діяльності людини. Різноманітні підходи до розуміння досвіду висвітлені у працях В. Александрова, В. Іванова, В. Лекторського, А. Солонько, В. Швирьова. Предметом уваги дослідників стали також особливості естетичного досвіду як результату взаємодії людини з естетичними явищами дійсності та мистецтва (Ю. Борєв, І. Зязюн, М. Каган, Л. Левчук, В. Личковах, Н. Крилова, В. Кудін, О. Семашко, Л. Столович, І. Шитов та ін.).

Психологічні дослідження пов'язуються із розглядом досвіду ціннісного ставлення як важливого чинника розвитку особистості людини (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, К. Платонов, В. Рибалка, К. Роджерс, В. Роменець та ін.); формуванням індивідуального досвіду в межах діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, П. Гальперін, С. Рубінштейн та ін.); вивченням генезису, структури та функціонування досвіду (О. Артем'єва, Л. Воробйова, М. Холодна); формуванням досвіду ставлень (І. Бех, О. Бодальов, О. Лазурський, Б. Ломов, В. Мясіщев та ін.).

Педагогічні аспекти формування досвіду особистості розкриваються у працях Ш. Амонашвілі, О. Вербицької, Дж. Дьюї,

В. Серикова, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Якиманської та ін. Питанням формування естетичного досвіду в шкільному і студентському віці засобами мистецтва присвячено дослідження Т. Завадської, С. Мельничука, О. Олексюк, Н. Ничкало, Г. Падалки, Н. Шевченко, О. Щолокової та ін.

Істотним внеском у розкриття проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва стали дослідження, що стосуються становлення ціннісних пріоритетів молоді у сфері музичного мистецтва (В. Дряпіка, І. Куликова, І. Климчук, І. Орлова, Н. Свещинська та ін.); формування досвіду музичного сприймання (Б. Асаф'єв, Є. Назайкінський, В. рева, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.); фахової підготовки вчителя музики (Е. Абдулін, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Л. Василенко, Д. Кабалевський, А. Козир, В. Крицький, Г. Ніколаї, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, В. Ревеніук, В. Шулґіна, О. Щербініна та ін.); музичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних закладах (І. Арановська, С. Барановська, В. Мішедченко, Л. Кожевнікова, О. Рябініна, С. Чабан, О. Хижна та ін.).

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва поки що не дістала належного наукового висвітлення. В окремих працях вона розглядається лише частково, що пов'язується зі складністю та багатогранністю означеного феномену. У практичній сфері помітна тенденція до спрощеного ставлення до досвіду як абстрактного поняття, під яким розуміється сукупність знань і вмінь, що набуваються автоматично. Це зумовлює недостатню орієнтацію фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики на формування саме досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Опрацювання теоретичних джерел з означеної проблеми, аналіз навчально-виховного процесу підготовки фахівців

дозволили виявити суперечність між необхідністю формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики та відсутністю методичних засобів оптимізації цього процесу.

5. Рудічева Н. К. Теорія і практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина XIX — початок XX ст.) [160].

Актуальність та ступінь наукової розробки дослідження. Однією з умов розвитку незалежної української держави є виховання всебічно розвиненої особистості, яка прагне до розуміння прекрасного, вивчення духовної культури і скарбів українського народу. Свідоме ставлення молоді до здобутків попередніх поколінь може забезпечити гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, а також збагатити на цій основі інтелектуальний потенціал народу, духовності і культури. Основні засади формування такої особистості розкрито в національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття, у матеріалах підсумкової колегії МОН «Забезпечення якості вищої освіти — важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» та деяких інших. У цих документах визначено, що одним із найважливіших складників духовно-культурного розвитку особистості молодших школярів є естетичне виховання, зокрема навчання співу.

Разом з тим стан духовного розвитку молоді сьогодні не може не викликати занепокоєння. Прослуховування сучасної музики й та співу невисокого ґатунку може привести до пригніченості, роздратованості, агресії, що негативно впливає на становлення особистості. В умовах швидкого розвитку суспільства не завжди звертається увага на залучення до співацького мистецтва молоді. Потенційні можливості співу як чинника духовного, емоційного, творчого розвитку особистості не досить

ефективно впроваджуються в практичну діяльність сучасної початкової школи.

Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми є глибоке осмислення й усвідомлення історико-педагогічного досвіду, звернення до національних джерел педагогічної теорії та шкільної практики, методів та форм практичної діяльності вчителів співу, творче використання яких сприятиме зростанню освітнього потенціалу суспільства.

Аналіз історико-педагогічної, мистецтвознавчої літератури, публікацій у періодичних виданнях досліджуваного періоду показав, що в працях видатних педагогів і просвітників минулого порушено чимало педагогічних питань, які не втратили своєї актуальності. Серед них:

- визначення сутності навчання співу (М. Бунаков, Б. Грінченко, П. Каптерев, М. Костомаров, В. Острогорський, С. Рачинський, С. Русова, Г. Сковорода, Л. Толстой, К. Ушинський та інші);
- розкриття методичного аспекту навчання співу (А. Ведель, М. Дилецький, Д. Зарін, О. Маслов, С. Миропольський, В. Металлов, О. Нікольський, О. Пузиревський, А. Сосновський та інші);
- вивчення питань музичного виховання засобами хорového співу (М. Верховинець, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, К. Сеценко та ін.);

Важливі дані щодо з'ясування проблеми навчання співу в початкових школах другої половини XIX — початку XX ст. містять фундаментальні дореволюційні історико-педагогічні омографії та періодичні видання з теми дослідження: Г. Данилевського «Харьковские школы в старину и теперь», «Украинская старина», В. Металлова «Очерки истории православного церковного пения в России», С. Миропольского «О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе», М. Румянцева «Эстетическое воспитание в начальной школе»; «Русская музыкальная

газета», «Русский начальный учитель», «Хоровое и регентское дело» тощо. Виховний вплив співу на свідомість молодших школярів досліджували й педагоги, які почали свою діяльність у передреволюційні роки і продовжували її після революції 1917р. Серед них Б. Брюсова, О. Кошиць, М. Румер, В. Шацька, Б. Яворський.

Вато звернути увагу на те, що спів, який викладався в початкових школах у визначений період, був переважно церковним за змістом. Історію церковного співу взагалі досліджували А. Болгарський, Є. Болховітинов, М. Бражников, В. Булгаков, Д. Розумовський та інші. Заслугове на окрему увагу дисертація М. Маріо «Виховання молоді засобами православної духовної музики в закладах освіти України (кінець XIX з початок XXст.)» (2000), в якій розкрито умови розвитку та становлення православної духовної музики, висвітлено особливості навчання церковного співу в середніх навчальних закладах, виявлено шляхи професійної підготовки регентів.

Аналіз мистецтвознавчої, історико-педагогічної та психолого-педагогічної літератури показав, що в працях сучасних науковців широко досліджувались багатоаспектні питання навчання співу в початкових класах Серед них найбільш чітко розкрито такі, як:

- особливості музичної та співацької освіти в Україні (Н. Герасимова-Персидська, Т. Дорошенко, В. Іванов, О. Кононова, М. Крет, К. Нікольська-Береговська, О. Рудницька, М. Успенський, К. Шамаєва);
- питання морального й естетичного виховання школярів засобами музики та співу (О. Аліксійчук, Т. Зайцева, Т. Голінська, М. Крет, А. Омельченко, Т. Тюльпа);
- методика та форми навчання співу (О. Аліксійчук, О. Апраксіна, Д. Кабалевський, Д. Локшин, Л. Масол, О. Ростовський, П. Халабузар, С. Якимчук).

Однак проведений аналіз численних наукових праць дозволяє зробити висновок про те, що на сьогодні в педагогічній науці недостатньо повно розкрито проблему навчання співу молодших школярів, не узагальнено провідні ідеї вітчизняних та зарубіжних педагогів із зазначеної проблеми, не висвітлено зміст навчання співу, а також практичний досвід навчання співу в початкових школах Слобожанщини другої половини ХІХ – початок ХХ ст.

Отже, вибір теми дослідження «Теорія та практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)» зумовлено її актуальністю, недостатнім рівнем висвітлення історико-педагогічного аспекту навчання співу в початкових школах східного регіону України і необхідністю реформування національної системи освіти з широким творчим використанням культурно-педагогічного досвіду українського народу.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Що таке об'єктна галузь, її зв'язок з об'єктивними і суб'єктивними факторами?
2. Що таке наукова проблема, джерела її виникнення?
3. Як визначити проблему і сформулювати тему?
4. Як виявляється зв'язок між проблемою, протиріччями і темою дослідження?
5. Що таке білі плями у педагогічній науці?
6. На що вказує критерій актуальності?
7. Які групи проблем можна виділити?

3.3. Об'єкт і предмет дослідження

Ключові слова: об'єкт дослідження, предмет дослідження, об'єктна і предметна галузі дослідження, структурно-компонентний склад об'єкта, структура предмета дослідження.

Формулювання проблеми спричинює вибір об'єкта дослідження. Ним може бути галузь педагогічної дійсності або педагогічний процес, або яке-небудь педагогічне відношення, що містить у собі протиріччя. **Об'єкт** — це те, на що спрямовано процес пізнання. **Предмет дослідження** — частина, сторона об'єкта. Об'єкт дослідження виступає як задане, предмет — як те, що відшукується, з'ясовується. Предмет дослідження знаходиться у межах об'єкта у певному аспекті розгляду. Будь-який об'єкт дослідження — це якась певна сукупність властивостей і відношень між явищами, що існує об'єктивно і служить конкретним полем пошуку.

Об'єкт дослідження в педагогіці — це якийсь процес, явище, на яке звернена увага дослідника, наприклад, на процес становлення нової освітньої системи, на ефективність певної педагогічної технології і т.п. *Визначити об'єкт дослідження — значить, з'ясувати, що саме розглядається в дослідженні.* Об'єктом педагогічного дослідження має бути процес навчання чи виховання.

Основними об'єктами педагогічних досліджень є діяльність учителів (викладачів), вихователів і учнів (студентів), педагогічні стосунки (між суб'єктом і об'єктом навчання та виховання, особистістю і колективом, навчанням і самоосвітою, вихованням і самовихованням), організація чи управління пізнавальною, творчою або професійною діяльністю учнівської молоді, навчально-виховним процесом, професійною підготовкою студентів чи навчально-виховним закладом тощо.

У предмет включуються тільки ті елементи, зв'язки і відношення об'єкта, що підлягають вивченню в дослідній роботі. У тому самому об'єкті можуть бути виділені різні предмети дослідження. Тому визначення предмета дослідження означає і встановлення меж пошуку, і припущення про найбільш істотні в плані поставленої проблеми зв'язки, і припущення можливості їх тимчасового вицленювання й об'єднання в одну систему.

У предметі в концентрованому вигляді містяться напрямки пошуку, найважливіші завдання. Наприклад, якщо об'єктною галуззю дидактики є процес навчання в цілому, то як предмет дослідження можуть бути виділені — конструювання навчання педагогом, взаємодія педагога і учня, засвоєння знань і способів діяльності, розвиток особистісних якостей вихованців і т.ін.

Отже, предмет дослідження — це свого роду ракурс, точка огляду, що дозволяє бачити спеціально виділені окремі сторони, зв'язки досліджуваного. Інакше кажучи, це визначений аспект вивчення об'єкта.

Виходячи з наведених вище вимог, у структуру предмета включаються:

- історія розвитку об'єкта і вчень про нього;
- істотні властивості, якості і закономірності розвитку об'єкта, його структурно-компонентний склад;
- логічний апарат і методи, необхідні для формування предмета.

Таким чином, предмет дослідження формується на об'єктивній основі й у світлі наукових уявлень самим дослідником, який додає йому відповідно до прийнятих вихідних концепцій певне тлумачення і логічну форму вираження.

Для прикладу наведемо деякі формулювання об'єкта і предмета дослідження з різних дисертаційних робіт.

1. Білозерська Г. О. Формування розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики [15].

Об'єкт дослідження — професійна підготовка майбутнього вчителя музики у вищому педагогічному закладі.

Предмет дослідження — педагогічні умови формування розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

2. Яківчук Г.В. Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору [201].

Об'єкт дослідження — це процес виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики.

Предмет дослідження — педагогічні умови виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору.

3. Дутчак У.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії [56].

Об'єкт дослідження — професійна підготовка майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження — педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії.

4. Мережко Ю.В. Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів [110].

Об'єкт дослідження — процес вивчення старшокласниками вокальної спадщини українських композиторів у позакласній діяльності загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження — методика формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів.

5. Заря Л.О. Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій [65].

Об'єкт дослідження — процес музичного навчання молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Предмет дослідження — методика формування інтересу до музики у молодших школярів.

6. Лебедева А.В. Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності [96].

Об'єкт дослідження — процес формування у школярів естетичного ставлення до дійсності.

Предмет дослідження — методика формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності.

7. Мартинюк М.В. Методика використання національних музичних традицій у процесі навчання підлітків предметів художньо-естетичного циклу [107].

Об'єкт дослідження — процес художньо-естетичного навчання і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет дослідження — методично-педагогічні механізми використання форм і методів освоєння національних музичних традицій у процесі навчання підлітків предметам художньо-естетичного циклу.

8. Жорняк Б.Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності [61].

Об'єкт дослідження — процес колективної музичної діяльності молодших школярів на уроках та в позаурочній виховній роботі загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження — методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності.

9. Рогоза О.С. Методика розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі [158].

Об'єкт дослідження — процес розвитку музичного мислення молодших школярів.

Предмет дослідження — педагогічні умови та методика розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.

10. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні в другій половині XIX — на початку XX ст. [121].

Об'єкт дослідження — процес музично-естетичного виховання молоді в Україні.

Предмет дослідження — розвиток змісту, форм і методів організації процесу музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні у другій половині XIX 0 на початку XX століття.

11. Рудічева Н. К. Теорія та практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини друга половина XIX — початок XX ст.) [160].

Об'єкт дослідження — навчально-виховний процес у початкових школах Слобожанщини (друга половина XIX — початок XX ст.).

Предмет дослідження — теорія і практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини досліджуваного періоду.

12. Шаповалова Л. В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції [193].

Об'єкт дослідження — університетська освіта сучасної Франції.

Предмет дослідження — реформування змісту французької університетської освіти у другій половині XX — на початку XXI століття.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Що таке об'єкт і предмет дослідження, їх взаємозв'язок?

2. Які вимоги до визначення об'єкту та предмету дослідження?
3. Що включає структура вивчення предмета дослідження?
4. Сформулюйте об'єкт і предмет власного дослідження за самостійно сформульованою темою.

3.4. Мета і завдання дослідження

Ключові слова: педагогічний ідеал, дослідницький пошук, дослідницьке цілепокладання, дослідницькі і практичні цілі, результат передбачення, мета дослідження, завдання дослідження.

При формулюванні мети дослідник з'ясовує, який результат бажає одержати і яким він має бути. Намічаючи логіку дослідження, дослідник формулює кілька часткових дослідницьких завдань, які в своїй сукупності повинні дати уявлення, що слід зробити для досягнення мети.

Мета — це результат передбачення, заснований на зіставленні педагогічного ідеалу і потенційних резервів перетворення реальних процесів і явищ педагогічної дійсності. Предмет конкретизується в меті й завданнях дослідження, які виступають характеристиками науково-дослідницької діяльності.

Педагогічний ідеал історично мінливий, він певною мірою залежить від особливостей даного соціуму, від існуючого політичного й економічного строю, у ньому виражені в національно-специфічній формі загальнолюдські цінності, менталітет нації. Так, наприклад, у педагогіці ідеалом може служити всебічно розвинута особистість, що має творчий потенціал, володіє високою моральністю, духовністю, відповідальністю, соціально мобільна. Ступінь досягнення цього ідеалу багато в чому визначається розвитком соціальної і педагогічної інфраструктури суспільства, його соціокультурним станом, готовністю

до інноваційних зрушень. Передбачення, зв'язане із виявленням можливості наближення до ідеалу, створює можливість реально-го цілепокладання. Воно відбувається на основі аналізу дійсності, екстраполяції її тенденцій на майбутнє (Б. С. Гершунський), з урахуванням регулюючих можливостей зміни умов і засобів педагогічного процесу. У такому процесі беруть участь аналіз, фантазія, інтуїція дослідника. Враховуються педагогічні, психологічні, загальносоціальні закономірності, що мають схоластичний, приблизний характер, відбивають тенденції, а не конкретний, багато в чому варіативний процес розвитку.

Цілі можуть виражати як теоретичні, так і практичні результати: нові концепції, ідеї, принципи класифікації, певні тенденції тощо (В. М. Полонський), а також нові програми, навчальні і виховні засоби, форми роботи, способи виявлення певних особистісних якостей вихованців, оцінка знань і т.ін.

Слід розрізняти дослідницькі і практичні цілі. Досягнення дослідницьких цілей (виявлення факторів розвитку особистості, його механізмів, розробка методичних систем, педагогічних умов, способів керування педагогічним процесом тощо) створює умови для виявлення засобів досягнення цілей практичних (розвитку здібностей, готовності до самореалізації, виховання духовності тощо).

Таким чином, *дослідницька мета в педагогічному дослідженні* — це результат цілепокладальної діяльності, що проектує, у свою чергу, цілеспрямовану перетворюючу діяльність суб'єктів освіти — педагогів і вихованців. Цілеспрямованість — найважливіша характеристика науково-дослідницької діяльності, яка виникає лише тоді, коли дії дослідника цілеспрямовані і внутрішньо вмотивовані. Мета дослідження пов'язана з мисленим втіленням вирішення проблеми, визначенням ефективних, прогресивних й інноваційних перетворень в галузі освіти.

Дослідницьке цілепокладання — це вибір найбільш оптимальних (з точки зору потенційних можливостей реальної

педагогічної дійсності) способів її перетворення з існуючого положення в новий, відшукуваний стан. Таке перетворення, що передбачає, поки подумки, бажані результати, і є цілепокладання.

Отже, мета — це обґрунтоване уявлення про загальні кінцеві або проміжні результати пошуку. При формулюванні мети дослідник з'ясовує, який результат він бажає одержати. Важливим і необхідним етапом дослідження є конкретизація загальної мети в системі дослідницьких завдань.

Завдання являє собою ланку, крок, етап досягнення мети. Завдання — це мета перетворення конкретної ситуації або, іншими словами, ситуація, що вимагає свого перетворення для досягнення визначеної мети. Дослідницьке завдання завжди спрямоване на здійснення певних дій для досягнення поставленої проблеми. Реалізоване з урахуванням конкретних умов завдання синтезує змістовний, мотиваційно-спонукальний й операційний аспекти науково-дослідницької діяльності і є її своєрідним «фокусом».

Серед значної кількості завдань, які належить розв'язати досліднику, важливо виділити основні п'ять-шість, що мають бути виділені в три групи завдань [62].

Найчастіше перша з основних груп завдань — історико-діагностична — пов'язана з вивченням історії і сучасного стану проблеми, визначенням або уточненням понять, загальнонаукових і психолого-педагогічних засад дослідження; друга — теоретико-моделююча — пов'язана з розкриттям структури, сутності досліджуваного педагогічного процесу, факторів його перетворення, моделі структури і функцій, способів цього перетворення, створенням системи прогнозування і моделювання, функціонування і розвитку досліджуваних систем; третя — практично-перетворювальна — пов'язана з конструюванням і реалізацією опитно-перетворюючою і експериментальною частиною дослідження; розробкою і застосуванням методів,

прийомів, засобів раціональної організації педагогічного процесу, його передбачуваного перетворення, визначенням умов, способів реалізації конкретних нововведень і з розробкою практичних рекомендацій.

Правильно поставлені завдання визначають «маршрут» дослідницького пошуку, уточнюють, яку послідовність дій потрібно вибудувати, щоб вирішити проблему. Ставлячи перед собою мету, дослідник визначає, який результат він має отримати у процесі дослідження, а завдання дають уяву про те, що необхідно зробити, щоб мета була досягнута.

Звернемося до прикладів.

1. Грозан С.В. Формування вмінь художньо-педагогічного спілкування в майбутніх учителів музики [48].

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування умінь художньо-педагогічного спілкування в майбутніх учителів музики.

Завдання дослідження:

- проаналізувати стан наукової розробки досліджуваної теми, визначити напрями дослідження;
- уточнити зміст понять «художньо-педагогічне спілкування», «уміння художньо-педагогічного спілкування»;
- визначити структурні компоненти вміння художньо-педагогічного спілкування та систематизувати їх;
- виявити педагогічні умови формування умінь художньо-педагогічного спілкування у майбутніх учителів музики;
- експериментально перевірити методику, рівні сформованості вмінь художньо-педагогічного спілкування в майбутніх учителів музики.

2. Парфентьева І. П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики [140].

Мета дослідження — розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методика формування рефлексії у майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах педагогічної освіти.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрити сутність дефініції «рефлексія майбутнього вчителя музики».
2. Розробити компонентну структуру означеного феномена та визначити його основні функції.
3. Визначити критеріально-рівневу основу означеного феномена, дослідити показники сформованості рефлексії у майбутніх учителів музики.
4. Дослідити місце рефлексії у процесі вивчення української хорової духовної музики.
5. Експериментально перевірити результативність запропонованої поетапної методики формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики.

3. Дутчак У. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії [56].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії.

Завдання дослідження:

- проаналізувати стан розробленості проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії та визначити напрями дослідження;

- уточнити сутність поняття «готовність майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків», виокремити його структурні компоненти;
- здійснити педагогічну діагностику готовності майбутніх учителів музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії;
- удосконалити модель підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії;
- експериментально перевірити педагогічні умови та методику підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії.

4. Грінченко Т. Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки [47].

Мета дослідження — обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Завдання дослідження:

1. Уточнити й конкретизувати сутність, зміст і структуру поняття «мистецький досвід майбутнього вчителя музики».
2. З'ясувати критерії та рівні сформованості мистецького досвіду студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів.
3. Визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики.
4. Розробити методику формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики та експериментально перевірити її ефективність шляхом упровадження в навчально-виховних процес.

5. Білозерська Г. О. Формування розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики [15].

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики на музично-педагогічних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів.

Завдання дослідження:

- вивчити стан дослідженості проблеми у педагогічній теорії та практиці;
- обґрунтувати зміст і структуру розвивального середовища професійної підготовки майбутніх учителів музики;
- визначити критерії, показники та типологію середовищ професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів;
- розробити й експериментально перевірити модель формування розвивального середовища професійної підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах;
- підготувати методичні рекомендації щодо формування розвивального середовища професійної підготовки майбутніх учителів музики.

6. Мартинюк М. В. Методика використання національних музичних традицій у процесі навчання підлітків предметів художньо-естетичного циклу [107].

Мета дослідження — розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику використання національних музичних традицій у процесі навчання підлітків предметів художньо-естетичного циклу.

Завдання дослідження:

1. здійснити теоретичний аналіз сутнісної характеристики та змісту поняття «національні музичні традиції»;
2. розглянути зміст та складові компоненти процесу навчання підлітків предметів художньо-естетичного циклу з використанням національних музичних традицій;
3. розробити критерії, показники та рівні сформованості художньо-естетичної компетентності підлітків як головного механізму виявлення якості процесу навчання та результативності методики використання національних музичних традицій у процесі навчання предметів художньо-естетичного циклу;
4. визначити головні методично-педагогічні механізми забезпечення форм, методів організації впровадження національних музичних традицій, теоретично обґрунтувати методику використання національних музичних традицій у процесі навчання предметів художньо-естетичного циклу;
5. експериментально перевірити доцільність застосування розробленої методики використання національних музичних традицій у процесі навчання підлітків предметів художньо-естетичного циклу.

7. Лебедева А. В. Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності [96].

- з'ясувати сутність поняття «естетичне ставлення школярів до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності»;
- визначити критерії та рівні сформованості у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності;

- виявити педагогічні умови формування в учнів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності;
- розробити методика формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності та перевірити її ефективність через впровадження у навчально-виховний процес авторської корекційно-розвивальної системи.

8. Заря Л. О. Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій [65].

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування інтересу до музики у молодших школярів з використанням мультимедійних технологій.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу наукових джерел визначити сутність та специфіку інтересу до музики у молодших школярів.
2. Обґрунтувати доцільність використання мультимедійних технологій у процесі навчання музики молодших школярів.
3. Розробити критерії, показники та рівні сформованості інтересу до музики учнів початкових класів.
4. Визначити педагогічні умови формування інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій.
5. Теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій.

9. Рудічева Н. К. Теорія та практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина XIX — початок XX ст.) [160].

Мета дослідження — розкрити та систематизувати теоретичні питання й узагальнити практичний досвід навчання співу в початкових школах Слобожанщини досліджуваного періоду.

Завдання дослідження:

- вивчити витоки уявлення про спів як навчальну дисципліну у світовій та вітчизняній педагогічній думці;
- науково обґрунтувати етапи становлення співу як навчальної дисципліни в початкових школах Слобожанщини другої половини XIX — початку XX ст.
- проаналізувати сутність, мету та особливості змісту навчальних програм предмету «Спів» для початкових шкіл;
- схарактеризувати методи та організаційні форми навчання співу в початкових школах Слобожанщини;
- визначити роль учителя співу у вихованні молодших школярів і дослідити шляхи його професійної підготовки;
- окреслити перспективи творчого використання позитивного історико-педагогічного досвіду навчання співу в діяльності сучасної національної початкової школи.

10. Шаповалова Л. В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції [193].

Мета дослідження — на основі історико-педагогічного аналізу розвитку університетської освіти Франції з 1968 по 2007 рік виявити тенденції та напрями реформування змісту університетської освіти, фактори, які впливають на цей процес, їх причини та наслідки для: змісту університетської освіти, студентів (з точки зору їх здатності до працевлаштування і його тривалості, відповідності отриманих в університеті знань до потреб ринку праці, величини заробітної плати, порівняно з випускниками

інших вищих навчальних закладів, конкурентоспроможності, порівняно з випускниками університетів інших країн, зокрема США); порівняти процес реформування змісту університетської освіти в Україні та Франції у сучасних умовах.

Завдання дослідження:

1. з'ясувати місце університетів у системі вищої освіти сучасної Франції, їх структуру, організацію навчання;
2. визначити передумови сучасного реформування змісту університетської освіти Франції;
3. обґрунтувати етапи реформування змісту університетської освіти у другій половині ХХ — на початку ХХІ століття;
4. розкрити вплив європейської співдружності на реформування змісту французької університетської освіти; виявити та проаналізувати інші чинники, які впливають на реформування змісту французької університетської освіти на сучасному етапі;
5. зробити порівняльний аналіз процесів реформування змісту університетської освіти сучасних України і Франції.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Що таке мета дослідження?
2. Дати визначення завданням дослідження?
3. Які групи складають завдання педагогічного дослідження?
4. Який зв'язок існує між метою і завданням дослідження?
5. Чим дослідницькі завдання відрізняються від практичних

3.5. Гіпотеза наукового дослідження

Ключові слова: гіпотеза дослідження, наукове припущення, теоретичні положення, прогностична функція гіпотези, спосіб розв'язання проблеми, наукова концепція, науковий факт, ключова ідея дослідження, задум дослідження, модель наукового знання, методологічні вимоги до наукової гіпотези.

Гіпотеза дослідження належить до його головних методологічних характеристик, вона породжується найчастіше невідповідністю або протиріччям між фактами і теорією, реальним станом речей і можливим, тобто теоретично передбачуваним їх перетворенням. Гіпотеза є формою передбачення результатів.

Гіпотеза — це обґрунтоване припущення про те, як, яким шляхом, за рахунок чого можна одержати шуканий результат. Гіпотеза (греч. hypothesis — «підстава, припущення») — недоведене пояснення причин яких-небудь явищ, затверджене припущення, що має наукове обґрунтування, прийом пізнавальної діяльності. Вона виникає з потреб суспільної (педагогічної) практики, систематизує наявні теоретичні уявлення, містить у собі судження, поняття, умовиводи, являючи собою цілісну структуру. Наукова гіпотеза виконує прогностичну функцію.

Будь-яка гіпотеза проходить стадію здогаду або припущення. Однак припущення нерівнозначне гіпотезі, що завжди містить відоме у формі передумови і нове знання. Зв'язок між ними здійснюється за допомогою припущення, воно виражається у формі проблематичних суджень, істинність або хибність яких ще не доведена, однак ці судження мають частку імовірності, тому що засновані на вже доведених попередніх знаннях. Інакше кажучи, гіпотеза відбиває систему наукового знання, що складається з різних суджень, об'єднаних припущенням, що є наслідком дослідження, зіставлення, узагальнення й аналізу ряду фактів і закономірностей.

Гіпотезою є не будь-який здогад, а лише припущення, здатне пояснити неясні на даний час явища тієї або іншої галузі й привести їх у відповідність з даними науки. Гіпотеза містить у собі положення, з яких випливає певний проект вирішення проблеми; гіпотеза не є готовим рішенням поставленої проблеми, вона містить ті теоретичні положення, з яких випливає певний спосіб розв'язання проблеми.

Гіпотеза народжується разом з провідною (ключовою) ідеєю і розвивається шляхом розкриття сутності проблеми, аналізу фактів. Розробка гіпотези виявляє протиріччя, що складають сутність проблеми і намічені провідною ідеєю. Гіпотеза впливає з провідної ідеї і визначається нею. Ідея має втілюватися у задумі, який представляє собою вже інструментовану ідею, тобто ідею в стадії її мисленого методичного втілення, реалізації шляхом застосування певних способів і форм діяльності. Задум дослідження за логікою пошуку, його мисленням розгортанням має втілюватися у гіпотезі як передбаченні про способи розв'язання поставлених завдань і можливі результати.

Гіпотеза — це модель нового наукового знання. Суть гіпотези в тому, що вона є перехідною категорією від припущення до наукової концепції або теорії.

У міру накопичення фактів, що не укладаються в рамки існуючих пояснень, виникає потреба в новій теорії, що зароджується у вигляді ключової ідеї і задуму її здійснення. Розвиток ключової ідеї пов'язаний з уявним розгортанням задуму, його ідеальним, уявлюваним здійсненням у вигляді гіпотези, що містить передбачення, здогад про шляхи, способи і результати вирішення поставлених завдань. У гіпотезі синтетично представлені зміст і процесуальна сторона творчого пошуку: вихідна концептуальна основа, ідея і задум її реалізації. Про технології самого творчого акту, що включає народження ідеї, розробку задуму і його уявне розгортання в гіпотезу, можна говорити тільки умовно, маючи на увазі не твердий алгоритм, а приблизну

послідовність і взаємозумовленість дослідницьких дій, що відкривають можливість творчих рішень. *Поняття «ідея» можна розкрити як думку про перетворення*, при цьому народження ідеї — це глибоко індивідуальний процес, в основі якого лежать досвід, логічне пророблення, інтуїція, мисленні «проби» і експерименти. Результативність пошуку, наявність у ньому елементів новизни залежать від того, чи виникла у дослідника ідея відкриття (нововведення).

За структурою гіпотези можна розділити на прості і складні. Перші за функціональною спрямованістю можна класифікувати як описові і пояснювальні: коротко резюмують досліджувані явища, описують загальні форми їхнього зв'язку, розкривають можливі наслідки з певних фактів і умов, тобто обставини, у результаті збігу яких отриманий даний результат. Складні гіпотези включають у свою структуру опис досліджуваних явищ і пояснення причинно-наслідкових відношень.

Якщо гіпотеза містить припущення про зв'язок між умовами, передбачуваними заходами, змістом, технологіями, формами діяльності і результатами, але не розкриває соціально-психологічних і педагогічних механізмів, що визначили даний результат, то така гіпотеза має емпіричний характер, її часто називають функціональною. Якщо гіпотеза містить припущення і про механізм досліджуваних зв'язків, їхню внутрішню закономірність, то вона має теоретичний характер, її називають пояснювальною гіпотезою.

Структура педагогічної гіпотези може бути трискладовою, що включає в себе а) твердження; б) припущення; в) наукове обґрунтування. Наприклад, а) навчально-виховний процес буде таким-то; б) якщо зробити ось так і так; в) тому що існують такі педагогічні закономірності: по-перше... по-друге... по-третє....

Педагогічна гіпотеза може мати й інший вигляд, коли обґрунтування в явному вигляді не формулюється. При цьому

структура гіпотези стає двоскладовою: а) це буде ефективним; б) якщо, по-перше... по-друге... по-третє...

Доцільно змістовну сторону гіпотези розглядати в єдності з її мовним оформленням. **Гіпотезу бажано формулювати за схемою: «Якщо (ідея і задум) ..., то (бажаний, шуканий результат) ..., тому що або за умови...»**, що дозволяє реалізувати описову, пояснювальну і прогностичну функції гіпотези.

Можна виділити ряд стадій конструювання педагогічної гіпотези. Спочатку дослідник фіксує виникнення проблемної ситуації, доводить неможливість пояснити причини нового явища за допомогою відомих прийомів і засобів наукового дослідження, усебічно вивчає нові явища, формулює наукове припущення про можливу причину виникнення даного явища, визначає наслідки, що логічно випливають з передбачуваної причини. На заключній стадії відбувається дослідно-експериментальна перевірка відповідності цих наслідків фактам дійсності, тобто гіпотеза визнається ґрунтовною тільки тоді, коли виведені наслідки будуть відповідати реальним фактам.

Педагогічна гіпотеза повинна відповідати таким методологічним вимогам: логічності простоти, імовірності, широти застосування, концептуальності, наукової новизни і верифікації.

Вимога логічної несуперечності пояснюється в такий спосіб: а) гіпотеза є система суджень, де жодне з них не є формально-логічним запереченням іншого; б) вона не суперечить усім наявним достовірним фактам, їх пояснює; в) вона відповідає встановленим і устояним у науці законам. Однак останню умову не можна абсолютизувати, інакше вона стане гальмом для розвитку науки.

Вимога імовірності говорить, що основне припущення гіпотези повинне мати високий ступінь можливості її реалізації і нести в собі високий ступінь імовірності.

Вимога широти застосування необхідна для того, щоб з гіпотези можна було б виводити не тільки ті явища, для пояснення

яких вона призначена, але й можливо пояснити більш широкий клас інших явищ.

Вимога концептуальності виражає прогностичну функцію науки: гіпотеза повинна відбивати відповідну концепцію або розвивати нову, прогнозувати подальший розвиток теорії.

Вимога наукової новизни припускає, що гіпотеза повинна розкривати спадкоємний зв'язок попередніх знань і нових.

За своїм характером гіпотеза може бути висуванням принципово нового положення або модифікацією відомих законів на основі припущень про те, що деякі закони існують в галузях, де дія їх ще не виявлена. За логічною структурою гіпотези можуть мати лінійний характер, коли висувається і перевіряється одне припущення, або розгалужений характер, коли необхідна перевірка кількох припущень.

Прийнято розрізняти: 1) *робочі гіпотези*, або тимчасові припущення, для систематизації наявного фактичного матеріалу; 2) *наукові*, або реальні, гіпотези, що будуються дослідником тоді, коли накопичено великий фактичний матеріал, і з'явилася можливість зробити логічні висновки, що можуть перетворитися в наукову теорію. Розходження між робочою і науковою гіпотезами відносне.

Найважливіше значення при формулюванні гіпотези має знання психолого-педагогічної теорії, опора на раніше відкриті факти і закономірні зв'язки педагогічних явищ. Чим ширший педагогічний і загальний науковий кругозір дослідника, чим багатший у нього запас асоціацій, тим більш обґрунтовану гіпотезу він може запропонувати при проведенні експерименту.

Формування гіпотези у свідомості дослідника — це складний і мало вивчений процес. У психологічному плані тут поряд зі здібностями до конструювання і переконструювання знань, уявного моделювання значну роль відіграють проблемне бачення, альтернативний характер мислення, перенос та інтуїція, тобто ті особистісні якості і процеси, які характерні для творчості.

У логічному плані відбувається рух від аналізу наукових фактів, не з'ясованих наявних теорій, до провідної ідеї перетворення дійсності і нового задуму, що потім розгортаються в гіпотезу.

У зв'язку із цим виникає необхідність звернутися до питання про **науковий факт**. Факт як наукове поняття неправомірно ототожнювати з явищем. Явище — момент буття, емпірична одиниця знання, частина об'єктивної сфери; факт — момент, одиниця знання. Факт відбиває явища і зв'язки, їх узагальнення, він значною мірою є результатом припущення про те, що всі аналогічні явища, зв'язки, відносини належать до даного класу явищ.

Педагогічним фактом на цій підставі можна вважати окремі, багаторазово і вірогідно зафіксовані зв'язки між умовами середовища і факторами розвитку особистості. Така, наприклад, залежність між інтелектуальною активністю вихованців і їх розвитком, між ступенем інтеграції виховних впливів середовища і результатами виховання. Усе це емпіричні факти. Як факти можуть виступати й окремі положення теорії (конкретні залежності, закони), якщо мова йде про більш широкі узагальнення, про пошук загального, інваріантного у вихованні на різних вікових етапах, у різних виховних системах. Повнота і вірогідність фактів, досить багата фактологічна база — необхідна (хоч і недостатня) умова вірогідності висновків.

Гіпотеза будь-якого педагогічного дослідження має формулюватися так, щоб її можна було експериментально перевірити. Перебіг того чи іншого педагогічного явища чи процесу залежить від багатьох чинників, і треба вміти встановити, впливом яких саме факторів можна нехтувати в тому чи іншому випадку, а вплив яких факторів є визначальним. Кожна гіпотеза повинна піддаватися перевірці, необхідність якої випливає із самої суті гіпотези як припущення. Перевірена, обґрунтована, підтверджена дослідницькими діями, фактами,

аргументами гіпотеза перетворюється на достовірне знання, теорію.

Звернемося до прикладів.

1. Грінченко Т. Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки [47].

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що ефективність формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці можлива за умови дотримання таких педагогічних умов:

- упровадження в навчальний процес герменевтичних методів спілкування з мистецтвом;
- застосування в процесі фахової мистецької підготовки інтегративного підходу;
- створення в навчальному закладі мистецько-освітнього середовища, що забезпечить максимальну реалізацію творчого потенціалу студентів.

2. Білозерська Г. О. Формування розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики [15].

Гіпотеза дослідження. Ефективність формування розвивального середовища професійної підготовки майбутніх учителів музики підвищиться за умов: забезпечення фасилітативного характеру міжособистісної взаємодії у системі «виклад – музичне мистецтво – студент», організації процесу професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів на засадах розвивального навчання; актуалізації розвивального потенціалу спеціальних музичних дисциплін; активізації самостійної роботи студентів; створення на факультеті творчої, психологічно комфортної атмосфери.

3. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва [151].

Гіпотеза дослідження. Рівень сформованості художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики підвищиться, якщо:

- у процесі навчання орієнтувати студентів на гуманістичну парадигму художньої культури, використовувати комплекс методів і засобів систематизації та узагальнення полі художніх знань;
- поетапне формування художньо-образного мислення студентів відбуватиметься в умовах організаційно-методичної системи навчання на основі вербальної художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва;
- процес формування художньо-образного мислення носитиме цілеспрямований і неперервний характер та здійснюватиметься в умовах послідовно організованих трьох етапів інформаційно-аналітичного, фахово-орієнтовного і творчо-самостійного.

4. Клименюк Ю.М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи [75].

Гіпотеза дослідження: рівень готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями значно підвищиться за умов удосконалення змісту педагогічної освіти майбутніх учителів; розробки структури готовності студентів до роботи з інтелектуально обдарованими учнями; теоретичного обґрунтування, розробки та введення до змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи технології навчання, спрямованої на:

- ознайомлення студентів із теоретичними підходами до вивчення проблеми інтелектуальної обдарованості;
- формування знань майбутніх учителів про сутність та структуру інтелектуальної обдарованості;

- оволодіння майбутніми вчителями методами діагностики, ідентифікації та розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів.

5. Негребецька О.М. Соціалізація майбутніх учителів музики у навчально-виховному середовищі педагогічного університету [127].

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що соціалізація майбутніх учителів музики буде успішною у випадку, якщо будуть забезпечені такі умови: а) особистісно орієнтована організація навчально-виховного середовища; б) спрямованість навчально-виховного процесу на інтеріоризацію норм і цінностей музичної культури; в) органічний взаємозв'язок навчально-виховного процесу й системи поза навчальної діяльності за рахунок організації навчально-виховного середовища як аналога реальних соціальних процесів; г) забезпечення атмосфери художньо-творчого спілкування на заняттях, діалогічне спілкування, використання особистісно орієнтованих ситуацій та опора на самовиховання студентів у якості провідних соціалізаційних механізмів.

6. Лебедева А.В. Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності [96].

