

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

Дубасенюк О.А., Мирончук Н.М.

**МЕТОДОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В
ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ**

*Навчально-методичний
посібник*

Житомир – 2025

УДК 001.891:378-057.87+347.78

Рекомендовано Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №8 від 23 квітня 2025 р.)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Антонова О.Є., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Колеснікова І. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання навчальних предметів Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Сахневич І. Д., кандидат педагогічних наук, доцент, методист Навчально-методичного кабінету професійно-технічної освіти у Житомирській області.

Дубасенюк О. А., Мирончук Н. М. Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі: навч.-метод. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 244 с.

У навчально-методичному посібнику висвітлено сутність наукового і педагогічного пізнання, особливості науково-педагогічного дослідження, обґрунтовано методологічні підходи до підготовки майбутніх педагогів, проаналізовано теоретичні та емпіричні методи, організацію науково-педагогічного дослідження, принципи та цінності академічної доброчесності в освіті.

Посібник адресовано викладачам та здобувачам педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти, широкому

УДК 001.891:378-057.87+347.78

© О.А. Дубасенюк, Н.М. Мирончук, 2025
© Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗМІСТ

Передмова	6
I. Наука як система знань. Особливості процесу наукового та науково-педагогічного пізнання.....	9
1.1. Роль науки у розвитку сучасної освіти. Функції науки ..	11
1.2. Сутність процесу наукового пізнання.....	15
1.3. Принципи наукових досліджень.....	15
1.4. Особливості та види наукового дослідження	18
1.5. Науково-педагогічне дослідження: науковий апарат, логіка педагогічного дослідження	21
1.6. Основні критерії оцінювання педагогічних досліджень.....	30
1.7. Наукові школи та їх роль у процесі пізнання	31
2. Методологія педагогічного дослідження	36
2.1. Сутність методології наукових досліджень.....	37
2.2. Функції методології науки	38
2.3. Рівні методології науки.....	41
2.4. Методологічні засади проблеми людиноцентризму ...	46
2.5. Розвиток методологічної культури педагога-дослідника у процесі його наукового становлення.....	54
3. Сучасні наукові підходи у педагогічному дослідженні.....	63
3.1. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні	65
3.2. Загально-методологічні наукові підходи	66
3.3. Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію	76
3.4. Підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії.....	89
3.5. Підходи, які простежують процесуальні характеристики педагогічної діяльності.....	95
3.6. Ціннісно-сміслові наукові підходи.....	98
3.7. Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки	106
3.8. Підходи, що характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної діяльності.....	110

4. Методи науково-педагогічного дослідження	117
4.1. Основи учіння про методи дослідження.....	119
4.2. Вплив концепції дослідження на вибір методів і методики дослідження	122
4.3. Класифікація методів науково-педагогічного дослідження	125
4.4. Принципи використання методів науково-педагогічного дослідження	126
5. Теоретичні методи науково-педагогічного дослідження.....	129
5.1. Характеристика теоретичних методів науково-педагогічного дослідження	130
5.2. Метод моделювання у процесі наукового пізнання	144
5.3. Основні підходи до використання методу «кейс-стаді»	148
6. Емпіричні методи науково-педагогічного дослідження.....	154
6.1. Сутність та особливості емпіричних методів дослідження. Характеристика методу спостереження в педагогічних дослідженнях.....	156
6.2. Опитувальні методи досліджень: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний метод	162
6.3. Методи педагогічної діагностики. Тестування	172
6.4. Педагогічний експеримент	177
6.5. Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.....	179
6.6. Критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження	181

7. Організація і проведення педагогічного дослідження	184
7.1. Вимоги до написання курсових і дипломних (бакалаврських та магістерських) робіт. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.....	186
7.2. Організація науково-педагогічного дослідження	188
7.3. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження	192
7.4. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження	196
7.5. Етичний аспект дослідження	199
8. Академічна доброчесність у сучасній науці та освіті	202
8.1. Наукова етика та її значення. Поняття академічної доброчесності.....	204
8.2. Принципи та цінності академічної доброчесності.....	206
8.3. Види порушень академічної доброчесності.....	208
8.4. Принципи академічної доброчесності в дослідницькій діяльності.....	212
8.5. Внутрішні політики щодо академічної доброчесності закладів освіти та наукових установ.....	214
8.6. Вимоги щодо дотримання академічної доброчесності в освітній діяльності.....	216
9. Додатки	220
9.1. Питання до заліку	220
9.2. Завдання для контрольної роботи	222
9.3. Теми дослідницьких завдань	233
9.4. Вимоги до написання наукової статті.....	239
9.5. Практичні завдання (ситуації) для аналізу.....	242

ПЕРЕДМОВА

Сучасна освіта стрімко змінюється, вимагаючи від педагогів не лише високого рівня фахової підготовки, а й здатності до наукового мислення, критичного аналізу та створення інноваційних освітніх рішень. У цьому контексті особливої актуальності набуває оволодіння методологією педагогічних досліджень як інструментом осмислення, оцінювання й удосконалення освітнього процесу.

Динамічні процеси в сфері освіти, специфіка суб'єкта педагогічної діяльності потребують постійної готовності й здатності педагога проводити різного роду дослідження. Відповідно, науково-педагогічна діяльність повинна мати перетворювальний характер і бути спрямована на виявлення, попередження і вирішення актуальних проблем освіти і виховання дітей та молоді.

Майбутні педагоги повинні оволодіти дослідницькими вміннями, що сприяють успішному розв'язанню педагогічних ситуацій, які можуть впливати на розвиток і майбутнє дитини. Тому важливим для формування у майбутнього фахівця готовності до дослідницької діяльності є вивчення дисципліни «Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі».

Методологічне становлення в процесі наукових пошуків – базова динамічна процесуальна характеристика дослідника. Водночас – це процес формування методологічної культури науковця, який передбачає оволодіння ним фундаментальними базовими знаннями, законами та закономірностями, гнучкими дослідницькими вміннями і навичками, що ґрунтується на сучасних тенденціях/викликах, природничо-наукових і гуманістичних традиціях, наукових підходах і принципах.

Такий підхід дає можливість досліднику сформувати цілісну/холістичну картину світу, знайти сенс життя, усвідомити й виконати свою життєву місію і зробити значний внесок у розбудову суспільства, науки, культури, освіти.

Методологічне становлення дослідника – це процес поступового наукового зростання молодого науковця у процесі наукового пошуку від початкових неусвідомлених розрізнених

знань і практичних дій до диференціації, систематизації і концептуалізації наукових знань, дослідницьких умінь та навичок, до акмедосягнень у науковій, особистісній і професійній сферах, що дає можливість науковцю стратегічно мислити, оперативно (професійно) діяти в нестандартних ситуаціях та створювати власне концептуальне бачення проблеми (концептуальну модель), якісний духовний продукт, вибудовувати стратегію і тактику дослідження, закономірності подальшого наукового пошуку, здійснити значний вплив на розвиток науки в країні.

Результатом методологічного становлення дослідника є розвинене концептуальне та категорійне мислення, спрямоване на постійне самопізнання, саморозвиток, самореалізацію, що постає підґрунтям для набуття наукової компетентності молодого дослідника.

Навчально-методичний посібник орієнтує майбутніх магістрантів у процесі вивчення дисципліни «Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі» на вирішення таких завдань:

- розвиток концептуального педагогічного мислення;
- формування навичок самостійної аналітичної та пошукової діяльності;
- оволодіння методиками підготовки і проведення науково-педагогічних досліджень;
- розвиток здатності до рефлексії, що сприяє прагненню до особистісного і професійного зростання майбутнього педагога;
- оволодіння основами методологічної культури та академічної доброчесності в науці та освіті.

Майбутні магістри під час вивчення навчальної дисципліни «Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі» мають також оволодіти категоріально-понятійним апаратом філософії освіти та педагогіки, сучасними концепціями гуманітарного знання та концептуальними засадами освіти, сучасними орієнтирами розвитку освіти, теоретичними основами організації науково-дослідницької діяльності, знаннями щодо визначення актуальних педагогічних проблем та способів їх вирішення.

Важливо навчитися формувати визначення і структуру доказів, оволодівати різними видами наукової полеміки.

Молоді дослідники мають оволодіти сучасними методами наукового дослідження у педагогічній сфері, а також способами осмислення і критичного аналізу наукової інформації; самостійно набути нових знань і вмінь за допомогою інформаційних технологій і використовувати їх у практичній діяльності, у тому числі і в нових галузях знань, що пов'язані з педагогічною діяльністю; розширювати і поглиблювати свій науковий світогляд; набути навичок удосконалення і розвитку свого наукового потенціалу; оволодіти методами встановлення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічному дослідженні, вміннями здійснювати міждисциплінарні дослідження. Поряд із цим, важливим орієнтиром для всіх учасників освітнього та наукового середовища є академічна доброчесність. Вона не лише гарантує довіру до результатів наукової та освітньої діяльності, а й формує культуру поваги до праці, авторства, достовірності й відповідальності. Збереження принципів доброчесності в дослідницькій діяльності є запорукою якісного освітнього простору, який ґрунтується на правді, відкритості та етичності.

Посібник адресовано студентам педагогічних спеціальностей, аспірантам, викладачам, учителям, а також усім, хто прагне здійснювати наукову та педагогічну діяльність відповідно до етичних та наукових стандартів.

ТЕМА 1. НАУКА ЯК СИСТЕМА ЗНАНЬ. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАУКОВОГО ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

МЕТА: засвоїти сутність наукового пізнання та особливості науково-педагогічного пізнання, завдання педагогічної науки; ознайомитися із науковою діяльністю у закладах вищої освіти; проаналізувати зміст і напрями сучасних науково-педагогічних досліджень.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток у студентів мотивації саморозвитку наукової компетентності, прагнення активно здійснювати науково-дослідницьку діяльність, усвідомлення її провідної ролі у професійно-педагогічній підготовці.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: державні документи про освіту, наукову діяльність, опорні схеми, моделі, презентація, зразки наукової продукції, тест контролю знань, програми науково-практичних конференцій, симпозіумів, читань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: наука, наукове пізнання, наукознавство, наукові знання, науково-педагогічне пізнання, фундаментальні дослідження, прикладні дослідження, науково-дослідницька діяльність закладу вищої освіти, наукова школа.

План

- 1.1. Роль науки у розвитку сучасної освіти. Функції науки.
- 1.2. Сутність процесу наукового пізнання.
- 1.3. Принципи наукових досліджень.
- 1.4. Особливості та види наукового дослідження.
- 1.5. Науково-педагогічне дослідження: науковий апарат та логіка педагогічного дослідження.
- 1.6. Основні критерії оцінювання педагогічних досліджень.
- 1.7. Наукові школи та їх роль у процесі пізнання.

Рекомендовані джерела і література:

1. Аносов І. П., Елькін М. В., Головкова М. М., Коробченко А. А. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Мелітополь: ТОВ «Вид. буд. ММД», 2015. 218 с.

2. Антонова О.Є., Єремєєва В.М., Мирончук Н.М. Методика організації науково-педагогічних досліджень: метод. посібник. Житомир, 2018. 76 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Гуторов О. І. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. Харків: ХНАУ, 2017. 272 с.
6. Данильян О. Г., Дзьобань О. В. Методологія наукових досліджень : підруч. Харків: Право, 2019. 368 с.
7. Дегтярьов А. В., Кокодій М. Г., Маслов В. О. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 78 с.
8. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 256 с.
9. Лаппо В. В. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 284 с.
10. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. / В. І. Зацерковний, І. В. Тішаєв, В. К. Демидов. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
11. Методологія наукових досліджень: навч.-метод. посіб. / Котловий С. А., Павлик Н. П., Сейко Н. А., Ситняківська С. М. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 89 с.
12. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. для магістрантів / Укл.: Чайченко Н.Н., Семеног О.М., Артющкіна Л.М., Рудь О.М. Суми: СОІППО, 2015. 190 с.
13. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник / уклад. О. Єрьоменко, І. Толмачова, О. Кузнецова. Харків, 2023. 140 с.
14. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підруч. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
15. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 692 с.
16. Тушева В.В. Основи наукових досліджень: навч. посібн. Харків: «Федорко», 2014. 408 с.
17. Чернілевський Д.В., ред. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. вид. 3-тє, переробл. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2012. 512 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Охарактеризуйте сутність процесу наукового пізнання.
2. Поясніть функції наукового пізнання.
3. Обґрунтуйте специфіку науково-педагогічного пізнання.
4. Охарактеризуйте категоріальний апарат наукового дослідження.
5. Дайте визначення і проаналізуйте поняття «науково-педагогічне пізнання».
6. У чому проявляється наукова компетентність педагога?
7. Окресліть етапи процесу наукового пізнання.
8. Поясніть, у чому полягає сутність науково-педагогічного дослідження?
9. Проаналізуйте особливості наукової діяльності у закладі вищої освіти.
10. Розкрийте форми студентської наукової роботи.

1.1. Роль науки у розвитку сучасної освіти. Функції науки

Наука – багатогранна і складна категорія. Вона визначається як система достовірних знань про природу, суспільство і мислення; як сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і систематизація об'єктивних знань про дійсність; як одна з форм суспільної свідомості. Наука постає найвищим ступенем розумового розвитку людини, вершинним і найбільш специфічним досягненням людської культури. Розвиток науки сприяє стану стійкої рівноваги, стабілізації, усталеності світу в сприйнятті й мисленні людини.

Наука завжди розвивається у конкретних історичних умовах, які зумовлюються передусім рівнем розвитку суспільства. Властиві йому засоби виробництва і технології ставлять перед наукою конкретні завдання, створюють можливості реалізації її досягнень. Історії відомо чимало прикладів, коли суспільні відносини гальмували розвиток науки, перешкоджали використанню її відкриттів. У свою чергу, досягнення науки, технічний прогрес сприяють розвитку суспільства.

На початковому етапі розвитку науки ставилися обмежені завдання: допомога людям осмислити й усвідомити певні явища оточуючого середовища, розширити їхній світогляд, збагатити уявлення про світ. Проте пояснювальна функція науки не могла бути зреалізована повною мірою. З багатьох питань, які виникали у житті, у суспільній практиці, не було достатніх знань. Існували лише припущення, здогади, які змушували вчених шукати відповіді на поставлені запитання. Поступово відбувався процес накопичення знань, які вдосконалювалися й уточнювалися.

Наука все активніше входила в життя людей, сприяла розвитку виробництва, осмисленню життя, перетворюючись із споглядального на активний чинник виробництва.

У процесі історичного розвитку наука трансформувалася на продуктивну силу і важливий соціальний інститут, який впливає на державне, соціальне і громадське життя. Поняття «наука» охоплює як діяльність, спрямовану на отримання нового знання, так і результат цієї діяльності – суму здобутих за певний час знань, сукупність яких створює наукову картину світу.

Наука як діяльність постає процедурою узагальнення реальності, а наука як система знань – це сукупність узагальнюючих суджень. У першій своїй іпостасі вона завжди дорівнює собі, у другій – постійно перебуває у розвитку.

Наука – це вид людської діяльності, спрямований на здобуття нових знань про об'єктивні закони природи, суспільства і мислення. Результат цієї діяльності – **знання**. Вони відтворюють у свідомості людини об'єктивну дійсність і є основою наукового розуміння світу. За словами англійського філософа Ф. Бекона, «знання – це сила».

Сфера діяльності науки безмежна. Кожна група природних явищ, кожна фаза суспільного життя, кожна стадія розвитку в минулому і сьогоденні становлять матеріал для науки. Відповідно виокремлюються галузі наукових знань: природничі, суспільні, технічні, економічні тощо.

Процес руху людської думки від незнання до знання називають науковим **пізнанням**. Діалектика процесу пізнання полягає у суперечності між обмеженістю наших знань і безмежною складністю об'єктивної дійсності.

Розкриваючи закономірності існування і розвитку явищ реального світу, наукове пізнання тим самим створює надійну основу для розуміння їх сутності й практичного використання. Класичний метод пізнання базується на тому, що критерієм істинності знання є суспільна практика. Місія науки – бути джерелом підтверджених знань, які можна використати у різних сферах практичної діяльності людей. Практика є основою і рушійною силою наукового пізнання.

У пізнавальному процесі взаємодіють суб'єкт зі своїм прагненням до нових знань і об'єкт як першоджерело знань. Суб'єкт вибирає об'єкт, спрямовує на об'єкт свої пізнавальні здібності й відтворює його у своїй свідомості у формі загального уявлення, чуттєвого чи раціонального образу. Об'єкт, у свою чергу, вимагає адекватних своїй природі засобів відтворення і визначає зміст уявлень та образів. Від того, наскільки повно образ відтворює об'єкт, знання може бути абсолютним (повний збіг) чи відносним (неповний збіг).