Гіпотеза дослідження — ефективність формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності уможливлена дотриманням таких педагогічних умов:

- створення естетико виховного середовища в дитячому колективі на основі діалогічної взаємодії суб'єктів музично-творчої діяльності;

- забезпечення інтеріндивідуального розвитку школярів в умовах діяльності різновікових художньо-творчих колективів;
- застосування корекційно-розвивальних технологій у позаурочній музично-творчій діяльності учнів з метою формування в них прагнення до акмеуспіху;
- варіативного оновлення навчального і концертного репертуару з урахуванням поліаспектності художніх напрямів, жанрів, стильових систем, засобів художньої виразності;
- моніторингу динаміки формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Що таке гіпотеза дослідження, її сутність?
2. Які класифікації гіпотез існують?
3. Яку структуру повинна мати гіпотеза?
4. Яким методологічним вимогам повинна відповідати педагогічна гіпотеза?
5. Що таке науковий факт?
6. Як виявляється взаємозв'язок ключової ідеї, задуму і гіпотези дослідження?

3.6. Характеристика наукової новизни, теоретичного і практичного значення дослідження

Ключові слова: наукова новизна дослідження, нове педагогічне знання, евристичність результатів дослідження, рівні новизни (конкретизація, доповнення, перетворення), теоретична цінність (значення) результатів дослідження, нові теоретичні

положення, практична цінність (значення) дослідницьких результатів, нові практичні рекомендації.

Завершаючи дослідження, *необхідно чітко й конкретно визначити, яке нове педагогічне знання одержав дослідник і яке його значення для науки і практики, тобто визначити наукову новизну, теоретичне і практичне значення результатів, чітко сформулювати положення, які потребують захисту.* Кожне дослідження має давати певний приріст до педагогічної теорії і практики, який треба викладати обґрунтовано за змістом і зрозуміло — за формою.

Новизна виступає як окрема характеристика дослідження і відноситься до його результатів. Дати остаточну відповідь про новизну можна тільки після того, як наукова праця завершена. Однак необхідності одержання нового знання підпорядкований увесь хід дослідження, на нього орієнтовані всі інші методологічні характеристики. Власне, мета і зміст наукової праці полягає в одержанні нового знання. Спочатку питання про новизну виникає на стадії обґрунтування актуальності і визначення предмета, необхідно визначити, відносно чого нове знання повинне бути отриманим. Нове знання у вигляді припущень висувається й у гіпотезі, і в положеннях, що захищаються.

Підкреслимо, *новим є все, що використовується нестандартно, незвичайно, виходить за межі традиційних схем.* Але не всі нововведення можна вважати науково-педагогічною новизною. Остання має визначатися лише тими результатами, які є корисними для теорії та практики педагогіки і збагачують саме педагогічні знання. Наявністю нових елементів можуть характеризуватися різні галузі педагогічної діяльності, усі компоненти навчання й виховання: принципи, методи, форми, засоби тощо. Результати дослідження не можуть бути новими, якщо вони містять самоочевидні істини. Наукова новизна дослідження має

бути пов'язана з її евристичністю, тобто можливістю одержання на її основі нових результатів і наукових даних.

При осмисленні й оцінці результатів потрібно дати відповідь на питання про їхню новизну: *що зроблено з того, чого не досягли інші дослідники, які результати отримані вперше?*

На цьому етапі виявляється співвіднесеність основних методологічних характеристик: чим конкретніше сформульовані проблема і виділений предмет дослідження, показана актуальність теми, тим ясніше самому дослідникові, що саме він виконав уперше, який його конкретний внесок у науку. У тому разі, коли кожна з характеристик, що входять у систему, взаємно підкріплює і доповнює іншу, ця система виступає як інтегральний показник якості проведеного дослідження. Однак, необхідно відзначити, що такий показник не є єдиним і остаточним критерієм оцінки наукової праці.

У формулюванні наукової новизни важливо враховувати розкриття виду результату, тобто необхідно сказати, який тип нового знання здобув дослідник. Це може бути нові концепції, методики, класифікації навчального матеріалу, методичні рекомендації, дидактичні пропозиції, форми виховної роботи тощо. Оцінкою нових результатів є їх розгорнутий і чіткий виклад, а не формальне, нічим не підкріплене запевнення, що теоретичні позиції і практичні висновки дослідження є новими. Наприклад, автори стверджують, «що досліджено педагогічні умови», «опрацьовано дидактичну систему», «розроблено оригінальну методику», «розроблено засоби діагностики», «удосконалено модель підготовки» тощо. Однак ці твердження декларуються, а суть цих умов, систем, методик, діагностик, моделей не розкривається.

Опис новизни є недостатнім, тому що за ним важко судити, чи дійсно проведена дослідницька робота і які її результати по суті. Для обґрунтованої оцінки якості дослідження потрібен змістовний виклад нових результатів. Необхідне чітке уявлення

про те, у чому вони полягають. Якщо автор пропонує нову концепцію певної галузі навчання й виховання, або нову методичну систему вивчення окремого навчального предмета або виховання певних якостей особистості, то треба розкрити сукупність цих елементів, а не окремі положення. Якщо досліджувалися дидактичні (чи методичні) умови формування системи знань і навиків, то варто їх розкрити у комплексі.

Необхідно запобігти виникненню такого поширеного недоліку, як нагромадження складних термінів, що запозичені з інших наук і не вносять нічого нового в розуміння досліджуваної проблеми.

Основою обґрунтування новизни наукової роботи виступає критичний огляд літератури, посилання на джерела дослідження, педагогічний досвід, що дає підстави довести недостатню висвітленість визначеної проблеми та розкрити зміст пропонованих нововведень. Новизна, як правило, з'являється внаслідок нового структурування вже наявних елементів відповідно до нових завдань освіти і нових етапів розвитку науки. Наприклад, у переліку методів навчання, які запропонував у свій час І.Я. Лернер, жоден метод сам по собі не був новим (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий). Однак була запропонована система, де кожен метод виконує певну функцію стосовно змісту освіти, таким чином, зміст і процес розглядаються як єдність, а кожен метод навчання призначений для передачі певної частини змісту освіти. Отже, побудовано дидактичну модель навчання в єдності змістовного і процесуального боків, це і є нове — внесок у науку і опосередковано у практику.

Результати педагогічного дослідження в зіставленні з уже відомими в науці даними можуть виконувати різні функції — уточнювати, розширювати, конкретизувати окремі відомі теоретичні й практичні положення педагогічного процесу, методи вивчення окремих навчальних предметів тощо.

Рівні новизни – це характеристики новизни одержаних знань в ряду відомих і їх спадкоємність.

Рівень конкретизації виявляється, коли одержаний результат уточнює відоме, конкретизує окремі теоретичні або практичні положення, що стосуються навчання й виховання, методики викладання, історії педагогіки і т.ін.

Рівень доповнення – має місце, коли одержаний результат поширює відомі теоретичні й практичні положення у навчанні й вихованні. Одержані знання відкривають нові грані проблеми, що раніше не були відомі. У цілому нововведення не змінюють картину, а доповнюють її.

Рівень перетворення характеризується принципово новими ідеями, підходами у галузі навчання й виховання, що раніше не були відомими в теорії. Створюються принципово нові точки зору, висуваються оригінальні підходи, що докорінно відрізняються від відомих уявлень у цій науковій галузі.

Наукову новизну мають як нові теоретичні положення, так і практичні рекомендації, які раніше не були відомі і не зафіксовані в педагогічній науці й практиці, тобто можна виділяти теоретичну й практичну новизну. Теоретичну новизну можуть мати запропонована дослідником концепція, виявлена закономірність навчально-виховного процесу, обґрунтований понятійний апарат тощо. Практичною новизною може відзначатися обґрунтована нова дидактична чи методична система, пропозиція, рекомендація, педагогічний засіб, вимога тощо. Залежно від типу дослідження (фундаментальне, теоретичне, прикладне) на перший план виходитиме його теоретична або практична новизна, або обидві одночасно.

Сама по собі характеристика наукової новизни є недостатньою для оцінки виконаної роботи, її необхідно доповнювати критеріями педагогічної значущості, бо вона, як і новизна, може мати теоретичну і практичну цінність.

Теоретична значущість дослідження — це критерій наукового дослідження, що відбиває вплив одержаних результатів науково-дослідної роботи на існуючі концепції, ідеї, методи в галузі навчання й виховання, теорії й історії педагогіки. Важливо мати на увазі одне істотне розходження між двома методологічними характеристиками: з одного боку, новизною, з другого боку — значенням для науки отриманих результатів. Характеризуючи новизну результатів, дослідник залишається в рамках поставлених ним завдань і показує, яке нове знання він одержав, у процесі розв'язання цих завдань. Значення отриманого нового знання виявляється стосовно інших сфер пізнання, до наукових праць, які ще мають бути здійснені.

Практична значущість дослідження — це вплив, котрий справляють результати дослідження на навчально-виховний процес, методику викладання і навчання, організацію виховної роботи і т.ін. Визначаючи значення отриманого нового знання для практики (практичну цінність), дослідник відповідає на запитання: «Які конкретні недоліки практичної педагогічної діяльності можна виправити за допомогою отриманих у дослідженні результатів?».

До практичних результатів дослідження відносяться нові методики, програми, підручники, методичні рекомендації, педагогічні технології в галузі навчання й виховання, школознавства, часткових дидактик, наочні засоби тощо. У визначенні практичного значення треба вказати, де і з якою метою можна використовувати результати та висновки дослідження. У якому вигляді вони подані (програми, методичні рекомендації та ін.), який соціальний та психолого-педагогічний ефект очікується від їх упровадження (підвищення рівня освіти, культури особистості, сформованості певних якостей та властивостей особистості або вмінь тощо).

Звернемося до прикладів.

1. Назаренко М. П. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу [122].

Наукова новизна одержаних результатів: уперше визначено й науково обґрунтовано зміст і структуру процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу; розроблено змістовно-компонентну модель процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу; визначено й обґрунтовано критерії, показники й рівні сформованості в студентів готовності до інструментально-виконавської діяльності в шкільних хореографічних колективах; удосконалено поняття «інструментально-виконавська підготовка» з урахуванням різнопланової діяльності сучасного вчителя музики; дістало подальшого розвитку поняття «готовність до інструментально-виконавської діяльності».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що його експериментальні дані стали підґрунтям для оновлення змісту навчальних програм з інструментально-виконавських дисциплін для педагогічних університетів. Запропонована методика може застосовуватись у професійній підготовці студентів педагогічних і мистецьких навчальних закладів, а також у системі післядипломної педагогічної освіти. Матеріали дослідження придатні для використання в діяльності концертмейстерів дитячих хореографічних колективів і вчителів музики загальноосвітніх навчальних закладів.

2. Парфентьева І. П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики [140].

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: уперше

- актуалізовано проблему формування рефлексії у майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання;
- розроблено поетапну методика формування рефлексії у студентів на основі вивчення української хорової духовної музики;
- визначено критерії, показники і рівні перевірки сформованості означеного феномена;
- розроблено засоби комплексної діагностики сформованості рефлексії у студентів музичних ВНЗ;
- уточнено означену дефініцію у процесі диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики;
- розроблено комплекс навчальних завдань та перевірена їх ефективність у музичному навчанні студентів;
- удосконалено умови вивчення української хорової духовної музики в процесі навчання майбутніх учителів музики.

3. Вергунова В. С. Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики [25].

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що уперше:

- виявлено особливості формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів факультетів початкового навчання;
- визначено критерії діагностики його сформованості;
- розроблено й апробовано методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики;
- встановлено педагогічні умови забезпечення успішності цього процесу.

Конкретизовано сутність поняття «досвід ціннісного ставлення майбутніх учителів до музичного мистецтва»; удосконалено методика навчання музики студентів факультетів

початкового навчання; подальшого розвитку набуло навчально-методичне забезпечення фахової підготовки вчителя початкових класів і музики.

Практичне значення дослідження визначається можливістю впровадження у процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики апробованої методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Матеріали дослідження можуть бути використані при розробці навчальних програм з музичних дисциплін, написанні навчально-методичних посібників; мати практичне застосування у діяльності викладачів вищих навчальних закладів педагогічної освіти.

4. Грінченко Т. Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки [47].

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що

- вперше: теоретично обґрунтовано зміст і структуру поняття «мистецький досвід майбутнього вчителя музики», визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність його формування у фаховій підготовці студентів;
- розроблено критерії та визначено рівні сформованості мистецького досвіду студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів; експериментально апробовано методику формування мистецького досвіду у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики;
- удосконалено: зміст і форми фахової підготовки майбутніх учителів музики, зорієнтованої на формування їхнього мистецького досвіду;
- подальшого розвитку набули теоретичні підходи щодо фахової підготовки майбутнього вчителя музики в контексті формування його мистецького досвіду.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає в розробці методики формування мистецького досвіду

майбутнього вчителя музики, навчальної програми спецкурсу «Основи мистецького досвіду», методичних матеріалів для студентів і викладачів ВНЗ з мистецьким напрямом підготовки, розробці індивідуальних пакетів мистецьких знань, що можуть бути використані студентами у майбутній мистецько-педагогічній діяльності, проведенні мистецько-освітніх заходів у загальноосвітніх школах.

5. Дутчак У.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії [56].

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обгрутовано й експериментально перевірено:

- педагогічні умови, що сприяють ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії, зокрема: забезпечення позитивної мотивації до застосування засобів арт-терапії в професійній діяльності; збагачення емоційно-естетичного досвіду майбутнього вчителя музики на основі творчих завдань з використанням засобів арт-терапії; орієнтація на розвиток арт-терапевтичної компетентності майбутнього вчителя музики в період педагогічної практики;
- методику підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії, що передбачає чітку послідовність лекційних, практичних занять, самостійної науково-дослідної роботи й педагогічної практики студентів та реалізує логічно послідовну професійну підготовку майбутнього фахівця;
- удосконалено модель підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії у частині врахування конкретних педагогічних

умов та етапів підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків;

- подальшого розвитку набули форми і методи підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків (практичні заняття, що ґрунтуються на творчих завданнях, з використанням арт-терапевтичних прийомів та педагогічної драматизації на основі етюдного методу).

Практичне значення одержаних результатів. Розроблено авторський спеціалізований навчальний курс «Арт-терапія в професійній діяльності учителя музики», який можна застосовувати в практиці вищої школи з метою підготовки майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків. Навчання за спецкурсом сприяє збагаченню теоретичних знань і розвитку практичних умінь вирішувати завдання естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії. Матеріали дослідження використано для розроблення методичних рекомендацій щодо застосування засобів арт-терапії в естетичному вихованні підлітків.

6. Мартинюк М.В. Методика використання національних музичних традицій у процесі навчання підлітків предметів художньо-естетичного циклу [107].

Наукова новизна дослідження. Уперше на основі системного підходу до аналізу педагогічних процесів теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику використання національних музичних традицій у процесі навчання предметів художньо-естетичного циклу; уточнено сутнісну характеристику понять «національні музичні традиції», «художньо-естетична компетентність підлітка» та конкретизовано їх зміст; розроблено критерії та показники художньо-естетичної компетентності підлітків як головного механізму виявлення результативності методики використання національних музичних традицій у процесі навчання предметів художньо-естетичного циклу;

виявлено специфіку використання національних музичних традицій на основі авторської програми «Народні джерела» в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи; подальшого розвитку набули теоретичні та методичні засади мистецької освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що його теоретичні висновки й експериментальні дані можуть слугувати основою удосконалення практики навчальної роботи з підлітками. Розроблено та експериментально апробовано навчальну програму «Народні джерела», використання результатів дослідження може становити підґрунття для певної корекції та оновлення змісту авторських програм як для профільних предметів, так і для елективних курсів, реалізації їх у практичній діяльності.

7. Рудічева Н. К. Теорія та практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина XIX — початок XX ст.) [160].

Наукова новина одержаних результатів полягає в тому, що вперше в історико-педагогічному аспекті здійснено цілісний аналіз теорії та практики навчання співу в початкових школах Слобожанщини у конкретний історичний період: систематизовано погляди зарубіжних та вітчизняних педагогів щодо навчання співу в початкових школах; конкретизовано сутність, мету та принципи навчання співу; науково обґрунтовано етапи становлення співу як навчального предмета на Слобожанщині (друга половина XIX — початок XX ст.): перший етап (1864–1883 рр.), другий етап (1884–1888 рр.), третій етап (1889–1907 рр.), четвертий етап (1908–1917 рр.); поетапно проаналізовано зміст програм з навчального предмета «Спів», а також виділено найпоширеніші методи та організаційні форми навчання співу: розширення співацького репертуару шкільних хорів музичними творами різних жанрів, поступове

ознайомлення учнів з нотною грамотою (мажор, знаки альтерації та інше); узагальнено педагогічний досвід упровадження методів та організаційних форм навчання співу (спів з листа, виразне читання перед співом); актуалізовано роль учителя у вихованні і навчанні співу молоді.

Подальшого науково-методичного розвитку набули методи та форми практичної діяльності вчителів співу у шкільній і позашкільній роботі.

У науковий обіг введено маловідомі і раніше невідомі архівні матеріали (38 архівних джерел), які розширюють уявлення про науково-методичну організацію навчання співу в початкових школах досліджуваного періоду.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що отримані в ході наукового пошуку теоретичні положення, фактичний матеріал навчання співу в початкових школах Слобожанщини другої половини XIX — початку XX ст. втілено в розробку авторського спецкурсу «Історія хорової освіти».

Проаналізований та узагальнений позитивний досвід навчання співу може бути підґрунтям для подальших історико-педагогічних досліджень; сприятиме збереженню й передачі історико-педагогічного регіонального досвіду, а також може бути використаним під час викладання лекційних курсів з історії педагогіки, методики викладання предметів мистецької галузі, у процесі підготовки курсових та дипломних робіт у педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

8. Шаповалова Л. В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції [193].

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше у вітчизняній педагогіці комплексно досліджений процес реформування змісту французької університетської освіти у період з 1968 по 2007 роки; виявлено наявність численних видів змісту університетської освіти, теоретично обґрунтовано

їх залежність від освітніх циклів (етапів університетської підготовки); доведено, що зміст університетської освіти знаходився у процесі реформування протягом досліджуваного періоду, проаналізовані реформи вищої освіти другої половини ХХ — початку ХХІ століття в аспекті їх впливу на зміст університетської освіти, визначені етапи реформування змісту університетської освіти у досліджуваний період; схарактеризовано вплив європейського простору вищої освіти на реформування змісту освіти сучасного французького університету; визначено, під впливом яких інших факторів відбувається процес реформування змісту університетської освіти сучасної Франції. Зроблено порівняльний аналіз шляхів інтеграції систем вищої освіти України та Франції до європейського простору вищої освіти.

Практичне значення отриманих результатів: матеріали дослідження можуть бути використані у подальшому вивченні проблем французької вищої освіти як складової частини європейського простору вищої освіти; у подальшій науковій розробці змісту освіти вітчизняної вищої школи; для створення соціокультурної компетенції при вивченні французької мови; у курсі лінгвокраїнознавства; у курсі порівняльної педагогіки.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Що таке наукова новизна, розкрийте її сутність як методологічної характеристики дослідження?
2. Яке значення має розкриття виду результату дослідження для визначення наукової новизни?
3. Сформулюйте головні вимоги до формулювання наукової новизни.
4. Розкрийте сутність критерію педагогічної значущості (теоретичної і практичної цінності) дослідження.
5. Які результати дослідження можна віднести до практичних, а які до теоретичних, наведіть приклади.

Завдання для самостійної роботи

Написати об'єкт, предмет дослідження, його мету, завдання, гіпотезу, наукову новизну, теоретичну й практичну значущість за власно сформульованою темою з музичної педагогіки.

Рекомендована література

1. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник для студентов пед. учеб. заведений / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. — М.: Издат. центр «Академия», 2005. — 128с.
2. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Г.Х. Валеев. — Стерлитамак, 2002. — 184 с.
3. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др. / Под ред. В.И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1988. — 239 с.
4. Воротіна Л.І. Магістерська робота: методика написання і захисту: Навчальний посібник / Л.І. Воротіна, В.Є. Воротін, С.Н. Гуткевич. — К.: Видавництво Європейського університету, 2004. — 81 с.
5. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. — К.: АПН України, 1995. — 45 с.
6. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.И. Загвязинский, Р.С. Атаханов. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 188 с.
7. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.

- заведений / В.И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.
8. Загузов Н.И. Подготовка к защите диссертации по педагогике / Н.И. Загузов. — М.: Новое слово, 1998. — 210 с.
 9. Исследовательская деятельность студентов: Учебное пособие / Авт. -сост. Т.П. Сальникова. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 96 с.
 10. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. — Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. — 288 с.
 11. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / О.В. Крушельницька, — К.: Кондор, 2006. — 206 с.
 12. Методологическая культура педагога-музыканта: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; Под ред Э.Б. Абдуллина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
 13. Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин. — М., 1999. — 268 с.
 14. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. — М.: СИНТЕГ, 2007. — 668 с.
 15. Попков В.А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. — М.: Изд-во МГУ, 2000. — 184 с.
 16. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник / І.С. Пятницька-Позднякова. — К., 2003. — 116 с.
 17. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник / О.П. Рудницька,

- А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельнікова. — Київ: НПУ, 1998. — 143 с.
18. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогического исследования / М. Н. Скаткин. — М.: Педагогика, 1986. — 152 с.
19. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник для вищих навчальних закладів / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. — Х.: ХДАК, 2002. — 288 с.

Розділ 4

МЕТОДИ І МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

4.1. Методи дослідження

Ключові слова: метод дослідження, методика дослідження, класифікація методів, логіка наукового пошуку, емпіричні методи дослідження, теоретичні методи дослідження, вивчення й узагальнення передового досвіду, методи кількісної обробки дослідницьких результатів.

Щоб вирішити поставлені завдання, досліднику необхідно орієнтуватися на використання певної сукупності способів, засобів і прийомів наукового пізнання. Спосіб пізнання досліджуваної педагогічної реальності, який дозволяє вирішити завдання і досягти мети пошукової діяльності, являє собою **метод наукового пізнання дійсності**. Використання тих чи інших методів пізнання зумовлене світоглядною позицією дослідника — його поглядами на сутність предмета дослідження, орієнтацією на певні форми наукового знання, розробленістю і можливостями наявних методів. Це визначає підхід дослідника до досліджуваної реальності й обґрунтовує необхідність існування певної системи правил і норм використання методів, засобів і прийомів організації і проведення дослідження.

Учення про методи відіграє в методології надзвичайно важливу роль. Теорія методів дослідження покликана розкрити їх сутність, призначення, місце в загальній системі наукового пошуку, дати наукові засади вибору методів їх сполучення, виявити умови їх ефективного використання, дати рекомендації з конструюванню оптимальних систем дослідницьких прийомів

і процедур, тобто методики дослідження. Методологічні положення і принципи саме в методах одержують своє дієве, інструментальне вираження. Система методів, або методика, пошуку — це *частина дослідницької системи, яка закономірно її виражає і дозволяє здійснювати дослідницьку діяльність.*

Метод дослідження — це спосіб дослідження, що визначає хід і результативність дослідження, форми організації роботи, загальну методологічну орієнтацію автора. У філософському сенсі під методом розуміються наукові теорії, перевірені практикою. Будь-яка така теорія при побудові інших теорій може виступати у функції методу в даній галузі знань. Метод також нерідко розглядається як сукупність прийомів практичного або теоретичного освоєння дійсності, конкретних завдань в сфері освіти, які треба розв'язати, певний комплекс інтелектуальних дій, логічних процедур, за допомогою яких дана наука планує встановити істину, перевірити або спростувати її. Педагогічну науку утворюють як результати пізнання дійсності, так і методи одержання цих знань.

Широко вживане поняття «метод наукового дослідження» — значною мірою умовна категорія, яка об'єднує і форми наукового мислення, і загальні моделі дослідницьких процедур, і способи (прийоми) виконання дослідницьких дій. Тому можна вичленувати окремі форми логічного мислення дослідника, маючи на увазі зміст, склад і логічну структуру розумових дій у процесі наукового пошуку. Самі ж методи містять внутрішні і зовнішні дії й операції, тому їх варто розглядати в процесуальному плані — і як загальну схему, модель дослідницьких процедур, і як їх реальне втілення в мисленнєвих і практичних діях і операціях, які забезпечують виконання завдань і досягнення мети наукового пошуку.

Поняття «науковий метод» можна охарактеризувати як цілеспрямований підхід, за допомогою якого досягається певна мета, щось пізнається або вивчається; це шлях пізнання,

спосіб, за допомогою якого пізнається предмет науки (С.Л. Рубінштейн). Ця категорія охоплює комплекс внутрішніх і зовнішніх дій дослідника, тому, з одного боку, метод розглядають у процесуальному плані, як загальну модель дослідницьких процедур, а з іншого, — як спосіб їх реалізації в інтелектуальних та практичних операціях дослідника. У такий спосіб під методом слід розуміти систему прийомів, що застосовуються для досягнення мети і завдань дослідження, і схему, якою керується дослідник у ході організації наукової роботи на її окремих етапах. *Основна функція метода — внутрішня організація й регулювання процесу пізнання, теоретичного або практичного перетворення того чи іншого об'єкта.*

При плануванні й проведенні психолого-педагогічних досліджень необхідно орієнтуватись на методологічні принципи і конкретно-наукові форми їх вияви відповідно до теоретичної позиції дослідника. Обрані адекватно до завдань, методи і способи пошукової діяльності дозволяють утілити ідею і задум, перевірити гіпотези, вирішити поставлені проблеми. Методи і методика дослідження багато в чому визначаються вихідною концепцією дослідника, його загальними уявленнями про сутність і структуру досліджуваного.

Результат доцільно добувати не одним, а кількома методами, які доповнюють та корегують один одного. Таким чином підвищується надійність дослідження, стає можливим уникнення небажаних помилок, впливу випадкових неврахованих факторів.

Класифікація методів — це розподіл методів дослідження в залежності від ступеня спільності і зв'язку з теорією і практикою. При характеристиці дослідницьких методів провідними є методи емпіричного й методи теоретичного дослідження. Ці рівні дослідження мають різну мету, зумовлюють різний рівень проникності в сутність досліджуваного, а тому і передбачає використання принципово різних процедур. Елементи часткового і загального, опису й пояснення, кількісних і якісних

оцінок, констатації і перетворення дуже тісно сполучаються, переплітаються в ході дослідження на всіх його етапах. Емпіричне і власне теоретичне визначають своєрідність дослідження в цілому і є визначальними в дослідницькій системі, що багато в чому зумовлює вибір і характер використання методів. Рух від емпіричного до теоретичного і від теоретичного до прикладного знання складає основу логіки наукового пошуку в його найбільш повному, завершеному вигляді.

Емпіричні методи дають можливість безпосереднього пізнання педагогічної реальності, створюють фундамент для подальшої теоретичної розробки проблеми шляхом спостережень, експериментів і т.п. **Теоретичні методи** дозволяють уточнити, розширити і систематизувати наукові факти, пояснити і пророчити явища, установити взаємини різних понять, виділити серед них істотні й другорядні і т.п. Теоретичні методи зв'язані з абстрагуванням, побудовою, моделей, проникненням у сутність досліджуваного.

До дослідницьких методів, які дозволяють отримати емпіричні дані педагогічного процесу, слід віднести: вивчення літератури, документів і результатів діяльності, спостереження, опитування, анкетування, тестування, оцінювання (метод незалежних експертів або компетентних суддів). Ці методи можна віднести до часткових методів емпіричного дослідження. До загальних методів цього рівня відносяться узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент.

До дослідницьких методів, які дозволяють одержати теоретичні дані педагогічного процесу, слід віднести теоретичний аналіз і синтез, індукцію і дедукцію, абстрагування й ідеалізацію, моделювання і конкретизацію, порівняння, класифікацію, мислений експеримент.

Поряд із загальними методами наукового дослідження окремо розглянемо особливості вивчення передового досвіду, що мають самостійне значення в підготовці студента

до пошукової роботи, а також методи кількісної обробки дослідницьких результатів.

Отже, визначимо такі методи наукового дослідження:

- *емпіричні методи;*
- *теоретичні методи;*
- *вивчення й узагальнення передового досвіду;*
- *методи кількісної обробки дослідницьких результатів.*

Питання і завдання для самоконтролю

1. Дайте визначення поняттю «метод наукового дослідження».
2. Чим обумовлений вибір наукових методів дослідження?
3. У чому відмінність понять «метод» і «методика» дослідження?
4. Назвіть основні методи наукового дослідження.

4.2. Емпіричні методи педагогічного дослідження

4.2.1. Вивчення літератури й інших інформаційних джерел

Ключові слова: вивчення літератури, способи бібліографічного пошуку, бібліографія, довідково-бібліографічні вказівки, техніка читання, техніка запису.

Вивчення літератури, рукописів, документів, матеріалів на електронних носіях та інших джерел як засобів, що містять факти, що характеризують історію і сучасний стан досліджуваного об'єкта, слугує способом створення первинних уявлень і вихідної концепції про предмет дослідження, виявлення білих плям, неясностей у розробці питання. Ретельне вивчення літератури допомагає відокремити відоме від невідомого, зафіксувати встановлені факти, накопичений досвід, чітко сформулювати досліджувану проблему.

Наукова діяльність потребує систематичного й ретельного вивчення спеціальної літератури. Дослідник завжди опирається на певну суму знань, отриману на попередніх етапах розвитку науки, а також він не може не бути в курсі найважливіших подій сучасності. Робота над літературними джерелами, друкованими матеріалами — це складова й невід’ємна частина дослідницької діяльності.

Будучи частиною дослідницької діяльності на всіх етапах творчого пошуку, робота над літературними джерелами разом з тим складає попередній етап будь-якої наукової праці, в якій окремим завданням є необхідність виконання літературного огляду, обґрунтування актуальності поставленого питання і відповідно здійснюваної дослідницької роботи. На цій стадії роботи обирається й уточнюється тема, визначаються завдання й провідна ідея дослідження, розробляються гіпотеза і методика наукового дослідження. Беручись до дослідження, необхідно чітко уявити собі за друкованими роботами сучасний стан питання і всі те, що має відношення до досліджуваної проблеми: її постановку, історію виникнення, ступінь розробленості, наявні вирішення, методи вивчення.

Робота над літературою починається із складання списку друкованих робіт, які треба вивчити, куди включаються навчальна, наукова література, журнали, статті в збірниках, реферативні огляди, автореферати дисертацій тощо. Літературу з проблеми можна знайти в довідкових виданнях, у словниках, енциклопедіях найбільш вагомі статті містять бібліографію. Це дасть можливість визначити необхідні терміни і поняття, що розглядаються у дослідженні. При цьому необхідно звертатися до довідково-бібліографічних вказівників, бібліотечних і електронних каталогів, інформації про літературу, яка виходить, рецензії, довідкового й бібліографічного апарату книг, наявних у розпорядженні дослідника.

Добір необхідної літератури проводиться за допомогою довідково-бібліографічного апарату бібліотеки, де відбивається наявність книг у даній бібліотеці, він уключає в себе каталоги, картотеки, довідково-бібліографічний відділ.

Залежно від завдання наукової роботи при вивченні джерел використовується той чи інший спосіб бібліографічного пошуку:

- *хронологічний* — застосовується для з'ясування того, як розвивалося досліджуване явище;
- *зворотньо-хронологічний* — застосовується для вивчення новітніх досліджень, щоб потім повернутися до розгляду зроблених раніше публікацій під відповідним кутом зору. Вивчення наступності в науці має велику теоретичну і практичну цінність;
- *порівняльно-хронологічний* — надає можливість простежити розвиток двох або кількох споріднених явищ: різних точок зору, теорій, концепцій, методів.

У низці досліджень виникає необхідність залучення поряд з друкованими матеріалами рукописних. Це дисертації з теми дослідження, про зміст яких краще за все судити з опублікованих авторефератах, а також матеріалами історичних і поточних архівів: звіти, протоколи засідань, доповіді, повідомлення працівників і керівників сфери освіти. Вивчаючи літературу, слід звернути увагу і на закордонний досвід, оскільки ґрунтовна документальна база дослідження — важлива умова його об'єктивності й глибини.

Бібліографію з теми дослідження краще складати, виписуючи необхідні дані про кожну книгу (статтю) або заносючи їх у базу комп'ютера. Важливо точно вказати автора або редактора книги (статті, брошури), назву, місце і рік видання, видавництво, а також, якщо необхідно, том, випуск і номер видання. Корисно вказати і бібліографічний шифр. Якщо тема дослідження нова, то в систематичному каталозі, у картотеках

і бібліографічних посібниках може ще не бути відповідної рубрики. Тоді треба переглядати споріднені розділи, де можуть бути дані про необхідну літературу. Добір літератури супроводжується її первинним аналізом, попередньою оцінкою.

Широке ознайомлення з літературою й іншими джерелами повинне дати уявлення про проблематику, основний зміст того або іншого твору. Для цього корисно ознайомитися з анотацією, вступом, змістом, висновком, швидко переглянути зміст книги. Після цього визначають спосіб опрацювання видання: ретельне вивчення з конспектуванням, вибіркоче вивчення, що супроводжується виписками, загальне ознайомлення з анотуванням і т.ін. Усе необхідне варто виписувати з точними посиланнями на джерело після кожного запису або занести в комп'ютер. Корисно фіксувати свої думки й зауваження, що виникають у процесі вивчення літератури.

Результати вивчення літератури з кожного питання корисно оформити у вигляді тематичних оглядів, рецензій, рефератів, у яких, виклавши сутність окремих положень, потрібно чітко виявити основні точки зору, позначити мало розроблені, неясні і дискусійні положення. Важливо підкреслити, що нового, оригінального вносить автор кожної роботи, викласти своє ставлення до авторських позицій, до отриманих дослідниками висновків.

При вивченні літератури дослідникові необхідно звернути увагу на техніку читання і на техніку запису матеріалу (див. Розділ 5). Ці два види роботи тісно пов'язані: форма читання обумовлює і форму запису. Вибір тієї або іншої форми в кожному окремому випадку визначається завданнями, метою дослідження і змістом літературного джерела.

У результаті роботи над джерелами накопичується науковий матеріал, що складається із записів із приводу прочитаного: власні припущення і твердження, нові думки і питання, заперечення і критичні зауваження, сумніви й оцінки, позначки

своїх планів дослідження. Коментуючи і резюмуючи прочитане, дослідник використовує й удосконалює певні способи і прийоми вивчення питання, а саме: узагальнення і виділення головного, порівняння, визначення суперечливих сторін, причинно-наслідкових зв'язків і т.ін. При цьому виробляються навички короткого і ясного викладу власних думок.

Аналіз записів і їх систематизація формує «синтетичне знання», необхідне дослідникові, він дає уявлення про проблему, яка його цікавить, з різноманітних джерел, у світлі різних концепцій, теорій, підходів і методів, у тому числі і на стику педагогічної науки з іншими науками. У міру того, як у ході дослідження накопичуються нові фактичні дані, може підсилюватися увага до окремих досліджуваних питань, виникає необхідність у подальшому продумуванні найважливіших наукових праць, теорій, визначень, фактів. При цьому власні фактичні експериментальні дані й висновки зіставляються з тим, що вже знайшло відображення в публікаціях. Серед опублікованого матеріалу розшукується той, якого не вистачало. Відома дослідникові література може вивчатися вже під новим кутом зору, може змінюватися оцінка наявних публікацій.

Робота над літературними джерелами пронизує всі стадії дослідження. Але в ході наукового пошуку змінюється характер роботи над літературою. Методика вивчення джерел обумовлена метою і завданнями роботи на тому або іншому етапі дослідження.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Які дослідницькі завдання вирішує науковець, який працює над літературними джерелами?
2. У чому полягає методика роботи над літературними джерелами?

3. Назвіть способи бібліографічного пошуку і охарактеризуйте їх.

4.2.2. Вивчення педагогічної документації і результатів діяльності

Ключові слова: педагогічні документи, офіційні документи, якісний і кількісний аналіз документів, вивчення результатів діяльності, проектні методи.

Педагогічні документи охоплюють рукописи, друковані видання та магніто- і відеозаписи, їх можна поділити на дві групи.

Першу групу складають документи, які були підготовлені без участі дослідника: протоколи педагогічних рад, конференцій, предметних комісій, екзаменів тощо. Сюди можна віднести записи академконцертів, сценарії виховних заходів, звіти тощо. Такий дослідницький матеріал є цінним свідченням про рівень організації навчально-виховного процесу, його ефективність.

Другу групу складають документи, що були підготовлені за вимогами дослідника: реферати, творчі роботи учнів, фіксація поглядів учителів, вихователів на ту чи іншу педагогічну проблему тощо.

Документи, як відомо, лише висвітлюють певне педагогічне явище без його характеристики чи оцінки, але таке об'єктивне знання важливе для розуміння педагогічної ситуації і дає досліднику необхідний первісний матеріал.

Специфічну групу складають *офіційні документи*, які охоплюють державні постанови з питань культури та освіти, архівні матеріали, листи на радіо і телебачення, газетно-журнальну періодику та ін. Вони дають досліднику соціологічну інформацію, яка є необхідною для обґрунтування та констатації багатьох педагогічних проблем.

Аналіз документів може бути якісним і кількісним. Якісний аналіз передбачає описання документів, їх класифікацію та інтерпретацію. За допомогою кількісного аналізу можна встановити частоту використання певних термінів, виступів окремих персоналій, висловлених ідей тощо. Успішність цього методу залежить від вихідної позиції дослідника та мети його пошуку.

Вивчення результатів діяльності — це дослідницький метод, що дозволяє опосередковано вивчати сформованість знань і навиків, інтересів і здібностей особистості на основі аналізу продуктів її діяльності. Особливість цього методу полягає в тому, що дослідник не вступає в контакт з учнями, а має справу з результатами їх попередньої діяльності. Методи вивчення результатів діяльності мають назву проєктивних методів. Їхнє використання в педагогічних дослідженнях є суттєвим і необхідним, бо на основі цих методів можна зробити висновки щодо реальних мотивів, потреб, цілей, позицій особистості.

Проєктивними методами вивчаються результати таких творчих завдань:

- конструктивних (намалювати малюнок, написати оповідання на задану тему тощо);
- додаткових (придумати закінчення історії, мелодії, малюнку тощо);
- експресивних (інсценувати пісню, придумати сюжет гри);
- рольових (доля в ігрових ситуаціях, драматизаціях, театралізованих постановках).

Труднощі, що виникають при використанні проєктивних методів, пов'язані з інтерпретацією отриманих результатів, що мають суб'єктивний характер.

Вивчення результатів діяльності дозволяє судити про досягнутий рівень розвитку тієї або іншої якості, властивості особистості і про сам процес виконання поставлених завдань. Отримані дослідником уявлення про творчі можливості

і ціннісно-мотиваційну сферу суб'єктів діяльності дають підставу для переосмислення взаємозв'язку всіх наявних даних і характеристик його особистості. Кількаразовий аналіз результатів діяльності забезпечує можливість їх порівняння, оцінки динаміки і результатів розвитку.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Розкрийте специфіку вивчення педагогічної документації як методу педагогічних досліджень.
2. Які групи можна виокремити у вивченні педагогічної документації?
3. Що вивчається проєктивними методами, наведіть приклади?
4. Які труднощі виникають при використанні проєктивних методів?

4.2.3. Спостереження

Ключові слова: педагогічне спостереження як науковий метод, встановлення фактів, вимоги до педагогічного спостереження: цілеспрямованість, аналітичний характер, комплексність, систематичність; види спостереження: індивідуальне, колективне, відкрите, приховане, включене, невключене, пряме, суцільне, вибіркоче і т.п.

Спостереження — це цілеспрямоване сприйняття якого-небудь педагогічного явища, у процесі якого дослідник одержує конкретний фактичний матеріал. Спостереження не тільки спрямоване на сприйняття психолого-педагогічних явищ, воно повинно привести до осмислення зафіксованих даних і їх наукового поясненню, тобто до встановлення фактів. Застосування методу спостереження завершується аналізом й установленням

взаємозв'язку між фактами спостереження і припущеннями або твердженнями дослідника, що сприяють більш глибокому розумінню сутності того або іншого педагогічного явища.

Спостереження — широко розповсюджений метод, використовуваний як самостійно, так і як складова частина більш складних методів. В основі «загальності» спостереження лежить невід'ємність сприйняття при використанні будь-яких методів дослідження.

До педагогічного спостереження як наукового методу висуваються такі **вимоги**: цілеспрямованість, вибірковість, плановість, системність, організованість, фіксованість, адекватність, повнота. Розглянемо деякі з них.

1. *Цілеспрямованість спостереження*. Вона полягає не тільки в переважній спрямованості спостережень на обрані об'єкти, а й у тому, що їхній опис проводиться у світлі певної педагогічної або психологічної концепції, у її поняттєво-термінологічній системі. Спостерігач повинен мати певні уявлення про історію предмета, його розвиток і структуру. Це дозволяє зробити спостереження не просто фіксуванням сприйманого, а засобом добору необхідного, способом його первинної інтерпретації.

2. *Аналітичний характер спостереження*. Із загальної картини спостерігач виділяє окремі сторони, елементи, зв'язки, що аналізуються, оцінюються і пояснюються в процесі спостереження.

3. *Комплексність спостереження*. Впливає із цілісного характеру соціально-педагогічного процесу і вимагає не випускати з поля зору жодного його істотного боку або зв'язку.

4. *Систематичність спостереження*. Необхідно не обмежуватися разовим «знімком» того, що спостерігається, а на основі більш-менш тривалих (пролонгованих) спостережень виявляти статистично стійкі зв'язки і відношення, виявляти зміни і розвиток спостережуваного за певний період.

Прагнення дослідника до дотримання вимог і забезпечення умов для проведення повноцінного спостереження, освоєння способів і прийомів його здійснення спричиняється до формування важливої особливості особистості і професійної якості, яка називається спостережливістю. Спостережливість виявляється в умінні людини помічати в сприйманому об'єкті малопомітні, але істотні для досягнення поставленої мети особливості предметів і явищ.

Спостереження проводиться звичайно за заздалегідь наміченим планом з виділенням конкретних об'єктів спостереження. **Етапи спостереження:** визначення завдань і мети (для чого, з якою метою ведеться спостереження); вибір об'єкта, предмета і ситуації (що спостерігати); вибір способу спостереження, що забезпечує збір необхідної інформації (як спостерігати); вибір способів реєстрації того, що спостерігається (як вести записи); обробка й інтерпретація отриманої інформації (який результат). Матеріали спостереження фіксуються за допомогою таких засобів, як текстові записи, відео-кінореєстрації, фонографічні записи й ін. Кожен дослідник у міру нагромадження досвіду виробляє для себе найбільш прийнятну форму записів даних спостереження, фіксування процесу і висновків.

Розрізняють такі види спостереження: об'єктивне — само спостереження; природне — лабораторне; індивідуальне — колективне; випадкове — навмисне; систематичне — несистематичне; повне — неповне; суцільне — вибіркоче; констатуюче — оцінююче; стандартизоване — нестандартизоване; відкрите — приховане; включене — невключене; пряме — непряме; спровоковане — неспровоковане.

Об'єктивне — спостереження збоку, тобто спостереження зовнішніх стосовно спостерігача об'єктів. Синонім — зовнішнє спостереження.

Самоспостереження (інтроспекція) — спостереження суб'єкта за самим собою, за актами власної свідомості і поведінки.

Синонім самоспостереження: внутрішнє спостереження й інтроспекція.

Природне — спостереження за об'єктами в природних умовах їхнього повсякденного життя і діяльності.

Лабораторне — спостереження в штучно створюваних умовах. Синонім — штучне спостереження.

Індивідуальне — спостереження, здійснюване одним спостерігачем.

Колективне — спостереження, здійснюване спільно декількома спостерігачами.

Випадкове — не заплановане заздалегідь спостереження, яке здійснюється в силу обставин, які склалися несподівано.

Навмисне — заздалегідь заплановане спостереження, що входить у задум дослідника і переслідує певну мету.

Систематичне — це навмисне спостереження, яке здійснюється за заздалегідь обміркованим планом і, як правило, за заздалегідь складеним графіком.

Несистематичне — це нестроге спостереження без певного плану. Синонім — «вільне» спостереження, тобто не обтяжене заздалегідь передбаченим регламентом.

Повне — спостереження, при якому охоплюється і фіксується максимум доступної спостерігачеві інформації. Параметр «повний-неповний» відбиває кількісну стратегію дослідження.

Неповне — спостереження, при якому увага спостерігача звертається на оптимальне число параметрів ситуації і поведінку тих, над ким спостерігають.

Суцільне — постійне спостереження за об'єктом без перерви. Параметр «суцільний — вибірковий» відбиває тимчасову стратегію дослідження.

Вибіркове — спостереження, проведене в окремі проміжки часу, обрані дослідником на свій розсуд.

Констатуюче — спостереження, при якому помічені явища і дії лише фіксуються і не підлягають обговоренню або

оцінюванню дослідником у ході спостереження. Як правило, ці зареєстровані факти мають однозначне тлумачення, що не вимагає поточної інтерпретації.

Оцінююче — спостереження, супроводжуване винесенням спостерігачем оцінки або фіксованих явищ і фактів

Стандартизоване — спостереження, здійснюване за заздалегідь розробленою схемою, що передбачає форму фіксації і перелік параметрів, які підлягають реєстрації.

Нестандартизоване — нерегламентоване спостереження, при якому опис того, що відбувається, здійснюється спостерігачем у вільній формі.

Відкрите — спостереження, при якому спостережувани знають про свою роль об'єкта дослідження.

Приховане — спостереження, про яке випробуваним не повідомляється, проводиться непомітно для них.

Включене — спостереження, при якому спостерігач входить до складу досліджуваної групи і вивчає її ніби зсередини.

Невключене — спостереження збоку, без взаємодії спостерігача з об'єктом вивчення.

Пряме (безпосереднє) — спостереження, проведене безпосередньо самим спостерігачем.

Непряме (опосередковане) — спостереження, проведене через посередників.

Спровоковане — спостереження, у ході якого дослідник провокує спостережуваних на які-небудь дії і вчинки.

Неспровоковане — спостереження, процедура якого не передбачає спеціального провокуючого впливу на хід подій, що спостерігаються.

Як і будь-який метод, спостереження має свої сильні сторони і недоліки. Спостереження дозволяє вивчити предмет у його цілісності, у його природному функціонуванні, у його живих, багатогранних зв'язках і проявах. У той же час цей метод не дозволяє активно втручатися в досліджуваний процес, змінювати

його або навмисно створювати певні ситуації, робити точні виміри. Тому результати спостережень потрібно зіставляти з даними, отриманими іншими методами, доповнювати і поглиблювати їх.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Розкрийте специфіку спостереження як методу педагогічного дослідження.
2. Визначіть вимоги до педагогічного спостереження як до наукового методу.
3. Які етапи спостереження можна виділити, охарактеризуйте їх.
4. Охарактеризуйте основні види спостереження.
5. У чому полягають позитивні і негативні сторони методу спостереження?

4.2.4. Методи опитування: бесіда, анкетування, інтерв'ювання

Ключові слова: опитувальні методи, усне опитування, письмове опитування, бесіда, анкетування, інтерв'ю, форми фіксації інформації.

У педагогіці використовуються три загальновідомі різновиди опитувальних методів: *бесіда, анкетування, інтерв'ювання*. Бесіда й інтерв'ю — це усне опитування осіб з тих питань, що цікавлять дослідника, а анкета — письмове опитування. Тих, хто опитує називають інтерв'юерами, опитуваних — респондентами. Опитувальні методи набули широкого розповсюдження внаслідок своєї оперативності, практичності, можливості одержання емпіричного матеріалу, що допомагає встановлювати тенденції досліджуваних явищ, тобто давати досліджуваним

об'єктам не тільки кількісні, але і якісні характеристики. В основі опитувальних методів лежить сукупність питань, пропорованих респонденту, відповіді якого утворюють необхідну для дослідника інформацію. Формулювання питань і техніка опитування — головне в опитувальних методах. Питання — це інструмент реєстрації первинних фактів з метою перевірки гіпотези.

Загальними вимогами при формулюванні питань для опитувальних методів є такі: питання повинне бути конкретним, коротким, зрозумілим і доступним; у питанні не слід уживати слова з подвійним значенням; питання повинне вказувати на всі можливі альтернативи відповідей; формулювання питання і його зміст повинні враховувати особистий персональний досвід опитуваних у тій галузі, на яку спрямоване запитання.

Кожен опитувальний метод має свої сильні і слабкі сторони. *Сильні сторони усного опитування* — у живому контакті дослідника і випробуваних (респондентів), у можливості індивідуалізації питань, їхнього варіювання, додаткових уточнень, оперативної діагностики вірогідності і повноти відповідей. *Сильні сторони письмового опитування* — у можливості охопити дослідженням велику кількість опитуваних, а отже, виявити масові явища, на основі аналізу яких встановлюються факти.

Слабкою стороною інтерв'ю і бесіди є можливість навіювання респондентам позиції дослідника і труднощі охоплення опитуванням широкого кола осіб, а також, як правило, суб'єктивний характер даних, отриманих цими методами. Слабкою стороною анкет є їхній стандартний характер, відсутність живого контакту дослідника з опитуваними, що не завжди забезпечує досить вичерпні й відверті відповіді.

Розглянемо згадані вище опитувальні методи більш докладно.

Бесіда — це діалог дослідника з випробуваним за заздалегідь розробленою програмою. Мета бесіди впливає із завдання

дослідження. Бесіда може бути індивідуальною, груповою або колективною, а також розгорнутою або короткою («діалогічною»). Бесіда як дослідницький метод дозволяє глибше пізнати психологічні особливості особистості людини, характер і рівень її знань, інтересів, мотивів дій і вчинків шляхом аналізу даних, отриманих у відповідь на поставлені і попередньо продумані питання. Бесіда відрізняється вільною побудовою плану, взаємним обміном думками, оцінками, реченнями і припущеннями.

Оскільки в бесіді можливі обговорення, суперечки, елементи дискусій, остільки її проведення вимагає схильного до відкритості контакту дослідника з випробуваним, розкритості емоційних реакцій, довіри і взаємопорозуміння. Дослідник повинен прагнути, щоб під час бесіди підтримувалось доброзичливе ставлення, попереджати виникнення психологічної відчуженості і бар'єрів спілкування.

Доцільніше бесіду починати з тем, що цікавлять співрозмовника, а потім перейти до тем, які становлять дослідницький інтерес. Це підтверджує важливість серйозної попередньої підготовки дослідника до майбутньої бесіди. Бесіда передбачає безпосередній контакт із випробуваним, що дозволяє при необхідності швидко реагувати і вносити зміни в намічений хід бесіди залежно від одержуваних відповідей на питання і висловлюваних співрозмовником суджень. Для того, щоб спонукати співрозмовника до висловлення суджень з питань, які цікавлять, більш ефективним є не формулювання прямого запитання, а зав'язування розмови шляхом непрямих питань.

Важливо передбачити зручні форми фіксації інформації в ході бесіди або інтерв'ю, що дозволяли б швидко вести запис і не відволікати ним своїх співрозмовників. При осмисленні бесіди враховуються всі дані, отримані іншими методами. Бесіда може плануватися з метою підтвердити або спростувати дані, отримані раніше за допомогою інших методів.

Інтерв'ю — різновид опитування, у якому ставиться мета виявити досвід, оцінки, точку зору опитуваного за його відповідями на яке-небудь заздалегідь сформульоване питання або групу питань. Метод інтерв'ю близький до методу дослідницької бесіди. На відміну від бесіди, що має характер взаємного обміну інформації, де рівноправні співрозмовники, які висловлюють свої судження і думки, інтерв'юер утримується від власних висловлень з порушеного питання, щоб не вплинути на думку опитуваного (респондента).

За кількістю учасників виділяють *індивідуальне і групове інтерв'ю*. Інтерв'ю, у якому одночасно беруть участь кілька опитуваних, проводиться в тих випадках, коли виникає потреба порівняти різні підходи до обраної проблеми, провести її дискусійне обговорення. За метою, що прагне реалізувати дослідник, виділяють інтерв'ю думок, що спрямоване на вивчення оцінки і ставлення опитуваних до тих або інших явищ, і інтерв'ю документальне, пов'язане з установленням фактів. У педагогічних дослідженнях застосовуються обидва види інтерв'ю.

Розрізняють також нестандартизоване (неформальне), стандартизоване і напівстандартизоване інтерв'ю. *Нестандартизоване інтерв'ю* припускає продумування питань дослідником, формулювання і послідовність яких у ході опитування можуть змінюватися. *Стандартизоване* складається з формулювань питань, пропонованих у певній послідовності. У нестандартизованому інтерв'ю застосовуються відкриті питання, характер відповідей на які заздалегідь не передбачений. У стандартизованому інтерв'ю застосовуються закриті питання, що передбачають вибір одного або декількох відповідей тільки в запропонованих формулюваннях. У *напівстандартизованому інтерв'ю* ставляться напівзакриті питання, що пропонують респондентові обрати одну або кілька відповідей з ряду запропонованих, і в той же час надається можливість висловити власну думку.

Складання питань для інтерв'ю має відповідати таким вимогам:

1. опитування не повинно носити випадковий характер, а бути планомірним, при цьому більш зрозумілі питання для відповідача задають раніше, а більш складні — пізніше;
2. питання мають бути лаконічними, конкретними і зрозумілими для всіх відповідачів;
3. питання не повинні суперечити педагогічному такту і професійній етиці;
4. частину питань слід складати таким чином, щоб завдяки ним можливо було перевірити об'єктивність відповідей на попередні питання;
5. необхідно урахувати той факт, що при усному опитуванні різні обставини можуть викликати необ'єктивні відповіді (наприклад, має виявлення у неухважливості, надмірній схвильованості, втомі і т.ін.).

Слід підкреслити, що інтерв'ю, як і бесіда, продуктивне в обстановці неофіційних контактів, симпатій, в умовах, що схиляють випробуваних до щирості. Можна виділити ознаки, наявність або відсутність яких дозволяє робити висновки про щирість і вірогідність відповідей. До числа таких ознак в інтерв'ю відносять і поведінку опитуваних, наприклад, зацікавлені, активні відповіді, або, навпаки, бажання ухилитися від відповіді, мимовільні паузи, особливості міміки і жестикуляції, емоційні реакції (тобто невербальна інформація) і т.ін.

Анкетування — це метод масового збору матеріалу за допомогою спеціально розроблених опитувальників, які називаються анкетами. Метод анкетування дає можливість одержати інформацію про типовість тих або інших психолого-педагогічних явищ.

Точне формулювання конкретної мети і завдань анкетування відповідно до певної проблеми є основною умовою

ефективності його, визначає змістовну спрямованість анкети. Неточне або занадто загальне визначення проблеми призводить до нечіткості загальної змістовної концепції запитальника, у результаті чого зібрані дані можуть виявитися випадковими, такими, що не розкривають сутність досліджуваного явища.

Головне значення для складання анкети має мотивований набір і формулювання питань (пунктів анкети), відповідність запитальника меті дослідження. Кожен пункт анкети повинен відповідати досліджуваній проблемі, щоб отримана на основі анкетування інформація могла бути використана для перевірки гіпотези дослідження.

Питання повинні бути сформульовані чітко і конкретно, стилістично грамотно. Це припускає у свою чергу чіткі і конкретні відповіді. Лексика, терміни, ступінь доступності понять повинні відповідати рівневі тих, хто відповідає. Кожне питання повинне бути однозначним і сформульованим так, щоб воно передбачало одержання однієї інформації. Тому не можна ставити подвійні питання, наприклад: «Чи вважаєте Ви використання творчих завдань способом активізації пізнавальної діяльності учнів і чи часто їх використовуєте?». Питання можуть використовуватися як прямі (наприклад, «Чи подобається Вам урок музики?»), так і непрямі (наприклад, «Чи згодні Ви з тим, що урок музики найбільш цікавий?»). Необхідно, щоб питання не були сугестивними, тобто не наводили того, хто відповідає, на певну відповідь. Не потрібно виключати питання, спрямовані на одержання інформації, якою опитуваний не володіє, або питання, що можуть викликати негативне ставлення анкетованих до дослідника, небажання відповідати. Питання мають бути взаємозалежні і взаємозумовлені, утворювати певну систему.

Існує низка конкретних вимог до застосування анкетного методу, а саме:

- ✓ підібрані питання повинні найбільш точно характеризувати явище, що вивчається, і давати надійну інформацію;
- ✓ виключення підказок у формулюванні питань;
- ✓ попередження подвійного розуміння смислу питань;
- ✓ використання як закритих анкет з обмеженою кількістю варіантів відповідей, так і відкритих, що дозволяють опитуваним висловлювати власні думки;
- ✓ забезпечення репрезентативності вибірки, що дозволяє вважати отриману інформацію типчиною для сучасних умов.

У педагогічних дослідженнях широко застосовуються такі типи анкет: відкриті, які потребують самостійного конструювання відповіді, закриті, які побудовані так, що на кожне питання даються готові для вибору відповіді, змішані — містять елементи тієї й іншої анкети, тобто частина відповідей пропонується на вибір, а також залишають вільні рядки з реченням сформулювати відповідь, яка виходить за межі запропонованих. До інших типів анкет відносяться іменні, які потребують вказати прізвище випробуваного, і анонімні; повні і вибіркові залежно від кількості опитуваних, уключених у процес анкетування; особисті і заочні, які характеризують характер спілкування дослідника і досліджуваних і т.ін.

Отримані письмові відповіді аналізуються, обробляються методами математичної статистики і можуть бути основою для формулювання певних висновків з тієї або іншої проблеми.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Які методи відносяться до опитувальних, дайте загальну характеристику.

2. У чому полягають сильні і слабкі сторони опитувального методу?
3. Розкрийте специфіку проведення бесіди як методу дослідження.
4. Дайте визначення поняттю «інтерв'ю».
5. У чому відмінність інтерв'ю від бесіди.
6. Назвіть види інтерв'ю.
7. Які типи анкет існують?
8. Опишіть методику використання методу анкетування.

4.2.5. Тестування (метод тестів)

Ключові слова: тестування як дослідницький метод, метод тестів, система стандартизованих психолого-педагогічних завдань, тести досягнень, тести здібностей, особистісні тести, стандартизована система оцінювання, надійність і валідність тесту.

Тестування — це дослідницький метод, що дозволяє виявити рівень знань, умінь й навиків, а також здібності і якості особистості, їх відповідність певним нормам шляхом аналізу виконаних випробуванням ряду спеціальних завдань. Такі завдання прийнято називати тестами. У результаті тестування одержують певну кількісну характеристику, що показує ступінь вираженості досліджуваної особливості в особистості. Діагностична цінність тесту залежить від того, як він оформлений, сконструйований, перевірений. Кожен тест супроводжується конкретною інструкцією і методичними вказівками з обробки й інтерпретації одержуваних даних.

Тест — це система стандартизованих психолого-педагогічних завдань, спрямованих на дослідження окремих властивостей і особливостей людини. Тести містять питання або завдання, що вимагають короткої, іноді альтернативної відповіді («так» або «ні», «більше» або «менше» і т.ін.), вибору однієї

із запропонованих відповідей або відповідей за бальною системою. Наприклад, тести можуть містити різні завдання, а саме такі, що вимагають вибору однієї правильної відповіді з кількох альтернативних; питання, що передбачають вільну відповідь; завдання зі знаходження співвідношень між низкою понять; малюнки, що стимулюють асоціативні реакції; незакінчені речення або текст; завдання з складання малюнків з окремих предметних елементів і т.п.

При підготовці тестових завдань слід дотримуватися ряду умов. *По-перше, потрібно визначити й орієнтуватися на певну норму, що дозволить об'єктивно порівнювати між собою результати і досягнення різних досліджуваних.* Це означає також, що дослідник повинен прийняти певну наукову концепцію досліджуваного явища, орієнтуватися на неї і з цих позицій обґрунтовувати й інтерпретувати результати виконання завдань. Наприклад, тести-завдання на виявлення рівня сформованості знань, умінь і навиків з тих або інших навчальних предметів складаються і застосовуються на основі уявлень про критерії оцінки знань, умінь і навиків учнів і відповідних норм оцінок (балів) або можуть бути розраховані лише на порівняння досліджуваних між собою за успішністю виконання ними завдань. *По-друге, досліджувані повинні знаходитися в однакових умовах виконання завдання, що дозволяє дослідникові об'єктивно оцінювати й порівнювати отримані результати.*

Таким чином, *неодмінними вимогами до тестування є такі:*

- обов'язковий для всіх досліджуваних комплекс випробувальних завдань;
- чітка стандартизація зовнішніх умов, у яких здійснюється тестування;
- наявність більш-менш стандартної (фіксованої) системи оцінювання та інтерпретації одержуваних результатів;

- формулювання запитань та відповідей до них мають бути лаконічними, чіткими, точними, орієнтованими на характеристику якості досліджуваного, яка вивчається;
- під час оцінювання досліджених використовувати середні показники результатів тестування, це обумовлене тим, що текстові оцінки мають не абсолютний, а відносний характер.

При проведенні тестування досліджуваний повинен фіксувати свої відповіді в такій формі, яка полегшує підрахунок отриманих даних. Залежно від виду тесту використовуються різні засоби фіксації відповідей: тестові картки, бланки, у яких відповідь фіксується записом потрібного номера, знаком «плюс» або «мінус», відповідною цифрою тощо; картки з тестами, у яких треба заповнити пропуски, внести доповнення; картки, які заповнюються за допомогою технічних засобів.

За формою, у якій подаються завдання, бувають *вербальні й невербальні тести*. Вербальні — створені на основі завдань, виражених у словесній формі, а невербальні — у формі різноманітних наочних і слухових образів.

Існує кілька класифікацій тестів. Тести можна поділити на три основні категорії: *тести досягнень, тести здібностей і особистісні тести*.

Тести досягнень орієнтовані на виявлення рівня сформованості конкретних знань, умінь і навиків, набутих у конкретній галузі навчальної або професійної діяльності. Як приклади можуть служити усі випадки тестових іспитів. На практиці звичайно застосовується комплекс, «батарея» тестів.

Тести досягнень виконують такі функції:

1. дидактичну (визначення знань, умінь і навиків учнів у межах певного розділу предмета; виявляється

- у спеціально розроблених і пристосованих до цілей навчання завданнях);
2. контролюючу (відображає науково обґрунтовану перевірку результатів освіти, навчання й виховання);
 3. прогнозуючу (дозволяє виявити чи володіють учні тими знаннями, вміннями і навиками, які необхідні для засвоєння наступного навчального матеріалу);
 4. діагностуючу і порівняльну (вираження результатів тестів у цифрах дає точну інформацію про результати навчальної роботи в різних учнівських групах);
 5. зворотного зв'язку (дає інформацію про знання самим учням і вчителям);

Тести здібностей дозволяють виявити і виміряти рівень розвитку тих або інших психічних функцій, пізнавальних процесів. Такі тести найчастіше пов'язані з діагностикою пізнавальної сфери особистості, особливостей мислення і називаються інтелектуальними.

Ці тести дозволяють судити не тільки про результати в освоєнні певного навчального матеріалу, але і про загальні схильності індивіда до освоєння, виконання завдань даного типу (наприклад, виконувати творчі музичні завдання або завдання, що вимагають високого рівня психомоторної координації й ін.).

За своїм змістом тести здібностей поділяються на дві групи:

- тести загальних здібностей, або вони ще називаються тести інтелекту;
- тести, орієнтовані на визначення спеціальних здібностей, наприклад, музичних.

Особистісні тести призначені для виявлення й оцінювання особистісних властивостей і якостей досліджуваних. Ці тести численні і різноманітні: існують опитувальники станів і емоційного складу особистості (наприклад, тести тривожності), опитувальники мотивації діяльності й уподобань, визначення рис характеру особистості й відносин і т.ін.

Окремий вид тестів складають *проективні методики*, що дозволяють виявити установки, неусвідомлювані потреби і спонукання, тривоги і т.ін. При цьому досліджуваному пропонуються різні стимульні матеріали типу сюжетно незначених картинок, незавершених речень, сюжетні малюнки й інше із проханням інтерпретувати них. Механізм виконання таких завдань виявляється в тому, що досліджуваний певним чином упорядковує елементи стимульного матеріалу і надає їм суб'єктивного змісту, що відбиває його особистий досвід і переживання. Проективні тести побудовані на визнанні існування механізму «проектування» людиною свого внутрішнього світу на зовнішній, коли вона мимоволі приписує іншим людям ті свої нахили, потреби і бажання, які у звичайному стані пригнічені. Проективні тести дозволяють діагностувати несвідомі переживання людини. Таким тестом є тест Роршаха, що передбачає інтерпретацію досліджуваним багатозначних малюнків, аморфних зображень і спрямований на виявлення тенденцій, схильностей емоційного стану й інших якостей особистості.

Застосування тестів завжди пов'язане з виміром прояву тієї або іншої психологічної властивості й оцінкою рівня її розвитку або сформованості. Тому особливе значення має якість тесту. Якість тесту характеризується такими критеріями, як об'єктивність, доступність, зручність у застосуванні, а також надійність і валідність.

Надійність тесту визначається тим, наскільки одержувані показники є стабільними і наскільки вони не залежать від випадкових факторів. Надійність, наприклад, виявляється в тому, що при повторенні тесту досягаються такі ж або мало відмінні результати. Цей показник визначається коефіцієнтом кореляції. **Валідність тесту** відповідає на запитання про те, що саме виявляє тест, наскільки він придатний для виявлення того, для чого він призначений.

При застосуванні тестів у педагогічному дослідженні необхідний як кваліфікований вибір тестів, так і кваліфікована інтерпретація отриманих результатів.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Дайте визначення поняттю «тест».
2. У чому сутність тестування як дослідницького методу?
3. Яких умов необхідно дотримуватись при підготовці тестових завдань, методика їх застосування.
4. Яка класифікація тестів існує, охарактеризуйте ці види тестів.
5. Що таке надійність і валідність тесту?

4.2.6. Оцінювання

Ключові слова: оцінювання, метод компетентних суддів, рейтинг, метод експертних оцінок, метод узагальнення незалежних характеристик, метод педагогічного консиліуму, метод діагностичних ситуацій.

Оцінювання (інші назви — метод компетентних суддів, рейтинг — від англ. Rating — оцінка, порядок, класифікація) — це дослідницький метод, пов'язаний із залученням до оцінки досліджуваних явищ найбільш компетентних людей, думки яких дозволяють об'єктивно охарактеризувати досліджуване. При експертному оцінюванні (метод експертних оцінок) варто дібрати експертів — спеціалістів, які компетентні у досліджуваній галузі й здатні до об'єктивної і неупередженої оцінки дій і результатів у цій галузі. Якщо експерти, які діють незалежно один від одного дають однакові або близькі оцінки, висловлюють схожі думки, є підстави думати, що ці оцінки і думки близькі до об'єктивних.

Оцінки можуть бути як якісними (характеристики, рекомендації), так і кількісними (у балах). Важливим є вибір точної і зручної системи оцінок і відповідних шкал, що мають пояснення про те, за що виставляється той або інший бал.

За допомогою **методу експертної оцінки** можна виявляти рівень освіченості, вихованості й розвитку учнів, характеризувати педагогічну майстерність педагогів, установлювати альтернативні варіанти вирішення того чи іншого педагогічного завдання, визначати якість програм, методичних посібників, засобів навчання, прогнозувати педагогічні явища і процеси тощо.

До добору експертів висуваються такі вимоги: компетентність; креативність (здатність вирішувати творчі завдання); позитивне ставлення до експертизи; наукова об'єктивність, відсутність схильності до конформізму (надмірному наслідуванню авторитету в науці); аналітичність, широта, конструктивність мислення; самокритичність; дотримання норм етики наукових взаємин.

Експертне оцінювання може виступати і як метод узагальнення незалежних характеристик. Він полягає в тому, що за задалегідь заданою формою беруться письмові відгуки (характеристики) досліджуваного об'єкта (дитини, родини, класу і т.ін.) і зіставляються отримані оцінки, прогнози, рекомендації. Їхня розбіжність або доповнення один одного дають привід для виявлення якостей об'єкта, можливо, прихованих і таких, що виявляються лише за певних умов у певних видах діяльності, відносинах. Якщо, наприклад, у неорганізованого й недисциплінованого в школі учня раптом на заняттях музичного мистецтва виявляється інтерес, ініціатива й організованість, то виникає припущення, що ці якості за певних умов можуть виявитися і розвиватися й у інших видах навчальної діяльності.

«Колективним» варіантом методу оцінювання виступає **метод педагогічного консилиуму**. Він передбачає колективне обговорення отриманих результатів за визначеною програмою і за єдиними ознаками, колективне оцінювання тих або

інших сторін особистості, виявлення причин можливих відхилень у сформованості тих або інших рис особистості, а також спільне визначення засобів для подолання виявлених недоліків. При підготовці і проведенні педагогічного консилиуму ініціативними особами будуть педагог, психолог, класний керівник, адміністратор.

Використовується також варіант оцінки, коли як суддя виступає той, кого необхідно оцінювати, мова йде про **самооцінку**. Учителі й вихователі самі оцінюють свої сильні й слабкі сторони, виділяють утруднення в роботі. Самооцінка здійснюється за програмою, що передбачає вказівку ступеня утруднень, які відчують учителі в тому або іншому виді діяльності. Ця програма повинна охоплювати всі основні ланки керування процесом навчання і виховання — планування, організацію, стимулювання, контроль і облік.

Метод діагностуючих ситуацій пов'язаний з використанням спеціально дібраних завдань-ситуацій, що вимагають для свого розв'язання володіння певними знаннями і практичними вміннями. Такі ситуації допомагають діагностувати не тільки знання, уміння і навички, але й життєві установки, спрямованість, ціннісні орієнтації, уподобання тощо. При цьому використовуються ситуації як стандартні так і нестандартні (творчі). Ситуації можуть бути імітуючими, моделюючими, такими, що відтворюють реальність, і реальними (сформованими природно або спеціально організованими).

Діагностуючі контрольні роботи можуть проводитися у письмовій або лабораторно-практичній формі. Такі діагностуючі роботи класифікуються:

- за метою — комплексні, що перевіряють увесь спектр основних параметрів навчальних можливостей, а також локальні, що перевіряють окремі параметри;
- за місцем у навчальному процесі — тематичні, семестрові, річні;

- за формою організації — контрольна письмова, поточна письмова, експериментальна робота тощо;
- за об'ємом і змістом — роботи за однією темою, кількома темами, програмованого типу, не програмованого типу;
- за оформленням відповідей — роботи з описом ходу розміркувань, лаконічними відповідями, з рішеннями без опису ходу розміркувань;
- за розміщенням завдань — роботи з ускладненням завдань і зменшенням їх складності, з різноманітним чергуванням завдань за їх складністю.

Застосування комплексу завдань для визначення рівня знань й вмій у учнів дозволяє: виявити характер і ступінь незнань і невмій; визначити причини цього і обставини, що зашкоджують їх подоланню; здійснити міри для нейтралізації факторів, що викликають нові незнання; організувати цілий комплекс мір для заповнення відсутніх знань з одночасним оволодінням новим навчальним матеріалом.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Дайте визначення поняттю «оцінювання».
2. Які вимоги висуваються до добору експертів?
3. У чому сутність оцінювання як дослідницького методу?
4. Які різновиди оцінювання можна виділити, охарактеризуйте їх.

4.2.7. Педагогічний експеримент

Ключові слова: педагогічний експеримент як метод дослідження, природний експеримент, лабораторний експеримент, констатуючий експеримент, формуючий експеримент,

паралельний і перехресний експеримент, конкретизація гіпотези дослідження, критерії та параметри, за якими вивчається явище, складання методичних розробок, нова освітня технологія.

Педагогічний експеримент — це метод дослідження, призначений для об'єктивної і доказової перевірки вірогідності педагогічних гіпотез, уточнення окремих висновків теорії, встановлення й уточнення фактів, наслідків, що емпірично перевіряються. Педагогічний експеримент дозволяє встановити характер зв'язку між різними компонентами педагогічного процесу, між факторами, умовами і результатами педагогічного впливу; перевірити ефективність тих або інших педагогічних нововведень; порівняти ефективність різних факторів або змін у структурі процесу і вибрати найкраще їхнє сполучення для даних умов; виявити необхідні умови для реалізації певного комплексу завдань; знайти особливості перебігу процесу в нових умовах і т.ін. *Експеримент дозволяє установити закономірні зв'язки між явищами не тільки в якісній, але й кількісній формі.* Викладене зумовлює відмінність експерименту від спостереження і ряду інших методів, які не дозволяють активно створювати дослідницькі ситуації і змінювати їх. Порівняємо ці два дослідницьких методи.

СПОСТЕРЕЖЕННЯ	ЕКСПЕРИМЕНТ
1. Дослідник вивчає ситуацію, явище або психолого-педагогічні процеси, що виникають у природних умовах.	1. Дослідник сам створює умови, що вивчаються.
2. Дослідник не може активно втручатися в хід подій або перебіг психолого-педагогічних процесів.	2. Дослідник цілеспрямовано змінює умови виникнення і перебіг психолого-педагогічних процесів.

ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3. Дослідник може довго очікувати, щоб виникли такі зв'язки між явищами і умовами, що впливають на них, і умовами, які він хотів би вивчити.	3. Дослідник може варіювати умовами і ходу перебігу педагогічних процесів і явищ, виключати і додавати необхідні елементи для того, щоб виявити причинно-наслідкові, функціональні й інші зв'язки.
4. Дослідник фіксує фон й умови перебігу досліджуваного явища.	4. Дослідник урахує умови перебігу досліджуваного процесу, виявляє його кількісні характеристики.
5. Дослідник фіксує факти поведінки учнів і проявів психолого-педагогічних процесів в умовах і обставинах, які склалися.	5. Дослідник фіксує факти поведінки учнів і проявів психолого-педагогічних процесів у створених умовах і обставинах.
6. Дослідник не може відтворити явище, яке він уже спостерігав.	6. Дослідник у ході експерименту може відтворити явище, яке він уже спостерігав.

Найбільш **важливі умови** ефективного проведення експерименту:

- попередній теоретичний аналіз явища, його історичний огляд, вивчення практики з метою визначення максимально точного поля експерименту і його завдань;
- конкретизація гіпотези, тобто необхідність експериментального доказу її новизни, відмінності від існуючих точок зору на розглянуту проблему. У цьому сенсі гіпотеза не просто постулює, що даний засіб покращує результати процесу, а висловлює припущення, що цей засіб з ряду можливих виявиться найбільш ефективним для певних умов;
- уміння чітко сформулювати завдання педагогічного експерименту, розробити критерії і показники, за якими будуть вивчатися явища, засоби, оцінюватися результати.

Сутність експерименту полягає в тому, що він ставить досліджувані явища у певні умови, створює планомірно організовані ситуації, виявляє факти, на основі яких устанавлюється

залежність між експериментальними впливами і їх об'єктивними результатами.

Педагогічний експеримент є методом комплексного характеру, тому що передбачає спільне використання методів спостережень, бесід, інтерв'ю, анкетних опитувань, створення спеціальних ситуацій і ін. Цей метод служить для вирішення таких завдань дослідження:

1) з'ясування залежності між певним педагогічним впливом (або їх системою) і результатами, що досягаються при цьому, в навчанні, вихованні, розвитку учнів;

2) виявлення залежності між певною умовою (системою умов) і педагогічними результатами, що досягаються;

3) визначення залежності між системою педагогічних заходів або умов і витратами часу і зусиль педагогів і учнів на досягнення певних результатів;

4) порівняння ефективності двох або декількох варіантів педагогічних впливів або умов і вибору найкращого варіанта з точки зору якогось критерію (ефективності, інтенсивності і т.ін.);

5) доказ раціональності певної системи заходів для ряду критеріїв одночасно за відповідних умов;

6) виявлення причинних зв'язків.

В організації педагогічного експерименту діють методологічні приписи, серед яких — пошук експериментальної бази за правилами репрезентативної вибірки, розробка показників, критеріїв оцінки ефективності впливу на результати навчання, виховання, складання гіпотетичних теоретичних і методичних розробок, що проходять дослідну перевірку.

Проведення педагогічного експерименту має ряд **етапів**: *теоретичний* (вивчення й аналіз теорії і практики з даної проблеми, визначення мети і завдань експериментальної роботи, необхідних засобів для досягнення мети і т.д.); *методичний* (розробка методики дослідження і його плану, програми, методів

обробки отриманих результатів); власне *експеримент* (проведення серії дослідів, створення експериментальних ситуацій, керування педагогічним процесом, який включає в себе нововведення, і т.ін.); *аналітичний* (кількісний і якісний аналіз, інтерпретація отриманих фактів, формулювання висновків і методичних рекомендацій).

Педагогічний експеримент буде результативним, якщо його сплановано відповідно до вимог вірогідності, надійності, репрезентативності здобутих даних. Можливість досягнення цього закладається вже на підготовчому етапі, коли обираються залежні й незалежні змінні, кількість досліджуваних, обсяг та характер потрібних результатів, засоби та методика їх якісного аналізу та кількісної обробки.

Експерименти звичайно класифікують залежно від умов проведення (*природний і лабораторний*) і мети (*констатувальний, перевірочний, формувальний*).

Природний експеримент проводиться в реальних (звичайних, природних) для досліджуваних навчально-виховних умовах. Такий вид експерименту обирається в тому разі, коли є підстави припускати, що сутність нововведення необхідно перевіряти тільки в реальних умовах і що хід і результати експерименту не викликають небажаних наслідків. Об'єктами природного експерименту найчастіше стають плани і програми, підручники і навчальні посібники, прийоми і методи навчання і виховання, форми навчально-виховного процесу.

Лабораторний експеримент проводиться в штучних умовах з окремими учнями або невеликою групою. Лабораторний експеримент звичайно має допоміжне значення: він організується для підготовки природного експерименту (щоб попередньо перевірити розроблену методика і документацію) або ж для поглиблення даних, отриманих шляхом природного експерименту, для з'ясування деталей і механізмів процесу засвоєння знань, формування умінь і навичок. Лабораторний експеримент

спрощує педагогічну реальність тим, що він здійснюється в «чистих» умовах. Штучність експериментальної ситуації є недоліком лабораторного експерименту. Тому необхідно досить обережно інтерпретувати його результати і не екстраполювати їх на позалабораторну ситуацію.

Констатувальний експеримент — це зріз, що дає «знімок» стану досліджуваного об'єкта. Цей вид експерименту спрямований на вивчення існуючих педагогічних явищ. Експеримент стає констатувальним, якщо дослідник ставить завдання виявлення наявного стану і рівня сформованості певної властивості або досліджуваного параметра, іншими словами, визначається актуальний рівень розвитку досліджуваної властивості у досліджуваного або групи досліджуваних. Отримані дані можуть служити матеріалом для опису ситуації як сформованої і повторюваної або бути основою для дослідження внутрішніх механізмів становлення тих або інших властивостей особистості або якостей педагогічної дійсності. Дані констатувального експерименту дозволяють прогнозувати подальший розвиток досліджуваних властивостей, якостей, характеристик.

Констатуючих зрізів може бути кілька: початковий, проміжний, кінцевий. Враховуючи те, що проміжний і кінцевий зрізи використовуються з метою перевірки результативності експериментальних педагогічних дій, їх визначають як контрольні.

Формувальний експеримент орієнтований на вивчення динаміки розвитку досліджуваного педагогічного явища в процесі активного впливу дослідника на умови його перебігу. Широке застосування формувального експерименту пов'язане з нововведеннями й інноваціями в педагогічному процесі. Зорганізується він на основі попереднього вивчення стану проблеми й аналізу результатів констатуючого експерименту. Тому правомірно розглядати формувальний і констатувальний експерименти як послідовні етапи єдиного педагогічного експерименту.

Щоб довести раціональність умов, що вводяться експериментально дослідником, проводиться робота з досить великою кількістю учнів — у кількох експериментальних і контрольних класах (групах). При цьому обумовлюється, що нова умова вводиться тільки в експериментальних, а в контрольних класах робота буде йти за традиційною методикою (навчання або виховання).

Підготовка формувального експерименту передбачає дотримання такої послідовності дій: розробка плану-програми, вибір засобів проведення експерименту та вимір його результатів, обробка та аналіз експериментальних даних, установлення адекватності одержаних висновків педагогічній реальності. План-програма містить формулювання робочої гіпотези, методику експерименту, перелік необхідних матеріалів, список виконавців, календарний план роботи. Методика зумовлюється метою та завданнями експерименту, вибором необхідних нововведень.

Особливістю формувального експерименту є те, що в ньому сполучаються дослідницькі завдання із завданнями навчально-виховними, пов'язаними безпосередньо із самою методикою експерименту.

Перевірочний (уточнюючий) експеримент спрямований на перевірку гіпотези, для чого необхідне одержання або уточнення окремих фактів.

Існує дві структури експериментального дослідження — паралельна та послідовна. У практиці педагогічних досліджень, як правило, використовується паралельний експеримент: обираються по можливості два однорідних об'єкти (наприклад, два класи чи групи) — експериментальний і контрольний. В експериментальній групі вводиться в дію активний фактор впливу (фактор, яким дослідник планомірно маніпулює), а в контрольній групі навчальний процес залишається незмінним. Спостерігаються і зіставляються два об'єкти до початку експерименту і після нього (див. Рис. 4.2.1). Це дає можливість порівняти вихідні та кінцеві характеристики досліджуваного педагогічного

явища і таким чином довести ефективність проведеного експерименту. Для підвищення об'єктивності результатів дослідження, а також виключення впливу особливостей того чи іншого класу проводиться перехресне вивчення, під час якого послідовно змінюються експериментальні класи (див. Рис. 4.2.2).