Суб'єкт намагається отримати абсолютне, істинне знання. Проте через якісні зміни і самого об'єкта, і свідомості суб'єкта уявлення про об'єкт, його образи постійно уточнюються, змінюються, замінюються новими. Наукова істина пізнається з певною мірою наближення, вона відносна і тимчасова. Розвиток науки – це складний творчий процес пошуку істини, кожний наступний крок якого спирається на попередній. Роль успадкованих знань підтверджує відомий вислів І. Ньютона про те, що він бачив далі своїх попередників лише тому, що стояв на плечах гігантів.

Наука передбачає процес набуття нового знання і результат цього процесу (систему об'єктивних знань, що адекватно відображають реальність). Вона наділена суттєвими ознаками, що принципово відрізняють її від інших можливостей пізнання світу. Наука є об'єктивною, оскільки має апарат дослідження та певні схеми доказів, здатна відрізнити істинне знання від помилкового або суб'єктивного. Наука прагне до пізнання внутрішньої сутності явищ і до побудови системи знань, на противагу об'єктивному емпіричному знанню, отриманому на основі практичного досвіду, яке описує лише зовнішні аспекти явища.

Систему наукових знань утворюють виявлені факти, їх поняттєвий, якісний і кількісний опис, а також емпіричні закономірності, що були встановлені шляхом їх аналізу¹.

Сьогодні поняття «**наука**» охоплює всі сутнісні аспекти, що характеризують її сучасний рівень і стан:

а) учених з їхніми знаннями, здібностями, науковою кваліфікацією і досвідом, з розподілом і кооперацією наукової праці;

б) наукові установи, їхнє обладнання;

в) методи науково-дослідної роботи;

г) наукові поняття і категорії;

д) систему наукової інформації, а також сукупність знань, що виступають передумовою, або засобом чи результатом наукового виробництва.

Наука перестає бути долею одинаків. Її сфера охоплює усе більшу кількість людей, виникає необхідність обміну ідеями.

Системність науки реалізується становленням та розвитком її як окремого соціального інституту, що об'єднує інтелектуальний потенціал суспільства.

Сучасна наука виконує у суспільстві такі **функції**:

- *соціальної пам'яті* як збереження, накопичення та трансляції досвіду попередніх епох;

- *гносеологічну*, що забезпечує суспільству необхідні знання;

- *нормативну*, що встановлює, організує та регулює відносини між науковими структурами за допомогою системи норм, правил етики;

- *комунікативну*, що реалізується за допомогою наукової мови як зрозумілого та важливого засобу спілкування;

- *аксіологічну (ціннісну)*, що формує в суспільстві ціннісні орієнтації, які спрямовують результати наукових відкриттів на благо людства;

- *креативну (творчу)*, що реалізується за допомогою створення потужного інтелектуального потенціалу людства;

- *виховну*, що дозволяє підвищити рівень освіченості у суспільстві.

¹Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2005. С.5-7.

1.2. Сутність процесу наукового пізнання

Мета сучасної науки – пізнання законів розвитку природи і суспільства, їх вплив на предмети та явища, їх властивості та відношення, що здійснюється за допомогою логічного та абстрактного мислення.

Процес наукового пізнання передбачає накопичення фактажу, що підлягає систематизації та узагальненню за допомогою понять, категорій критеріїв. Поняття є вищою формою прояву думки і відображають предмети та явища світу в їх конкретних та загальних ознаках, за допомогою яких і створюється система наукового знання. Наукові знання являють собою систему взаємозалежних понять, що відбивають закономірний процес розвитку природи та суспільства.

Розвиток системи наукових знань, її удосконалення, систематизація та апробація проводяться за допомогою наукового дослідження. Вивчати, вести науковий пошук – це відкриття, де не останню роль відіграють інтуїція, індивідуальність пошуковця, досвід.

Науковий пошук спирається як на емпіричний фактаж, так і науковий факт, передбачає застосування різних методів наукового дослідження та призводить до узагальнень на типологічному рівні. Він завжди спрямований на підвищення рівня наукових знань, на відкриття нових законів природи, пов'язаний із новими оригінальними ідеями.

1.3. Принципи наукових досліджень

Принцип (від лат. – основа) – базове поняття, логічне вираження процесу пізнання, основна ідея, що пронизує систему знань і встановлює субординацію цього знання.

До загальнонаукових принципів дослідження належать: об'єктивності, історизму, принцип сходження від абстрактного до конкретного, взаємозв'язку історичного та логічного, загального зв'язку та розвитку, термінологічний, функціональний, системний, когнітивний (пізнавальний), та ін. Стисло проаналізуємо сутність кожного з окреслених принципів.

Принцип об'єктивності. Дослідження має бути абсолютно безпристрасним. На його проведення не повинні

впливати загальні уявлення про природу досліджуваного об'єкта; симпатії або антипатії, власний настрій чи стан. На жаль, цей принцип дуже часто порушується особами, які не мають спеціальної підготовки для проведення досліджень і в яких відсутні елементи самоповаги в професійній самосвідомості й недостатньо сформовані практичні навички коректного поводження з респондентами.

Принцип розвитку й історизму дає можливість вивчити будь-яке явище з погляду того, як воно колись виникло, які головні етапи у своєму розвитку проходило, чим стало в цей час і чим буде в майбутньому. Діалектичний розвиток предмета характеризується спрямованістю, послідовністю, незворотністю, збереженням досягнутих результатів, наступністю, запереченням. Відповідно до принципу історизму, соціальні явища характеризуються закономірним, спрямованим і незворотним розвитком, прогресивною тенденцією, боротьбою внутрішніх протиріч на кожному конкретно-історичному етапі.

Принцип сходження від абстрактного до конкретного. Рух від абстрактного до конкретного в пізнанні означає сходження від неповного, часткового, фрагментарного до більш повного, цілісного і всебічного знання. Термін сходження фіксує ту обставину, що всі попередні поняття в русі не втрачаються, а зберігаються, входять у згорнутому вигляді в наступні.

Принцип співвідношення логічного й історичного є складним й охоплює ряд моментів. По-перше, логічне є уявне відображенням історичного, а історичне є реальним процесом. Отже, це і є співвідношенням уявного і реального. Проте в логічному мисленні відображається не будь-яке історичне явище, а тільки те, що закономірне і не втрачається, а зберігається у процесі історичного розвитку, виступає як співіснуюче в сучасному, тоді як історичне явище відображається будь-яке, у тому числі й випадковий перебіг подій і явищ послідовно у часі. Звідси випливає, що друге співвідношення логічного й історичного представлене як співвідношення співіснування і перебігу в часі.

Загальнодіалектичний принцип загального зв'язку й взаємодії є основним. У цьому принципі відображається

матеріальність світу, що обумовлює зв'язок усього з усім, у тому числі й між різними формами руху матерії; в основу цього принципу покладено матеріальну єдність світу. Під зв'язком розуміємо загальне вираження залежності між явищами, відображення взаємозумовленості й існування, а також їхнього розвитку. Застосування принципу загального зв'язку й взаємодії дозволяє пізнавати предмет однієї науки у взаємозв'язках і взаємодії із предметами інших наук, і в той же час є можливість відокремити його від суміжних предметів, досліджувати відносно самотійно й конкретно.

Принцип причинності. Він пов'язаний із принципами загального зв'язку й розвитку, проявляється в одному з найважливіших видів зв'язку, зокрема генетичного зв'язку явищ, у якій одне (причина) за певних умов породжує інше (наслідок). Причинність як принцип пізнання дозволяє побачити загальність явищ, неминучість породження одних іншими й так – нескінченно. Характеристикою причинності є зв'язок згодом і з взаємодією, принцип причинності означає, що психічні явища, процеси й стани людини, психологія соціальних груп у сфері є вторинними утвореннями, причинно-обумовленими об'єктивною дійсністю, і відбиттям цієї дійсності.

Термінологічний принцип передбачає вивчення історії термінів і позначуваних ними понять, розробку або уточнення змісту та обсягу понять, встановлення взаємозв'язку і субординації понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на основі якої ґрунтується дослідження. Вирішити це завдання допомагає метод термінологічного аналізу і метод операціоналізації понять.