Умовою одержання об'єктивних даних є вирівнювання експериментального та контрольного об'єктів за тими факторами, які можуть впливати на результати дослідження (наприклад, рівень знань, умінь, навиків, вік учнів, їх попередня підготовка, умови проведення навчально-виховного процесу тощо).



Рис. 4.2.1

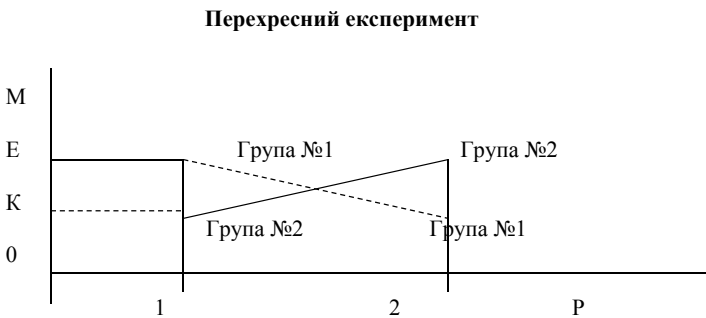


Рис. 4.2.2

У результаті експерименту повинна з'явитися нова, більш прогресивна, ніж раніше, освітня технологія. Існують три основних механізми народження нового — модифікаційний, комбінаторний і радикальний (новаторський).

Модифікаційний механізм припускає видозміну, модернізацію (відновлення), удосконалювання, раціоналізацію, оптимізацію чогось, що вже було відоме.

Комбінаторний механізм передбачає первинний аналіз (як розчленовування, поділ) якогось цілого на складові його частини, компоненти, елементи і потім з'єднання цих частин в інших, ніж раніше, порядку, структурі, сполученнях і співвідношеннях для створення нового цілого.

Радикальний (новаторський) механізм припускає створення такого досвіду, такої освітньої практики, якого не було колись, тобто того, що не має ні аналогів, ні прототипів.

У практиці існують такі шляхи відновлення діяльності педагога, як

- розвиток свого власного досвіду;
- запозичення кимось створеного досвіду, причому особливо цінна авторська переробка запозиченого досвіду;
- освоєння наукових розробок;
- експеримент, що включає дослідно-пошукову роботу і власне експеримент.

Конкретна інноваційна педагогічна діяльність може відноситися до того або іншого поняття за домінантною ознакою: чим більше в ній нового, тим вона ближча до власне експериментальної роботи; чим більше в ній відтворення в інших умовах іншими педагогами уже відомих технологій, тим вона ближча до дослідної роботи.

У науковій літературі педагогічна інновація розуміється як нововведення в галузі педагогіки, цілеспрямовані прогресивні зміни, що вносять в освітнє середовище стабільні елементи

(нововведення), покращуючи характеристики як окремих його компонентів, так і самої освітньої системи в цілому.

Основними напрямками і об'єктами інноваційних перетворень у педагогіці є такі:

- розробка концепцій і стратегій розвитку освіти і освітніх закладів;
- оновлення змісту освіти;
- розробка нових технологій навчання і виховання;
- удосконалення управління освітніми закладами і системою освіти у цілому;
- підготовка педагогічних кадрів, підвищення їх кваліфікації;
- проектування нових моделей освітнього процесу;
- забезпечення успішності навчання й виховання (зокрема, музичного, мистецького, естетичного тощо), моніторинг освітнього процесу і розвиток учнів;
- розробка підручників і навчально-методичних посібників нового покоління і т.ін.

Слід підкреслити, що прогресивні нововведення виникають на науковій основі і сприяють розвитку і просуненню практики вперед.

Питання і завдання для самоконтролю

1. У чому сутність педагогічного експерименту як методу дослідження, його мета і завдання.
2. Розкрийте умови ефективного проведення педагогічного експерименту.
3. Дайте порівняльну характеристику таким дослідницьким методам, як спостереження й експеримент.
4. Назвіть етапи проведення педагогічного експерименту, охарактеризуйте їх.

5. Які види експерименту можна виділити залежно від умов проведення?
6. Які види експерименту можна виділити залежно від мети проведення?
7. У практиці педагогічних досліджень який за структурою використовується експеримент?
8. Що таке педагогічна інновація, вкажіть основні напрямки її втілення.

4.3. Теоретичні методи педагогічного дослідження

Ключові слова: теоретичні методи дослідження, теоретичні знання, аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, ідеалізація, моделювання, конкретизація, порівняння, класифікація, уявний експеримент.

У силу узагальнюючого характеру теоретичного дослідження всі його методи мають широке поле застосування і загальний характер. Це методи теоретичного пошуку, пов'язані з аналізом і синтезом, індукцією і дедукцією, абстрагуванням й ідеалізацією, моделюванням і конкретизацією, порівнянням, класифікацією, необхідні для проникнення в сутність досліджуваного.

Історично емпіричне знання передувало теоретичному. Обмеженість емпіричних методів і знань, що добуваються ними, виявляється у неможливості проникнути в глибинну сутність явищ, установити причинний зв'язок, виявити рушійні сили, тенденції зміни. На противагу емпіричному *теоретичний рівень дослідження передбачає проникнення в сутність досліджуваного, розкриття його внутрішньої структури, джерел походження, механізмів розвитку і функціонування.* Призначення теоретичного пошуку не в тому, щоб установити факти і розкрити зовнішні зв'язки між ними, а в поясненні того, чому ті чи інші взаємозв'язки існують, що їх викликало, у виявленні

можливостей їхнього перетворення. Теоретичні методи дозволяють знайти у фактах приховані загальні закономірності, зрозуміти взаємовплив факторів, які визначають розвиток того або іншого явища. Теоретичне знання на відмінну від емпіричного дає можливість переносити висновки, отримані в одних умовах і на основі аналізу одних об'єктів, на інші умови й об'єкти, у тому числі й на неіснуючі, проєктовані, що створюються мислено, подумки.

Розглянемо методи теоретичного дослідження більш докладно.

Метод теоретичного аналізу і синтезу. У педагогічних дослідженнях своєрідність цього методу полягає в його універсальних можливостях розглядати явища і соціально-педагогічні процеси дійсності в їх взаємозв'язку, взаємодії, виділяти найбільш сутнісні ознаки і властивості, зв'язки і відношення, установлювати закономірності їхнього розвитку. Теоретичний аналіз пов'язаний з діалектичною логікою, можливістю охоплювати мисленневою діяльністю й уявою величезну кількість фактів, проникненням і розкриттям суті явищ, основних тенденцій і рушійних механізмів їх розвитку.

У найпростішому своєму вигляді **аналіз** є уявне розчленування цілого на частини і роздільне вивчення цих частин. Завдання аналізу — знайти, побачити в цілому — частини, у складному — просте, у наслідку — причину і т.ін. Шляхом аналізу можна виявити невідповідності, «уловити» реальні протиріччя в розвитку педагогічного процесу, прогнозувати цей розвиток.

Розрізняють кілька видів аналізу, у тому числі аналіз за елементами і аналіз за одиницями. *Елементний аналіз* — це мислене виділення окремих частин, зв'язків на основі розчленування цілого. Наприклад, при конструюванні педагогічного процесу можна шляхом аналізу вичленувати окремо його мету, зміст, зовнішні умови, технологію, організацію, систему

взаємин його суб'єктів. *Аналіз за одиницями* припускає розчленування процесу зі збереженням цілісності його структурних елементарних елементів, кожний з яких містить найважливіші ознаки цілісного процесу.

Метод аналізу у педагогічному дослідженні пов'язаний з такими операціями:

- ізоляцією, тобто з систематичним вивченням окремо виділених елементів, характеристик педагогічного процесу у певних умовах;
- вибірковістю, тобто виокремленням тих чи інших ознак, елементів педагогічного процесу з метою їх детального вивчення;
- послідовним виділенням і вивченням елементів педагогічного процесу як системи, виходячи з педагогічної теорії і логіки дослідження.

Виконання аналітичної роботи приводить до необхідності синтезу, композиції, інтеграції результатів аналізу в загальній системі. **Синтез** — це з'єднання частин у ціле, розгляд цілого як складного, що складається з різноманітних елементів. На основі синтезу предмет відтворюється як субординована система зв'язків і взаємодій з виділенням найбільш суттєвих з них. Тільки на основі аналітико-синтетичної діяльності може бути, наприклад, відтворена модель сучасної системи розвиваючого навчання або з'ясоване місце вищої школи в системі соціального розвитку.

Міркування, побудовані на основі теоретичного аналізу і синтезу досліджуваних процесів в обраній системі категорій, дозволяють вибудовувати гіпотетичні уявлення про сутнісні процеси, що відбуваються в досліджуваній сфері, розробляти теоретичні концепції, які будуть втілені в більш конкретні моделі й методики, що підлягають перевірці практикою.

Співвідношення аналізу і синтезу багато в чому залежить від етапу дослідження. На першому етапі дослідження, коли

відбувається загальне орієнтування, уточнення проблеми, розробка гіпотези, застосовується переважно аналіз компонентів досліджуваного процесу в загальній системі їхнього функціонування і їхній попередній синтез. На другому етапі, як правило, відбувається вивчення виділених елементів у змінюваних умовах і тому переважає поелементний аналіз. На третьому етапі отримані результати узагальнюються, співвідносяться із цілим, перевіряються в системі цілісного досвіду. На цьому етапі переважає синтез. Поєднання аналізу і синтезу — це одна з важливих методологічних проблем наукового дослідження.

Індукція і дедукція. У реальному процесі пізнання індукція і дедукція завжди виступають разом, як два міцно пов'язаних і взаємозумовлених моменти складного діалектичного процесу пізнання. Як метод дослідження індукція полягає в одержанні загального знання на основі знання часткового, тим самим вона виступає певним способом узагальнення, наприклад, виявлення якого-небудь правила, закону, тобто знаходження загального на основі окремих випадків. *Індукція* — це форма руху пізнання, що веде від його емпіричного рівня до рівня теоретичного, від часткового до загального уявлення і пізнання світу. Індуктивний метод пізнання передбачає накопичення емпіричного базису, на основі якого будуються теоретичні узагальнення.

Індуктивні знання мають імовірний характер, бо вони виражають припущення про існування певної закономірності. Вірогідність такого припущення перевіряється експериментальним дослідженням. Тому індукція є обов'язковою складовою педагогічного експерименту, що допомагає визначити причинність досліджуваних явищ, з'ясувати, чому одні з них спричиняють зміни інших. Отже, *індукція відкриває шлях розвитку знання від емпіричного до теоретичного рівня*, виступає способом створення педагогічних концепцій, які є результатом узагальнення одиничних спостережень.

Поняття *дедукції* в традиційній логіці трактується як висновок, спрямований від загального до часткового. Дедукція як метод дослідження, протилежний індукції, використовується там, де необхідне перенесення загального знання (правила, закону) на більш частковій, конкретні галузі. Дедуктивний метод (синонім — аксіоматичний метод) — спосіб вибудовування знань (наукової теорії), який дозволяє на основі деяких вихідних положень аксіоми виводити інші положення даної теорії логічним шляхом, завдяки доказу.

Зв'язок між індукцією і дедукцією полягає в тому, що одна доповнює іншу на емпіричному і теоретичному рівнях наукового пізнання: з одного боку, в індукцію проникають елементи дедукції, з іншого, дедукція спирається на результати індукції. У реальному педагогічному процесі індукція і дедукція завжди взаємодіють між собою як діалектична єдність пізнання загального та конкретного.

Методи абстрагування і конкретизації. Під абстрагуванням розуміють мислене абстрагування якої-небудь властивості або ознаки предмета від інших його ознак, властивостей, зв'язків. Це робиться для того, щоб глибше вивчити предмет. Щоб проникнути в сутність педагогічних явищ, виявити інваріантні риси досліджуваного процесу, необхідно виділити предмет вивчення в «чистому» вигляді, зуміти відмежуватися від усіх побічних впливів, абстрагуватися від усіх численних зв'язків і відносин, що заважають побачити найбільш істотні зв'язки і характеристики, які цікавлять дослідника.

Наприклад, щоб виявити педагогічний потенціал учителя музики, необхідно абстрагуватися від умов соціально-економічної і культурної кризи, невідповідної соціальному замовленню професійної підготовки вчителів у цілому і розглянути в «чистому» вигляді (такому, яким би міг бути вчитель в оптимальному варіанті, без гальмівних впливів) педагогічні можливості мистецької освіти і вчителя музики зокрема.

Граничним випадком абстракції є **ідеалізація**, у результаті якої створюються поняття про ідеалізовані об'єкти й такі, що реально не існують. В «ідеалізованих» об'єктах у «чистому» вигляді виділяються істотні для дослідження елементи і відношення. Такими «ідеальними об'єктами» у навчанні виступають, наприклад, педагогічна діяльність як педагогічна система, у вихованні – відносини між вихованцем і умовами виховання, у соціальному проектуванні – соціальне замовлення і цілком адекватна замовленню соціальна структура.

В основу абстрагування при ідеалізації беруться зв'язки і якості явищ, які принципово існують або можливі, але при цьому предмет настільки повно ізолюється від супутніх умов, що створюються об'єкти, не існуючи у реальному світі. Однак саме ці *ідеалізовані об'єкти слугують моделями, що дозволяють глибше й повніше виявити певні зв'язки і закономірності*, які виявляються в багатьох реальних об'єктах.

Метод конкретизації, що за своєю логічною природою протилежний абстрагуванню, полягає в мисленому відтворенні предмета на основі вичленованих раніше абстракцій. При цьому мислення з виділених окремих абстракцій конструює цільний предмет. Конкретним називається єдність різноманіття, сполучення певних властивостей, якостей предмета, при конкретизації понять відбувається збагачення їх новими ознаками.

У цьому контексті слід говорити про педагогічне знання, яке за своєю суттю повинне бути конкретизованим, щоб відтворити різноманітні зв'язки соціуму з культурою, освітою й особистістю, відтворити саму особистість як цілісність і забезпечити процес розвитку цієї особистості в педагогічній системі, а також розвиток самої педагогічної системи.

Сходження від абстрактного до конкретного, спрямоване на розкриття внутрішніх факторів, протиріч, є діалектичним методом пізнання. Метод сходження від абстрактного до конкретного необхідний як для пізнання складних процесів, так

і для такого викладу результатів пізнання, яке дозволило б найбільш адекватно відтворити розвиток і функціонування складних об'єктів. Наприклад, визначення відносин «учитель-учень» гранично абстрактне, але воно може і повинне бути наповнене конкретним змістом, якщо ми розкриваємо зміст цих відносин як високогуманних, як відносин соціального партнерства, заснованих на взаємозбагаченні, повазі й співробітництві.

Метод моделювання. В основі моделювання лежить певна відповідність (але не тотожність) між досліджуваним об'єктом (оригіналом) і його моделлю. Моделювання передбачає створення моделей вихідного (актуального) стану перетворювального процесу або об'єкту. *У найбільш загальному вигляді модель визначають як систему елементів, що відтворює якісь сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження.* Одна з найважливіших вимог до моделі — її відтворюваність.

Під моделлю розуміється штучно створене для вивчення явище (предмет, процес, ситуація тощо), аналогічне іншому явищу (предметові, процесові, ситуації і т.п.). Моделі в педагогічних дослідженнях виконують такі *гносеологічні функції*: ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну. За їх допомогою можна ілюструвати ту або іншу галузь знань, умінь, здібностей педагога, учня, а також визначити, якими вони повинні бути з погляду шуканого результату. Це дає нам знання про те, що має бути сформовано. Зіставлення того, що реально формує система, з тим, що повинне бути сформовано, дає можливість так чи інакше кваліфікувати наявну педагогічну систему і здійснювати свідомий пошук шляхів її удосконалювання.

Складність, невичерпність об'єкта педагогічного дослідження, необхідність проникнення в його суть, розкриття внутрішньої структури і динаміки змушує шукати більш прості аналогії для дослідження. Більш простий за структурою і доступний

для вивчення об'єкт стає моделлю більш складного об'єкта, іменованого прототипом (оригіналом). Відкривається можливість переносу інформації, добутої при використанні моделі, за аналогією до прототипу. У цьому сутність методу моделювання.

Моделювання служить завданню конструювання нового, що не існує ще на практиці. Дослідник, вивчивши характерні ознаки реальних процесів і їх тенденцій, шукає на основі ключової ідеї їх нові сполучення, робить їх уявне перекомпонування, тобто моделює потрібний стан досліджуваної системи. *Створюються моделі-гіпотези, що розкривають механізми зв'язку між компонентами досліджуваної системи, і на цій основі будуються рекомендації і висновки, які перевіряються потім на практиці.* Будь-яка модель завжди бідніше за прототип, тому що вона відбиває лише його окремі сторони і зв'язки.

Моделі можуть бути матеріальними (речовинними, фізичними) і уявними, які називаються ідеалізованими. *Ідеалізована модель* — спосіб пізнання, будь-яке теоретичне уявлення, що склалося в результаті спостережень і експериментів, може виступати як модель, однак за умови, що таке уявлення не ізолюване від процесу наукового пізнання, а включене в цей процес, служить засобом пізнання. Теоретичне уявлення виступає як модель при зіставленні з об'єктом-оригіналом.

Проведення педагогічного дослідження на науково-теоретичному рівні неможливе без побудови теоретичних моделей-уявлень. Головною ознакою теоретичної моделі — є те, що вона представляє чіткий фіксований зв'язок елементів, передбачає певну структуру, що відбиває внутрішні, сутнісні відносини реальності.

Загальне уявлення про те, що повинне бути зроблено, щоб змінити педагогічну дійсність, максимально наблизити її до теоретично обґрунтованого уявлення, утримуються в моделі належного, нормативній моделі. Така модель, як і модель теоретична, є ідеалізованою й узагальненою. Вона не складає

безпосереднього проекту, «сценарію» педагогічної діяльності, а виступає як прообраз таких проектів, дає відповідь на питання: що повинно бути зроблене для досягнення кращих результатів? *Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі.*

Особливим видом моделювання, заснованого на абстрагуванні, можна вважати **уявний (мислений) експеримент**. У такому експерименті дослідник на основі теоретичних знань і емпіричних даних створює ідеальні об'єкти, співвідносить їх у певній динамічній моделі, імітуючи мислено той рух і ті ситуації, що могли б мати місце в реальному експерименті. При цьому ідеальні моделі й об'єкти допомагають у «чистому» вигляді виявити найбільш важливі для того, хто пізнає, істотні зв'язки і відношення, програвати проєктовані ситуації.

В уявному (мисленому) експерименті виділяють *три етапи*:

- 1) формулювання завдань і створення експериментальної ситуації;
- 2) формування мисленої моделі експерименту;
- 3) прогнозування та аналіз можливих експериментальних результатів.

Як зазначає П. В. Копнін, мислений експеримент — це звичайне теоретичне міркування, що приймає зовнішню форму експерименту. Науковець підкреслює, що наукове дослідження тільки тоді дійсно є експериментальним, коли висновки формулюються не з абстрактних, умоглядних розмірвань, а з практичного спостереження за явищами.

Отже, уявний (мислений) експеримент є ефективним методом планування та осмислення науково-дослідної роботи, що дозволяє виявити найважливіші для науки пізнання зв'язки об'єкта вивчення.

Порівняння. Метод, за яким відбувається зіставлення досліджуваних предметів та встановлення їх подібності або відмінності, називається порівнянням. На рівні чуттєвого пізнання педагогічної реальності порівняння фіксує зовнішню подібність або відмінність, на рівні раціонального — подібність або відмінність внутрішніх зв'язків, що дозволяє виявити певні закономірності, розкрити сутність явищ тощо.

Для досягнення необхідних результатів у процесі порівняння необхідно дотримуватися таких *вимог*:

- зіставляти тільки однорідні об'єкти чи поняття;
- проводити порівняння на основі кількісних і якісних показників;
- порівнювати предмети за такими ознаками, які мають суттєве значення.

У педагогічному дослідженні застосовуються порівняння педагогічних явищ за однією або декількома ознаками.

У процесі пізнання доводиться постійно встановлювати подібність і розходження предметів і явищ. Шляхом зіставлення виділяється загальне й специфічне в досліджуваному явищі, відбираються найбільш ефективні варіанти методів дослідження. Без порівняння неможливі індуктивні і дедуктивні висновки, аналіз і синтез, аналогія, класифікація.

Класифікація. Класифікація — це розподіл предметів, явищ за спільними ознаками з утворенням певної системи даної сукупності елементів. На основі порівняння за виділеними істотними ознаками предмети і явища розподіляються у взаємозалежні групи, розряди або класи. Цей метод дає можливість упорядкувати і класифікувати педагогічні явища на основі визначення їхньої однорідності.

Продуктивність класифікації залежить від вибору єдиних ознак, за якими вона відбувається. Нечіткість такого вибору є типовою помилкою деяких дослідників, що заважає

їм усвідомлювати та чітко охарактеризувати зміст явищ і процесів, що вивчаються.

Питання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає призначення теоретичного пошуку?
2. Як виявляється взаємозв'язок аналізу і синтезу?
3. Розкрийте сутність дедуктивного й індуктивного методів пізнання?
4. У чому відмінність абстрагування і конкретизації у педагогічному дослідженні?
5. Особливості діалектичного методу пізнання?
6. Що представляють теоретичні і нормативні моделі у дослідженні?
7. Сутність уявного (мисленого) експерименту?
8. Які основні вимоги до проведення порівнянь у дослідженні?
9. У чому виявляється взаємозв'язок дій, пов'язаних з порівнянням і класифікацією?

4.4. Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду

Ключові слова: передовий педагогічний досвід, узагальнення педагогічного досвіду як дослідницький метод, новаторський і дослідницький педагогічний досвід, педагогічна інновація, критерії передового педагогічного досвіду (актуальність і перспективність, новизна, відповідність основним положенням сучасних соціальних і психолого-педагогічних наук, стійкість і стабільність, можливість творчого застосування, оптимальність).

Важливим джерелом накопичення інформації є вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду. *Наукове*

вивчення, аналіз і узагальнення педагогічного досвіду служать різним дослідницьким цілям: виявленню існуючого рівня вирішення освітніх, виховних, соціально-педагогічних завдань, протиріч, що виникають на практиці; вивченню доступності й ефективності науково-методичних рекомендацій; виявленню елементів нового, раціонального у творчому пошуку педагогів. У своїй останній функції розглянутий метод відомий як *узагальнення передового педагогічного досвіду*.

При використанні зазначеного методу предметом вивчення може бути досвід масовий (для виявлення провідних тенденцій), досвід негативний (для виявлення характерних недоліків і помилок, на яких необхідно учитися). Однак *особливе значення має вивчення передового досвіду, у процесі якого виявляються, узагальнюються, стають надбанням науки і практики нові, оригінальні ідеї і задуми, ефективні педагогічні технології, методи, нові форми організації навчання і виховання*.

Необхідно підкреслити, що нове в педагогіці — це не тільки ідеї, підходи, методи, педагогічні технології (їхнє вивчення, удосконалювання, перетворення), які у представленому вигляді ще не висувалися, але і той комплекс елементів або окремих елементів навчання і виховання, що несуть у собі прогресивне начало, що дозволяє ефективніше розв'язувати завдання виховання й освіти.

М. М. Скаткін виділяє два *види передового досвіду*: педагогічна майстерність і новаторство. Педагогічна майстерність полягає в раціональному використанні рекомендацій педагогічної науки. Новаторство включає власні знахідки, новий зміст, нові прийоми, засоби, методи навчання і виховання.

Поняття «інновація» означає нововведення, новизну, зміну; як педагогічний засіб і процес інновація передбачає запровадження чого-небудь нового. **Педагогічне нововведення** — це система або елемент педагогічної системи, що дозволяють ефективніше вирішувати поставлені завдання, які відповідають

прогресивним тенденціям розвитку суспільства. Педагогічне нововведення — це, насамперед, впровадження нововведень у педагогічну практику (новаторська практика), пошук ідеальних методик і програм, їх творче переосмислення в освітньому процесі. **Педагогічна інновація** розуміється як проникнення нововведень у більш широку практику (префікс «ін» означає проникнення усередину певного середовища). Інновації є результатом наукових пошуків, передового досвіду окремих учителів і педагогічних колективів.

У розумінні сутності інноваційних процесів в освіті лежать дві найважливіші проблеми педагогіки — проблема вивчення, узагальнення, поширення передового педагогічного досвіду і проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Предмет інноватики, зміст і механізми інноваційних процесів повинні лежати в площині об'єднання цих двох взаємозалежних між собою процесів. Їх об'єктивний взаємозв'язок полягає в тому, що процес вивчення, узагальнення і поширення педагогічного досвіду має за свою кінцеву мету впровадження нового, передового в масову практику.

Передовий досвід — це досвід, який реалізує прогресивні тенденції розвитку виховання й освіти, спирається на наукові досягнення, створює щось нове в змісті, засобах, способах педагогічного процесу й у силу цього дозволяє досягати найкращих результатів у конкретних умовах і ситуаціях. Передовий досвід — одне з джерел нових ідей, підходів і технологій. Різновидами передового педагогічного досвіду є новаторський і дослідницький педагогічний досвід як своєрідні шаблі сходження від емпіричного до теоретичного аналізу й узагальнення.

Найчастіше педагогічний пошук будується на основі або під безпосереднім впливом конкретного передового досвіду. У процесі засвоєння передового педагогічного досвіду виробляється свій авторський варіант на основі уже відомого зразка,

тому правомірно вважати вивчення і використання передового досвіду самостійним методом дослідження.

Отже, передовий педагогічний досвід — це фактор постійного і дієвого зв'язку теорії з практикою. Саме через нього відбувається найбільш ефективно і швидко просування досягнень науки в масову практику. Як основа реальних дослідницьких проєктів, способів їхньої перевірки передовий досвід багато в чому визначає зміст рекомендацій з удосконалювання практичної роботи.

Слід розрізняти досвід передовий і позитивний. Якщо перший представляє собою ефективно розв'язання актуальних проблем освіти на основі нових нестандартних, оригінальних рішень, підходів, засобів, то *другий* — дозволяє розв'язувати ці проблеми традиційними підходами і методами, як правило, збагаченими вже засвоєними елементами інноваційного характеру.

Цілеспрямоване вивчення педагогічного досвіду вимагає чіткої «адресної спрямованості» дослідника, тобто усвідомлення ним того, що саме треба вивчати. *Щоб забезпечити науковий підхід до організації, виявлення, вивчення і поширення передового досвіду, необхідно в основу педагогічної діяльності покласти такі положення:*

1. Вивчення і поширення досвіду повинно вестися на основі сучасних концепцій виховання і навчання, передбачати усвідомлення реальних потреб конкретного освітнього закладу (установи) і готовність педагогів до сприйняття і творчої переробки досвіду.

2. Поширювати і впроваджувати потрібно не сам досвід, а насамперед ідею, думку, вилучену з досвіду, підходи, закономірності. Набір прийомів і методів, використовуваних у передовому досвіді, повинен органічно впливати з ідеї, задуму і використовуватися творчо, з урахуванням накопиченого досвіду, можливостей, стилю роботи суб'єкта, який переймає досвід.

3. Передовий досвід повинен вивчатися і поширюватися комплексно, з урахуванням запитів конкретного адресата, реальних проблем і завдань, соціальних умов, підготовленості кадрів і т.ін. Нові прийоми, часткові удосконалення повинні органічно вписуватися в сформовану систему роботи, підсилювати й удосконалювати її.

4. Впровадження нового ефективно тоді, коли ця робота стимулює творчу діяльність як педагогів, так і учнів, коли виникає колективний пошук, народжується свій, авторський варіант нововведення.

Поняття «передовий досвід» має не тільки абсолютний, але і відносний зміст, те, що давно освоєне одним колективом, може бути перспективним, передовим для іншого.

Можна виділити низку **критеріїв передового педагогічного досвіду**, а саме:

Актуальність і перспективність, відповідність вимогам і тенденціям суспільного розвитку і науково-технічного прогресу. У зв'язку з цим передовий досвід повинен працювати на перспективу, відкривати нові можливості удосконалювання педагогічного процесу, розвитку соціальних і педагогічних умов для навчально-виховної роботи.

Новизна в постановці, доборі змісту, виборі засобів і форм організації педагогічного процесу. Ця ознака може проявитися різною мірою: від внесення нових положень у науку до більш ефективних способів застосування на практиці уже відомих положень і модернізації окремих сторін педагогічного процесу.

Відповідність основним положенням сучасних соціальних і психолого-педагогічних наук. Істинно гуманні результати, глибокі позитивні зміни в розвитку особистості можуть бути досягнуті тільки на основі гуманних засобів, співробітництва і співтворчості, розвитку активної діяльності вихованців і постійного привнесення в цю діяльність нового змісту і способів її виконання.

Стійкість, стабільність позитивних результатів. Передовий педагогічний досвід повинен мати результати, які будуть характеризуватися позитивними зрушеннями в рівні вихованості, загальному розвитку особистості, сформованості її творчого потенціалу, характері соціалізації, підвищенні престижності освіти і т.ін. При цьому стабільність має характеризуватися перевіркою досвіду в часі (тривалість досягнення високих результатів навіть при певних змінах умов і обставин діяльності).

Можливість творчого застосування досвіду в подібних умовах, його перенесення на інші педагогічні об'єкти. Як відомо, будь-який творчий досвід тісно пов'язаний з особистістю його творця, індивідуальним стилем діяльності педагога, традиціями і так званим «творчим почерком» колективу. Однак при аналізі в досвіді необхідно виділити ідеї, засоби, технології, які можна умовно «відокремлювати» від їх творців, що не пов'язані тільки з їх особистісними особливостями і можуть бути відтворені іншими педагогами.

Оптимальність досвіду в цілісному соціально-педагогічному процесі. Цей критерій пов'язаний з можливістю адаптувати конкретний досвід в існуючу систему роботи педагогічних колективів, не жертвуючи при цьому жодним виховним і освітнім завданням, а забезпечуючи їх більш ефективне рішення.

Висока результативність є найважливішою рисою передового досвіду. Завдяки цьому критерію оцінюються якість знань, умінь й навиків, зрушення в рівні вихованості й розвитку особистості, досягнутий за рахунок оптимального використання сил, засобів і часу як педагога, так і самих вихованців. Якщо позитивні результати досягаються за рахунок збільшення навантаження, значних додаткових витрат часу, то такий досвід не можна назвати передовим.

Послідовність роботи з педагогічним передовим досвідом складається з чотирьох основних етапів:

- виявлення, первинна діагностика й оцінка досвіду (за наведеними вище показниками);
- опис соціально-педагогічних явищ, що спирається на накопичений фактичний матеріал і його систематизацію;
- теоретико-методологічний аналіз, головним змістом якого є виділення провідних завдань, ідей, задуму технології його втілення;
- узагальнення і рекомендації, пов'язані з виявленням факторів, що зумовили успіх, закономірних зв'язків між нововведеннями і результатами, наукових основ досліду, а також пов'язані з кваліфікацією й оцінкою результатів і визначенням умов їх поширення.

Особливо цінним у досвіді є оригінальність ідей і задумів. Педагогічна ідея розглядається як припущення про найбільш ефективні способи досягнення педагогічних цілей, способи спільної діяльності педагога і вихованців. Задум втілює ідею, що виявляється поки мислено у конкретних способах, засобах діяльності, методах і прийомах. Педагогічна ідея виступає у вигляді задуму, тобто певною методичною формою.

Тільки проаналізований досвід може бути узагальнений, тобто спрямований на встановлення закономірних зв'язків між завданнями, задумами, ідеями педагогів, їх засобами, способами діяльності, різними сторонами педагогічного процесу і отриманими результатами в діяльності вихованців, їх особистісному розвитку.

Узагальнення педагогічного досвіду може бути досягнене різними шляхами. Доцільно або описати досягнуті позитивні результати, після чого з'ясувати способи й умови, завдяки яким вони були досягнуті, або описати зміст, засоби, способи діяльності педагогів і учнів, умови середовища, а потім виявити закономірності досягнутих результатів. Але й у тому і в іншому випадку потрібно дати соціально-педагогічне і психологічне тлумачення спостережуваних явищ і процесів, їхню кваліфікацію.

Опис педагогічного досвіду, його поелементний аналіз й узагальнення дозволяють виявити зв'язки об'єктивних протиріч, ідей і задумів творців досвіду, характеру діяльності і стосунків вихованців і вихователів, отриманих результатів, показати їх своєрідність і наукові основи досвіду.

Як підсумок роботи з узагальнення необхідно оцінити досвід за рівнем його суспільної значущості й новизни, за адресною спрямованістю (для кого придатний досвід, умови його використання), а також внести пропозиції з корегування досвіду, його удосконалювання і розвитку.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Якій меті служить вивчення й узагальнення педагогічного досвіду як наукового методу?
2. Дайте визначення поняттям «педагогічне нововведення», «педагогічна інновація», передовий педагогічний досвід.
3. Назвіть і охарактеризуйте критерії передового педагогічного досвіду.
4. Які етапи передбачає робота з передовим педагогічним досвідом?
5. Які види передового досвіду можна виділити, дайте їм характеристику?
6. У чому відмінність передового і позитивного досвіду?
7. Які шляхи узагальнення передового педагогічного досвіду існують?
8. Які положення мають лягти в основу педагогічної діяльності щодо організації і поширення педагогічного досвіду?
9. В якому випадку трансляція (відтворення) педагогічного досвіду минулого у сучасних умовах може бути продуктивною?

10. Чи може дослідник обмежуватися аналізом передового педагогічного досвіду, не проводячи власної пошукової роботи, педагогічного експерименту?

4.5. Методи кількісної обробки результатів у дослідженні

Ключові слова: кількісна характеристика педагогічних результатів, якісний і кількісний аналіз педагогічних явищ, статистичний метод, реєстрація, ранжирування, шкалування, виміри, метод математичної статистики.

Як зазначають науковці педагогічне дослідження повинно включати не лише якісний аналіз явищ, що вивчаються, а й кількісний вимір отриманих дослідницьких результатів, який підвищує ступінь вірогідності та об'єктивності їх оцінки.

Якість — це сукупність властивостей, які вказують, що являє собою предмет, чим він є, якість розкривається за допомогою опису ознак. Аналізуючи якість, дослідник визначає у чому специфіка явища, що вивчається, установлюються причинно-наслідкові залежності між явищами. *Кількість* ототожнюється з мірою, числом. Завдання кількісного аналізу зводиться до виміру і обліку виявлених властивостей. Якісні і кількісні характеристики педагогічних явищ нерозривно пов'язані, тому їх треба вивчати в єдності.

Необхідно розрізняти *два основних напрямки у використанні кількісних методів у педагогіці*: перше — для обробки результатів спостережень, анкетування, тестування й експериментів; друге — для моделювання, діагностики, прогнозування, комп'ютеризації навчально-виховного процесу. До методів першої групи відноситься статистичний метод.

У гуманітарних науках, зокрема педагогіці, *статистичні методи* міцно затвердилися тоді, коли став активно використовуватися експеримент як метод наукового дослідження,

де вимірам різних параметрів, факторів, ознак приділяється важлива роль. У поєднанні з методами планування і моделювання експерименту статистичні методи дозволяють виявляти об'єктивні закономірності при перевірці різних наукових гіпотез. Широке застосування методів математичної статистики — одна з характерних рис сучасного наукового пізнання.

У межах статистичного методу широко застосовуються такі конкретні методики.

Реєстрація — виявлення певної якості в явищах даного класу і підрахунок кількості за наявністю або відсутністю даної якості (наприклад, кількість встигаючих або невстигаючих учнів і т.п.).

Ранжирування — розташування зібраних даних у певній послідовності (зменшення або наростання зафіксованих показників), визначення місця в цьому ряді досліджуваних об'єктів (наприклад, складання списку учнів залежно від числа пропущених занять і т.п.).

Шкалування — присвоєння балів або інших цифрових показників досліджуваним характеристикам. Відомі чотири основні градації вимірювальних шкал: 1) шкали найменувань (або номінальні); 2) шкали порядку (або рангові); 3) інтервальні шкали; 4) шкали відносин. Найпростішою є *шкала найменувань*. Вона складається шляхом надання об'єктам вивчення цифрових позначень. Наприклад, уміння гри на гітарі — «1», на скрипці — «2», на фортепіано — «3». Ці цифри вказують найменування об'єктів.

На відміну від шкали найменувань *шкала порядку* дає можливість вирізняти ступінь виявлення певних властивостей чи ознак об'єктів, їх співвідношення типу «більше-менше», «краще-гірше». Така шкала використовується, коли треба врахувати якісні показники педагогічного явища, що не мають чіткої кількісної міри. Наприклад, якість виконавської інтерпретації музичного твору, що оцінюється в балах.

Шкала інтервалів визначає як градації (порядок) властивості об'єкта, так і їх відмінності в однакових інтервалах, тобто встановлює одиницю виміру. Об'єкту надається число, що дорівнює числу таких одиниць. Тому зазначені шкали інтервалів відповідають на питання «наскільки більше?». У педагогічних дослідженнях вибір одиниці виміру є досить складним завданням, наприклад, кількісно оцінити рівень творчих умінь, старанності й т. ін. *Шкала відносин* відрізняється від шкали інтервалів тим, що в ній чітко визначено положення нульової точки. Наприклад, час виконання завдання, вивчення твору напам'ять.

Вимірами називають певні відповідності між явищами, що вивчаються, та числами. Вони здійснюються на основі визначення шкали вимірювань, одиниці вимірювань та точності вимірювань.

Для практичного здійснення розрахунків необхідно:

- чітке визначення складових педагогічного процесу, які можуть бути зафіксовані в певних одиницях вимірювання (балах, кількості відповідей, виконаних завдань, витраченого часу, подій, що відбулися тощо);
- розроблення експериментальної методики, яка стимулює відповідні дії досліджуваних (тести, опитувальні листки);
- отримання результату експерименту і надання їм зручного для обчислення вигляду (таблиці, графіки);
- визначення доцільного для певного педагогічного явища способу розрахунків (відсотки, середнє значення характеристик, межі відхилень від середніх значень, дисперсія та ін.);
- подання кількісних результатів у формі, що забезпечує можливість їх педагогічної інтерпретації, тобто єдності якісної та кількісної оцінок.

У дослідженні слід знати, які параметри педагогічного об'єкта вивчатимуться, методику їх актуалізації, засоби збору та фіксації спостережень, техніку обчислення. При обробці кількісної інформації, отриманої в ході експерименту, необхідно представити результати дослідження у вигляді побудови графіків, таблиць, діаграм, матриць і т.ін., а також використовувати методи математичної статистики для доказу вірогідності зроблених висновків.

Вірогідність емпіричного матеріалу повинна забезпечуватися вибором адекватних завданням дослідження методів, вибором відповідних методик і шкал вимірів, чітким дотриманням процедури методики виміру, ретельністю проведення вимірів, точністю виконання розрахунків. Тому *методи математичної обробки даних є інструментом, за допомогою якого можна виконати більш глибоку і ґрунтовну інтерпретацію отриманого експериментального матеріалу, результатів спостережень і т.ін.*

Статистичні методи сьогодні стали невід'ємною частиною педагогічних досліджень, оскільки при вирішенні цілого ряду дослідницьких завдань без статистичних методів неможливо дати об'єктивну інтерпретацію результатів вимірювання. Психолого-педагогічні виміри, виконані за допомогою різних тестів, опитувальників, як правило супроводжуються певною неточністю, яку спричиняють недосконалість діагностичного інструментарію, різні обставини, пов'язані з умовами проведення вимірів. Тому результат педагогічного дослідження має ймовірнісний характер, отже, необхідно довести статистичну вірогідність отриманих результатів. Це й зумовило застосування в педагогіці методів математичної статистики.

Слід підкреслити, що досліджувані в психолого-педагогічній сфері процеси найчастіше важко піддаються математичному описові й усілякій формалізації. Педагогічні процеси складні, динамічні, багатofакторні, отже, обрані методи повинні бути

адекватними, відповідати морально-етичним нормам, гуманітарним цінностям.

Застосування методів математичної статистики в педагогіці вимагає великої попередньої роботи, що полягає в ретельному якісному дослідженні виховних явищ і процесів за допомогою наукових педагогічних методів. Глибокий якісний аналіз конкретних явищ, розробка теорії створюють передумови для подальшого кількісного вирішення проблеми. Тому вимога здійснити якісний аналіз перш, ніж будуть застосовані математичні методи, узгоджується із загальним ходом наукового пізнання.

Майбутній вчитель-дослідник повинен оволодіти методами кількісної характеристики педагогічних явищ, оскільки вони дають можливість глибше пізнати їх природу й ефективніше використовувати в професійній діяльності.

Таким чином, важливою пізнавальною процедурою при плануванні й організації дослідницького процесу є вибір методів педагогічного дослідження, проведення і перетворення їх у конкретні дослідницькі методики, адекватні меті й завданням дослідження.

Розглянемо методи дослідження на прикладі дисертаційних робіт.

1. Білозерська Г. О. Формування розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики [15].

Методи дослідження:

- теоретичні: методи аналізу (інтерпретаторсько-аналітичний, міждисциплінарний аналіз філософських, психологічних, педагогічних і мистецтвознавчих джерел із проблеми дослідження); теоретичне моделювання структури розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики; аналогія, екстраполяція, порівняння, узагальнення, синтез теоретичного

- матеріалу — з метою визначення авторського підходу до розв'язання досліджуваної проблеми;
- емпіричні: діагностичні методи (бесіда, анкетування, інтерв'ювання, тестування, опитування, діагностичні бесіди зі студентами, самопостереження), обсерваційні (пряме, опосередковане і включене педагогічне спостереження, аналіз результатів взаємодії викладачів і студентів, аналіз музично-педагогічної діяльності викладачів), констатувальний і формувальний педагогічні експерименти — для перевірки ефективності розробленої моделі;
 - статистичні методи: для забезпечення наукової достовірності результатів дослідно-експериментальної роботи.

2. Вергунова В.С. Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики [25].

Методи дослідження: Для вирішення поставлених завдань використано методи теоретичного та експериментально-емпіричного рівнів. Першу групу склали методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування та ідеалізації, індукції і дедукції, моделювання і конкретизації теоретичного знання, систематизації та узагальнення. З їх допомогою розглянуто сутність феномену досвіду, науково-методичні засади формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, виявлено педагогічні умови формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, визначено критерії діагностики його сформованості, розроблено й обґрунтовано експериментальну методику формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики.

До другої групи увійшли такі методи, як анкетування, тестування, опитування, бесіда, педагогічне спостереження, вивчення навчальної документації, педагогічний експеримент (костатувальний та формувальний), статистичний та графічні

методи обробки експериментальних даних, які забезпечили експериментальну перевірку розробленої методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, діагностику його сформованості у студентів.

3. Гордова О. В. Спільна музично-ігрова діяльність як засіб корекції емоційної сфери першокласників [43].

Методи дослідження. Для перевірки висунутої гіпотези та виконання поставлених завдань використано такий комплекс теоретичних та емпіричних методів:

- теоретичні — аналіз, порівняння, узагальнення, моделювання;
- емпіричні — бесіда, спостереження, опитування, метод експертної оцінки, аналіз продуктів творчості, проєктивні методи.

З метою з'ясування рівня емоційного благополуччя здійснювався аналіз рівня вираженості як негативних, так і позитивних емоцій. Для визначення рівня вираженості негативних емоцій (пригніченості, агресії, тривожності) застосовувалися тест «Будинок-Дерево-Людина» (Дж. Бук), карта спостережень Д. Стотта, проєктивна методика «Школа звірів» (С. Панченко, в модифікації Н. Мікляєвої та П. Румянцевої), тест «Тривожність» (Р. Темпл, М. Даркі, В. Амен). Для визначення вираженості позитивних емоцій (переживання щастя, радості) використовувалися модифікована «Методика самооцінки» (Т. Дембо, С. Рубінштейн) і модифікація методики «Кодування» (З. Старович). Для визначення доступного рівня креативного вираження переживань використовувалися методи творчих завдань, аналіз продуктів діяльності, експертні оцінки. Для обробки результатів дослідження було застосовано методи якісного та кількісного аналізу даних, зокрема, методи математичної статистики.

4. Лобова О.В. Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти [99].

Методи дослідження:

- теоретичні: ретроспективно-порівняльний аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, методичної літератури з метою з'ясування стану розроблення досліджуваної проблеми; систематизація, узагальнення, теоретичне моделювання, що надали можливість визначити понятійно-термінологічний апарат, сутність і структуру музичної культури особистості й експериментальної дидактико-методичної системи;
- емпіричні: констатувальний і формувальний експерименти, діагностичні методи педагогічного спостереження, опитування, анкетування, аналіз продуктів дитячої творчості й експертних матеріалів з метою визначення ефективності експериментальної дидактико-методичної системи й відповідних підручників;
- статистичні методи для обробки даних педагогічної експертизи та перевірки об'єктивності й валідності здобутих результатів педагогічного експерименту.

5. Рудічева Н. К. Теорія та практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина XIX — початок XX ст.) [160].

Методи дослідження використовувалися для отримання достатньої об'єктивної інформації з обраної проблеми на двох рівнях:

- теоретичному — загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, зіставлення, класифікація історико-педагогічних джерел архівних документів, матеріалів періодичних видань досліджуваного періоду), що дозволило узагальнити та систематизувати погляди зарубіжних

та вітчизняних педагогів на проблему, яка вивчається, проаналізувати зміст навчальних програм зі співу; історично-хронологічний, історико-типологічний, логіко-історичний), які дали можливість простежити становлення співу як навчального предмета в початкових школах Слобожанщини у другій половині XIX — на початку XX ст. у динаміці, в часовому просторі й послідовності; порівняльно-історичний і системно-структурний — для зіставлення й порівняння подій, фактів, поглядів щодо означеної проблеми, характеристики питань організації навчання співу учнів початкових шкіл у досліджуваній період;

- емпіричному — спостереження і ретроспективний — для виявлення та врахування особливостей використання методів й організаційних форм навчання співу учнів початкових шкіл Слобожанщини досліджуваного періоду в умовах сучасної початкової школи.

6. Шаповалова Л.В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції [193].

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження було використано такі загальнонаукові методи:

1. конкретно пошукові (виявлення, відбір, теоретичний аналіз, синтез, актуалізація, класифікація, узагальнення різноманітних джерел);
2. історико-структурний (виявлення основних тенденцій та закономірностей динаміки реформування змісту університетської освіти сучасної Франції);
3. хронологічний, який дав можливість виявити закономірності, причинно-наслідкові зв'язки процесу реформування змісту сучасної французької університетської освіти;

4. діахронічний (метод періодизації) — дослідження якісних змін у процесі реформування змісту університетської освіти сучасної Франції.

Питання і завдання для самоконтролю.

1. У чому відмінність кількісного і якісного аналізу отриманих результатів педагогічного дослідження?
2. Які методики застосовують у межах статистичного методу?
3. Поясніть, що таке шкала інтервалів?
4. Що необхідно враховувати для практичного здійснення розрахунків?

Завдання для самостійної роботи

- 1) Здійсніть аналіз досвіду одного з відомих вітчизняних або закордонних педагогів-новаторів, обґрунтуйте актуальність цього педагогічного пошуку, проблему, яку розв'язує педагог, визначте ідею і задум, методику пошуку, новизну і значущість результатів.
- 2) Розробити план-проект проведення педагогічного експерименту, діагностуючий інструментарій за однією з тем:
 1. Реалізація ідей гуманістичної педагогіки у мистецькій освіті в умовах ЗОШ.
 2. Взаємозв'язок епістемологічної та естетичної складової змісту навчально-виховного процесу на уроках музики.
 3. Розвиток інтелектуальної культури учнівської молоді засобами хорової музики.
 4. Формування художньо-образного мислення старшокласників на уроках музичного мистецтва.

5. Загальнолюдські цінності в контексті музичного виховання учнівської молоді на уроках музики.
6. Особливості застосування інтегративного методу на уроках музичного мистецтва.
7. Формування творчого потенціалу учнів молодших класів у процесі музично-сценічної діяльності.
8. Інноваційні педагогічні технології на уроках музичного мистецтва.
9. Розвиток музичного сприйняття учнів початкової школи в процесі вокально-хорової роботи.
10. Підготовка майбутніх вчителів музики засобами музично-театрального мистецтва.
11. Самостійна робота як фактор удосконалення виконавської майстерності майбутнього вчителя музики.
12. Розвиток інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя-хормейстера в процесі професійної підготовки.
13. Формування виконавської майстерності майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки.
14. Духовне виховання майбутніх фахівців-вчителів засобами хорового мистецтва.
15. Поліхудожнє виховання студентів музично-педагогічних спеціальностей в умовах педагогічного університету.
16. Підготовка майбутнього вчителя музики до дослідницької діяльності в умовах вищої педагогічної школи.
17. Моніторинг якості музичної освіти в сучасній українській школі.
18. Діалогізація дидактичного процесу у підготовці майбутнього вчителя-музики.
19. Полікультурний підхід у сучасній вищій педагогічній мистецькій освіті.

20. Вплив культурно-освітнього середовища педагогічних навчальних закладів на розвиток всебічно розвиненої особистості студентів.

3) Розробити план-проект дослідження з історії музичної педагогіки (або порівняльної педагогіки), адаптуючи дослідницькі результати в сучасній мистецькій освіті, за однією з тем:

1. Ідеї всебічного й гармонійного розвитку особистості в епоху Європейського Відродження.
2. Музично-педагогічні ідеї у просвітницькій діяльності Г.С. Сковороди.
3. Практика братських шкіл у розвитку музичної культури України (XVII-XVIII ст.).
4. Духовно-моральна парадигма освіти у спадщині педагогів-музикантів кінця XIX ст.
5. Музично-естетичне виховання дітей у педагогічній спадщині Б. Яворського.
6. Музично-педагогічний досвід Карла Орфа у підготовці майбутніх вчителів музики.
7. Висвітлення педагогічного досвіду в творчій спадщині Е.Ж. Далькроза.
8. Науково-педагогічні погляди В.М. Шацької.
9. Педагогічна спадщина М.Монтессорі у дослідженнях вітчизняних вчених.
10. Підготовка майбутніх педагогів-музикантів засобами музичного фольклору у вітчизняних навчальних закладах початку XX ст.
11. Педагогічні умови формування естетичної культури учнівської молоді засобами хорового мистецтва на Слобожанщині (друга половина XX ст.).
12. Ідеї розвитку педагогічної майстерності вчителя музики у науково-педагогічній спадщині О.О. Апраксіної.

13. Дидактична система Д. Кабалевського та її вплив на розвиток мистецької освіти.
14. Педагогічна спадщина українських композиторів (В. Верховинця, М. Леонтовича, К. Стеценко) у практиці вчителів-музикантів.
15. Розвиток музичної освіти у вищих педагогічних закладах Польщі.
16. Музично-педагогічна підготовка студентів у Німеччині.
17. Післядипломна гуманітарна освіта у Швейцарії.
18. Технології евристичного навчання в сучасній музично-педагогічній освіті США.

Рекомендована література

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии / В.П. Беспалько. — М.: ИПО МО Россия, 1995. — 336 с.
2. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Г.Х. Валеев. — Стерлитамак, 2002. — 184 с.
3. Воротіна Л.І. Магістерська робота: методика написання і захисту: Навчальний посібник / Л.І. Воротіна, В.Є. Воротін, С.О. Гуткевич. — Київ: Видавництво Європейського університету, 2004. — 81 с.
4. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Уч. пособие / Б.С. Гершунский. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 768 с.
5. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології — основа модернізації університетської освіти / О.А. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін; За ред. О.А. Дубасенюк: Зб. наук. -метод праць. — Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. — С. 3–14.

6. Євтух М.Б. Технологія інноваційної педагогічної освіти: Монографія / М. Євтух, А. Нісімчук; Інститут педагогічних технологій. — Луцьк: Твердиня, 2011. — 453 с.
7. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / В.И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.
8. Загвязинский В.И. Как учителю подготовить и провести эксперимент: Методическое пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 144 с.
9. Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения / И.А. Зимняя. — М.: МНПИ, 1999. — 256 с.
10. Кловак Г.Т. Основи педагогічних досліджень: Навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів / Г.Т. Кловак. — Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. — 260 с.
11. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации / Н.И. Колесникова. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 181 с.
12. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання / М.П. Лещенко. — К.: Науковий світ, 1996. — 174 с.
13. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: Монографія / Л.М. Масол; Академія педагогічних наук України, Ін-т проблем виховання. — К.: Промінь, 2006. — 431 с.
14. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) / О.М. Микитюк. — Харків: ОВС, 2003. — 272 с.

15. Никандров В.В. Метод моделирования в психологии: Учебное пособие / В.В. Никандров. — СПб.: Речь, 2003. — 55 с.
16. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: Науково-методичний посібник / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. — К.: Знання України, 2009. — 123 с.
17. Основи викладання мистецьких дисциплін. Навчальний посібник /За ред. О.П. Рудницької. — К., 1998. — 183 с.
18. Педагогічна технологія: Посібник / І.Ф.Пркопенко, В.І.Євдокимов. — Х.: Основа, 1995. — 105 с.
19. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентв и преподавателей / В.И. Петрушин. — М.: Педагогика, 1997. — 298 с.
20. Пехота О.М. Курсова робота з психолого-педагогічних дисциплін: Методичні рекомендації / О.М. Пехота, І.І. Баріхашвілі. — Миколаїв: Іліон, 2006. — 40 с.
21. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 198 с.
22. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 203 с.
23. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения /Г.М. Цыпин. — М., 1995. — 310 с.
24. Щолокова О.П. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти / О.П. Щолокова // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2004. — № 1. — С. 151–158.

Розділ 5

СПОСОБИ ОДЕРЖАННЯ І ПЕРЕОБКИ ІНФОРМАЦІЇ В САМОСТІЙНІЙ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ

Ключові слова: швидке читання, аналітичне читання, форми фіксації прочитаного, анотування, план тексту, тези, конспектування, цитування, рецензування, реферування, навчальний реферат.

Самостійну роботу необхідно розглядати як важливу складову професійної підготовки майбутніх вчителів, якість якої визначається активністю та інтенсивністю цієї роботи, а також умову професійного зростання особистості студентів, засіб формування їх метакогнітивних здібностей. Самостійна навчально-дослідницька робота, яка формує готовність майбутнього вчителя до самоосвіти, забезпечуючи її неперервність, здатність до професійного удосконалення, підвищення кваліфікації, стає основою вищої педагогічної школи. Вказуючи на важливість самостійної роботи у навчанні, видатний німецький педагог А. Дістервег зазначав, що розвиток і освіта ні одній людині не можуть бути надані або передані. Кожен, хто бажає їх отримати, повинен досягти цього самостійною діяльністю, власними силами, власною напругою.

Одним з основних видів самостійної навчальної і науково-дослідницької діяльності є робота з літературними джерелами. Існують різні види читання книг, способи одержання і переробки інформації. Розглянемо їх більш докладно.

Швидке, ознайомлювальне читання («по діагоналі», по абзацах, вибіркове) — один з ефективних прийомів вивчення літератури. Прочитуються початок розділів, параграфів, виділені курсивом або жирним шрифтом місця, формулювання понять, окремі абзаци, висновки.

Швидкісне читання, якому навчаються за спеціальними методиками і яке дозволяє читати весь текст дуже швидко й осмислено.

Аналітичне (глибоке осмислене) читання має кілька підвидів:

фіксує, або реєструє, — читання усього тексту уважно з урахуванням усіх виносок і посилань з метою збагнення основного змісту книги;

роз'яснювальне — в ході читання за допомогою довідкової літератури або за допомогою консультантів з'ясовуються усі незрозумілі місця;

критичне — передбачає аналіз, оцінку джерела, зіставлення авторської позиції з поглядами інших авторів і своєї власної;

творче — на основі прочитаного виробляється свій підхід, своє бачення проблеми.

Форми фіксації прочитаного можуть бути різними: складання анотації, простого або складного плану інформаційного тексту, тез, конспектів, рецензій, рефератів.

Анотування. Анотація розглядається як гранично лаконічний виклад основного змісту і призначення книги або статті, де може вказуватися спектр можливого використання матеріалу, дані про автора і достоїнства роботи, має пояснювальний або рекомендаційний характер. Анотація міститься на звороті титульного аркуша книги, включає характеристику видання, його основної теми і проблематики, дає уявлення про об'єкт, мету роботи і її результати.

Види анотацій. За змістом і цільовим призначенням анотації поділяються на довідкові і рекомендаційні.

Довідкові анотації, ще називаються описовими або інформаційними, характеризують тематику видання, дають певну інформацію без його критичної оцінки.

Рекомендаційні анотації характеризують книгу і дають їй оцінку, вказуючи категорію читачів, з урахуванням рівня підготовки, віку й інших особливостей.

За повнотою охоплення змісту анотованого твору і його призначенням анотації поділяються на загальні і спеціалізовані. Так, загальні анотації характеризують книгу в цілому і розраховані на широке коло читачів, такі анотації необхідні при попередньому знайомстві з книгою. Спеціалізовані анотації представляють певну проблематику і розраховані на вузьке коло фахівців.

Різновидом спеціалізованої анотації є *аналітична анотація*, яка стосується деякої частини змісту книги. Така анотація дає коротку характеристику тільки тих розділів, параграфів і сторінок, які присвячені певній темі. Спеціалізовані анотації найчастіше мають довідковий характер.

Анотації можуть бути оглядовими, або груповими. Оглядова анотація містить узагальнену характеристику двох і більше документів, близьких за тематикою.

Знання правил складання анотацій сприяє адекватному вилученню основних положень джерела з теми дослідження і їх оформленню відповідно до вимог нормативних документів.

Щоб скласти усну анотацію, потрібно відповісти на такі питання: Як називається робота (стаття, монографія і т.ін.)? Де і коли надрукована? Чому присвячена? Які питання розглядаються в даній роботі? Кому вона адресована? У письмових анотаціях перші два питання заміняють бібліографічний опис.

Анотація у зв'язку зі своєю граничною стислістю не допускає цитування, у ній не використовуються значеннєві фрагменти оригіналу. Основний зміст джерела передається лаконічно

і містко. Особливістю анотації є використання в ній стандартизованих зворотів мови (мовних кліше).

Наприклад:

Стаття (робота) опублікована (поміщена, надрукована) у журналі (газеті) ... Монографія вийшла у світ у видавництві... Стаття присвячена питанню (темі, проблемі)... Стаття являє собою узагальнення (огляд, виклад, аналіз, опис – указати чого?)... Автор ставить (висвітлює) такі проблеми (зупиняється на таких проблемах, стосується таких питань)... У статті розглядається (зачіпається, узагальнюється – що?...; говориться (про що?)...; дається оцінка (аналіз, узагальнення – чого?)...; представлена точка зору (на що?)...; поставлене питання (про що?)...Стаття адресована...;призначена (кому?)...;може бути використана (ким?)...;становить інтерес (для кого?)...

Складання плану інформаційного тексту. План тексту – це найбільш короткий запис його змісту, він може складатися з трьох-чотирьох простих речень. План відбиває послідовність викладу тексту, допомагає зосередитися на головному при тривалій роботі над джерелом. За допомогою плану легко відновити в пам'яті великий обсяг друкованого матеріалу. Уміння складати план тексту сприяє розвиткові логічного мислення, формуванню навиків чітко формулювати і послідовно викладати власні думки. План допомагає складати інші види короткого запису тексту, наприклад, конспекти і тези, а також сприяє організації самоконтролю. Чітко складений план свідчить про вміння аналізувати текст, про ступінь його змісту.

Типи планів: питальний, називний, тезовий, план – опорна схема. Кожний з цих планів по-своєму фіксує інформативні центри тексту.

При складанні питального плану використовують питальні слова (який? що таке? і т.п.)

Теза звичайно збігається з інформаційним центром абзацу. Виділяють тези номінативної будови, що складаються

з називних речень, і тези дієслівної будови, що складаються з речень із присудками. План, у якому дію позначають іменником (наприклад, підготовка матеріалу до реферату), — іменується як називний, а якщо дія позначена дієсловом у неозначеній формі (наприклад, підготувати матеріал до реферату) — *тезовий*.

План — опорна схема складається зі значенневих опор. Такими опорами можуть бути схеми і ключові слова, що відбивають основний зміст тексту. При складанні пунктів плану потрібно пам'ятати, що пункт плану не розкриває зміст, а тільки називає який-небудь уривок тексту. Тому найбільш прийнятні формулювання у вигляді коротких і містких називних речень. Варто пам'ятати, що робота над складанням плану не самоціль, а засіб проникнення в зміст тексту.

Складання тез. Тези — це перелік основних тверджень, ідей, висновків, що містяться в книзі або статті. Кожна книга, стаття, будь-яке літературне джерело являють собою низку логічно пов'язаних тверджень, що в тексті супроводжуються обґрунтуваннями, доказами, поясненнями, ілюстраціями. Якщо вичленувати з тексту основні твердження або положення, одержимо те, що називають тезами.

Тези дозволяють узагальнити матеріал, подати його суть у коротких формулюваннях, що розкривають зміст усього твору. Тези дозволяють зробити критичний аналіз книги, статті та інших джерел, вони акцентують увагу на суті матеріалу, що викладається.

Чим тези відрізняються від плану? Пункт плану називає питання, не розкриваючи його змісту, а теза дає відповідь на це питання, тобто розкриває його зміст. При складанні плану головна увага зосереджена на порядок, послідовність, взаємозв'язок висловлюваних думок. При складанні тез для нас важливий не тільки порядок викладу, але й сам зміст. Робота над тезами дозволяє глибше проникнути в матеріал, що читається. Тези несуть у собі більше інформації, ніж план. Однак сказане

не применшує значення плану. Кожен вид фіксації прочитаного матеріалу потрібний і важливий по-своєму.

Конспектування — це скорочений запис інформації, засіб глибокого і ретельного аналізу літературного джерела. «Кон» означає початок, межу, звуження простору дій. У цьому звуженні, граничному скороченні, згортанні інформації й уміщений головний зміст конспекту. У конспекті, як і в тезах, повинні бути відбиті основні положення тексту. Конспект може бути коротким або докладним. Можна зберегти без зміни речення конспектованого тексту або використовувати інші, більш стислі формулювання.

Конспект потрібний для того, щоб:

- виділити в письмовому тексті необхідне і потрібне для вирішення дослідницького або навчального завдання;
- створити модель проблеми (понятійну або структурну);
- спростити запам'ятовування тексту, полегшити оволодіння спеціальними термінами;
- накопичити інформацію для написання більш складної роботи (доповіді, реферату, курсової або дипломної роботи).

Розходження між тезами і конспектом

Тези	Конспект
Містять основні думки автора тексту у формі твердження або заперечення.	Відтворює не тільки думки оригіналу, але і зв'язок між ними.
У кожному положенні міститься одна думка.	Зберігає риси розподілу тексту на частини, властиві оригіналові.
Служать для збереження в пам'яті і як основа для дискусії.	Складається з метою збереження в пам'яті.
Виділяються, «витягаються» з тексту.	Стискає, «ущільнює» оригінальний текст.

Розрізняють чотири типи конспектів: плановий, тематичний, текстуальний і вільний.

Плановий конспект складається на основі плану статті або книги. Кожному пунктові плану відповідає певна частина конспекту.

Тематичний конспект складається на основі ряду джерел і являє собою вичерпну відповідь на поставлене питання.

Текстуальний конспект складається в основному із цитат статті або книги.

Вільний конспект містить у собі виписки, цитати, тези.

Цитування. Цитати — точна, буквальна виписка з якого-небудь тексту. Повні і точні записи тексту беруться в лапки, що вказують на документальну точність виписки (слово в слово, з дотриманням наявної орфографії і з указівкою на сторінки джерела). Може використовуватися і комбінований запис, коли виклад матеріалу своїми словами поєднується з дослівними виписками окремих виразів, які при цьому беруться в лапки. Цитати, виписки використовуються як для обґрунтування власних ідей і висновків, так і для критичного аналізу.

Загальні вимоги до цитованого матеріалу. Цитата повинна бути нерозривно пов'язана з текстом (бути доказом або підтвердженням висунутих положень). Цитата наводиться в лапках, точно за текстом першоджерела: з тими ж розділовими знаками й у тій же граматичній формі.

Пропуск слів, речень, абзаців при цитуванні позначається крапками. При цитуванні не допускається об'єднання в одній цитаті кількох уривків, узятих з різних місць. Кожен такий уривок повинен оформлятися як окрема цитата.

При цитуванні кожна цитата повинна супроводжуватися вказівкою на джерело (бібліографічне посилання).

Правила оформлення цитат. Цитата як самостійне речення повинна починатися з великої букви, навіть якщо перше слово в джерелі починається з малої букви.

Цитата, включена в текст після підрядного сполучника — *що, тому що, якщо*, через *те що і т.ін.*, — береться в лапки і пишеться з малої літери, навіть якщо в цитованому джерелі вона починається з великої букви.

Цитата, вміщена після двокрапки, починається з малої літери, якщо в джерелі перше слово цитати починається з малої літери (у цьому разі перед цитованим текстом обов'язково ставляться крапки), і з великої букви, якщо в джерелі перше слово цитати починається з великої (у цьому разі крапки перед цитованим текстом не ставляться).

Якщо речення цитується не цілком, то замість випущеного тексту ставляться крапки. Розділові знаки, що стоять перед випущеним текстом, не зберігаються.

Цитату можна ввести в контекст такими способами:

Автор пише: «...»;

Автор підкреслює: «...»;

Автор указує: «...»;

«..., — пише автор, — ...»;

«..., — відзначає автор, — ...»;

«..., — вказується в роботі (статті), --...»

«..., — відзначається з цього приводу в статті (роботі), — ...»;

Автор зауважує: «...»;

Разом з тим є уточнення: «...»;

На закінчення автор пише: «...»...

Рецензування — це оцінка твору, критичний відгук про нього. Рецензія може розглядатися як:

1) стаття, що містить у собі критичний огляд якого-небудь наукового (або художнього) твору;

2) відзив на наукову роботу (наприклад, дипломну) або який-небудь друкований твір (наприклад, монографію, підручник) перед їхнім захистом, публікацією.

Необхідно відзначити, що оцінка твору, критичний відзив про нього не входять до завдання конспектування, тезування і планування. Коротка оцінка твору, можлива при анотуванні, не являє собою розгорнутого і мотивованого висловлення.

Основні функції рецензії — інформаційна й оцінююча. Якщо рецензія пишеться на кілька творів, об'єднаних за якими-небудь ознаками (наприклад, за тематичним, хронологічним), то вона набуває характеру критичного огляду.

У літературі склався типовий план для написання рецензії:

1. Актуальність теми. 2. Об'єкт аналізу. 3. Короткий зміст. 4. Формулювання основної тези. 5. Загальна оцінка. 6. Недоліки, недогляди. 7. Висновки.

Об'єктом оцінки можуть бути:

- повнота, глибина, всебічність розкриття теми;
- новизна й актуальність поставлених проблем;
- позиція, з якою автор розглядає проблеми;
- коректність аргументації і системи доказів;
- характер і вірогідність прикладів, ілюстративного матеріалу;
- переконливість висновків.

Для написання рецензій використовуються такі мовні стандарти:

Об'єкт аналізу — книга, стаття в журналі, дипломний проект, автореферат і т.ін. — прийнято називати: робота автора, рецензована робота.

Актуальність теми розкривають за допомогою виразів: «Робота присвячена актуальній темі...», «Автор присвятив свою роботу ...», «Актуальність теми зумовлена...» і т.ін.

Короткий зміст містить у собі перелік наявних розділів, підрозділів висновків, усіх додатків, зазначення числа сторінок, малюнків, джерел, згаданих у бібліографії, і т.п. Наприклад:

«На початку роботи (статті, дипломної роботи, монографії...) автор указує, що...»;

«Автор аналізує наявну літературу з цієї проблеми...»;

«Показує наукові позиції своїх опонентів...»;

«Розглядає питання про...»;

«...доводить, що...»;

«...стверджує, що ...»;

«...доходить висновку про те, що ...»...

Основна теза формується з використанням таких, наприклад, виразів:

«Центральним питанням роботи є питання про.....»;

«У статті на перший план висувається питання про.....»

Позитивна оцінка аналізованого твору може бути дана за допомогою таких фраз і виразів:

«Безумовно (очевидним, головним) достоїнством роботи є актуальність піднятих у ній проблем»;

«Робота цінна тим, що в ній по-новому осмислено теорію...»;

«...подані різні точки зору з питання...»;

«Робота відрізняється багатим фактичним матеріалом...»;

«...нестандартним підходом до аналізу піднятих проблем...»;

«Автор справедливо зазначає...»;

«...аргументовано обґрунтовує...»;

«...детально аналізує...»;

«...удало вирішує питання...»...

Неоднозначна оцінка:

«На підтвердження цієї тези автор наводить ряд аргументів, що не завжди уявляються переконливими...»;

«Незважаючи на недоліки даної роботи, не можна недооцінювати її значення й актуальність для...»;

«Зазначені недоліки мають локальний характер і не впливають на результати роботи ...»...

Негативна оцінка.

«Суттєвим недоліком роботи є...»;

«Сумнів викликає доцільність (продуктивність, коректність) такого підходу...»;

«Автор пропускає повз увагу...»;

«Авторові не вдалося показати...»...

Висновки:

«Таким чином, розглянута робота заслуговує на позитивну (високу) оцінку...»;

«Уявляється, що в цілому робота (стаття) має велике значення ...»...

Реферування. Найбільш загальне уявлення про книгу дає анотація. Але в ній зазначені лише головна тема і перелік питань, які зачіпаються в тексті першоджерела. Скласти повне уявлення про зміст, про саму суть викладеного матеріалу в оригіналі дозволяє реферат.

Реферат — це стислий виклад основної інформації першоджерела на основі її смислової переробки. Він будується з опорою на оригінал, оскільки в нього включають фрагменти з першоджерела. Це узагальнення і формулювання, які наявні в первинному документі і переносяться в реферат у вигляді цитат.

За метою (призначенням) реферати можна умовно розподілити на бібліографічні; для науково-популярних журналів; навчальні.

Бібліографічні реферати за повнотою викладу змісту розподіляються на інформативні й індикативні.

Інформативні (реферати-конспекти) містять в узагальненому вигляді всі основні положення первинного документа, матеріал, що ілюструє їх, найважливішу аргументацію.

Індикативні (вказівні, або реферати-резюме) містять не всі, а лише ті основні положення, які тісно пов'язані з темою реферованого документа.

Реферати розподіляються також на монографічні, складені за одним джерелом, і оглядові, складені за кількома джерелами з однієї теми.

У науково-дослідній і навчальній діяльності студентів особливо важливі інформативні реферати. Їх можна прочитати найчастіше в реферативних журналах.

Реферативний журнал — це періодичне видання, у якому публікуються головним чином реферати. Реферативні журнали орієнтують дослідників у поточній і ретроспективній інформації, привертають їхню увагу до актуальних теоретичних і практичних проблем, знайомлять з новітніми дослідженнями. Реферат складається з бібліографічного опису документа, ключових слів, власне реферативної частини, адреси (кому призначена інформація) і прізвища автора реферату.

Бібліографічний опис — це сукупність бібліографічних даних про інформаційне джерело. Бібліографічний опис включає прізвище, ініціали автора, назву твору, місце видання, кількість сторінок. За допомогою ключових слів дається уявлення про основний зміст джерела, про його частини, що дозволяє швидко знайти потрібний текст серед інших джерел.

У реферативній частині представлений зміст у вигляді основних положень, ідей і висновків автора.

Наведемо приклад.

Бібліографічний опис документа.

Педагогические исследования: организация, процесс, результат /Под ред. В.М. Полонского — М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО. — М., 2008. — 217с. — Библиограф.: 41 назв. — Деп. У ИТОП РАО 20.07.2008, №43–98.

Ключові слова.

Організація досліджень, дослідницька проблематика, результати досліджень.

Реферативна частина.

У монографії розглядаються проблеми організації педагогічних досліджень, типологія і рівні дослідницької проблематики, джерела проблематики в науці і практиці, результати науково-педагогічних досліджень, логіка педагогічного дослідження.

Адреса.

Книга розрахована на науковців, викладачів кафедр педагогіки, студентів і аспірантів педагогічних ВНЗ, вчителів-дослідників.

Автор.

Референт В. М. Полонский.

Науково-популярні реферати пишуться за науковими статтями для науково-популярних журналів, їх мета — в доступній, популярній формі познайомити читачів з науковими відкриттями.

Навчальний реферат пишеться для того, щоб глибоко вивчити матеріал. З такими рефератами студенти виступають на семінарах і конференціях. Дослідницька робота починається зі складання навчального реферату. У ньому розкривається суть досліджуваної проблеми; наводяться різні точки зору, а також власні погляди на неї.

Етапи роботи над навчальним рефератом:

1. Вибір теми. 2. Добір і вивчення основних джерел з теми. 3. Складання бібліографії. 4. Обробка й систематизація інформації. 5. Розробка плану реферату. 6. Написання реферату.

Приблизна структура навчального реферату

Титульний аркуш.

Зміст. Послідовно викладаються назви пунктів реферату із зазначенням сторінки, з якої починається кожен пункт.

Вступ. Визначається актуальність теми, формулюється суть досліджуваної проблеми, зазначаються мета і завдання реферату.

Основна частина. Кожен її розділ, доказово розкриваючи окреме питання, логічно є продовженням попередніх.

Висновок. Підбиваються підсумки або дається узагальнений висновок з теми реферату.

Список літератури. При написанні реферату використовують не менше 15–20 джерел.

Рекомендації до написання реферату.

1. Реферат варто записувати лаконічною науковою (літературною) мовою, розрахованою на певне коло читачів.
2. Не починайте текст реферату з повторення його назви.
3. Максимально використовуйте наявну в даній галузі знання термінологію.
4. При першому згадуванні нових термінів поясніть їхнє значення.
5. Строго дотримуйтесь однаковості умовних позначок, символів, скорочень, оформлення цитат і приміток у вивносках.
6. Детальні таблиці, схеми, докладні статистичні дані краще поміщати в додатку. У тексті реферату дайте їхню коротку характеристику і сформулюйте висновки, які варто зробити на підставі наведених матеріалів.
7. У кінці сформулюйте висновок, що стосується реферованого предмета.

Критерії оцінки навчального реферату:

- а) відповідність змісту темі реферату;
- б) глибина пророблення інформаційного матеріалу;
- в) правильність і повнота використання джерел;
- г) відповідність оформлення реферату стандартам.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Які види читання літературних джерел існують, охарактеризуйте їх.
2. Назвіть форми фіксації прочитаних літературних джерел.
3. Що таке анотування, анотація, які види анотацій існують?
4. У чому відмінність написання тез від конспекту?
5. Назвіть типи конспектів.

6. Які основні вимоги до оформлення цитат у тексті ви знаєте?
7. Основне призначення рецензування, його функції.
8. Назвіть головні вимоги до написання навчального реферату.

Завдання для самостійної роботи

1. Прочитайте статтю з педагогічного журналу («Мистецтво та освіта», «Обдарована дитина», «Виховна робота в школі», «Палітра педагога» «Педагогічний пошук», «Рідна школа», «Шлях освіти») і складіть тези. Наприклад, це можуть бути такі статті:
 - Бех І. Своєідність художньої творчості особистості: психологічні акценти / І. Бех // Мистецтво та освіта. — 2012. — №1. — С. 20–21.
 - Отич О. Мистецькі субдисципліни педагогіки в розвитку особистості майбутнього вчителя / О. Отич // Мистецтво та освіта. — 2012. — №2. — С.15–20.
 - Кашекова І. Педагогічні умови створення інтегративного освітнього простору школи засобами мистецтва / І. Кашекова // Мистецтво та освіта. — 2012. — №3. — С. 19–24.
 - Лобова О. Музична культура школяра: варіативність змісту і структури / О. Лобова // Мистецтво та освіта. — 2012. — №4. — С.20–25.
 - Деркач О. Арт-терапія на допомогу школі / О. Деркач // Мистецтво та освіта. — 2010. — №2. — С.25–37.
 - Зюзіна Т. Зарубіжні моделі використання мистецтва в системі загальної освіти / Т. Зюзіна // Мистецтво та освіта. — 2011. — №4. — С.2–7.
2. Виберіть статтю з періодичної педагогічної преси (наприклад «Освіта», «Педагогічна газета», «Позашкільний час» та ін.) і самостійно складіть план і анотацію.

3. Напишіть рецензію на статтю з будь-якого педагогічного журналу.
4. Напишіть реферат з історії педагогіки, використовуючи різні способи цитування (теми досліджень дивись у розділі 4 — завдання для самостійної роботи).

Рекомендована література

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Технология исполнения и оформление научно-исследовательской работы: Учебно-методическое пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева. — М.: ЦГЛ, 2006. — 96 с.
2. Безрукова В.С. Как написать реферат, курсовую, диплом: Учебно-методическое пособие / В.С. Безрукова. — СПб.: Питер, 2004. — 176 с.
3. Виноградова Н.А. Методические рекомендации по выполнению письменных работ / Н.А. Виноградова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 137 с.
4. Джуринский А.Н. История педагогики / А.Н. Джуринский. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 305 с.
5. Лесин В.М. Як працювати з книгою: Методичний посібник / В.М. Лесин. — К.: Вища школа, 1989. — 71 с.
6. Мигаль В.Д. Організація, методи та викладення результатів наукових досліджень: навчально-методичний посібник / В.Д. Мигаль. — Х.: ХНАДУ, 2009. — 276 с.
7. Ніколаї Г.Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник для студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти / Г.Ю. Ніколаї. — Суми, 1999. — 106 с.
8. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Сост. А.И. Пискунов. — М.: Просвещение, 1981. — 528 с.

9. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник / В.М. Полонский. — М.: Наука, 1995. — 304 с.
10. Сисоева С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Світлана Сисоева, Ірина Соколова; Україна. Міністерство освіти і науки. — К.: ЦУЛ, 2003. — 307 с.
11. Сковорода Г.С. Сочинения / Г.С. Сковорода / Пер. с укр. А.Н. Гордиенко; Минск: Современный литератор, 1999. — 224 с.
12. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учеб. для студ высш. учеб. заведений / В.Г. Торосян. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 352 с.

Розділ 6

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

Ключові слова: педагогічна наука, педагогічна практика, об'єкт наукової педагогічної діяльності, результат педагогічної науки, теоретичні, емпіричні й нормативні знання, принципи педагогічної діяльності, принцип гуманізації, принцип інформатизації освіти, принцип цілісності, рушійні сили взаємодії науки і практики, педагогічна творчість.

Проблема співвідношення педагогічної науки і практики, їх взаємозв'язку — одна з глобальних проблем педагогіки. Від того, як вона вирішується, залежить розвиток педагогічної науки, якість педагогічних інновацій, процес модернізації освіти, та зрештою, ефективність освітньої системи в цілому.

Педагогічна практика, у якій реалізується найважливіша соціальна функція освіти, повинна бути науково обґрунтованою, а теоретична робота у зв'язку із цією практикою має одержати все більший розвиток. З цих позицій необхідно говорити про те, що з одного боку педагогічна наука дає знання щодо прогнозованих і передбачуваних наслідків запровадження нових педагогічних методів, технологій, навчальних матеріалів і т.п. в освітній процес, з іншого — наукове обґрунтування педагогічної діяльності і дійсності для практичних працівників.

Сфера впливу педагогічної науки, особливо в її теоретичній частині, не обмежується застосуванням до діяльності вчителя, а виявляється у широкому контексті соціальної практики як розробка загальної стратегії реформування освіти, створення проектів освітніх процесів, підготовка освітніх стандартів,

кваліфікаційних характеристик і т.п. Отже, завдання педагогічної науки полягає в обґрунтуванні освітніх процесів і відповідних дій у їхній цілісності. Це означає, що ступінь узагальненості знань, що входять у таке обґрунтування, повинен бути досить високим, і що цим визначається потреба в теоретичному знанні.

Першим і головним орієнтиром у вивченні проблеми взаємозв'язку педагогічної науки і практики є теза про єдність теорії і практики. *У чому ж реалізується єдність і в чому полягають розходження між наукою і практикою у сфері освіти?*

Практична і наукова діяльність здійснюють ту саму функцію підготовки підростаючого покоління до участі в житті суспільства шляхом залучення кожної людини до культури, її цінностей і традицій. У цьому полягає одна з форм прояву єдності науки і практики у сфері освіти, що дозволяє говорити про єдність двох видів діяльності: наукової і практичної. Інша форма такого взаємозв'язку виявляється у єдиній створеній системі, завдяки якій педагогічна наука впливає на практику, а практика стає джерелом наукового знання.

Зіставимо науку і практику за такими характеристиками, властивими будь-якій діяльності: а) *об'єктами*; б) *засобами*; в) *результатами*.

Об'єктом практичної педагогічної діяльності є людина, яка навчається і виховується педагогами, і в той же час виступає суб'єктом, однак в іншій системі відносин, насамперед, як суб'єкт пізнавальної діяльності.