Пізнавальний, або когнітивний, принцип пов'язаний із загальнофілософською теорією пізнання і є методологічною базою для багатьох наук; особливо ефективний у вивченні динаміки науки та її співвідношення з суспільством, в обґрунтуванні провідного значення знання в поведінці індивіда. Слід мати на увазі, що для аналізу формування знання необхідне вивчення практичної й теоретичної діяльності людини у співвідношенні з її соціальним аспектом. У центрі досліджуваних проблем знаходиться людина як член

соціуму, представник етносу, психологічний суб'єкт, мовна особа, комунікант.

1.4. Особливості та види наукового дослідження

Наукове дослідження є специфічною формою процесу пізнання, таким систематичним і цілеспрямованим вивченням об'єктів, у якому використовуються засоби і методи наук і яке завершується теоретичною систематизацією знань про об'єкти вивчення. Процес наукового пізнання складається з пізнавальної діяльності людей, засобів пізнання, його об'єктів і знань (С. Гончаренко).

Інша позиція представлена у наукових працях О. Падалка, А. Нісімчука, І. Смолюка, О. Шпака. Вони визначають методологію наукового пізнання як систему знань про вихідні положення педагогічної технології, яка вміщує такі аспекти: а) обґрунтування і структуру наукової теорії на основі узагальнення емпіричних фактів; б) опора на принципи та методи одержання наукової інформації про створення теорії відповідно до розвитку науки і державності України. У межах розвитку теорії педагогічної технології наукова методологія передбачає: а) вчення про структуру і функції наукового знання; б) обґрунтування вихідних, фундаментальних, загальнонаукових положень (на основі гіпотез, концепцій, фактів, педагогічних закономірностей); в) вчення про методи наукового дослідження та обґрунтування практичного досвіду підготовки висококваліфікованого фахівця у закладі вищої освіти, здатного організувати виховний процес².

За цільовим призначенням виокремлюють такі види наукових досліджень:

- **фундаментальні**, що мають найвищий ступінь невизначеності, результатом яких є відкриття нових явищ та законів природи, розширення наукових знань суспільства та їх застосування в практичній діяльності;
- **прикладні**, що передбачають пошук нових, або удосконалення вже відомих, явищ та законів природи, мета яких — використання одержаних результатів у практичній

²Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. С. 138.

діяльності людини та суспільства.

Наукове дослідження поділяють на **два етапи**: емпіричний та теоретичний.

На **емпіричному етапі** відбувається отримання й первинна обробка матеріалу, накопичення фактів, описування їх мовою науки, здійснюється класифікація за різними критеріями виявляється основна залежність між ними. У процесі такої діяльності дослідник виконує такі дії:

- описує кожен факт термінами науки, у межах якої проводиться дослідження;
- відбирає з усіх фактів типові, найбільш вживані;
- класифікує факти за їх сутністю, з'ясувавши між ними наявні зв'язки.

Теоретичний етап дослідження пов'язаний із глибоким аналізом наукового фактажу, перевіреного, усвідомленого та зафіксованого мовою науки, проникненням у суть явищ, формулюванням його в якісній та кількісній формі, обранням принципу дії та рекомендацій щодо практичного впливу на ці явища.

Між емпіричним і теоретичним етапами дослідження здійснюється **постановка проблеми**, зокрема:

- визначення того, що є невідомим і потребує доведення;
- формулювання питання, яке відображає основний зміст проблеми, та обґрунтування його важливості для науки;
- виокремлення окремих завдань, встановлення послідовності їх розв'язання, а також методів, які при цьому застосовуються.

Наукове дослідження рухається від емпірики до теорії, а від теорії — до практики, що її перевіряє. Цей процес включає відповідні стадії та характерні форми, у яких існує та розвивається наукове знання, зокрема отримання, опис фактів та постановка наукових проблем, з'ясування гіпотези, нової ідеї, положення, формулювання теорії та органічне включення до неї доказових положень.

Теорія (гр. *theoria* — розгляд, дослідження) — форма достовірного наукового знання про дійсність, що являє собою систему понять, тверджень, доказів, дає цілісне уявлення про закономірності та зв'язки у суспільстві.

Наукова теорія як система характеризується:

предметністю; адекватністю об'єктивній дійсності; конкретністю; інтенсивністю та достовірністю.

Структура наукової теорії включає:

- *факти* – знання про об'єкти або явища, істинність яких доведена;
- *категорії* – загальні та фундаментальні поняття, які відображають найбільш істотні, загальні характеристики явищ дійсності;
- *аксіоми* – істинні положення, що приймаються без логічного доказу, в силу їх безпосередньої переконаності;
- *постулати* – твердження, що приймаються як істинні, хоча вірність їх не доведена;
- *принципи* – вихідні положення будь-якої теорії, учення, науки або світогляду;
- *поняття* – думка, що узагальнює та виокремлює предмети, явища за певними ознаками, відображає суттєві його якості;
- *судження* – висловлена думка, у якій відображене ставлення до її змісту, істинності або хибності;
- *умовивід* – процес мислення, що об'єднує послідовність двох та більше суджень, у результаті чого з'являється нове судження;
- *закони* – суттєві та необхідні відношення між явищами, що відображають загальні зв'язки та мають об'єктивний характер.

Отже, наукова теорія – це система суттєвих ідей, підходів і логічних принципів, за допомогою яких узагальнюється досвід, отримуються достовірні знання, відображається закономірний розвиток природи, суспільства, мислення на основі зв'язків між її поняттями.

Зміст наукової підготовки майбутнього фахівця в закладі вищої освіти варто розуміти як єдність навчально-пізнавальної й науково-практичної роботи, в основі якої знаходиться програмно-цільовий метод планування та управління процесом навчання, що забезпечує інтеграцію дисциплін і водночас відображає сучасний рівень розвитку науки, її специфіку.

Окремі види творчих робіт здобувачів освіти (реферати, курсові проекти, дипломні (кваліфікаційні) роботи) можна віднести до навчально-дослідницьких робіт, які не вирішують

питання знайти кардинально нові шляхи дослідження в будь-якій науці, а виконують завдання здійснити критичний огляд уже відомого або узагальнити набутий експериментальним шляхом практичний досвід як результат, що підтверджує вже відомий факт.

Ефективність науково-дослідницької роботи залежить від умов її організації, під час якої запроваджується ціла система наукових досліджень студентів, враховуючи науковий потенціал кожного особисто.

Стихійно-емпіричне знання – це теж повноцінне знання, перевірене багатовіковим досвідом, яке зберігає своє значення і в епоху науково-технічної революції. У галузі педагогіки воно живе в народній педагогіці.

Визначення будь-якого знання зводиться до врахування того незмінного, що зберігається в ньому протягом усього періоду існування. Тому, надаючи визначення науки, необхідно звертати увагу насамперед на усталене стійке в ній, тобто не на конкретні характерні для її історичного стану судження (знання), а на «вічні» особливості пізнавальної процедури. Отже, наука є узагальненням реальності, сукупністю знань-суджень, що відповідають конкретному (історично зумовленому) масштабу узагальнення.

1.5. Науково-педагогічне дослідження: науковий апарат, логіка педагогічного дослідження

Науково-педагогічне дослідження – особлива форма процесу пізнання педагогічної дійсності, систематичне цілеспрямоване вивчення її явищ і процесів, у якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт. Головною метою педагогічного дослідження є відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості, свідоме і цілеспрямоване застосування вже відомих законів у практиці навчально-виховної роботи.

Молоді дослідники повинні усвідомити, що науково-педагогічне дослідження здійснюється на кількох рівнях, а саме:

1) емпіричному – дослідження спрямоване безпосередньо на об'єкт вивчення (явище, процес) і спирається на результати спостереження й експерименту. На емпіричному рівні фіксуються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності;

2) теоретичному – пов'язаний з удосконаленням і розвитком поняттєвого апарату педагогіки та спрямований на всебічне пізнання об'єкта дослідження. На теоретичному рівні висувуються і формулюються основні, загальні закономірності, які дозволяють пояснити попередньо відкриті факти, а також прогнозувати наступні події і факти;

3) методологічному, на якому на основі аналізу й узагальнення результатів попередніх досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будуються теорії.

Таким чином, дослідницька робота – справа творча, тому молоді дослідники мають опанувати основними правилами і процедурами, а також способами оцінки своєї наукової діяльності й, насамперед, засвоїти певні методологічні характеристики педагогічного дослідження. До них віднесено такі методологічні категорії: проблема, тема, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання, гіпотеза і положення, що захищаються, новизна, теоретичне значення для науки, значення для практики.