На сучасному етапі декларується «суб'єктно-суб'єктна» педагогічна парадигма, що повинна прийти на зміну парадигмі «суб'єктно-об'єктній». Актуальним завданням став перехід до особистісно зорієнтованої парадигми освіти, тобто втілення в практику тих положень вітчизняної і закордонної педагогіки, які орієнтують на повагу до особистості учня, встановлення гуманістичних, довірливих відносин між ним і педагогом, їх діалогічної взаємодії, взаєморозуміння і партнерства, створення

умов для творчої самореалізації і самозростання особистості. Однак відмова від жорсткого педагогічного керівництва не означає відмовлення від педагогічного впливу і керівництва з боку вчителя. Відносини між педагогом і вихованцем не можуть бути тільки суб'єкт-суб'єктними, оскільки вихованець вступає в одному відношенні як об'єкт у педагогічній системі, в іншому — як суб'єкт навчальної діяльності.

Однак, розкриваючи питання щодо взаємодії педагога й учня в процесі навчання, не мається на увазі рівноцінність їхніх різноспрямованих відносин, оскільки учень і педагог впливають один на одного по-різному. На педагога впливає не сам учень, а те, як він навчається, тобто залежно від сформованих особистісних якостей, необхідних знань, вмінь і навиків у навчально-виховному процесі, вчитель вибудовує свою систему впливів. Педагогу слід створювати нитки керівництва невидимими, невідчутними, але це не означає, що вони перестають існувати.

Якщо говорити про *об'єкт наукової педагогічної діяльності*, то з боку наукової педагогіки об'єктом дослідження повинна бути не дитина, а педагогічний факт (явище). Педагогічні факти виникають у практичній діяльності, яку називають вихованням у широкому педагогічному сенсі або освітою, маючи на увазі процес виховання і навчання як особливий вид практичної педагогічної діяльності. Визначення об'єкта наукової педагогічної діяльності можна звести до такого найбільш широкого формулювання: об'єкт вивчення педагогічної науки — це педагогічна практика.

Засоби, застосовувані, з одного боку, в науковій, а з іншого — у практичній діяльності, співвідносяться як засоби наукового пізнання і безпосередньої практичної діяльності. Наприклад, для педагогічної практики це такі засоби, як методи, прийоми, організаційні форми виховання і навчання, наочні, технічні засоби й ін. Для науки засобами наукового пізнання

є спостереження, збір фактів, моделювання, створення гіпотез, теорій, перевірка їх шляхом експерименту і т.ін.

Перехід від практичної діяльності до наукової нерідко розглядається як плавний рух, у якому педагог, поповнивши свій запас наукових знань, автоматично стає дослідником. Однак, ні знання педагогічної науки, ні практичний досвід не можуть замінити спеціальної підготовки до науково-дослідницької діяльності. Педагогу-досліднику потрібні знання не тільки з педагогіки, але і про педагогіку, тобто про закономірності, що діють не в навчанні і вихованні, а в самій педагогічній науці й у науці в цілому. Оволодіння науково-дослідницькою діяльністю передбачає реалізацію таких вмінь як визначення наукової проблеми, формулювання об'єкту і предмету дослідження, розробка гіпотези, педагогічного експерименту, діагностуючого інструментарію і т.ін. Знання з методології педагогічної науки забезпечують проведення наукового дослідження на сучасному рівні. *Майбутньому вчителю необхідно користуватися науковим знанням для удосконалювання своєї практичної роботи, наукового обґрунтування педагогічних дій, розробки авторських інноваційних технологій.*

Питання про результати наукової і практичної діяльності пов'язане з проблемою цілепокладання, оскільки в меті закладене уявлення про результат. Мета і результат практичної роботи педагога — навчений і вихований учень (студент), точніше, навченість і вихованість як якості особистості; результатом педагогічної науки є знання. Педагогічні знання — це закони, принципи, правила педагогічної діяльності, вони існують не тільки у свідомості педагога, а у матеріалізованому вигляді в наукових роботах, програмах, підручниках, посібниках для педагогів і т.п.

У будь-якій науці наявні теоретичні й емпіричні знання, в основі їхнього розрізнення лежить виділення теоретичного й емпіричного рівнів наукового пізнання. На емпіричному рівні

формується знання про факти: для педагогіки це знання про ефективність або неефективність тих або інших прийомів, методів навчання і виховання, позитивний або негативний вплив певних факторів, що діють у педагогічному процесі, на його результати, способи управління педагогічною діяльністю, роботу педагога за новим посібником (підручником) тощо.

Знання теоретичного рівня утворюються в результаті досліджень, пов'язаних з розвитком і удосконалюванням понятійного апарату науки і спрямованих на всебічне пізнання реальності в її істотних, глибинних зв'язках і закономірностях. Це, наприклад, знання про закономірні відносини, що існують у педагогічному процесі, сутність навчання і виховання, склад, структуру і функції змісту освіти. Результати теоретичних досліджень розкривають, описують і пояснюють зв'язок і взаємодію різних факторів усередині педагогічного процесу. Знання теорії допомагають вчителю визначити логіку і послідовність педагогічних дій, передбачити і прогнозувати їх результати у системі, враховуючи педагогічні закономірності і різні фактори впливу.

Однак для педагогіки недостатньо тільки описати педагогічну дійсність з її зв'язками і закономірностями, педагогічна теорія не є самоціллю, у системі освіти як соціальному інституті теорія є основою перетворення й удосконалювання практичної діяльності. Педагогіка (педагогічна наука) вивчає освітній процес і створює нові системи діяльності.

У знаннях, що складають таку систему, втілюється особлива форма відображення дійсності — соціальна норма, яка не тільки відбиває суще — те, що існує в педагогічній дійсності, але передбачає певні дії як належне і складають особливий, третій вид знань. Ці знання нормативні — про належне, те, що варто робити, на відміну від емпіричних і теоретичних, які відбивають справжнє. До них відносяться загальні і часткові вказівки, приписи щодо діяльності: принципи, правила, рекомендації тощо. Нормативні знання виступають також у вигляді методів

практичної діяльності (наприклад, навчання і виховання), стандартів, вимог до програм і підручників, а також студентських курсових і дипломних робіт.

Таким чином, загальна картина всієї сукупності наукових знань про педагогічну діяльність поділяється на дві групи: до першої відносяться знання про реальний педагогічний процес; до другої — норми, регулятиви діяльності, тобто знання про те, як потрібно її планувати, здійснювати й удосконалювати відповідно до мети і умов, у яких цей процес протікає.

Із розрізненням згаданих вище груп знань пов'язані особливості здійснення педагогічною наукою її функцій: емпіричні і теоретичні знання педагогіка здобуває, реалізуючи *науково-теоретичну функцію*, нормативні знання — це результат здійснення нею *конструктивно-технічної функції*. Перехід від відображення дійсного до розробки норм належного, тобто від науково-теоретичної функції до конструктивно-технічної, здійснюється на високому рівні теоретичного узагальнення. Цей перехід виступає як рух від закономірностей до нормативних узагальнень найбільш високого рангу — до принципів педагогічної діяльності.

Як відомо, у науковій літературі висловлюються різні думки про сутність і виділення педагогічних принципів. У логічному сенсі принцип — це центральне поняття, що являє узагальнення і поширення якого-небудь положення на всі явища тієї сфери, до якої воно відноситься. Інший сенс — принцип дії, під яким мається на увазі, наприклад, етична норма. Саме другий сенс розглядає педагогіка, яка вивчає освітню діяльність, і результати повинна давати нормативне знання, диктувати, як треба цю діяльність будувати, здійснювати й удосконалювати.

Таким чином, **педагогічні принципи** — це принципи діяльності, що являють собою найбільш загальне нормативне знання, яке педагогіка одержує, коли реалізує свою конструктивно-технічну функцію. У них містяться вказівки щодо того,

як потрібно діяти, щоб домогтися бажаних результатів. Теоретичною основою для вироблення норм діяльності слугують закономірності, що самі собою ніяких вказівок не містять. Зв'язок між нормами діяльності і закономірностями встановлюється не шляхом логічних операцій, а в процесі наукового обґрунтування практики. У закономірностях у неявному вигляді закладена орієнтація (включення й обмеження) на загальний напрям розробки принципів.

Принципи створюються з урахуванням умов і факторів, що визначають конкретні форми виховання і навчання, які об'єктивно обумовлені станом освітньої сфери в даний період і вимогами до освіти, які виникають у суспільстві. Наприклад, потреба у вихованні самостійності, що виникла у свій час, знайшла нормативне відображення в сформульованому М. М. Скаткіним дидактичному принципі переходу від навчання до самоосвіти.

У принципах міститься знання про те, що не може існувати без наших зусиль, наприклад, єдність навчання і виховання не встановлюється сама собою, автоматично. Положення про таку єдність формулюється як дидактичний принцип (а не закономірність) саме тому, що потрібна цілеспрямована спеціальна робота педагогів-теоретиків і педагогів-практиків, щоб зробити навчання таким, що виховує.

Принципи лежать в одному ряді із закономірностями, але логічно з них не виводяться. Закономірності і принципи є структурними елементами системи зв'язку педагогічної науки і практики. Розглянемо деякі основні принципи, що мають відношення до освіти в цілому.

Головний принцип освіти — принцип гуманізації, що відбиває гуманістичну орієнтацію виховання і навчання. Принцип гуманізації освіти є головним і системоутворюючим, він передбачає спрямованість освітнього процесу на можливо повний розвиток особистості, залучення її до активної участі

в житті суспільства, об'єднання буття індивідуальності кожної людини з культурою.

Гуманізацію освіти й школи в широкому значенні слід розуміти як їх переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), яка відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Одночасно гуманізація школи означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації учнями своїх потреб й інтересів. Гуманізацію навчання не можна зводити до якихось конкретних педагогічних технологій чи методів навчання, це ціннісна орієнтація, в основі якої лежить перебудова особистісних установок педагога. Гуманізація освіти — це центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотвірної функції. Гуманізація освіти — це процес і результат пріоритетного розвитку загальної культури і самоствердження особистості, формування особистісної зрілості тих, хто навчається. Головними шляхами гуманізації освіти є формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу, виховання в учасників педагогічного процесу моральної культури взаємовідносин, формування в учнів ціннісного досвіду розуміння людини.

Суттєвою складовою гуманізації освіти є гуманітаризація, яка розуміється, по-перше, як нароццування у змісті всіх навчальних предметів знань про людину, людство, людяність; по-друге, як особлива увага до викладання гуманітарних навчальних предметів (літератури, історії, мов, мистецтва), визнання їх пріоритетної ролі в освіті; по-третє, гуманізація викладання негуманітарних предметів (фізики, хімії, математики й інші), що передбачає відповідно до цього принципу

формування творчих здібностей учнів, їх емоційної сфери, гуманістичних відносин.

Іншим загальним для всього освітнього процесу є **принцип інформатизації освіти**, що являє собою частину процесу інформатизації сучасного суспільства. Наша епоха характеризується «інформаційним вибухом», різким зростанням кількості інформації – наукової, культурної, технічної. У відповідь на нові вимоги у сфері інформації стає необхідним насичення освітніх систем інформаційною продукцією, засобами і технологіями. В установи системи освіти впроваджуються інформаційні засоби, засновані на мікропроцесорній техніці, а також інформаційна продукція і педагогічна технологія, що базується на цих засобах. Усе більш широке розповсюдження одержує багатоцільове використання комп'ютера в процесі навчання. Тенденції модернізації освіти в інформаційному суспільстві передбачають: 1) створення інформаційного освітнього середовища, в основі якого лежать нові інформаційні, комунікаційні технології, зокрема дистанційні, що дозволяють людині здобувати освіту впродовж усього життя; 2) еволюцію нових інформаційних технологій в освіті як універсального, поліфункціонального засобу пізнання; 3) формування єдиного інформаційного простору країни і його інтеграцію у світовий простір. Створення інформаційного середовища, що виконує навчальні функції, викладання основ інформатики й обчислювальної техніки, підготовка кожного студента як користувача комп'ютера – ось деякі форми здійснення принципу інформатизації.

Однак при усій важливості принципу інформатизації він не повинен суперечити головному напрямку – гуманізації освіти, яка має абсолютний пріоритет. Інформатизація не повинна призводити до скорочення можливостей простого людського спілкування за рахунок збільшення частки і ролі знеособленої інформації в системі освіти.

Мета освіти й уявлення про неї, як про процес, у якому з'єднуються виховання і навчання, зумовлюють принцип цілісності освітнього процесу. У цьому принципі знаходить вираження необхідність цілеспрямованих дій, що відносяться до об'єднання виховання і навчання. Реалізуючи принцип цілісності, педагог орієнтує освітній процес на формування в єдності знань і умінь, свідомості і поведінки.

Важливий принцип, який однаково стосується і навчання, і виховання на всіх етапах і в усіх формах освіти, — **принцип урахування вікових й індивідуальних особливостей вихованців при організації їхньої діяльності.**

Система зв'язку науки і практики існує не у вигляді застиглої схеми, вона рухається і розвивається. Це не просто система знань, а єдиний, увесь час відновлюваний цикл діяльності. У зв'язку з подальшим наближенням до практики, усі елементи, що описані вище, вибудовуються у методичну систему, що представляє нормативне відображення певного аспекту педагогічної дійсності, наприклад, викладання музичного мистецтва, естетичного виховання. Методична система, у свою чергу, конкретизується у проєкті цієї діяльності: в освітніх стандартах, програмах, підручниках і т.п. Вони перевіряються на практиці в ході дослідної роботи і містять конкретні вказівки до діяльності вчителя і учня. В той же час ці матеріали, з одного боку, є частиною і засобом педагогічної діяльності, з іншого — кінцевим результатом наукової діяльності і одночасно початком діяльності практичної.

Які існують рушійні сили взаємодії науки і практики? Можна виділити три фактори, що зумовлюють динаміку руху такої системи.

Перший фактор — зміна тенденцій розвитку суспільства, умов життя в ньому, ідеологічних орієнтирів. Відповідно до цього змінюється мета освіти, її зміст, методи освітньої діяльності, об'єкти наукового аналізу, наприклад, намічені

тенденції до демократизації і становлення гуманістичного мислення призвели до формування особистісного підходу в педагогіці, що знайшов своє відображення в особистісно зорієнтованій парадигмі освіти. Така орієнтація визначила нові наукові проблеми і практичні завдання. Загальна характеристика проблематики, що виникла в зв'язку з розвитком цих тенденцій у суспільстві й в освіті, пов'язана з відмовою від жорстких авторитарних схем, що перешкоджають становленню особистості учня, орієнтацією на його всебічний розвиток, проблемне навчання. У цьому контексті першорядне значення має культурологічний підхід до побудови змісту освіти, який реалізує гуманістичну установку в розумінні соціальної функції людини, а також увага до філософського і методологічного осмислення педагогічної науки і практики.

Необхідність затвердження пріоритету загальнолюдських цінностей призводить до нового осмислення проблематики педагогічної науки. На перший план висуваються завдання щодо розробок теоретичних основ цілісного навчально-виховного процесу і вивчення питань реалізації виховної функції навчання, урахуовуючи його зміст, методи і організацію. Отже, одним із джерел педагогічного дослідження є аналіз змін на практиці, викликаних соціокультурним розвитком суспільства і необхідністю урахування вимог часу в роботі педагогів-практиків.

Другий фактор — перманентне розгортання системи зв'язку науки і практики, мети і результатів освітнього процесу. Цей фактор має місце тоді, коли змінюється мета, а педагогічна система залишається старою, тому результати діяльності не збігаються з метою. Конкретна розбіжність виражається в тому, що підготовка випускників певної системи освіти (середня і вища школа) не відповідає зміненим соціальним умовам. Наявність пробілів у науці і «вузьких місць» у практиці стимулює розробку засобів, що дозволяють переборювати недоліки і протиріччя, що склалися в системі освіти.

Одна з функцій педагогічного досвіду в системі зв'язку науки і практики полягає в тому, що він надає емпіричний матеріал для наукового вивчення, оскільки саме на практиці виникають ситуації і проблеми, що стають об'єктами наукового дослідження. Звернення з позицій науки до практичного досвіду дає педагогу матеріал для дослідження.

При зміні мети освіти особливо чітко виявляється здатність науки до прогнозування, і таким чином перевіряє рівень і якість педагогічної теорії. При цьому створюється нове уявлення про ефективну педагогічну систему, на основі якої розробляється новий проект діяльності, у якій реалізується поставлена мета. У процесі виконання мети знову з'являються результати, які потрібно вивчати, цикл відновлюється, функціонує.

Третій фактор — логіка розгортання педагогічної теорії, а саме теоретичної діяльності в даній галузі. Нагромадження емпіричних факторів породжує потребу осмислити їх, сполучити в цілісному теоретичному уявленні. Необхідність цілісного підходу до вивчення педагогічних явищ викликана не тільки потребами практики, але і самою педагогічною наукою, завдяки якій стає можливим і необхідним вивчення цілісних об'єктів.

Слід зазначити, що наукове знання в педагогіці — не самоціль, воно потрібно практиці і самою ж практикою зумовлене. Педагогічна теорія — це теорія педагогічної практики, тому особливе значення мають зовнішні фактори.

Як виявляється зв'язок між вчителем, наукою і практикою?
Розглядаючи педагога як творця освітнього процесу, що створює різноманіття навчальних і виховних ситуацій, в яких формується особистість вихованця, необхідно констатувати той факт, що саме породжуваний вчителем навчально-виховний процес стає об'єктом вивчення педагогічної науки. У свою чергу, вчитель-практик спирається на плоди зусиль і результати роботи багатьох авторів навчальних матеріалів, посібників,

рекомендацій, авторських програм тощо. Самостійно мислячий вчитель звертається до широкого кола теоретичних педагогічних знань, користуючись у своїй роботі тими засобами, які створюються й удосконалюються наукою. Тому питання про ставлення діяльності вчителя до педагогічної науки нерозривно пов'язане з іншим важливим питанням — про джерела його педагогічної творчості й галузі її здійснення.

У чому полягає роль педагогічного наукового знання як джерела педагогічної творчості? У педагогічному процесі перехрещуються і взаємодіють багато факторів, поряд з типовими виникають неповторні ситуації, які неможливо передбачити заздалегідь. Тому вчитель у кожній новій ситуації повинен діяти самостійно, вирішувати щоразу нові практичні завдання. Однак учитель не може бути тільки «реалізатором», виконавцем, йому необхідно уміти вирішувати проблеми нешаблонно, враховувати особливості кожного учня.

Просте копіювання навіть найкращого зразка без знання об'єктивних факторів, що діють у педагогічному процесі, часто призводить до негативних результатів. З цього приводу необхідно звернутися до висловлювання К. Д. Ушинського, який підкреслював, що передається думка, виведена з досвіду, але не сам досвід; щоб досвід успішної педагогічної роботи можна було відтворити, використовувати і передати іншим педагогам, він повинен бути науково осмисленим.

Сучасному вчителю необхідно діяти самостійно, застосовуючи нове поєднання вже наявних засобів у нових ситуаціях або ж нові засоби в типових, повторюваних педагогічних ситуаціях. Інструкції, педагогічні «рецепти» — передумова формування і розвитку його творчої педагогічної діяльності, для усвідомлення якої потрібні наукові знання. Якщо вчитель сприймає рекомендації і розробки не як простий виконавець, а як самостійно мислячий професіонал, вони не тільки не обмежують його творчість, але допомагають їй. Творче ставлення до роботи

передбачає уміння використовувати знання і термінологію науки, наукове знання дозволяє вчителю зрозуміти і пояснити причини й наслідки тих або інших явищ педагогічної дійсності, своїх успіхів і невдач, а також правильно планувати свою подальшу роботу.

Уміння оцінювати пропоновані навчальні матеріали і власну роботу з наукових позицій особливо важливе в наш час, коли немає єдиних, обов'язкових для всіх програм підручників, і вчителю необхідно самому обирати те, що йому потрібно, користуючись орієнтирами, закладеними в освітніх стандартах, самостійно вибудовувати логіку і методику своєї роботи відповідно до загальної мети освіти.

Питання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає різниця між результатами педагогічної науки і педагогічної практики?
2. Дайте характеристику єдності і відмінності наукової і практичної діяльності в галузі педагогіки.
3. Чи згодні ви з твердженням, що ученє є тільки суб'єктом у навчальному процесі, а суб'єктно-об'єктні відносини у педагогічному процесі замінюються суб'єктно-суб'єктними?
4. Якими знаннями має володіти майбутній вчитель-дослідник для успішного проведення педагогічних досліджень?
5. Яке значення мають наукові знання у практичній діяльності вчителя?
6. Які види знань можна виділити у педагогіці, які функції вони виконують?
7. Дайте визначення поняттю «педагогічні принципи» в аспекті реалізації конструктивно-технічної функції педагогіки.

8. У чому виявляється зв'язок між педагогічними закономірностями і принципами педагогічної діяльності?
9. Охарактеризуйте фактори, що обумовлюють розвиток зв'язку педагогічної науки і педагогічної практики.
10. У чому виявляється творчість вчителя у системі зв'язку педагогічної науки і практики?

Завдання для самостійної роботи

Написати мінітвір «Я — професіонал» або «Я — вчитель-дослідник» (опорні слова «я — маю знати», «я — маю вміти», «я — ціную і прагну»).

Рекомендована література

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. — Минск: Университет, 1990. — 560 с.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.
4. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: Монографія / Л. М. Масол; Академія педагогічних наук України, Ін-т проблем виховання. — К.: Промінь, 2006. — 431 с.
5. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: Науково-методичний посібник / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. — К.: Знання України, 2009. — 123 с.
6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студентов высших педагогических

- заведений / С. А. Смирнов, Т. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смирнова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 512 с.
7. Педагогіка: Навчальний посібник / Упорядники: І. М. Богданова, І. А. Бужина та ін. — Одеса: ОДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. — 357 с.
 8. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 2004. — 422 с.
 9. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. — К.: Знання, 2005. — 399 с.
 10. Рындак В. Г. Творчество. Краткий педагогический словарь / В. Г. Рындак. — Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2001. — 156 с.
 11. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник / В. А. Семиченко. — К.: Вища школа, 2004. — 335 с.

ЗАКЛЮЧЕННЯ

Підсумовуючи викладене вище, зробимо висновки:

В умовах інтенсивного зростання обсягів наукової і науково-педагогічної інформації, швидкозмінності й оновлення системи наукових знань виникає потреба в якісно новій теоретичній підготовці висококваліфікованих фахівців педагогічних вищих навчальних закладів, здатних до самостійної творчої дослідної роботи.

Важливе соціальне завдання, що поставлене перед вищою школою сьогодні, вимагає якісного поліпшення організації науково-дослідницької діяльності студентів та підвищення рівня її культуро- та наукоємкості, широкого розповсюдження різних творчих форм підготовки. Вузівський сегмент науки повинен розглядатися, з одного боку, як самостійний елемент наукового простору, а з іншого — повинен бути ядром підготовки педагогічних кадрів.

Ефективність науково-дослідної роботи студентів як комплексного засобу формування їх науково-дослідницької культури змінюється у залежності від якості її організації, перш за все у залежності від широкої та продуманої програми навчальної та творчо-пошукової, дослідно-експериментальної роботи студентів, її зв'язку з фундаментальними дослідженнями, які проводяться у ВНЗ, цілеспрямованого планування самостійної роботи студентів. Напрямок на об'єднання, синтез навчальної та науково-дослідницької діяльності, поглиблення їх єдності у всіх ланках педагогічних вищих навчальних закладів має стати пріоритетним в умовах модернізації вищої освіти.

Науково-дослідна робота студентів є складовою навчального плану і організовується на основі «Положення про наукову роботу студентів», розробленого Міністерством освіти і науки України, де сформульовані завдання для кафедр і факультетів, які зводяться до наступного:

- поєднання навчання з науковою роботою студентів з метою отримання конкретних результатів, які можуть бути інтелектуальною власністю студента і використовуватись у професійній діяльності;
- залучення студентів до участі в науково-дослідницькій діяльності наукових шкіл, забезпечення співробітництва з провідними науковими та науково-педагогічними працівниками як ВНЗ, так і наукових закладів;
- безпосередня участь студентів у проведенні фундаментальних досліджень, залучення їх до виконання держбюджетних тем; на цих матеріалах мають виконуватись дипломні, магістерські роботи.

Усі види і форми науково-дослідної роботи мають відповідати основним напрямам наукової діяльності вищого навчального закладу, факультету, кафедри.

Термінологічний словник

Аксиома — положення, очевидна істина, утвердження, що приймається без доказів;

Активність — здатність виявляти зусилля, прагнути до досягнення мети.

Актуальність (від лат. *actualis* — фактично існуючий, справжній, сучасний), важливість, значущість чого-небудь у теперішній момент, сучасність, злободенність; те, що має реальне значення і функцію в даному висловлюванні.

Актуальність дослідження — вказує на необхідність і своєчасність вивчення і розв'язання проблеми для подальшого розвитку теорії і практики, характеризує протиріччя, які виникають між суспільними потребам (вимоги до наукових ідей і практичних рекомендацій) та наявними засобами їх задоволення, які можуть надати наука і практика у теперішній час.

Аналіз (від грец. «analysis») — метод дослідження, що передбачає розчленування предмету або явища, що досліджується, протилежний синтезу; мислинне або практичне розчленування цілого на частини.

Аналогія — подібність у якому-небудь відношенні між предметами, явищами або поняттями; загальнонауковий метод дослідження, вид умовиводу, що дозволяє виявити властивість одного предмета на підставі його подібності до іншого.

Анкетування — різновид дослідницького методу опитування в психології і педагогіці, що дозволяє на основі письмових відповідей на запропоновані питання виявити точки зору і тенденції, що мають місце в групі респондентів.

Анотація (від лат. *annotation* — зауваження), стисла характеристика змісту наукової праці, статті, рукопису, де надається лаконічний виклад тексту, висновки друкованої праці, вказується спектр можливого використання матеріалу, визначається значущість роботи.

Антологія (від грец. anthologia) – добірка найбільш визначних творів різних авторів.

Апробація – встановлення істинності, компетентна оцінка і конструктивна критика основ, методів і результатів дослідницької роботи, схвалення її.

Аргумент – судження, довід, що приводиться для підтвердження істинності визначеної тези, концепції, теорії; підстава для доказу.

Артефакт (від лат. artefactum – штучно зроблене), не властивий даному об'єктові процес (або утворення), отриманий у ході дослідження.

Аспект – та чи інша сторона предмета, явища, поняття; точка зору, погляд на що-небудь; точка зору, з якої розглядається явище, поняття, перспектива.

Бесіда – дослідницький метод, що дозволяє пізнати особливості особистості людини, характер і рівень її знань, інтересів, мотивів дій і вчинків на основі аналізу відповідей на поставлені і попередньо продумані питання.

Бібліографія – наука, що розробляє методи опису творів друку, складання їх показчиків і оглядів для наукового й практичного використання, а також з виховною метою; перелік книг, журналів і статей з указівкою вихідних даних.

Валідність (від англ. valid – придатний), характеристика дослідницької методики, яка відбиває точність виміру відповідного засобу, що показує, наскільки результати, одержувані за допомогою даної методики, адекватні тим, що передбачалися за задумом.

Вербальний (від лат. verbum), словесний, мовний, усний, наприклад: вербальне спілкування, вербальні форми роботи вчителя тощо.

Верифікація (від лат. verus – істинний, facio – роблю), емпіричне підтвердження, перевірка істинності теоретичного положення дослідним шляхом.

Вивчення продуктів діяльності — дослідницький метод, який дозволяє опосередковано вивчати сформованість знань і навичок, інтересів і здібностей людини на основі аналізу продуктів її діяльності.

Викладання — навчальна, розвиваюча і виховна діяльність педагога, що включає інформування, стимулювання, інструктування, корекцію і контроль.

Вимір — встановлення відповідності між явищами та числами.

Виховання — цілеспрямований, організований процес створення умов і стимулювання розвитку особистості.

Відзив — критична оцінка письмової роботи; рецензія, критична стаття.

Генеральна сукупність — це та сукупність, на яку поширюється дослідження.

Герменевтика (гр. hermenetikos — що роз'ясняє, що витлумачує), мистецтво тлумачення текстів, вчення про принципи їхньої інтерпретації.

Гіпотеза — науково обґрунтоване припущення, що вимагає спеціального доказу для свого підтвердження як теоретичного положення або його спростування; обґрунтоване передбачення, що висувається з метою пояснення причин, властивостей і існуючих явищ дійсності.

Гуманізм (лат. humanus — людський, людяний), система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність.

Гуманізація освіти — філософська і соціально-політична доктрина, згідно з якою зміст освіти має забезпечувати вільний і всебічний розвиток особистості, діяльнісну участь індивіда у житті суспільства.

Гуманітаризація — система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, формування особистісної зрілості тих, хто навчається.

Дедукція (від лат. deduction — виведення), вивід за правилами логіки; низка умовиводів (міркування), ланки якої (висловлювання) пов'язані відношенням логічного слідування; метод наукового дослідження, що передбачає перехід від загального і окремого.

Дидактика — загальна теорія і методика навчання, що розглядає закономірності, принципи, зміст і методи навчального процесу; частина загальної педагогіки.

Дистанційне навчання — форма навчання на відстані, у якій «доставка» навчального матеріалу і навчальна взаємодія педагога й учня забезпечуються за допомогою сучасних технічних засобів (телебачення, радіо, комп'ютерна мережа).

Диференціація — процес поділу цілого на частини, етапи, форми.

Діагностичний зріз — одержання даних про вихідний стан педагогічних явищ.

Діаграми — графіки, полігони, гістограми.

Діалектика (від грец. dialektike — мистецтво вести бесіду, спір), теорія і метод пізнання явищ дійсності в їх розвитку і саморусі, наука про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства і мислення.

Дипломна робота — випускна дослідницького характеру робота студентів у вищих і середніх професійних навчальних закладах.

Діяльність — цілеспрямована і мотивована система дій, спрямована на перетворення об'єктів.

Доктрина — вчення, провідна ідея, система, провідний принцип.

Доповідь — письмовий виклад усної форми виступу, що відповідає тексту тез; повідомлення на наукову тему.

Дослідження наукове — процес здобуття нових наукових знань, один з видів пізнавальної діяльності, характеризується об'єктивністю, відтворюваністю, доказовістю й точністю.

Дослідна педагогічна робота — спеціально організована дослідницька робота, проведена за заздатегідь розробленою програмою або проектом.

Дослідницьке завдання — сукупність запитань, що впливають з аналізу і вивчення об'єкта з позицій поставленої мети, дослідницьке завдання має значення тільки у межах певної дослідницької теми.

Дослідницьке навчання — це навчання, у якому учень ставиться у ситуацію, коли він сам оволодіває поняттями і підходами до розв'язання проблеми у процесі пізнання.

Дослідницький підхід у навчанні — сукупність методів і прийомів, що вимагають самостійного пошуку істини, які відтворюють у навчанні наукові методи пізнання.

Експеримент — дослідницький метод, що полягає в тому, щоб шляхом активного втручання створити дослідницьку ситуацію і зробити доступним і можливим вивчення психолого-педагогічних процесів через їх прояви і реєстрацію відповідних змін у поведінці людини.

Експеримент лабораторний — різновид дослідницького методу експерименту, який проводиться в спеціально обладнаних приміщеннях, що забезпечує можливість керування умовами експериментування й одержання точних даних.

Експеримент природний — різновид дослідницького методу експерименту, що проводиться в реальних для досліджуваних умовах діяльності й у рамках якого створюється досліджуване явище.

Експеримент формуючий — різновид дослідницького методу експерименту, який орієнтований на вивчення динаміки розвитку педагогічних явищ у процесі активного впливу дослідника на умови виконання діяльності, що дозволить прогнозувати подальший розвиток досліджуваних властивостей в умовах організації цілеспрямованої змістовної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Екстраполяція (від лат. extra — над мірою, polio — виміряю), метод наукового дослідження, що полягає у розповсюдженні висновків, отриманих у дослідженні.

Емпіричний опис — фіксація відомостей про об'єкт за допомогою опису, інформація переводиться на мову понять, знаків, схем, рисунків, графіків і цифр, приймаючи форму, зручну для подальшої раціональної обробки (систематизації, класифікації, узагальнення тощо).

Емпіричний метод — фіксація і опис безпосередньо спостережуваних явищ, фактів і очевидних зв'язків між ними.

Емпіричний рівень дослідження — це поняття відображає внутрішні структурні розмежування цілісної системи наукового знання, емпіричний рівень є рівнем спеціалізованого наукового пізнання, що передбачає цілеспрямовану систематизовану діяльність на основі спеціальних методів и системи понять.

Задум — ідея, пов'язана з уявленнями про способи її реалізації, методично оформлена, але існуюча тільки у свідомості педагога-дослідника.

Закон педагогічний — необхідний, сутнісний, повторюваний зв'язок між елементами, факторами педагогічного процесу або явища.

Засіб — спосіб дії; сукупність пристосувань для досягнення педагогічної мети.

Знання — достовірний результат пізнання дійсності, адекватне відображення якостей і властивостей об'єкта у свідомості людини.

Ідеалізація — нереальна, мислено відтворена ситуація, що дає можливість створювати ідеалізовані, неіснуючі об'єкти, однак, необхідні для теоретичного дослідження.

Ідентифікація — процес ототожнення об'єкта з одним з відомих об'єктів, установлення збігу чого-небудь з чим-небудь; розпізнавання об'єктів.

Ідея — думка про зміст і способи перетворення дійсності в напрямку досягнення бажаної мети, ідеалу.

Ієрархія — певна система супідрядності понять, якостей, реальних об'єктів.

Імператив — загальнозначущий припис, безумовний принцип поведінки (наприклад, моральний, екологічний і т.ін.).

Імпровізація — уміння швидко реагувати, приймати рішення і видавати результат експромтом, без підготовки.

Індивідуальний стиль діяльності педагога — прийоми, яким педагог надає перевагу, манера навчання, способи розв'язання педагогічних ситуацій, що визначають самобутність його самовираження і спілкування.

Індукція — метод дослідження і спосіб міркування, у якому загальний висновок вибудовується на основі часткових поси-лань; умовивід від певних фактів до деякої гіпотези (загального твердження).

Інновації педагогічні — поширення в освітній практиці педагогічних нововведень, що дозволяють ефективно розв'язувати педагогічні проблеми.

Інсайт — осяяння, здогад, раптове виявлення вирішення проблеми.

Інструментарій — сукупність методів, способів діяльності, що застосовуються для виконання цієї діяльності.

Інтеграція (від лат. integration — відновлення, заповнення), стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, процес, що призводить до такого стану; процес зближення і зв'язку наук, що відбувається поряд з процесами їх диференціації.

Інтелект (від лат. intellectus — розуміння, пізнання, розум), здатність мислити, сукупність розумових функцій (порівняння, судження, узагальнення, створення понять і т.ін.), що призводить до знань або їх критичного перегляду й аналізу.

Інтелектуальні тести — сукупність психологічних тестів, призначених для діагностики рівня розвитку пізнавальної сфери й інтелекту (розумового потенціалу) людини.

Інтерактивна програма — комп'ютерна програма, що працює в режимі діалогу з користувачем.

Інтерв'ю — різновид дослідницького методу опитування в психології і педагогіці, передбачає в процесі усного опитування виявлення досвіду, оцінки і точки зору опитуваного (респондента).

Інтеріоризація — перехід зовнішніх дій людини у внутрішній план, засвоєння особистісних смислів і цінностей, що містяться в навчальному матеріалі, досліджуваній дійсності.

Інтерпретація (лат. interpretatio — тлумачення), розкриття змісту, сукупність операцій з тлумачення, роз'яснення змісту отриманих результатів, пояснення причин і умов, які їх породили.

Інтроспекція — самоспостереження, один з методів психолого-педагогічного дослідження.

Інформаційна технологія навчання — педагогічна технологія, що використовує спеціальні способи, програмні і технічні засоби (кіно, аудіо- і відеозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією.

Кваліметрія (від лат. quails — який, якої якості, metros — міра), галузь науки, що вивчає і реалізує методи кількісної оцінки якості продукту.

Кількісна характеристика педагогічного явища — його описання за допомогою рядів чисел.

Класифікація — упорядкований поділ певної великої кількості об'єктів на групи на основі використання встановленої системи ознак розподілу і сукупності певних правил.

Когнітивні процеси — пізнавальні процеси людини (увага, сприйняття, мислення, пам'ять).

Когерентність (від лат. *cohaerentia* — зв'язок), взаємозв'язок; принцип когерентності полягає в утвердженні, що все існуюче знаходиться у взаємозв'язку.

Компетентність педагогічна — знання і досвід, що дають можливість професійного, грамотного вирішення питань навчання і виховання; обізнаність, авторитетність.

Компіляція (від лат. *compilation* — пограбування, накопичення виписок, збір документів), робота складена шляхом запозичення, не має власних узагальнень або інтерпретацій.

Комплексний підхід — дослідницький метод; урахування взаємодії різнохарактерних факторів, обумовлюючих ефективність професійної освіти.

Комунікативність — здатність людини до діалогового спілкування.

Конкретизація — спосіб мислення від загального і абстрактного до конкретного з метою сутнісного розкриття змісту; уточнення.

Контекст — закінчений у значеннєвому відношенні уривок письмового або усного мовлення, необхідний для визначення змісту окремого слова або фрази, які входять в нього.

Контент-аналіз (від англ. *contents* — зміст), метод виявлення і оцінки специфічних характеристик текстів та інших носіїв інформації (інтерв'ю, відповідей на відкриті питання, теле- і радіопередач тощо), в якому відповідно до цілей дослідження виокремлюються певні смислові одиниці змісту і форми інформації.

Концепція (від лат. *conception*), система вихідних теоретичних положень, що служить базою для дослідницького пошуку; певний спосіб розуміння, трактування групи явищ, провідний принцип аналізу діяльності.

Кореляція (від лат. *correlation* — взаємозв'язок, співвідношення), поняття, що відображає наявність зв'язку між явищами, процесами і величинами, що їх характеризують

Криза освіти — стан розбалансованості, порушення стабільності і функціонування, складова кризи соціально-економічної структури суспільства, може бути перехідним етапом до відновлення суспільства й освіти.

Критерій — узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності, основа для класифікації, передбачає виділення ряду ознак, за якими можна визначити критерійні показники.

Критерій практичної значущості — вказує на зміни, які відбулися або можуть бути досягнуті у результаті впровадження отриманих результатів у практику, у навчально-виховний процес, методику викладання.

Критерій теоретичної значущості — вказує вплив результатів дослідження на існуючі концепції, підходи, ідеї, теоретичні уявлення в галузі теорії й історії педагогіки, методики, характеризує ціннісний бік результатів дослідження; цей критерій тісно пов'язаний з новизною, ступеню розробленості теоретичних положень, тобто концептуальністю, теоретичними висновками, перспективністю результатів дослідження.

Курсова робота — один з видів дослідницької діяльності у системі середньої і вищої освіти, у якому формуються вміння розв'язувати дослідницькі завдання, самостійно орієнтуватися у науковій літературі, застосовувати на практиці теоретичні знання.

Логіка педагогічного дослідження — зміст і послідовність пошукових кроків, що повинні забезпечити вирішення поставлених дослідницьких завдань.

Мета в педагогічному дослідженні — образ необхідного (бажаного) майбутнього, передбачення результатів перетворень освітньої системи або її елементів в інтересах людини, суспільства і держави.

Метод — спосіб пізнання педагогічних явищ, процесів і закономірностей і їхнього практичного здійснення; сукупність

відносно однорідних прийомів, операцій практичного або теоретичного засвоєння дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретного завдання.

Методика дослідження — дослідницька програма; вказує, яким способом, методами слід здійснювати дослідницькі завдання.

Методологічні характеристики дослідження — проблема, тема дослідження, актуальність, об'єкт і предмет дослідження, ціль, завдання, гіпотеза, методи, етапи, теоретичні положення, що захищаються, новизна, значення для науки, практична значущість; усі характеристики дослідження взаємопов'язані, доповнюють один одного.

Методологія — найбільш загальна система принципів організації наукового дослідження, способів досягнення і побудови наукового знання.

Методологія наукового пізнання — вчення про принципи, форми і способи науково-дослідницької діяльності.

Мислений експеримент — теоретичний метод дослідження, що конструює ідеалізовані, неіснуючі ситуації і стани, досліджує процеси у «чистому вигляді».

Моделювання (від фр. *modele* — зразок), процес створення моделей, схем, знакових або реальних аналогів, що відбивають істотні властивості більш складних об'єктів (прототипів), служить дослідницьким інструментарієм для вивчення окремих аспектів і властивостей прототипу.

Модуль навчальний — частина курсу, великий блок навчального матеріалу, методично пророблений і пропонується учнем для самостійного вивчення.

Моніторинг (від лат. *monitor* — застережливий), система контролю, спостереження за процесом і результатами дослідження, включає збір, обробку й аналіз інформації для корекції, прийняття рішень, що поліпшують освітній і дослідницький процеси.

Мотивація навчальної діяльності — внутрішнє спонукання до оволодіння знаннями і розвитку.

Мультимедіа технологія (англ. multimedia — багатоконпонентне середовище), програма, що дозволяє використовувати текст, графіку, відео і мультиплікацію в інтерактивному режимі (спілкування, діалог).

Навичка навчальна — автоматизована дія, виконувана без безпосереднього контролю свідомості.

Навчальний план — офіційний документ, у якому фіксується склад навчальних предметів, досліджуваних у даному типі навчальних закладів, визначається кількість годин за предметами, роками навчання, півріччями (семестрами), річне і тижневе навантаження учнів.

Навчальні програми — документ, що розкриває тематику і зміст досліджуваного предмета з кожної теми.

Навчання — процес, що включає викладання і навчання, його суть — озброєння учнів систематичними науковими знаннями, прилучення до цінностей і традицій, виховання і розвиток на основі досягнень вітчизняної і світової культури.

Надійність тесту — характеристика методики (тесту), яка відбиває стабільність психодіагностичного виміру відповідної властивості і показує, наскільки стійкі одержувані за допомогою даної методики результати до дії сторонніх і випадкових факторів.

Наука — сфера людської діяльності, спрямована на одержання і теоретичне узагальнення об'єктивних законів природи і суспільства, опис, пояснення і передбачення процесів і явищ дійсності на основі законів, що відкриваються; одержання нових знань, що формують наукову картину світу.

Наукова (науково-дослідна) діяльність — діяльність, спрямована на одержання нових знань і їх застосування для вирішення наукових і практичних завдань.

Науковий метод — цілеспрямована система дій, за допомогою якої досягається певна мета пізнання.

Новації педагогічні — розробка таких прогресивних освітніх систем, методик, технологій, освітніх програм, що відповідають актуальним запитам суспільства й особистості, що у даному конкретному вигляді ще не були представлені.

Нововведення педагогічні — запровадження в практику навчання і виховання педагогічних новацій їхніми авторами або послідовниками.

Об'єкт дослідження — педагогічні процеси, явища, що містять суперечності і породжують проблемну ситуацію.

Опитування — дослідницький метод, що дозволяє виявити особистісні особливості людей на основі їхніх відповідей на запропоновані усні й письмові питання.

Освіта — система, процес і результат виховання, навчання і розвитку особистості.

Особистісні тести — сукупність психологічних тестів, призначених для виявлення властивостей особистості людини.

Особистісно зорієнтоване навчання — тип навчання, що передбачає виховання учнів як ініціативних й активних, здатних до творчості; навчання, засноване на врахуванні психологічних і соціально-педагогічних характеристик особистості.

Особистість — людина, соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного.

Оцінювання — дослідницький метод, пов'язаний із залученням до оцінки досліджуваних явищ найбільш компетентних осіб, думки яких, доповнюючи одна одну, дозволяє об'єктивно схарактеризувати досліджувані явища; конкретне виявляється в методах експертних оцінок, узагальнення незалежних характеристик, діагностичних ситуацій і в проведенні педагогічного консиліуму.

Парадигма — вихідна концептуальна схема, провідна ідея; модель постановки і вирішення проблем.

Паралельний експеримент — одночасне одержання даних про педагогічні явища в експериментальній та контрольній групах.

Педагогічний експеримент — систематична дослідницька робота з перевірки нововведень з точним фіксуванням вихідних і кінцевих результатів, варіюванням фактів, що впливають на результат, навмисним створенням ситуацій розвитку.

Педагог-майстер — педагог, який досяг високого ступеня компетентності, що володіє різноманітними засобами й одержує високі результати роботи, зрілий і вмільний педагог.

Педагог-новатор — автор нових педагогічних систем; створювач і реалізатор новацій і нововведень.

Передовий педагогічний досвід — досвід, що спирається на педагогічні новації і дозволяє одержувати результати, що відповідають сучасним вимогам і оптимальні для конкретних умов.

Положення — наукове твердження, сформульована думка.

Порівняння — метод пізнання, що дозволяє встановити схожість і відмінність предметів і явищ дійсності, в результаті чого встановлюється те загальне, що властиве кільком об'єктам.

Предмет дослідження — та сторона, аспект, точка зору, «проекція», з якої дослідник пізнає цілісний об'єкт, виділяючи головні, найбільш суттєві ознаки об'єкта.

Принцип — основне вихідне положення педагогічної теорії, концепції, що визначає зміст, організаційні форми і методи навчальної і виховної роботи.

Принципи методологічні (від лат. *principium* — основа, спочатку), основні положення, на яких базується дослідницьке і практичне перетворення педагогічних систем, повинні бути науково обґрунтованими, мати узагальнений характер і обов'язковими для виконання.

Проблема — невирішене педагогічне питання чи комплекс питань, що відбивають суперечності процесу пізнання, які виникають між соціальними питаннями та наявними засобами їх розв'язання.

Проблемне навчання — навчання на основі висування, пошуку вирішення проблем і завдань, які впливають з них, яке активізує інтерес і мислення учнів, що сприяє розвиткові здібностей.

Проектування педагогічне — розробка проектів розвитку освітніх систем або установ, створення будь-яких освітніх програм, методик, технологій.

Протиріччя — це взаємодія між взаємовиключними протилежностями, що взаємообумовлюють і взаємопроникають у межах єдиного об'єкта; наукове протиріччя — важлива логічна форма розвитку наукового пізнання.

Рекомендація — педагогічне знання, пропоноване для використання в педагогічній практиці.

Реферат — один з навчальних видів представлення результатів наукової роботи у письмовій формі, пишеться з метою виявлення суті певного питання, наукової проблеми і включає науковий огляд літератури, необхідної інформації.

Рефлексія — здатність людини зосередитися на собі самій, аналізувати свою діяльність, переосмислювати підстави й обґрунтовувати правильність своїх дій.

Рецензія — розгорнута форма письмової оцінки наукової роботи або літературного твору; аргументований відзив на письмову роботу.

Розвиток — придбання нових якостей, способів прогресивного перетворення людини або системи; розвиток особистості — одна з провідних цілей освіти, становлення якостей особистості на основі соціалізації й індивідуалізації, на основі включення людини в активну діяльність і соціальні відносини.

Синтез — поєднання раніше виділених частин (сторін, ознак, властивостей, відношень тощо) предмету у єдине ціле.

Система — множинність елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках друг з другом, створюючи певну цілісність, єдність.

Соціалізація — процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості.

Соціальне замовлення в освіті — вимога збоку суспільства і держави до змісту освіти і якостей особистості, що формується в освітній системі.

Соціометрія — емпіричний метод вивчення внутрішньо групових міжособистісних зв'язків.

Спостереження — дослідницький метод, що полягає в систематичному і цілеспрямованому сприйнятті досліджуваного об'єкта з метою збору інформації, фіксації дій і проявів поведінки об'єкта для вивчення його.

Статистика — вид практичної діяльності, спрямований на збір, обробку і аналіз інформації, що характеризує кількісну сторону процесу або явища.

Стратегія розвитку освіти — загальна провідна лінія, орієнтири й установки, спрямовані на досягнення перспективних цілей.

Сутність — найголовніше і сутнісне у будь-чому; внутрішня основа предметів і явищ.

Творчий потенціал особистості — сукупність можливостей та здібностей особистості, необхідних для творчої діяльності.

Тезаурус — фонд діючих знань; повний систематизований набір даних про будь-яку галузь знань, що дозволяє вільно орієнтуватися в ній людині; словник навчальної дисципліни.

Тези — твердження у науковому викладі будь-якої теорії, положення; стислий виклад ідеї, головної думки лекції, докладу,

літературного твору, документу, в тезах лаконічно розкривається зміст питання, теми.

Тенденція (лат. *tendetia* — спрямованість), напрямок розвитку якої-небудь ідеї, педагогічної теорії і практики.

Тема дослідження — питання або проблема наукової роботи, що визначається її кінцевим результатом.

Теоретичний метод — глибокий аналіз фактів, розкриття сутнісних закономірностей, створення мислених моделей.

Теорія пізнання (гносеологія, епістемологія), розділ філософії, у якому вивчаються закономірності і шляхи пізнання, відношення знання до об'єктивної реальності, досліджуються форми процесу пізнання, умови і критерії його достовірності й істинності.

Термін (від лат. *terminus* — межа), однозначне слово, що фокусує певне поняття науки, мистецтва, техніки і т.п., є елементом мови науки, введення якого обумовлено необхідністю чітких і однозначних позначень даних науки; необхідний компонент судження.

Тест (від англ. *test*) — стандартизоване завдання, що дозволяє виявити наявність або відсутність яких-небудь характеристик у досліджуваного об'єкта, знань, умінь, здібностей, а також ставлення до тих або інших об'єктів.

Тестування (метод тестів) — дослідницький метод у педагогіці і психології, що дозволяє виявити рівень знань, умінь і навичок, а також здібностей і інших якостей особистості шляхом аналізу способів виконання досліджуваними ряду спеціальних завдань.

Факт (від лат. *factums* — зроблене, здійснюване), явище або достовірно зафіксовані зв'язки між явищами і подіями, істинність пізнання яких може бути науково доведена; наукові факти слугують основою теоретичних побудов.

Фактор — рушійна сила, причина, сутнісна обставина у якому-небудь процесі, явищі.

Формалізація — таке уточнення змісту явлення, що уможлиблює і є доцільним використання математичних засобів дослідження.

Характеристика — відмітна ознака (або ознаки) предметів, системи, явищ або їхньої сукупності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования Учебное пособие для студентов педагогических институтов / О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А.М. Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 560с.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. — Минск: Университет, 1990. — 560 с.
4. Ащепков О.С. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: Проблемы и перспективы / О.С. Ащепков. — Ростов н/Д: Книга, 1997. — 305 с.
5. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. — 185 с.
6. Баженов Л.Б. Основные вопросы теории гипотезы / Л.Б. Баженов. — М.: Высшая школа, 1961. — 68 с.
7. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. — Київ: Видавництво «Віпол», 2000. —
8. Бахтин М.М. Человек в мире слова / М.М. Бахтин. — М.: Российский открытый ун-т, 1995. — 139 с.
9. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник для студентов пед. учеб. заведений / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. — М.: Издат. центр «Академия», 2005. — 128с.
10. Бережнова Е.В. Факторы, влияющие на переход от науки к практике в прикладном исследовании / Е.В. Бережнова //Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях

- его модернизации: Сб. науч. статей. — Волгоград: Перемена, 2003. — С.22–32.
11. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. — М.: ИПО МО Россия, 1995. — 336 с.
 12. Бех І.Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1998. — №2. — С. 22–30.
 13. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Навчально-методичний посібник / І.Д. Бех. — К.: Науковий світ, 1998. — 189 с.
 14. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века / В.С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. — Кемерово: АЛЕФ, 1993. — 162 с.
 15. Білозерська Г.О. Формування розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г.О. Білозерська; НАПН України Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. — Київ, 2011. — 23 с.
 16. Бойко Л.И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л.И. Бойко // Социологические исследования. — 2002. — №3. — С. 78–100.
 17. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. — К.: Либідь, 1996. — 307 с.
 18. Бондаревская Е.В. Концепция личностно ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е.В. Бондаревская // Школа духовности. — 1999. — №5. — С.41–52.
 19. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие / Н.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — Ростов н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. — 560с.
 20. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. — М.: СПб., 1999. — 129 с.
 21. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Г.Х. Валеев. — Стерлитамак, 2002. — 184 с.
 22. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика и новые информационные технологии / Л.И. Вассерман, В.А. Дюк, Б.В. Иовлев, К.Р. Червинская. — СПб.: ООО «СПП», 1997. — 203 с.

23. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др. /Под ред. В.И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1988. — 239с.
24. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие / Под ред. А.С. Роботовой. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 208с.
25. Вергунова В.С. Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики: Автореф. .. канд. пед. наук: 13.00.02 / В.С. Вергунова; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — Київ, 2011. — 20 с.
26. Веселков Ф.С. Методическое пособие по написанию и защите дипломных работ / Ф.С. Веселков, К.Х. Нинцев. — СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 1996. — 55с.
27. Виноградова Н.А. Методические рекомендации по выполнению письменных работ / Н.А. Виноградова. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. — 137 с.
28. Волинка Г.І. Філософія Стародавності і Середньовіччя в освітньому контексті / Г.І. Волинка. — К.: Вища школа, 2005. — 543 с.
29. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. — К.: «Академія», 2002. — 576 с.
30. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. — М.: Новая школа, 1998. — 208 с.
31. Вульффов Б.З. Основы педагогики: Учебное пособие / Б.З. Вульффов, В.Д. Иванов. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 616с.
32. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 1996. — 152 с.
33. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: Посібник для вузів / В.М. Галузинський, М.Б. Євтуха. — К.: Вища школа, 1995. — 237с.
34. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448с.
35. Герасимов Г.И. Структура научного исследования: (философский анализ познавательной деятельности) / Г.И. Герасимов. — М.: Мысль, 1985. — 215 с.

36. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие / Б. С. Гершунский. — М.: Флинта Наука, 2003. — 768 с.
37. Гецов Г. Рациональные приемы работы с книгой / Г. Гецов. — М.: Мысль, 1980. — 155 с.
38. Глас Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стенли — М.: Наука, 1981 с.
39. Глоссарий современного образования / Под ред. В.И. Астаховой. — Харьков: «ОКО», 1998. — 272 с.
40. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні / О. В. Глузман. — К.: Науковий світ, 1997. — 233 с.
41. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 374 с.
42. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — К.: АПН України, 1995. — 45 с.
43. Гордова О. В. Спільна музично-ігрова діяльність як засіб корекції емоційної сфери першокласників: Автореф. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / О. В. Гордова; НАПН України Інститут психології імені Г. С. Костюка. — Київ, 2011. — 20 с.
44. Горелов А. А. Культурология: Учебное пособие / А. А. Горелов. — М.: Юрайт-М, 2001. — 400 с.
45. Грабарь М. М. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. / М. М. Грабарь, К. А. Краснянская. — М.: «Педагогіка», 1983. — 136 с.
46. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Монографія / В. М. Гриньова. — Харків: Основа, 1998. — 300 с.
47. Грінченко Т. Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: Авторефе. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Д. Грінченко; Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. — Вінниця, 2011. — 20 с.

48. Грозан С.В. Формування вмінь художньо-педагогічного спілкування в майбутніх учителів музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.В. Грозан; Інститут вищої освіти НАПН України. — Київ, 2010–20 с.
49. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ОПЦ ИНТОР, 1996. — 541 с.
50. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. — Ростов н/Д.: Университет, 2001. — 198 с.
51. Дистервег Ф. О природосообразности и культуросообразности в обучении / Ф. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 227–235 с.
52. Джурицкий А.Н. История педагогики / А.Н. Джурицкий. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 1999. — 332 с.
53. Дипломные работы: Метод. пособие /Отв. ред. С.А. Козлов. — М.: Просвещение, 1996. — 211 с.
54. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука. — Київ: Наукова думка, 1996. — 299 с.
55. Добров Г.М. Управление эффективностью научной деятельности / Г.М. Добров, Э.М. Задорожный, Т.И. Щедрина. — Киев: Наукова думка, 1988. — 240 с.
56. Дутчак У.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / У.В. Дутчак; Університет вищої освіти НАПН України. — Київ, 2011. — 20 с.
57. Дьяченко В.Г. Сотрудничество в обучении / В.Г. Дьяченко. — М.: Мысль, 1996. — 115 с.
58. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. — М.: Просвещение, 1989. — 189 с.
59. Євтух М.Б. Технологія інноваційної педагогічної совіти: Монографія / М.Б. Євтух, А.С. Нісімчук. — Луцьк: ПВД «Твердиня», 2011. — 456 с.

60. Євтух М. Філософсько-методологічні підходи до вивчення та вдосконалення навчальної діяльності у вищій школі / М. Євтух, О. Сердюк // Педагогіка і психологія професійної освіти — 2000. — №1. — С. 5–19
61. Жорняк Б.Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Б.Є. Жорняк; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — Київ, 2013. — 21 с.
62. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1982. — 159с.
63. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.
64. Загвязинский В.И. Как учителю подготовит и провести эксперимент: Методическое пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 144с.
65. Заря Л.О. Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.О. Заря; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — Київ, 2013. — 20 с.
66. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. — М.: Политиздат, 1986. — 223 с.
67. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. — Ижевск, 2001. — 103 с.
68. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова): Учебное пособие В.П. Зинченко. — М.: Гардарики, 2002. — 413 с.
69. Злобин Н.С. Ценностные аспекты науки / Н.С. Злобин. — М.: Наука, 1990. — 292 с.
70. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. К.: МАУП, 2000. — 312 с.

71. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 208 с.
72. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кремня. — К.: Знання, 2003. — 766 с.
73. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. — СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1996. — 414 с.
74. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандов. — М.: Просвещение, 1990. — 254 с.
75. Клименюк Ю.М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: Автореф. ... канд. пед.наук: 13.00.04 / Ю.М. Клименюк; Житомирський державний університет імені Івана Франка. — Житомир, 2009. — 20 с.
76. Кловак Г. Зміст і форми підготовки вчителя-дослідника в умовах педагогічного університету / Г.Т. Кловак // Рідна школа. — 2003. — №12. — С.46–49.
77. Коган Г.М. Как делается научная работа (пособие для молодых музыковедов) // Избранные статьи. Вып.2. — М., 1972. — С.87–127.
78. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Г.М. Коджаспирова. — М.: Просвещение, 1994. — 205 с.
79. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации / Н.И. Колесникова. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 181 с.
80. Колин К. Информационный подход в методологии и научное мировоззрение / К. Колин // Alma mater. — 2000. — №2. — С.27–30.
81. Коломієць В.О. Як виконувати курсову роботу: Методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В.О. Коломієць. — К.: Вища школа, 2003. — 69 с.
82. Копнин П.В. Логические основы науки / П.В. Копнин. — К.: Наукова думка, 1988. — 107 с.
83. Коршунова Н.Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? / Н.Л. Коршунова // Педагогика. — 1992. — №3. — С. 15–17.

84. Кохановский В.П. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов / В.П. Кохановский, Т.Г. Лешкевич, Т.П. Матяш, Т.Б. Фатхи. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 608 с.
85. Краевский В.В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования / В.В. Краевский // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. — Волгоград: Перемена, 2003. — С.47–59.
86. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. — Чебоксары: Изд-во Чуваш ун-та, 2001. — 288 с.
87. Краснощок І.П. Науково-дослідна робота студентів (виконання курсової роботи з педагогіки) / І.П. Краснощок, М.М. Дубкіна. — Кіровоград: РВВ КДОУ ім. В. Винниченка, 2006. — 36 с.
88. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. — Москва, 2000. — 221 с.
89. Кузнецова Н.И. Аксиологические условия формирования науки / Н.И. Кузнецова // Наука и ценности. — Новосибирск, 1987. — С.134–156.
90. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя / Н.В. Кузьмина. — Л.: Издательство ленинградский университет, 1985. — 209 с.
91. Культурный прогресс: философские проблемы /Под ред. А.И. Арнольдова. — М.: Наука, 1984. — 324с.
92. Кун Т. Структура научных революций: Пер. с англ. Т. Кун / Сост. В.Ю. Кузнецов. — М.: Изд. центр «Центр», 2001. — 116с.
93. Курсовые и дипломные работы: от выбора темы до защиты: Справочное пособие/ Авт. -сост. И.Н. Кузнецов. — Минск: Мисанта, 2003. — 415 с.
94. Кыверляг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверляг. — Таллинн: Валгус, 1980. — 334 с.
95. Лебедева А.В. Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності: Автореф.

- ... канд. пед. наук: 113.00.07 / А.В. Лебедева; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. — Вінниця, 2011. — 20 с.
96. Лебедева Л.Д. Арт-терапия как педагогическая инновация в образовании / Л.Д. Лебедева // Педагогика. — 2001. — №10. — С. 21–26.
97. Лесин В.М. Як працювати з книгою: Методичний посібник / В.М. Лесин. — К.: Вища школа, 1989. — 71 с.
98. Лихачов Б.Т. Педагогика: Курс лекцій / Б.Т. Лихачов. — М.: Юрайт-М, 2001. — 607 с.
99. Лобова О.В. Дидактико-музична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Лобова; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — Київ, 2011. — 40 с.
100. Лозниця В.С. Основи психології та педагогіки: Навчальний посібник / В.С. Лозниця. — К.: КНЭУ, 2001. — 288 с.
101. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. — Харків, 1997. — 338 с.
102. Лудченко А.А. Основы научных исследований: Учеб. пособие / А.А. Лудченко, Я.А. Лудченко, Т.А. Примак; Под ред. А.А. Лудченко. — К.: Об-во «Знание», КОО, 2001. — 113 с.
103. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник / В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр», 1996. — 256с.
104. Майданов А.С. Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ/ Под ред. И.П. Меркулова. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 208 с.
105. Маковецький А.П. Наука і наукова діяльність як цінність: Монографія / А.П. Маковецький, В.А. Маковецький. — Чернівці: Рута, 2002. — 158 с.
106. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. — М.: «Мысль», 1983. — 284 с.

107. Мартинюк М.В. методика використання національних музичних традицій у процесі навчання предметів художньо-естетичного циклу: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.В. Мартинюк; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — Київ, 2011. — 20 с.
108. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: Монографія / Л.М. Масол; Академія педагогічних наук України, Ін-т проблем виховання. — К.: Промінь, 2006. — 431 с.
109. Межуев В.М. Культура как проблема философии // Культура, человек и картина мира / В.М. Межуев. — М.: Мысль, 1987. — 333 с.
110. Мережко Ю.В. Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.В. Жорняк; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — Київ, 2012. — 20 с.
111. Методологические вопросы науковедения / Под ред. В.И. Оноприенко. — УкрИНТЭИ, 2001. — 332 с.
112. Методика навчання: наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник / С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін.; За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. — К.: Вища школа. — 2003. — 323 с.
113. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова и др. — М.: Педагогика, 1985. — 240 с.
114. Методология и методы социально-педагогических исследований: науч. -методическое пособие /С.Я. Харченко, Н.С. Кратинюв, А.Н. Чиж и др. — Луганск: Альма-матер, 2001. — 216с.
115. Методология наук в системе вузовского преподавания / Под ред. А.С. Кравца. — Воронеж: Воронежский ун-т, 1982. — 259 с.
116. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. чл. -кор. АПН СССР, проф. Н.В. Кузьминой. — М.: Народное образование, 2002. — 208 с.
117. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений /

- В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 352 с.
118. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования. Учебное пособие / Л. А. Микешина. — М.: Прогресс — Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. — 464 с.
119. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих закладах України (історико-педагогічний аспект) / О. М. Микитюк, Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. — Харків: «ОВС», 2003. — 272 с.
120. Митрофанова С. С. Функции ценностных установок в научном исследовании / С. С. Митрофанова // Наука и ценности. — Новосибирск: Наука, 1987. — С.85–134.
121. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні в другій половині ХІХ — на початку ХХ ст.: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13. 00.01 / О. В. Михайличенко; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. — Луганськ, 2007. — 40 с.
122. Назаренко М. П. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментальної виконавської діяльності на основі інтегративного підходу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.04/ М. П. Назаренко; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. — Черкаси, 2009. — 20 с.
123. Найн А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А. Я. Найн // Педагогика. — 1996. — №5. — С. 10–15.
124. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. — М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999. — Кн. 3.: Психодиагностика. — 630 с.
125. Наука и научное творчество /Под ред. М. М. Карпова. — Ростов-на-Дону, 1990. — 240с.
126. Наука и нравственность / Под ред. акад. А. Д. Александрова. — М.: Политиздат, 1971. — 439 с.
127. Негребецька О. М. Соціалізація майбутніх учителів музики у навчально-виховному середовищі педагогічного університету:

- Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / О.М. Негребецька; луганський національний університет імені Тараса Шевченка. — Луганськ, 2011. — 20 с.
128. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий / За ред. В.Г. Кременя. — К., 2003. — 310 с.
129. Никандров В.В. Метод моделирования в психологии: Учебное пособие / В.В. Никандров. — СПб.: Речь, 2003. — 55с.
130. Никандров В.В. Наблюдение и эксперимент в психологии: Учебное пособие / В.В. Никандров. — СПб.: Речь, 2002. — 103с.
131. Никандров В.В. Методы тестирования в психологии: Учебное пособие / В.В. Никандров, В.В. Новогадов. — СПб.: Речь, 2003. — 39с.
132. Никандров Н.Д. Актуальные проблемы методологии педагогики / Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский. — М.: Высшая школа, 1984. — 311 с.
133. Ниренберг Джеральд И. Искусство творческого мышления: Пер. с англ. — Мн: ООО «Попурри», 1996. — 240с.
134. Ніколаї Г.Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: Навч. посібник для студ музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти та асп. / Г.Ю. Ніколаї. — Суми, 1999. — 104 с.
135. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А.М. Новиков. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 184 с.
136. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: Науково-методичний посібник / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. — К.: Знання України, 2009. — 123 с.
137. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навчальний посібник / О. Олексюк, М. Ткач. — К.: Знання України, 2004. — 203 с.
138. Основи викладання мистецьких дисциплін. Навчальний посібник / За ред О.П. Рудницької. — К., 1998. — 183 с.

139. Основи педагогіки: Навчальний посібник / І.В. Распопов. — Київ: Вища школа, 1998. — 205 с.
140. Парфентьева І.П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І.П. Парфентьева; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — Київ, 2010. — 21 с.
141. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Под ред.С.Д. Смирнова. — М.: Изд. центр «Академия», 2004. — 368с.
142. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студентов высших педагогических заведений / С.А. Смирнов, Т.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 512 с.
143. Педагогіка: Навчальний посібник / Упорядники: І.М. Богданова, І.А. Бужина та ін. — Одеса: ОДПУ ім.К.Д. Ушинського, 2001. — 357 с.
144. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. — К.: Вища школа, 2004. — 422 с.
145. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. — К.: Знання, 2005. — 399 с.
146. Педагогическая антропология: Учебное пособие/Автор-составитель Б.М. Бим-Бад. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 576 с.
147. Педагогічна технологія: Посібник /І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. — Х.: Основа. 1995. — 105 с.
148. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: Учебное пособие / П.И. Пидкасистый. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 112с.
149. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 201 с.

150. Подласый И. П. Количественные методы в дидактике: Уч. пособие / И. П. Подласый. — Днепрпетровск, 1988. — 76 с.
151. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Полатайко; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. — Київ, 2010. — 20 с.
152. Полонский В. М. Методы определения новизны результатов педагогических исследований / В. М. Полонский // Советская педагогика. — 1981. — № 1. — С. 25–29.
153. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. — М.: Наука, 1995. — 304 с.
154. Попков В. А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М.: Изд-во МГУ, 2000. — 184с.
155. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М. А. Данилова, М. И. Болдырева. — М.: Педагогика, 1980. — 350 с.
156. Радул В. В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В. В. Радул // Рідна школа. — 2004. — № 6. — С. 17–28.
157. Раков С. А. Формирование математических компетенций учителя математики на основе исследовательского подхода в обучении с использованием информационных технологий: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / С. А. Раков; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. — Харьков, 2005. — 526 с.
158. Рогоза О. С. Методика розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. С. Рогоза; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. — Київ, 2011. — 21 с.
159. Розов М. А. Философия. Наука. Цивилизация / М. А. Розов. — М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 256 с.
160. Рудічева Н. К. Теорія та практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина ХІХ — початок ХХ ст.):

- Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.К. Рудічева; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. — Харків, 2007. — 21 с.
161. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник / О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. — Київ: НПУ, 1998.— 143 с.
162. Рындак В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь / В.Г. Рындак. — Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2001. — 156 с.
163. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие / А.И. Савенков. — М.: «Ось-89», 2006. — 480 с.
164. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 98 с.
165. Селиванова Р.Г. Психология личности: гуманитарный подход: Курс лекций / Р.Г. Селиванова. — Саратов: Поволжская академия государственной службы им. П. А. Столыпина, 2003. — 180 с.
166. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М.: ЛОГОС, 1999. — 272с.
167. Сиденко А. Как разработать программу эксперимента // Народное образование. — 1998. — №4. — С.21–24.
168. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник / С.О. Сисоева. — К.: ІСДОУ. — 1999. — 112с.
169. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник / В. А. Семиченко. — К.: Вища школа, 2004. — 335 с.
170. Скалкова Я.И. кол. Методология и методы педагогического исследования / Я.И. Скалкова. — М.: Педагогика, 1989. — 220с.
171. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. — М.: Педагогика, 1986. — 152с.
172. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. — М.: Изд. центр «Академия», 2003. — 192 с.

173. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.
174. Слемнев М.А. Свобода научного творчества / М.А. Слемнев. — Мн.: Наука и техника, 1980. — 240 с.
175. Социологический энциклопедический словарь: Ред-координатор Г.В. Осипов; Институт социологии Рос АН. — Москва: Издательская группа ИНФРА М-НОРМА, 1998. — С. 399.
176. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. — К.: Либідь, 1997. — 148 с.
177. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе / Т.А. Стефановская. — М.: Изд-во «Совершенство», 2000. — 272 с.
178. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О.В. Сухомлинська// Шлях освіти. — 1996. — №1. — С.4–11.
179. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учеб для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Торосян. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 352 с.
180. Тундыков Ю.Н. Наука и мораль / Ю.Н. Тундыков. — Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. — 170 с.
181. Тушева В.В. Культурологічні основи вищої педагогічної освіти / В.В. Тушева // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — №7. — С.25–35.
182. Тушева В.В. Методологічні орієнтири у дослідницькій діяльності педагога / В.В. Тушева // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — №3 — С. 51–60.
183. Тушева В.В. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя: сутність поняття та теоретичні аспекти її формування / В.В. Тушева // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. — 2010. — №1. — С. 18–23.
184. Тушева В.В. Формування науково-дослідницької культури студентів педагогічних ВНЗ у процесі професійної підготовки /

- В.В. Тушева // Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка: Науково-методичний журнал, 2012. — №1. — С.34–42.
185. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие /Под ред. М.М. Поташника. — М.: Пед.об-во России, 2004. — 448с.
186. Усачева И.В. Формирование учебной исследовательской деятельности / И.В. Усачева, И.И. Ильясов. — М.: Изд-во Московского университета, 1986. — 122 с.
187. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. — М.: ФАИТР-Пресс: Гранд, 2004. — 575 с.
188. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета система / А. Фурман //Психологія і суспільство. — 2002. — №3–4. — С.20–58.
189. Целковников Б.М. Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. Исследование / Б.М. Целковников. — М., 1999. — 289 с.
190. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. — Тбилиси: Мецниереба, 1984. — 169 с.
191. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. — М.: Педагогика, 1989. — 152с.
192. Чжан Яньфен Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики в університетах України і Китаю: Автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.02 / Яньфен Чжан; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — Київ, 2012. — 20 с.
193. Шаповалова Л.В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Шаповалова; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. — Кіровоград, 2008. — 20 с.
194. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарєнко. — К.: Знання, 2004. — 307 с.

195. Шендрик А.И. Теория культуры / А.И. Шендрик. — М.: Политиздат, 2002. — 284 с.
196. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы Е.Н. Шиянов. — М.: Высшая школа, 1991. — 307 с.
197. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. — М.: ЛОГОС, 1997. — 656 с.
198. Експеримент у педагогічному дослідженні / (За ред. С.Г. Мельничука) — Кіровоград: Кіровогр. держ. пед. ін-т, 1993. — 149 с.
199. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности Э.Г. Юдин. — М.: Мысль, 1978. — 391 с.
200. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. — Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1995. — 332с.
201. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М.: Просвещение, 1996. — 277 с.
202. Яківчук Г.В. Виховання творчої особистості майбутнього чителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Г.В. Яківчук; Інститут проблем виховання АПН України. — Київ, 2009. — 20 с.
203. Alternative Educational Futures / Ed. By C. Horber, R. Meighan, B. Roberts. London, 1984. — p. 21-99.
204. Brookfield S.D. Developing critical thinkers. — San Francisco-Oxford, 1991.
205. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambr., Mass.: Harvard University Press, 1996. — 365 p.
206. DfEE Excellence in Schools. White Paper presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty. — L., 1997.
207. Carruthers P. Human Knowledge and Human Nature. Oxford, 1992. — 147 p.

208. Kiel S. Der Hochschullehrer als Betreuer. — Berlin: Deutscher Verlag der
der
209. Wissenschaften, 1987. — 155 S.
210. Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action.
Working Document. UNESCO, Paris, 5–9 October, 1998. — 93 p.
211. Junger E, Meister. Q. Ziele und Erfahrungen beim Einsatz von
Studenten im Industriepraktikum im Kombinat Carl Zeiss Jena // Das.
Hochschulwesen. — 1981. — № 1. — S. 14–17.
212. Olbertz J.H. Über den Zusammenhang von Studienmoral und
studentischer Selbstdisziplin — eine hochschulpädagogische
Untersuchung Dissertation. — Halle. 1981. — 188 s.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

А

Актуальність дослідження
Анкетування
Анотування
Антропологічне знання
Аксіологічний підхід у вивченні науково-дослідницької культури
Антропологічний підхід

Б

Бесіда
Біфуркація
В
Валідність тесту
Взаємозв'язок педагогічної ануки і практики
Вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду
Вивчення педагогічних документів
Вивчення результатів діяльності
Вид результату дослідження
Види читання книг
Вимір

Г

Гіпотеза дослідження
Гуманістична методологія

Д

Дескриптивне знання
Діалектичний матеріалізм
Діалог
Діяльнісний підхід

Діяльнісний підхід у вивченні науково-дослідницької культури
Дослідницька орієнтація навчання у
Стародавній Індії
Стародавньому Китаї
- епоху Античності
- епоху Середньовіччя
- епоху Відродження
- Новий час
- епоху Просвітництва
Дослідницький метод
Дослідницький підхід
Дослідницька технологія

Е

Екзистенціалізм
Емпіричний опис
Емпіричні методи дослідження
Етнопедагогічний підхід

З

Завдання дослідження
Загальнонаукові принципи
Задум дослідження
Знання
- емпіричні
- нормативні
- теоретичні

І

Ідеал науковості
Ідея дослідження
Індивідуальність
Інтерв'ювання

К

- Кількісний вимір результатів дослідження
- Класифікація методів
- Когнітивні інновації
- Коспектування
- Контекст
- Контекстний підхід
- Концепція
- Критерії науковості
- Критерії оцінки результатів педагогічних досліджень
 - загальнонаукові
 - типові
- Конкретно наукові
- Критерії передового педагогічного досвіду
- Культура
 - філософський аспект
 - соціологічний аспект
 - аксіологічний аспект
 - гуманістичний аспект
 - нормативно-регулятивний аспект
 - евристичний аспект
 - психологічний аспект
 - семіотичний аспект
 - Культурологічний підхід

Л

- Логіка дослідження

М

- Мета дослідження
- Методи дослідження
 - емпіричні
 - теоретичні

кількісної обробки дослідницьких результатів
- вивчення й узагальнення педагогічного досвіду
Методика дослідження
Методологічна свідомість
Методологічний підхід у дослідженні
Методологічні орієнтири дослідника
Методологія
Методологія педагогіки
Механізми народження нової освітньої технології
- модифікаційний
- комбінаторний
- радикальний
Морально-етичні цінності дослідника

Н

Надійність тесту
Наука
Наукова новизна дослідження
Наукове знання
Науковий факт
Науково-дослідницька діяльність
Науково-дослідницька культура
Науково-педагогічне дослідження
Неопозитивизм
Неотомізм
Нормативна модель дослідження
Нормативно-оцінні феномени у науково-дослідницькій діяльності

О

Об'єкт дослідження
Об'єкт наукової педагогічної діяльності
Об'єкт практичної педагогічної діяльності

Об'єктна галузь дослідження

Опитування

- письмове

- усне

Особистісний підхід

Особистісний підхід у вивченні науково-дослідницької культури

Оцінювання як дослідницький метод

- метод діагностичних ситуацій

- метод експертних оцінок

- метод компетентнісних суддів

- метод педагогічного консіліуму

- метод узагальнення незалежних характеристик

- рейтинг

П

Парадигма

Педагогічна інновація (нововведення)

Педагогічна система

Педагогічний досвід

новаторський

дослідницький

Педагогічний експеримент

лабораторний

природний

констатуючий

формулюючий

паралельний

перехресний

Педагогічний ідеал

Пізнавальні цінності дослідника

План інформаційного тексту

Позитивізм

Полісуб'єктний підхід

Прагматизм
Практична значущість результатів дослідження
Предмет дослідження
Прескриптивне знання
Прикладні дослідження
Принцип
гуманізації
інформатизації освіти
Проблема дослідження
Проективні методи
Професійна етика науковця

Р

Ранжирування
Реферат навчальний
Реферативний журнал
Реферування
Рецензування
Реєстрація
Результат педагогічного дослідження
Рівні методологічного знання
філософський
- загальнонауковий
- конкретно-науковий
- технологічний
Рівні новизни
- конкретизація
- доповнення
- перетворення
Розробки дослідницькі

С

Синергетичний підхід
Системний підхід у педагогіці

Соціальна норма
Соціально-гуманістичні цінності дослідника
Способи бібліографічного пошуку
- хронологічний
- зворотно-хронологічний
- порівняльно-хронологічний
Способи одержання і переробки інформації
Спостереження
Статистичний метод
Стиль наукового мислення

Т

Тези
Тема дослідження
Теоретичні знання
Теоретична значущість результатів дослідження
Теоретична модель дослідження
Теоретичні методи дослідження
- аналіз і синтез
- індукція і дедукція
- абстрагування
- ідеалізація
- моделювання
- класифікація
- конкретизація
- порівняння
- уявний експеримент
Тести
- досягнень
- здібностей
- особистісні
Тестування
Технологія контекстного навчання
Типологія педагогічних проблем

- інформаційні проблеми
- концептуальні проблеми
- організаційні проблеми
- кваліметрична проблематика
- методична проблематика
- методологічна проблематика

Ф

Фактори, що зумовлюють взаємодію науки і практики
Філософський рівень методології педагогіки
Філософські засади науки
Філософські напрями у педагогіці
Флуктуація
Фундаментальні дослідження
Функції науково-дослідницької культури майбутнього вчителя

Ц

Цитування
Цілісний підхід у педагогіці
Ціннісний простір науки
Цінності
цінності науково-дослідницькі
педагогічні

Ш

Шкала відносин
Шкала інтервалів
Шкала порядку
Шкалування

Я

Якісний аналіз педагогічних явищ

ДОДАТКИ

Додаток 1

Тест на виявлення готовності студентів до проведення науково-педагогічних досліджень

Тест 1.

Освіта — це

1. система, процес і результат виховання, навчання і розвитку особистості;
2. процес формування духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей;
3. сукупність соціальних и психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноцінного члена суспільства.
4. оволодіння культурою різних видів діяльності і спілкування, становлення (формування) особистості як людини культури;
5. процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Освіта виступає як

1. цінність;
2. педагогічна діяльність;
3. процес;
4. результат;
5. система;
6. якість особистості.

Ведучі тенденції (принципи) розвитку професійної освіти
(за Н. М. Никитіної):

1. безперервність;
2. гуманізація;
3. гуманітаризація;
4. наочність;
5. інтеграція;
6. інтенсифікація;
7. демократизація;
8. індивідуальний підхід у вихованні.

Під гуманізацією розуміють:

1. розвиток професійних знань;
2. спрямованість на людину;
3. спрямованість на суспільство;
4. спрямованість на природу;
5. формування знань, вмінь і навиків.

Педагогіка — це

1. наука про сутність, умови і закони педагогічного процесу;
2. сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають виховання, освіту і навчання;
3. наука, що вивчає об'єктивні закони розвитку конкретно-історичного процесу виховання, природно пов'язані із законами розвитку суспільних відношень і становлення дитячої особистості;
4. наука, що вивчає педагогічний процес, організований в умовах педагогічної системи і забезпечує розвиток його суб'єктів;
5. загальна теорія, що розглядає освіту з позицій аксіології, онтології, гносеології, антропології як особливу область соціокультурної гуманітарної практики.

Функції педагогічної науки

1. теоретична;
2. методична;
3. дослідницька;
4. технологічна.

Перетворення педагогічної дійсності визначають такі функції, як:

1. опис, пояснення і передбачення явищ;
2. науково-теоретична;
3. регуляторна;
4. конструктивно-технічна.

Закономірність — це найбільш загальна форма втілення знання:

1. емпіричного;
2. суб'єктивного;
3. теоретичного;
4. прикладного.

Показником закономірності будь якого зв'язку є її:

1. мета;
2. продукт;
3. причино-наслідковий характер;
4. педагогічні умови;
5. фактори.