До видів науково-педагогічного дослідження віднесено:

а) фундаментальні дослідження, що ставлять за мету розкрити сутність педагогічних закономірностей та спрямовані на поглиблення наукового знання, розвиток методології науки, відкриття її нових галузей і які не переслідують безпосередньо практичних цілей;

б) прикладні дослідження, які розв'язують окремі теоретичні і практичні завдання, що пов'язані з формуванням змісту виховання й освіти, розробкою педагогічних технологій; поєднують науку з практикою, фундаментальні дослідження і розробки;

в) розробки, які мають на меті створення програм, підручників, посібників, інструктивно-методичних рекомендацій з питань організації процесів виховання і навчання, управління виховними системами.

Логіка побудови науково-педагогічного дослідження складається з кількох етапів, а саме:

I етап – загальне ознайомлення з проблемою дослідження, обґрунтування її актуальності, рівня розробленості; визначення об'єкта, предмета та теми дослідження; формулювання загальної та проміжної мети дослідження, співвіднесення мети із завданнями.

II етап – вибір методології – вихідної концепції, опорних теоретичних положень, єдиного задуму та дослідницького підходу, що визначають хід і заплановані результати дослідження.

III етап – побудова гіпотези дослідження – теоретичної конструкції, правильність якої слід довести.

IV етап – вибір методів дослідження; проведення констатувального етапу експерименту з метою встановлення вихідного стану предмету дослідження.

V етап – організація і проведення формувального етапу експерименту.

VI етап – аналіз, інтерпретація й оформлення результатів дослідження.

VII етап – розробка практичних рекомендацій.

Отже, процес наукового дослідження можна орієнтовно відобразити у вигляді такої логічної схеми:

- обґрунтування актуальності обраної теми;
- постановка мети і конкретних завдань дослідження;
- визначення об'єкта і предмета дослідження;
- вибір методів (методики) проведення дослідження;
- опис процесу дослідження;
- обробка й аналіз результатів дослідження;
- формулювання висновків і оцінка одержаних результатів.

Визначення проблеми. Дослідження, як відомо, починається з визначення проблеми, яка виокремлюється для спеціального вивчення. При цьому дослідник має визначити ступінь розробленості проблеми. У педагогіці слід виходити від потреб, запитів практики, оскільки вирішення будь-якої наукової проблеми сприяє поліпшенню практичної діяльності. Проте сам запит практики не є ще науковою проблемою. Він служить стимулом для пошуків наукових засобів вирішення практичного завдання і тому припускає звернення до науки.

Наприклад, такою актуальною проблемою є демократизація вищої освіти і, зокрема, самостійність роботи ЗВО. Ця практична задача передбачає вирішення низки інших: збільшити фінансування і науково-методичне, технічне забезпечення, приділити особливу увагу кадровому питанню, змінити порядок прийом і відбору студентів до ЗВО тощо³. Серед наукових проблем, які виникають у зв'язку з оновленням нашого суспільства, увагу молодих науковців слід звернути на співвідношення процесів гуманізації та демократизації в освіті. Актуальними також постають проблеми (практичне завдання), пов'язані зі створенням системи безперервної освіти. У процесі її вирішення виникає низка питань, що потребують спеціального дослідження, наприклад, про специфіку дидактичних принципів у кожній ланці безперервної освіти, які пронизують наскрізь усю систему. Розв'язати практичну задачу засобами науки означає виявити співвідношення цього завдання з областю невідомого в науковому знанні й у результаті наукового дослідження отримати знання, які потім будуть покладені в основу практичної діяльності, спрямованої на вирішення цього завдання. Ця область невідомого в науковому знанні і є наукова проблема. Проблема повинна знайти відображення в темі дослідження, яка так чи інакше має відображати рух від досягнутого наукою, від звичного до нового, містити момент зіткнення старого з новим.

Актуальність проблеми. Висування проблеми і формулювання теми припускають обґрунтування актуальності дослідження, відповідь на питання: чому визначену проблему потрібно сьогодні вивчати? Слід розрізняти актуальність наукового напрямку в цілому (наприклад, формування у студентів комунікативних умінь або способів реалізації виховної функції навчання), з одного боку, й актуальність самої теми всередині визначеного напрямку – з іншого. Актуальність напрямку, як правило, не потребує складної системи доказів. Інша річ – обґрунтування актуальності теми. Слід достатньо

³Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.

переконливо довести, що саме вона серед інших, вже досліджуваних, найбільш насущна. При цьому в роботах теоретико-прикладного характеру, що мають нормативну частину (до яких відносяться педагогічні дослідження), важливо розрізняти практичну і наукову актуальність теми. Будь-яка проблема може бути вже вирішена в науці, але не доведена до практики. У цьому випадку вона актуальна для практики, але не актуальна для науки. Дослідження можна вважати актуальним лише в тому випадку, якщо актуальним є не тільки визначений науковий напрям, але і сама тема актуальна в двох площинах: її наукове вирішення, по-перше, відповідає нагальним потребам практики, а по-друге, заповнює прогалину в науці, яка в сучасних умовах не має у своєму розпорядженні наукових засобів для вирішення цієї актуальної наукової задачі⁴.

Під **організацією досліджень** розуміють взаємозв'язок складових елементів дослідницької роботи. Проаналізуємо *складові елементи дослідження*.

Безпосередніми характеристиками науково-дослідної діяльності є *мета й завдання дослідження*. Мета – це уявлення про очікуваний результат. Проєктуючи мету, дослідник уявляє собі, який результат він має намір отримати, яким буде цей результат. Задаючи логіку свого дослідження, дослідник формулює низку власних дослідницьких завдань, які у своїй сукупності повинні надати уявлення про те, що потрібно зробити для досягнення мети.

Об'єкт і предмет дослідження. Педагогічна дійсність нескінченно різноманітна. Дослідник повинен отримати відповідні кінцеві результати в її дослідженні. Тому необхідно розрізняти, з одного боку, всю об'єктивну сферу, на яку спрямована увага дослідника, а з іншого – те, з якою метою він зобов'язується отримати нове педагогічне знання. Для вирішення конкретних завдань дослідження залучають інші вже здобуті наукові знання. Але нове слово буде сказано лише про щось одне, що розглядається як спеціальний і оригінальний предмет вивчення, і це стане реальним внеском у педагогічну науку. Коли ця умова залишається поза увагою

⁴Дубасенюк О.А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 256 с.

дослідника, виявляється, що його висновки повторюють загальновідомі положення⁵. Останнє означає, що дослідження фактично не відбулося, бо не досягнута кінцева мета, заради якої вона, власне, і ставилася – отримання нового знання. Необхідність отримання нового знання визначає в дослідженні все інше. Тому, розкриваючи будь-яку характеристику педагогічного дослідження, неодмінно потрібно встановити відношення цієї характеристики до такого знання. Визначаючи актуальність, дослідник розмірковує про те, наскільки існує гостра потреба науки і практики в новому знанні певного виду, а місце і специфіку відсутнього знання визначають постановкою проблеми. Предмет, як уже наголошувалося, вказує на той аспект об'єкта дослідження, за допомогою якого буде отримано нове знання. Нарешті, після завершення дослідження потрібно описати і стисло викласти нове знання. Визначаючи об'єкт дослідження, досліднику варто відповісти на запитання: що розглядається? А предмет – позначає аспект розгляду, дає уявлення про те, як розглядається об'єкт, які нові відношення, властивості, аспекти і функції об'єкта розглядає це дослідження. Так, наприклад, в об'єкті, яким є розумове виховання учнів у процесі навчання, виділяється такий предмет: дослідницький та евристичний методи навчання як засіб розумового виховання учнів. Таким чином, об'єкт являє собою цілісну сукупність елементів педагогічної реальності чи знань про неї, що є частиною педагогічного процесу і яка підлягає дослідженню. Об'єктом педагогічного дослідження можуть бути педагогічні системи, явища, процеси, факти, з яких складаються педагогічні процеси (виховання, освіта, розвиток, формування особистості, колективу).

Предмет педагогічного дослідження – сукупність елементів, зв'язків, відносин у конкретній галузі педагогічного об'єкта, у якій виокремлюється проблема, що потребує розв'язання (те, що вивчається – формування якостей, характеристика процесу, явища, виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання дітей у певній сфері). Тобто, предмет – це те, що міститься в межах

⁵Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

об'єкта. Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Саме на нього і спрямована основна увага дослідника.

Студентам слід наголосити, що одним з методів розвитку наукового знання, а також структурних елементів теорії є *гіпотеза* – припущення, за якого на основі низки фактів робиться висновок про існування об'єкта, зв'язку або причини явища, причому цей висновок не можна вважати цілком доведеним. У процесі розробки гіпотеза розгортається в систему, або ієрархію певних висловлювань, у яких кожен подальший елемент впливає з попереднього.

Наукова гіпотеза – це науково обґрунтоване припущення, яке потребує подальшої теоретичної й експериментальної перевірки (передбачення того, як буде розвиватися досліджуваний процес чи явище). Висування гіпотези потребує багато знань про досліджуваний об'єкт. Тільки тоді можна висунути припущення чи якесь теоретичне уявлення, яке потрібно довести. Завдання дослідника, що розробляє гіпотезу, полягає, в першу чергу, в тому, щоб показати, що не є очевидним у об'єкті, що він вбачає у ньому такого, чого не помічають інші. Наукові істини завжди парадоксальні. Гіпотеза, будучи засобом переходу від старого знання до нового, неминуче вступає в протиріччя з наявними уявленнями. У будь-якому разі те, що і так всім очевидно, що не вимагає доказів, – не є гіпотезою.

Таким чином, мета дослідження (науковий замисел, науковий результат, який має бути отриманий у процесі дослідження) спрямовує на вивчення предмета дослідження.

Завдання дослідження – це програма дослідницьких процесів, які відображають логіку наукового пошуку, конкретизують цілі з урахуванням предмета дослідження, наукові проблеми, що досліджуються.

Методика дослідження – це перелік методів, прийомів, засобів, за допомогою яких будуть розв'язані завдання дослідження, перевірена наукова гіпотеза, отримані достовірні наукові факти.

Предмет і завдання дослідження визначають вибір методів наукового пошуку. Це наступний блок курсу. Студентам слід

наголосити про важливість оволодіння методами науково-педагогічних досліджень.

Методи науково-педагогічних досліджень – це шляхи вивчення і засвоєння складних психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей процесів виховання і навчання; прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності; сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретної задачі. Методи досліджень у педагогіці поділяються на загальнонаукові й конкретно-наукові (теоретичні й емпіричні).

До загальнонаукових належать такі методи: загальнотеоретичні (абстрагування і конкретизація, аналіз і синтез, порівняння, протиставляння, структурування, індукція і дедукція тощо), соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, рейтинг тощо), соціально-психологічні (соціометрія, тестування, тренінг тощо), математичні (ранжування, шкалування, індексування, кореляція, факторний аналіз, кластерний аналіз тощо). *Теоретичними* методами є такі: аналіз літератури, архівних джерел, документації та продуктів діяльності; аналіз поняттєво-термінологічної системи; аналогії, що побудовані на загальних фундаментальних законах діалектики для процесів різного походження; побудова гіпотез; прогнозування; моделювання.

Емпіричними методами дослідження є спостереження; бесіди; педагогічний консиліум; вивчення й узагальнення масового й індивідуального педагогічного досвіду; педагогічний експеримент; науково-педагогічні експедиції. Методи науково-педагогічних досліджень достатньою мірою описані у науковій літературі.

Важливе значення має безпосередня *організація дослідження*. Майбутні дослідники мають усвідомити його поетапний характер. Наприклад, дослідження може охоплювати основні чотири етапи.

На першому етапі – аналітико-констатувальному – визначається проблемне поле дослідження, вивчається стан розробленості проблеми у вітчизняній і зарубіжній науці, аналізується філософська, соціологічна, культурологічна,

психологічна, педагогічна література, обґрунтовуються методологічні підходи, формується категорійний апарат дослідження і головна його ідея (наприклад – готовність майбутніх учителів до виховної діяльності з учнями перебуває в залежності від рівня сформованості культури особистісної взаємодії); вивчається досвід роботи у певній педагогічній сфері.

На другому етапі – аналітико-пошуковому – вивчається реальний стан досліджуваної проблеми, визначаються критерії, показники, наприклад, готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до організації виховної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовується авторська концепція: мета, завдання, наприклад, концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до виховної взаємодії з учнями; здійснюється констатувальний етап експерименту; проєктується модель досліджуваного явища, наприклад, формуються компоненти культури особистісної взаємодії студентів педагогічних закладів вищої освіти; планується формувальний етап експерименту. Розробляються експериментальні та діагностичні матеріали.

На третьому етапі – дослідно-експериментальному – здійснюється формувальний етап експерименту, наприклад, з реалізації методики або технології підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти до проєктувальної діяльності, перевіряється гіпотеза дослідження, проводиться збір експериментальних даних, удосконалюється відповідна методика.

На четвертому етапі – завершувально-узагальнюючому – відбувається аналіз, систематизація, статистична обробка накопиченого емпіричного матеріалу; теоретичне узагальнення, інтерпретація й оформлення результатів дослідження. За результатами дослідження можуть бути видані навчальні посібники, методичні рекомендації, монографії залежно від рівня дослідження. В останні роки поширюються авторські дослідницькі проєкти, складання авторських програм, інноваційних технологій. На цьому етапі визначаються напрями подальших досліджень з актуальних педагогічних проблем, здійснюються наукові пошуки у міждисциплінарній сфері.

1.6. Основні критерії оцінювання педагогічних досліджень

Критерії оцінювання педагогічних досліджень.
С.У. Гончаренко, на основі узагальнення наукової літератури, дає певні рекомендації.

Фундаментальні дослідження спрямовані на відкриття закономірностей педагогічного процесу, на створення загальнотеоретичних концепцій педагогічної науки. Вони обґрунтовують методологію та історію науки і спрямовані на розширення й поглиблення наукових знань, визначають напрями наукового пошуку, створюють підґрунтя для прикладних і практичних досліджень.

Критерії оцінювання фундаментальних досліджень:

- *теоретичне значення здобутих результатів* – їх вплив на розвиток теорії, перетворення і зміни наших уявлень з найважливіших питань навчання, виховання, історії та методології педагогіки;
- *вірогідність* – відкриті факти, явища, процеси, взаємозв'язки між явищами і процесами, сформульовані закономірності повинні об'єктивно відображати і характеризувати дійсність;
- *евристичність* – фундаментальне дослідження має прогностичний характер, тобто відкриває нові можливості для подальших досліджень;
- *обґрунтованість і актуальність*.

Прикладні дослідження, на відміну від фундаментальних, на яких вони повинні базуватися, характеризуються не лише більш вузькою проблематикою, визначенням для дослідження окремих часткових проблем навчання, виховання й розвитку особистості учнів чи студентів, їхніх пізнавальних інтересів, управління навчально-виховним процесом, а й тим, що вони не передбачають виявлення закономірностей.

Основні критерії оцінювання прикладних досліджень:

- *актуальність* – відповідність соціального замовлення, де виражена тенденція розвитку загальноосвітніх закладів, їх потреб, нерозробленість цієї проблеми в педагогічній науці;

потреби практики, які спричиняють труднощі, що виникають у навчально-виховній практиці;

- практична цінність результатів наукової роботи;
- вірогідність і обґрунтованість – методологія прикладних досліджень спирається на результати фундаментальних досліджень, на різноманітний педагогічний досвід;
- новизна прикладних досліджень, що дає можливість збагатити арсенал змісту, форм, методів, засобів навчально-виховної діяльності.

Практичні дослідження ґрунтуються на прикладних дослідженнях і мають своїм завданням довести результати цих досліджень до практики. До практичних досліджень належить створення програм, підручників, методичних рекомендацій для вчителів та інших засобів, без яких не можна здійснювати навчально-виховний процес. Практичні дослідження повинні не лише надати актуальні, науково обґрунтовані результати, а й запропонувати їх практиці в доступному для реалізації вигляді.

Основні критерії оцінювання практичних досліджень:

- доступність для практичної реалізації;
- вірогідність і доступність;
- практична цінність;
- актуальність⁶.

1.7. Наукові школи та їх роль у процесі пізнання

Наукові школи. В останні роки актуалізується проблема підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, важлива роль у її вирішенні належить науковим школам. Наукова школа являє собою творчий колектив на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми, що охоплює перелік проблем, на розв'язання яких спрямовується діяльність колективу, з визначенням принципових підходів до їх вирішення. Домінантою виступає теоретична концепція, яка коректується і збагачується науковцями у процесі роботи.