Закономірні зв'язки виступають як результат:

1. спостережень;
2. соціологічного опитування;
3. аналізу думки людей;
4. науково-педагогічних досліджень;
5. педагогічної роботи.

Мета освіти полягає у формуванні і розвитку в людини:

1. знань, способів діяльності;
2. гуманізму;
3. знань, вмінь, навиків;
4. досвіду творчої діяльності, цінностей і відношень;
5. компетентності.

Тест 2

Наука – це частина

1. культури;
2. мистецтва;
3. філософії;
4. педагогіки.

Наука – це:

5. специфічний тип знання;
6. особливий вид діяльності;
7. раціонально-предметний вид пізнання;
8. соціальний інститут;
9. досягнення цивілізації;
10. істина.

Критерії науковості:

1. однозначність;
2. точність;
3. відносність;
4. логічна доказовість;
5. перевірення результатів;
6. об'єктивність;
7. системність;
8. суб'єктивність.

Загальнонаукові принципи (за В. І. Загвязинським):

1. єдності логічного та історичного;
2. зв'язок навчання і виховання;
3. сутнісного аналізу;
4. об'єктивності;
5. генетичний принцип;
6. методологічний;
7. концептуальної єдності.

Процес пізнання складається з

1. теорії;
2. практики;
3. діяльності;
4. навчання.

Види досліджень у педагогічній науці:

1. фундаментальні;
2. історичні;
3. методичні;
4. прикладні;
5. розробки.

Логіка педагогічного дослідження — це:

1. моделювання педагогічного експерименту;
2. теоретичні судження;
3. послідовність етапів наукового пізнання в даній галузі;
4. емпіричний опис фактів.

Логіка дослідження передбачає реалізацію таких етапів (за В. Д. Симоненко):

1. емпіричного;
2. гіпотетичного;
3. теоретичного;

4. прогностичного;
5. науково-дослідницького;
6. пізнавального.

Результати теоретичних досліджень виявляються у:

1. пізнанні реальності в її зв'язках і закономірностях;
2. виявленні сутності навчання і виховання;
3. знаннях про ефективність або неефективність тих чи інших прийомів навчання;
4. позитивному або негативному впливу факторів на його результати;
5. роботі вчителя за новим підручником.

Тест 3

Методологія — це

1. вчення про принципи побудови, форми й способи науково-пізнавальної діяльності;
2. система теоретичних знань, що виконують роль керівників принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу;
3. учення про організацію наукової діяльності;
4. методика написання навчальних програм, методичних рекомендацій.

Рівні методології:

1. філософський;
2. загальнонауковий;
3. дослідницький;
4. технологічний (конкретні методики й техніки дослідження);
5. конкретно-науковий.

Форми методології:

6. описова (дескриптивна — про структуру наукового знання, закономірності пізнання і т.ін.);
7. нормативна (прескриптивна — спрямована на регуляцію діяльності у вигляді рекомендацій і правил до здійснення наукової діяльності);
8. проєктивна;
9. загальна.

До методологічних підходів можна віднести:

1. цілісний;
2. особистісний;
3. індивідуальний;
4. діяльнісний;
5. гносеологічний;
6. полісуб'єктний;
7. антропологічний;
8. етнопедagogічний;
9. герменевтичний;
10. синергетичний;
11. культурологічний;
12. еволюційний.

Системний підхід має такі основні положення:

1. самостійні компоненти процесу (явища) розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку розвитку й русі;
2. загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності;
3. передбачає пізнання складного цілого через його розчленування на більш прості складові і вивчення їхньої природи;

4. передбачає побудову структурних і функціональних моделей.

Цілісний підхід має такі основні положення:

1. властивості цілого не є сумативним породженням властивостей його елементів;
2. зміна одного компонента викликає зміни в інших і у всій системі в цілому;
3. орієнтація на інтегративні характеристики учня у педагогічному процесі;
4. орієнтація на зміст навчальної діяльності учня.

Особистісний підхід має такі основні положення:

1. розкриття сутнісний сил особистості;
2. реалізація суб'єктивної позиції учня в процесі навчання;
3. орієнтація на особистість як на об'єкт навчання;
4. побудова системи відносин вчителя і учня на засадах відкритості, довіри, діалогу;
5. орієнтація на формування особистісних смислів.

Індивідуальний підхід має такі основні положення:

1. розуміння індивідуальності як самобутності, унікальності особистості, її неповторній своєрідності психіки в цілому;
2. врахування в процесі виховання і навчання індивідуальних особливостей учнів;
3. необхідність використання репродуктивних форм навчання;
4. створення умов для розвитку особистості учня як індивідуальності;
5. здійснення навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності.

Діяльнісний підхід має такі основні положення:

1. людина формується і розвивається в діяльності, яка визначає її позицію як суб'єкта пізнання, праці і спілкування;
2. ефективність діяльності залежить від самостійності і активності самого учня (студента);
3. учитель виступає в ролі транслятора знань і способів діяльності;
4. формування діяльності учня (студента) потребує навчання його цілепокладанню, плануванню, організації, контролю і самоаналізу дій;
5. навчальна інформація використовується як засіб освоєння діяльності, а не тільки як мета навчання;
6. діяльність має місце тільки у пізнавальному процесі.

Полісуб'єктний (діалогічний) підхід має такі основні положення:

1. відносини між суб'єктами освітнього процесу — найважливіше джерело духовного розвитку особистості учня;
2. особистість учня є продуктом і результатом її спілкування з оточуючими людьми, тобто інтрасуб'єктивна освіта;
3. психологічний простір між суб'єктами має бути створений на засадах «монологічності» і «об'єктності»;
4. діалог це засіб формування особистості, її буття.

До культурологічного підходу належать такі ствердження:

1. удосконалення людської діяльності сприяє удосконаленню культури;
2. опанування культури — це становлення людини як творчої особистості;
3. культурологічний підхід — це знання про культуру;

4. організація педагогічного процесу має забезпечувати формування й розвиток ціннісних орієнтацій особистості;
5. спрямованість освітнього процесу на становлення культурної особистості того, хто навчається;
6. культура людини — це міра його здібності до саморозвитку, самоосвіти, самовиховання.
7. культура — це суспільство і цивілізаційні процеси.

До антропологічного підходу належать такі ствердження:

1. педагогічні теорії, закономірності можуть будуватися тільки на фундаменті цілісного і системного знання про людину;
2. якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відносинах, то вона повинна пізнати її у всіх відносинах;
3. при побудові педагогічного процесу використовуються знання з однієї якоїсь науки про людину для більш глибокого пізнання цього процесу;
4. звернення до антропологічного підходу є умовою інтеграції педагогіки із психологією, соціологією, біологією, культурною і філософською антропологією й іншими науками про людину.
5. антропологічний підхід дозволяє розглянути людину як компетентну, здатну до самореалізації у професійній діяльності.

Етнопедагогічний підхід має такі ключові слова:

1. етнос;
2. національне виховання;
3. трудове виховання;
4. індивідуальні елементи виховання;
5. національні традиції, етнічна обрядовість, звичаї;
6. народна педагогіка.

До синергетичного підходу належать такі твердження:

1. наявність відкритих, нелінійних, саморозвиваючих, самоорганізуючих систем в освіті;
2. варіативність і гнучкість застосування різних методів і педагогічних технологій у навчальному процесі;
3. матеріалістичне розуміння утворення будь-яких явищ, процесів;
4. розуміння складності як здібності до самоорганізації, ускладнення своєї структури на мікрорівні в силу виникнення змін на макрорівні.

Тест 4

До наукового апарату дослідження відносяться такі категорії:

1. проблема;
2. тема;
3. актуальність;
4. об'єкт дослідження;
5. предмет дослідження;
6. мета дослідження;
7. гіпотеза дослідження;
8. наукова новизна;
9. теоретична і практична значущість;
10. наукові методи дослідження;
11. педагогічний експеримент;
12. висновки;
13. положення, що мають бути захищені.

Проблема дослідження має:

1. бути актуальною;
2. відповідати соціальному заказу;
3. відображати основний зміст роботи;
4. відповідати закону перспективності;

5. відповідати закону наступності;
6. розв'язуватися засобами наукового пізнання;
7. включати тему дослідження;
8. висвітлювати протиріччя.

Тема дослідження має:

1. визначити основні етапи написання науково-дослідницької роботи;
2. фіксувати уточнення і локалізацію проблеми;
3. мати більш широкий, ніж проблема характер;
4. досліджуватися у взаємозв'язку педагогіки з психологією, філософією, соціологією, фізіологією, мистецтвознавством і т.ін.;
5. бути стереотипною;
6. включати проблему.

Під об'єктом у науці розуміють галузь:

1. розглядання;
2. дійсності;
3. впливу;
4. аналізу;
5. пізнання.

Під предметом у науці розуміють:

1. спосіб бачення об'єкту з позицій певної науки;
2. об'єкт розгляду;
3. педагогічну ситуацію;
4. педагогічний факт;
5. педагогічне явище.

Об'єкт дослідження – це

1. частина педагогічного процесу, яка фіксується у темі для подальшої конкретизації;

2. процес навчання чи виховання;
3. процес або явище, що породжують проблемну ситуацію і вибрані для дослідження методи;
4. частина навчально-виховного процесу, яка є компонентом, стороною предмета дослідження, тобто об'єкт дослідження є більш вузьким поняттям, ніж предмет.

Предмет дослідження — це

1. сторона, елемент об'єкта, що досліджується у певних умовах;
2. історія розвитку об'єкта і вчень про нього;
3. спосіб вивчення педагогічного процесу;
4. певний «ракурс» дослідження.

Мета дослідження має:

1. відображати спрямованість наукового пошуку на одержання нових знань і їх експериментальну перевірку;
2. обґрунтоване уявлення про результат дослідження;
3. включати проблему і тему дослідження;
4. передбачати результат, заснований на зіставленні педагогічного ідеалу і можливого перетворення реальних процесів і явищ педагогічної дійсності.

Завдання дослідження мають:

1. відображати програму дослідницьких процесів, що відбивають логіку наукового пошуку;
2. розкривати сутність теми дослідження;
3. являти собою кроки, етапи досягнення мети;
4. конкретизуватися в дослідницькій меті;
5. знаходити своє тлумачення у висновках.

Гіпотеза дослідження має:

1. бути експериментально перевірена;

2. чітке й однозначне формулювання;
3. бути простою і ясною;
4. будуватися за спеціальною структурою, що включає теоретичне пояснення висунутого припущення;
5. виконувати прогностичну функцію;
6. передбачати пошук нового в теорії та практиці;
7. низку відомих, досліджених положень;
8. будуватися на основі емпіричного досвіду.

Наукова новизна дослідження має:

1. враховувати вид результату наукового дослідження (концепції, методики, методичні рекомендації, дидактичні пропозиції, форми виховної роботи тощо);
2. розроблятися з урахуванням таких рівнів: конкретизації, доповнення, перетворення;
3. відноситься до результатів дослідження;
4. бути нестандартною, виходить за межі традиційних схем;
5. мати відносний характер;
6. дублювати опис актуальності дослідження;
7. мати теоретичне і практичне значення.

Критерій педагогічної значущості дослідження має:

1. теоретичну цінність;
2. практичну цінність;
3. пізнавальну цінність;
4. аксіологічну цінність.

Тест 5

Науковий метод дослідження — це

1. цілеспрямований підхід, за допомогою якого досягається певна мета;
2. методика наукового пошуку;

3. практичний досвід;
4. шлях пізнання, спосіб, за допомогою якого пізнається предмет науки.

Добір фактів дослідження здійснюється в залежності від:

1. установок дослідника, його світогляду;
2. розробленості, вивчення проблеми, що досліджується;
3. теми дослідження;
4. висновків дослідження.

До наукових методів дослідження слід віднести:

1. емпіричні методи;
2. теоретичні методи;
3. вивчення й узагальнення педагогічного досвіду;
4. методи кількісної і якісної обробки дослідницьких результатів;
5. пізнавальні методи.

До емпіричних методів дослідження належать:

1. вивчення літератури, документів і результатів діяльності;
2. спостереження;
3. методи опитування;
4. бесіда;
5. анкетування;
6. проєктивні методи;
7. оцінювання;
8. моніторинг;
9. педагогічний експеримент;
10. тестування;
11. рефлексивні методи.
12. судження і умовиводи

До теоретичних методів дослідження належать:

1. аналіз і синтез;
2. дедукція і індукція;
3. абстрагування і конкретизації;
4. моделювання;
5. уявний експеримент;
6. порівняння;
7. класифікація;
8. узагальнення;
9. доказовість;
10. постановка проблем;
11. самооцінка;
12. метод рейтингу.

Опитувальні методи дослідження — це

1. бесіда;
2. анкетування;
3. тестування;
4. метод діагностичних ситуацій;
5. інтерв'ювання.

Сильними сторонами усного опитування є:

1. живий контакт дослідника і досліджуваних респондентів;
2. можливість охопити досліджуванням велику кількість опитуваних;
3. оперативна діагностика вірогідності і повноти відповідей;
4. можливість індивідуалізації питань, їх варіювання, додаткових уточнень.

Слабкими сторонами письмового опитування є:

1. суб'єктивний характер оцінювання даних;
2. навіювання респондентам позиції дослідника;
3. стандартний характер питань, що не забезпечує вичерпні й відверті відповіді.

4. не можливість створювати дискусійні ситуації.

Види спостереження:

1. природне — лабораторне;
2. відкрите — приховане;
3. включене — невключене;
4. пряме — непряме;
5. об'єктивне — самоспостереження;
6. констатуюче — формуюче.

До основних категорій тестів відносяться:

1. тести досягнень;
2. інтелектуальні тести;
3. особистісні тести;
4. тести здібностей;
5. тести мислення.

Основними вимогами до тестування є:

1. обов'язковий комплекс випробувальних завдань;
2. чітка стандартизація зовнішніх умов;
3. наявність фіксованої системи оцінювання та інтерпретації одержуваних результатів;
4. формулювання запитань мають бути лаконічними, чіткими, орієнтованими на характеристику досліджуваної якості;
5. використання середніх показників результатів тестування;
6. вербальна форма тестування;
7. якість тестів визначається такими параметрами як надійність, валідність, диференціююча сила завдань.

Сутність педагогічного експерименту полягає в тому, що:

1. експеримент ставить досліджувані явища у певні умови;

2. створює планомірно організовані ситуації;
3. виявляє факти;
4. установлюється залежність між експериментальними впливами і їх об'єктивними результатами;
5. дає можливість перевірити гіпотезу дослідження;
6. дає можливість розповсюдити висновки, що одержуються в процесі дослідження;
7. дає можливість перевірити ефективність тих або інших педагогічних нововведень.

Відмінність педагогічного експерименту як дослідницького методу від спостереження полягає в наступному:

1. дослідник цілеспрямовано змінює умови виникнення і перебіг психолого-педагогічних процесів;
2. дослідник ураховує умови досліджуваного процесу, виявляє його кількісні характеристики;
3. дослідник не може активно втручатися в хід подій або перебіг психолого-педагогічних процесів;
4. дослідник фіксує факти поведінки учнів і проявів психолого-педагогічних процесів в умовах і обставинах, які склалися.

В організації педагогічного експерименту діють наступні методологічні приписи:

1. визначення експериментальної бази за правилами репрезентативної вибірки;
2. розкриття актуальності теми дослідження.
3. розробка показників і критеріїв оцінювання тих чи інших педагогічних явищ;
4. складання гіпотетичних теоретичних і методичних розробок;

Передовий досвід — це досвід, що

1. реалізує прогресивні тенденції розвитку виховання й освіти;
2. передбачає використання педагогічних висновків минулих років;
3. спирається на наукові досягнення;
4. створює щось нове в змісті, засобах, способах педагогічного процесу;
5. передбачає використання власних методичних розробок.

Теоретичний рівень дослідження передбачає:

1. проникнення в сутність досліджуваного явища;
2. розкриття внутрішньої структури, механізмів розвитку і функціонування педагогічного явища;
3. постійне спостереження за процесом освіти;
4. знаходження у фактах прихованих загальних закономірностей.

Тест 6

Рушійними силами розвитку зв'язку науки і практики є:

1. зміни тенденцій розвитку суспільства;
2. оновлення ідеологічних орієнтирів;
3. розрив між цілями і результатами освітнього процесу;
4. відповідність цілей навчання його результатам;
5. логіка розвитку педагогічної теорії.

К. Д. Ушинський вважав, що передати практичний досвід не можливо, але можна передати:

1. думку, виведену з досвіду;
2. конкретний приклад;
3. рекомендації;
4. педагогічні правила;

5. педагогічні принципи.

Щоб перейняти педагогічний досвід, його необхідно:

1. побачити;
2. почути;
3. осмислити;
4. здійснити;
5. реалізувати.

Педагогічної помилкою у впровадженні передового досвіду у практику є його:

1. ігнорування;
2. копіювання;
3. розвиток;
4. осмислення;
5. аналіз.

Науково-теоретична функція виступає для вчителя як:

1. значуща;
2. зразкова;
3. пояснювальна;
4. регуляторна;
5. нормативна.

Конструктивно-технічна функція виступає для вчителя як:

1. зразкова;
2. значуща;
3. пояснювальна;
4. регуляторна;
5. нормативна.

Додаток 2

**РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ
ДИСЦИПЛІНИ****«ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»**

Мета навчального курсу «Основи наукових досліджень» — це підвищення рівня загальнонаукової і методологічної підготовки студентів ВНЗ, залучення їх до наукової творчості, різних видів науково-дослідницької діяльності.

Завдання навчальної дисципліни:

- формування теоретичних, методологічних, нормативних знань щодо проведення педагогічного дослідження (логіка, методи і методика дослідження), застосування методології педагогічної науки, методологічних підходів у педагогічних дослідженнях, взаємозв'язок педагогічної науки і практики, написання наукових робіт;
- формування вмінь працювати з науково-педагогічними джерелами, володіти різними методами дослідження, визначати його науковий апарат (об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, наукову новизну педагогічного дослідження, його теоретичне і практичне значення), проводити педагогічний експеримент, якісний і кількісний аналіз теоретико-експериментальних даних;
- виховання і розвиток у студентів наукового світогляду, наукового мислення, рефлексії, здібностей до самостійної творчої науково-дослідної роботи;
- формування і розвиток науково-дослідницької культури студентів як важливого феномену у контексті сучасних уявлень про культуру і фундаменталізацію навчання.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати: філософські і методологічні засади наукового дослідження, різні дефініції поняття «наука», аксіологічні принципи науки й ідеали науковості; мати уявлення про науково-дослідницьку культуру майбутнього фахівця-освітянина, його аксіосферу, історичні витоки розвитку даного особистісного феномену; знати загальні ознаки педагогічного дослідження, наукові принципи його вибудовування, науковий апарат, наукові методи; способи одержання і переробки інформації в навчально-дослідній роботі; основні вимоги до написання курсових, дипломних, магістерських робіт; основні питання щодо співвідношення педагогічної науки і практики.

вміти: узагальнювати, аналізувати, виділяти головне в інформаційних джерелах, бути готовим до виконання різних видів наукових робіт; орієнтуватися у методологічних підходах педагогічного дослідження, визначати і обґрунтовувати актуальність проблеми і вибір методів дослідження, його тему, формулювати об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, наукову новизну педагогічного дослідження, теоретичне і практичне значення, розрізняти педагогічні і дослідницькі завдання, моделювати і прогнозувати педагогічний експеримент, дотримуючись певних етапів його здійснення; оформлювати літературні джерела.

1. Програма навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень»

Модуль 1. Науково-дослідницька культура фахівця-освітянина

Тема 1. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя як особистісний феномен

Головні вимоги з щодо фундаменталізації і універсалізації вищої освіти, які визначенні у Болонській декларації. Вимоги до дослідницької спрямованості фахівців з вищою освітою. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя як важливий феномен у контексті сучасних уявлень про культуру в умовах інтенсивного зростання обсягів наукової і науково-педагогічної інформації, частих змін наукових парадигм і педагогічних технологій, стрімкого оновлення системи наукових знань. Сутнісні ознаки науково-дослідницької культури майбутнього вчителя крізь призму різних науково-методологічних підходів, науково-дослідницькі і педагогічні цінності майбутнього фахівця-освітянина, що скеровують і координують його діяльність, втілюються у ціннісних орієнтаціях.

Тема 2. Історія розвитку науково-дослідницької культури в освіті

Проблема формування науково-дослідницької культури в умовах освітньої практики, що має багатовікову історію і значну вітчизняну традицію.

Дослідницька орієнтація навчального процесу у Стародавній Індії, Стародавньому Китаї, дослідницький метод в епоху Античності, статус енциклопедично освіченої людини в епоху Середньовіччя, знання як цінності, отримані в епоху Відродження, розвиток дослідницьких вмінь у Новий час, дослідницького

навчання і дослідницького розуму в епоху Просвітництва, дослідницький, експериментальний, евристичний метод навчання у дидактиці 20-х років ХХ ст., проблемне навчання у теорії і практиці вітчизняної освіти 60–70 рр.

Модуль 2. Методологічні і філософські засади педагогічних досліджень

Тема 1. Поняття «наука» у філософському контексті

Можливі способи філософського осмислення науки як когнітивного конструкта. Основні аспекти науки, що відображають її всезагальні характеристики. Наука як специфічний тип знання, вид пізнання, особливий вид діяльності, соціальний інститут. Соціально-культурологічний підхід до вивчення науки. Наука як феномен культури, соціальний інститут культивування знання, «спосіб життя», «форма життя». Філософські засади науки: онтологічні, гносеологічні, логічні, методологічні, аксіологічні. Існування науки у ціннісному просторі. Внутрішні і зовнішні цінності науки. Поняття «ідеал науковості», «стиль наукового мислення», критерії науковості.

Тема 2. Методологія педагогічної науки, методологічні підходи у педагогіці

Методологія як система теоретичних знань, що виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу. Дві сторони методології педагогіки — «знаннева» і «діяльнісна». Дескриптивна і прескриптивна форма знання. Рівні методологічного знання: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний. Методологічні функції знань і теорій. Методологічні підходи у педагогіці: системний, цілісний,

синергетичний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний, культурологічний, етнопедagogічний, антропологічний, контекстний. Орієнтація вчителя в сучасних методологічних підходах до освіти, формування власної педагогічної філософії. Методологічні орієнтири вчителя-дослідника. Методологічні знання як орієнтир у науково-дослідницькій діяльності.

Модуль 3. Наукове дослідження у педагогіці

Тема 1. Дипломна (магістерська) робота як вид педагогічного дослідження, загальні вимоги до написання

Визначальні орієнтири дипломних (магістерських) робіт на музично-педагогічному факультеті, загальнопедагогічні й специфічні функції цих робіт.

Дипломна робота як результат глибокого вивчення теорії та історії проблеми (питання), її творчого осмислення та експериментальної перевірки. Загальні вимоги до їх написання. Міждисциплінарний зміст дипломної роботи, її педагогічна спрямованість. Врахування сучасних новітніх тенденцій розвитку педагогічної науки, відображення впливу загальнолюдських і художніх цінностей у музично-педагогічному процесі. Структура дипломних (магістерських) робіт, їх види (історичні, теоретично-експериментальні, методичні) і особливості написання. Наведення прикладів тем педагогічних досліджень.

Тема 2. Педагогічне дослідження, його логіка і результати

Науково-педагогічне дослідження, його ознаки. Поділ педагогічних досліджень за їхньою спрямованістю: фундаментальні, прикладні дослідження, розробки. Дії з конструювання

педагогічного дослідження, послідовність основних етапів наукового пошуку, що характеризують його логіку. Емпіричний опис, теоретична модель, нормативна модель і проект. Етапи дослідження: підготовчий (ознайомлення зі станом досліджуваної проблеми, теми, предмета, розробка плану виконання роботи), виконавчий (теоретичне обгрутування проблеми, експериментальна перевірка, написання рекомендацій), заключний (надання йому змістовної, логічної форми викладу).

Результати педагогічних досліджень.

Тема 3. Науковий апарат педагогічного дослідження

Науковий апарат дослідження як система вихідних понять, які окреслюють процес пошукової діяльності. Взаємопов'язаність складових наукового апарату за своїм змістом і їх логічна відповідність одне одному. Типологія педагогічних проблем. Вибір теми, обгрутування актуальності проблеми дослідження, визначення його об'єкту, предмету, мети і завдань. Поняття про науковий факт, ключову ідею і задум її здійснення. Гіпотеза як модель майбутнього наукового знання. Характеристика наукової новизни, її рівні (конкретизація, доповнення, перетворення), врахування розкриття виду результату дослідження. Визначення теоретичної та практичної значущості педагогічного дослідження. Концепція дослідження. Наведення прикладів формулювання категоріального апарату.

Модуль 4. Методи і методика педагогічних досліджень

Тема 1. Методи наукового дослідження

Поняття про метод і методика педагогічного дослідження. Основні риси наукового методу. Класифікація методів наукового дослідження: емпіричні методи, теоретичні методи,

вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, методи кількісної обробки дослідницьких результатів. Загальна характеристика емпіричних і теоретичних методів дослідження. Зумовленість вибору методів наукового пізнання світоглядною позицією дослідника.

Тема 2. Емпіричні методи дослідження

Вивчення літературних джерел, документації і результатів діяльності. Добір необхідної літератури, способи бібліографічного пошуку. Види інформаційних джерел. Етапи роботи з літературою: пошук інформації (загальне ознайомлення), її обробка (критичний аналіз, узагальнення, співставлення), обґрунтування свого дослідження. Техніка читання і запису матеріалу. Вивчення результатів діяльності як дослідницький метод.

Спостереження. Використання спостереження у педагогіці як самостійного методу і як складової частини інших методів дослідження. Вимоги до здійснення педагогічного спостереження, його види (відкрите та приховане, неперервне та дискретне, довгочасне та короткочасне, індивідуальне й колективне і т.ін.). Сильні і слабкі сторони спостереження.

Опитування. Письмове і усне опитування. Загальні вимоги до формулювання питань. Бесіда, інтерв'ю і анкетування як різновиди методу опитування, особливості їх проведення у педагогічному дослідженні. Типи анкет, класифікація запитань. Приклади.

Тестування. Поняття про тест і тестування як метод діагностики. Тести успішності, здібностей, особистісні. Вербальні і невербальні тести. Загальні вимоги до конструювання тестів, надійність і валідність тесту. Приклади.

Оцінювання. Характеристика методу. Види оцінювання: метод експертних оцінок, метод узагальнення незалежних

характеристик, метод педагогічного консилиуму, метод діагностуючих ситуацій, діагностуючі контрольні роботи.

Тема 3. Педагогічний експеримент як метод комплексного характеру

Поняття про педагогічний експеримент як дослідницький метод комплексного характеру. Мета і завдання педагогічного експерименту, його види і структура, особливості організації, етапи проведення. Вимоги до відбору експериментальної та контрольної групи у дослідженні. Констатувальний і формувальний експеримент, розробка плану-програми, вибір засобів проведення експерименту, вимірів його результатів. Розробка критеріїв та параметрів оцінки педагогічного явища, що вивчається. Створення нової освітньої технології.

Тема 4. Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду

Вивчення, аналіз і узагальнення передового педагогічного досвіду у дослідницькому пошуку. Види передового досвіду: майстерність і новаторство. Досвід передовий і позитивний. Поняття «педагогічна інновація», «педагогічне нововведення». Сутність інноваційних процесів. Основні вимоги щодо організації і поширення передового досвіду, його критерії. Етапи роботи з педагогічним передовим досвідом, різні шляхи його узагальнення.

Тема 5. Теоретичні методи дослідження

Загальна характеристика теоретичних методів у педагогічному дослідженні, їх відмінність від емпіричних методів дослідження. Методи теоретичного аналізу і синтезу,

їх взаємопов'язаність та послідовність здійснення у процесі вивчення педагогічних явищ. Індукція і дедукція як методи дослідження, взаємообумовленість індуктивного і дедуктивного шляху пізнання, роль дедуктивного методу у створенні поняттєвої системи наукових знань. Метод сходження від абстрактного до конкретного в процесі пізнання складних педагогічних процесів, ідеалізація як граничний випадок абстрагування. Сутність методу моделювання, створення теоретичних моделей у дослідженні. Уявний експеримент у дослідженні, прогнозування, аналіз і проектування можливих педагогічних ситуацій. Порівняння як зіставлення досліджуваних предметів. Класифікація як метод, спрямований на упорядкування і визначення однорідності педагогічних явищ.

Тема 6. Кількісна обробка дослідницьких результатів

Якісний і кількісний аналіз педагогічних явищ. Кількісні методи у педагогіці, статистичний метод. Застосування конкретних методик у межах статистичного методу: реєстрація, ранжирування, шкалування. Використання математичних методів у педагогіці, встановлення відповідності між явищами й числами. Генеральна статистична сукупність та вибірка одержаних кількісних даних (чисел). Практичне здійснення розрахунків. Об'єктивність оцінки одержаних експериментальних даних.

Тема 7. Оформлення результатів педагогічного дослідження. Етика дослідника.

Літературне оформлення отриманих дослідницьких матеріалів як процес удосконалення дослідження. Уточнення логіки викладання матеріалу, поняттєвого апарату і термінології, обґрунтування висновків і рекомендацій. Форми викладу тексту

відповідно до виду наукової праці: стаття, повідомлення, тези, реферат, курсова, дипломна (магістерська) робота. Оволодіння лексикою наукової мови. Поняття компіляції та плагіату. Наукова етика дослідника.

Тема 8. Взаємозв'язок педагогічної науки і практики

Проблема співвідношення педагогічної науки і практики. Сфера впливу педагогічної науки в її теоретичній частині. Зіставлення наукової і практичної педагогічної діяльності за об'єктами, засобами, результатами діяльності. Теоретичне, емпіричне і нормативне знання. Науково-теоретична і конструктивно-технічна функції педагогічної науки. Принципи педагогічної діяльності як елементи системи зв'язку педагогічної науки і практики. Фактори, що зумовлюють динаміку руху такої системи. Педагогічне наукове знання як джерело педагогічної творчості. Оцінювання педагогічної роботи, різноманітних дидактичних технологій, навчальних матеріалів з наукових позицій — вимога сучасної освіти.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	Денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Науково-дослідницька культура фахівця-освітянина												
Тема 1. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя як особистісний феномен		2	2		2							

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин												
	Денна форма						Заочна форма						
	усього	у тому числі					усього	у тому числі					
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Тема 2. Історія розвитку науково-дослідницької культури в освіті			2		2								
Змістовий модуль 2. Філософські і методологічні засади педагогічних досліджень													
Тема 3. Поняття «наука» у філософському контексті		2											
Тема 4. Методологія педагогічної науки, методологічні підходи у педагогіці		2	2		2								
Змістовий модуль 3. Наукове дослідження у педагогіці													
Тема 5. Дипломна (магістерська) робота як вид педагогічного дослідження, загальні вимоги до написання		2											
Тема 6. Педагогічне дослідження, його логіка і результати		2	2										
Тема 7. Науковий апарат педагогічного дослідження		2			4								
Змістовий модуль 4. Методи і методика педагогічних досліджень													
Тема 8. Методи дослідження. Емпіричні методи дослідження		2	2		2								
Тема 9. Педагогічний експеримент як метод комплексного характеру			2		2								

ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин												
	Денна форма						Заочна форма						
	усього	у тому числі					усього	у тому числі					
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Тема 10. Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду		2	2			2							
Тема 11. Теоретичні методи дослідження		2				2							
Тема 12. Моделювання педагогічних явищ у дослідницькій діяльності майбутнього вчителя			2			2							
Тема 13. Кількісна обробка дослідницьких результатів			1										
Тема 14. Оформлення результатів наукового дослідження. Етика дослідника			1										
Тема 15. Взаємозв'язок педагогічної науки і практики		2	2										
Усього годин		16	20			20							
Модуль 5. ІНДЗ													
План-проект дослідження за окремо визначеною темою			-	-		4			-	-	-		
Усього годин		16	20			24							

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Історія розвитку науково-дослідницької культури в освіті	2
2.	Методологічні підходи у мистецькій педагогіці: системний, синергетичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, діалогічний, етнопедагогічний, контекстний	2
3.	Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя	2
4.	Вивчення і узагальнення передового музично-педагогічного досвіду	2
5.	Моделювання педагогічних явищ у дослідницькій діяльності майбутнього вчителя музики	2
6.	Взаємозв'язок педагогічної науки і практики. Педагог – творець освітнього процесу	2

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Логіка педагогічних досліджень в роботах науковців (аналіз дисертаційних робіт)	2
2.	Формулювання категоріального апарату у педагогічному дослідженні	2
3.	Визначення емпіричних і теоретичних методів для обраного дослідження, обгрутування їх вибору	2
4.	Кількісна обробка дослідницьких результатів	1
5.	Оформлення результатів наукового дослідження. Етика дослідника.	1

7. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Зробити аналіз літературних джерел у вигляді реферату за конкретно визначеною темою дослідження	4
2.	Скласти бібліографічний список та опрацювати літературні джерела за визначеною темою	4
3.	Визначити методи дослідження – емпіричні і теоретичні, обґрунтувати їх вибір у власному дослідженні	4
4.	Розробити план-проект проведення педагогічного експерименту за окремо визначеною темою	4
5.	Розробити критерії сформованості особистісних якостей, що досліджуються, на уроках музичного мистецтва ЗОШ	2
6.	Підготувати анотацію, рецензію на статтю за темою дослідження	4
7.	Написати міні-твір «Я – педагог-дослідник»	2
	Разом	24

Інструктивно-методичні матеріали до самостійних робіт

Тема	Завдання до самостійних робіт	Література
Модуль 1		
Змістовий модуль 1. Наукове дослідження в педагогіці		
Тема 2. Науково-дослідна робота студентів у вищій педагогічній школі.	Підготувати анонцію, рецензію на статтю за темою дослідження.	Список літератури додається (3; 7; 17)
Тема 4. Методологічні підходи у мистецькій педагогіці.	<p>Підготувати доклади за темами:</p> <p>«Специфіка цілісного підходу на уроках музичного мистецтва»;</p> <p>«Особливісно зорієнтований підхід у навчально-виховній роботі вчителя музики»</p> <p>«Методологічні підходи у педагогічній практиці сучасного вчителя музики»</p> <p>«Інноваційні педагогічні технології на уроках музичного мистецтва»;</p> <p>«Діяльнісно-особистісний підхід у процесі музичного виховання в загальноосвітній школі»;</p> <p>«Виховання особистості учня засобами мистецтва у контексті культурологічного підходу»;</p> <p>«Полісуб'єктний підхід на уроках художньо-естетичного циклу»;</p> <p>«Специфіка цілісного підходу на уроках музичного мистецтва»</p>	Список літератури додається (23; 29; 31; 40)
	<p>Підготувати повідомлення за темами:</p> <p>«Особливості науково-дослідницької культури сучасного вчителя музичного мистецтва»;</p> <p>«Єдність раціонального і емоційного у музично-педагогічній практиці».</p>	Список літератури додається (3; 4; 38; 39).

Тема	Завдання до самостійних робіт	Література
Змістовий модуль 2. Методи і методика науково-педагогічних досліджень		
Тема 1. Емпіричні методи дослідження.	Скласти бібліографічний список та опрацювати літературні джерела за визначеною темою. Зробити аналіз літературних джерел у вигляді реферату за власно сформульованою темою.	Список літератури додається (17; 24)
Тема 2. Педагогічний експеримент як метод комплексного характеру.	Розробити план-проект проведення педагогічного експерименту за власно сформульованою темою;	Список літератури додається (3; 9; 11)
Тема 3. Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду	Підготувати повідомлення-аналіз щодо вивченого передового педагогічного досвіду (за вибором).	Список літератури додається (3; 23; 31)
Тема 8. Взаємозв'язок якісних і кількісних характеристик педагогічних явищ у дослідницькій діяльності вчителя.	Розробити критерії сформованості музичних здібностей дітей на уроках музичного мистецтва ЗОШ.	Список літератури додається (1; 2)

**Питання, що виносяться на залік
з курсу «Основи наукових досліджень»:**

1. Науково-дослідна робота студента педагогічного ВНЗ.
2. Особливості написання тезисів і анотацій.
3. Основні Види студентських наукових робіт.
4. Дипломна (магістерська) робота як вид педагогічного дослідження. Основні вимоги до написання дипломних робіт на музично-педагогічному факультеті.
5. Місце дипломної (магістерської) роботи у системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Функції дипломної (магістерської) роботи та вимоги до її написання.
6. Види дипломних (магістерських) робіт (історичні, теоретико-експериментальні, методичні).
7. Поняття про логіку педагогічного дослідження, його головні етапи.
8. Методологія науки, її рівні.
9. Методологія педагогічної науки, функції методологічного знання.
10. Методологічні підходи. Цілісний і системний підходи у педагогічному дослідженні.
11. Особистісно орієнтований та індивідуальний підходи у музично-педагогічній практиці.
12. Діяльнісний і культурологічний підходи у дослідницькій діяльності вчителя музики.
13. Антропологічний, етнопедагогічний підходи у музично-педагогічному дослідженні.
14. Особливості полісуб'єктного (діалогічного) підходу у музично-педагогічній освіті.
15. Загальна структура дипломної (магістерської) роботи.
16. Вибір теми та обґрунтування актуальності проблеми дослідження.
17. Поняття проблеми. Взаємозв'язок теми і проблеми.

18. Категоріальний апарат педагогічного дослідження (об'єкт, предмет дослідження, його мета і завдання), головні характеристики.
19. Об'єкт та предмет дослідження, їх взаємозв'язок. Приклади.
20. Мета й завдання дослідження. Приклади.
21. Гіпотеза дослідження. Головні вимоги до її написання. Приклади.
22. Характеристика новизни дослідження. Приклади.
23. Характеристика теоретичної та практичної значущості науково-дослідної роботи. Приклади.
24. Класифікація методів дослідження.
26. Емпіричні методи дослідження, їх загальна характеристика.
27. Вивчення літератури й інших джерел, робота з каталогами.
28. Вивчення педагогічної документації і результатів діяльності.
29. Спостереження як емпіричний метод дослідження.
30. Методи опитування, загальна характеристика.
31. Тестування. Вимоги до його проведення.
32. Оцінювання як емпіричний метод дослідження.
33. Педагогічний експеримент. Констатуючий, формуючий, перевірючий експерименти.
34. Педагогічний експеримент як метод комплексного характеру.
35. Етапи проведення педагогічного експерименту.
36. Критерії та параметри оцінки педагогічних явищ у експерименті. Критерії оцінювання дослідницьких результатів.
37. Педагогічний досвід — передовий і новаторський.
38. Теоретичні методи педагогічного дослідження, їх загальна характеристика.
39. Метод теоретичного аналізу і синтезу.
40. Метод дедукції і індукції.
41. Метод абстрагування і конкретизації.
42. Метод моделювання педагогічних явищ.
43. Методи порівняння і класифікації.

44. Кількісна обробка дослідницьких результатів. Математичні методи в педагогіці.
45. Інтерпретація статистичних характеристик результатів педагогічного дослідження.
46. Оформлення дослідної роботи (дипломної, магістерської роботи). Літературне оформлення, стилі викладу наукового матеріалу.
47. Правила цитування літературних джерел, складання бібліографії.
48. Особливості рецензування.
49. Етика науковця.
50. Взаємозв'язок педагогічної науки і практики.
51. Зв'язок педагогіки з іншими науками.
52. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя, її складові (знання, досвід, цінності, рефлексія, творчий підхід).
53. Педагог як творець освітнього процесу. Педагогічна і наукова творчість як невід'ємні складові професійної підготовки вчителя.
54. Інноваційні технології у музично-педагогічних дослідженнях.

Методичне забезпечення

1. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник / О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова — Київ: НПУ, 1998.— 143 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О.П. Рудницька. — К., 2002. — 270 с.
3. Тушева В.В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник / В.В. Тушева; УМО НАПН України. — Харків: Видавництво «Федорко», 2014. — 280 с.
4. Тушева В.В. Основи науково-педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник / В.В. Тушева. — Харків, 2006. — 219 с.

Наукове видання

ТУШЕВА

Вікторія Володимирівна

ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Навчальний посібник

Відповідальний за випуск В. В. Тушева
Редагування та корегування авторське
Комп'ютерна верстка Д. В. Заболотських

Підписано до друку 15.10.2014р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний № 1.
Друк цифровий. Гарнітура «Linux Libertine O».
Ум. друк. арк. 23,72.
Наклад 350 прим. Замовлення № 261.

Україна, 61002, м. Харків, вул. Артема, 29
Свідоцтво ХК № 164 від 20.12.2005 р.
про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції.

Видання ФОП Федорко М. Ю.
Україна, 61057, м. Харків, вул. Сумська, 4, оф. 135
тел.: +38 (057) 758-19-46, (050) 323-55-86
e-mail: fop.fedorko@gmail.com
Віддруковано ФОП Федорко Л. В.