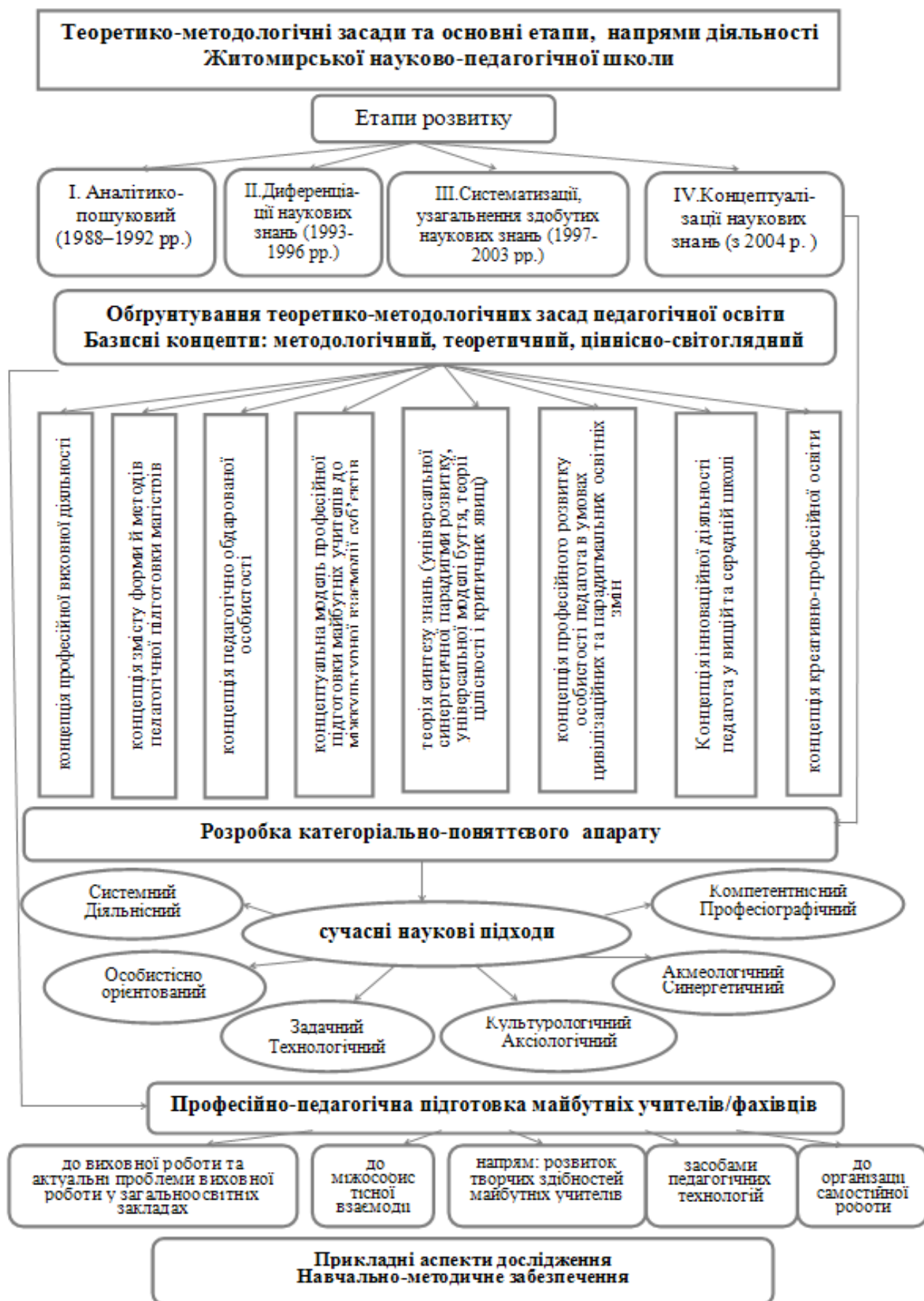
Наукові школи здійснюють значний вплив на розвиток

⁶Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 2-6.

науки; вони, водночас, активно розв'язують не тільки завдання наукового характеру, але й проблему підготовки нових поколінь учених. У науковій школі має бути створена особлива атмосфера натхнення, ентузіазму й інтелектуального піднесення та творчого пошуку, доброзичливості, взаємної підтримки і допомоги. Характерні риси стилю наукової школи, з якої виходять оригінальні дослідники, новатори у науці – це демократизм творчості, своєрідність мислення науковця, дух партнерства у пошуках істини; підтримка сміливої ініціативи; повага до критики, виховання здатності до самокритики. В. І. Вернадський наголошував: "...Наука є проявом дій у людському суспільстві сукупної людської думки". Учений розглядав науку як геологічну та історичну силу, яка змінює біосферу і життя людства, поглиблюючи їх єдність.

На початку 80-х років у Житомирському державному педагогічному інституті ім. Івана Франка (нині – Житомирський державний університет імені Івана Франка) на кафедрі педагогіки були створені позитивні передумови для виникнення науково-педагогічної школи з проблеми дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя. У процесі 35-річного розвитку наукового колективу пройдено такі етапи: I. Аналітико-пошуковий – 1988-1992 рр. II. Диференціації наукових знань – 1993-1996 рр. III. Систематизації та узагальнення здобутих наукових знань – 1997-2003 рр. IV. Етап концептуалізації наукових знань – з 2004 року до теперішнього часу⁷.

⁷Житомирська науково-педагогічна школа «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів»: здобутки та перспективи: зб. наук. праць / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 432 с.; Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів: наук. зб. / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. вид. 2-ге, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 418 с.



У науковій діяльності школи реалізуються такі концепти:

методологічний концепт: загально-філософський, конкретно-науковий, парадигмальний, гносеологічний, праксеологічний; сучасні наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, професіографічний, компетентнісний та ін.);

теоретичний концепт охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо і складається з п'яти *принципів*: універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій учителя, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється і розвивається такими *критеріями*: формалізації, діагностичності, інтеграції, прогностичності;

ціннісно-світоглядний концепт вміщує: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, кодекси, погляди, прагнення тощо ⁸.

У складі наукової школи продовжують працювати: з 1999 р. науково-методична лабораторія «Педагогічна підготовка студентів магістратури» (керівник – проф. С.С. Вітвицька), з 2003 р. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю (директор центру – проф. О.Є. Антонова), з 2019 р. Центр креативної освіти (керівник – доц. В.В. Павленко), з 2004 р. науково-дослідна лабораторія «Акмеологія освіти» (керівник – проф. Н.Г. Сидорчук), з

⁸Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 548 с.; Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2011. 599 с.; Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., Калінчук Ф. М. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 408 с.; Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 684 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 367 с.

2005 р. науково-методична лабораторія «Освітньо-виховна система Полісся» (керівник проф. О.С. Березюк)⁹.

Продуктивно функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомирського державного університету імені Івана Франка (за спільною угодою): а) лабораторія «Громадянський розвиток особистості професіонала» – координаторами діяльності Лабораторії є директор ІПООД НАПН України професор Л.Б. Лук'янова і доцент ЖДУ ім. І. Франка О.В. Вознюк; б) лабораторія «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії». Координаторами діяльності лабораторії є завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ІПООД НАПН України професор М.М. Солдатенко і доцент ЖДУ ім. І. Франка І.І. Коновальчук.

Нині у межах наукової школи розробляються три комплексні теми: «Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти» (РК 0110U002274) – науковий керівник теми: проф. С.С. Вітвицька, «Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах Європейської інтеграції» (РК 0110U002110) – науковий керівник теми: проф. О.А. Дубасенюк, «Теоретичні і методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (РК 0110U002112) – науковий керівник теми: проф. О.Є. Антонова.

Таким чином, у науковій діяльності школи розробляються теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, реалізуються сучасні наукові підходи, збагачується термінологічний простір досліджуваного напрямку, актуалізується сучасна проблематика, прикладні дослідження у визначеному напрямі.

⁹Становлення наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Модернізація освіти у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний процес*: монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук, Н. В. Якса, В. Є. Єремєєва, Т. П. Москвіна, Л. О. Данильчук, М. Б. Агапова та ін. / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 9–23.

ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: розвивати наукову компетентність майбутніх педагогів, формувати методологічну культуру педагога-дослідника.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування наукового світогляду, розширення теоретичного кругозору майбутніх педагогів-дослідників.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: схеми, порівняльні таблиці, презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: методологія, категорія, принцип, закон, закономірність, методологічна культура, ознаки методологічної культури педагога-дослідника

План

- 2.1. Сутність методології наукових досліджень.
- 2.2. Функції методології науки.
- 2.3. Рівні методології науки.
- 2.4. Методологічні засади проблеми людиноцентризму.
- 2.5. Розвиток методологічної культури педагога-дослідника у процесі його наукового становлення.

Рекомендовані джерела і література:

1. Аносов І. П., Елькін М. В., Головкова М. М., Коробченко А. А. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Мелітополь: ТОВ «Вид. буд. ММД», 2015. 218 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
3. Гуторов О. І. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посібник. Харків: ХНАУ, 2017. 272 с.
4. Данильян О. Г., Дзьобань О. В. Методологія наукових досліджень : підруч. Харків: Право, 2019. 368 с.
5. Дегтярьов А. В., Кокодій М. Г., Маслов В. О. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 78 с.
6. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 256 с.

7. Каламбет С.В., Іванов С.І., Півняк Ю.В. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. Дніпропетровськ: Вид-во Маковецький, 2015. 191 с.

8. Лаппо В. В. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 284 с.

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

10. Методологія наукових досліджень: навч.-метод. посіб. / Котловий С. А., Павлик Н. П., Сейко Н. А., Ситняківська С. М. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 89 с.

11. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. для магістрантів / Укл.: Чайченко Н.Н., Семенов О.М., Артюшкіна Л.М., Рудь О.М. Суми: СОІППО, 2015. 190 с.

12. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. / О. Єрьоменко, І. Толмачова, О. Кузнецова. Харків, 2023. 140 с.

13. Тушева В.В. Основи наукових досліджень: навч. посібн. Харків: «Федорко», 2014. 408 с.

14. Чайченко Н.Н., Семенов О.М., Артюшкіна Л.М., Рудь О.М. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. для магістрантів. Суми: СОІППО, 2015. 190 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Обґрунтуйте поняття «методологія науково-педагогічних досліджень».

2. Проаналізуйте функції методології науки.

3. Проаналізуйте рівні методології науки.

4. Проаналізуйте поняття та особливості методологічної культури педагога-дослідника, її критерії.

5. Виділіть загальні ознаки методологічної культури педагога-дослідника.

2.1. Сутність методології наукових досліджень

Модернізація освітніх процесів потребує підвищення рівня методологічної культури молодих дослідників у сфері педагогічного знання, оволодіння ними науковим інструментарієм.

Насамперед, у процесі викладання курсу звертається увага молодих дослідників на особливості методології педагогічних

досліджень. При цьому враховується позиція провідного методолога у цій сфері С. Гончаренка, який зазначив, що методологія педагогічних досліджень, на відміну від дидактики або методик навчання шкільних предметів, покликана досліджувати методи і засоби не практичної, а дослідницької діяльності в галузі педагогіки. Представлено загальну характеристику сучасного стану методології наукового пізнання, оскільки така характеристика необхідна молодим дослідникам для орієнтації в галузі педагогічних досліджень¹⁰.

Перше з таких питань – про нормативний характер сучасної методології. Розрізняють два типи методології як вчення про методи наукового пізнання.

2.2. Функції методології науки

Молодим дослідникам необхідно усвідомити, що будь-яка методологія виконує регулятивні, нормативні функції. У цьому, власне, і полягає її призначення. Але методологічне знання може виступати або в дескриптивній (описовій), або в прескриптивній (нормативній) формі, тобто у формі розпоряджень, прямих вказівок щодо діяльності. Зауважимо, що опис (маємо на увазі науково-пізнавальний опис) являє сукупність знань у певній сфері явищ, включаючи також і теоретичне пояснення, коли йдеться не тільки про досвід, що розглядається, але й про внутрішній зміст (сутність) досліджуваних процесів. Дескриптивне методологічне знання (характеризує структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання), слугує молодим дослідникам орієнтиром у процесі дослідження, проте знання прескриптивне, нормативне, безпосередньо спрямоване на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному аналізі переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний же аналіз має справу з ретроспективним описом вже здійснених процесів наукового пізнання¹¹.

¹⁰Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

¹¹Чернілевський Д.В., ред. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. вид. 3-тє, переробл. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2012.

Філософська методологія є загальною для широкої сукупності явищ (наприклад, явище суспільного життя людини) і потребує систематичного, послідовного та логічного викладу, оскільки обґрунтовується через логічний аналіз загальних формальних властивостей конкретної предметної сфери. Ця форма методології розкриває загальну своєрідність цілей певної науки чи галузі наукового знання – своєрідність, зумовлену загальними властивостями та змістом предмета науки. Філософською методологією суспільних наук, які вивчають закономірності взаємодії людини та суспільства, є філософія суспільства або соціальна філософія. Філософською методологією педагогіки і психології, синтезованих за змістом наук про взаємодію людини і світу, – є *філософія людини*. Вона, на нашу думку, має слугувати однією із важливих методологічних засад виховання ціннісного ставлення до людини.

Майбутнім педагогам слід звернути увагу на те, що частіше підкреслюється нормативний аспект педагогіки, що відображується в конкретних методичних рекомендаціях, навчальних посібниках і методичних матеріалах. Відповідно і методологія педагогічної науки, яка обґрунтовує власну наукову педагогічну діяльність, також має зміцнювати свою нормативну частину, втілювати свої результати в певних нормах, приписах, що відносяться до логіки і процедур педагогічного дослідження¹². Зауважимо, що сучасний етап розвитку методології наукового пізнання має передбачати не тільки обґрунтування отриманого результату, але й вихідних положень, логіку дослідження, запланований результат і спосіб отримання цього результату. Розробка шляхів такого обґрунтування – безпосереднє завдання методологічного

¹²Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Методологічні засади психологічних чинників ефективної педагогічної дії: спроба системного аналізу. *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії* : зб.наук.праць 6 у 2-х ч. Ч. 1. Харків: НТУ "ХПІ", 2012. С. 46-69.; Вознюк О.В. Загальна теорія систем та її педагогічні проєкції. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 29-67.; Вознюк О.В. Системно-цільовий аспект холистичної парадигми освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. Київ: Київськ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2016. № 25. С. 4-10.; Вознюк О.В. Фрактально-голограмне моделювання історико-педагогічного процесу. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2015. Вип. 5. С. 10-18.

дослідження, зокрема, в галузі педагогіки. Таким чином, методологія педагогіки набуває нормативної спрямованості і її першорядним завданням стає розробка способів методологічного забезпечення педагогічних досліджень.

Інше важливе питання, яке слід урахувати молодим дослідникам, пов'язане з вихідними позиціями методологічного аналізу – це проблема місця методології педагогіки в загальній системі методологічного знання. Можливості для визначення цього місця представляє виокремлення в методології декількох якісно різних рівнів. Зокрема, В. Андрущенко, В. Кремень одними з перших висунули тезу про неоднорідність методології, про виділення різних рівнів методологічного аналізу – філософського і спеціально-наукового. Аналізуючи проблеми взаємовідносин філософії, методології та соціальних наук, вони наголошують: «Необхідно підкреслити, ... що філософія є формою самосвідомості науки з певного боку. Філософія аж ніяк не претендує на те, щоб бути певним теоретичним наукознавством ... немає ніякого приниження ролі філософії в дослідженні науки і наукового пізнання, якщо ми говоримо, що логіка наукового пізнання і сучасна формальна математична логіка ... є в даний час спеціальними, конкретними науковими дисциплінами».

Визначена ідея продовжує розвиватися і в наш час. Молодим дослідникам необхідно вивчати різні позиції вчених. Науковці зазначають, що по своїй суті методологія науки являє собою сукупність гносеологічних проблем, що виділилися із загальної теорії пізнання і мають своєю метою спеціальний аналіз наукового знання. С.У. Гончаренко наголошував, що «логіка наукового дослідження не є простим додатком методу матеріалістичної діалектики, а постає спеціальною теоретичною областю знання, що має свій об'єкт і свої основні поняття». Він розмежовує загальнофілософську методологію, з одного боку, і часткову методологію, з іншого, що дозволяє запобігти надмірному розширенню проблематики філософії за рахунок методологічних проблем, які стосуються спеціальних областей дослідження.

2.3. Рівні методології науки

Багатоаспектність феноменології особистості, міждисциплінарний статус проблеми особистості в людинознавстві та суспільнознавстві, об'єктивне зростання залежності долі історичного процесу від окремої людини призводить до необхідності її вивчення в системі координат, що задаються різними рівнями *методології* науки, про яке вже зазначалося. Ураховуючи зазначене, сучасній методології та логіці науково-педагогічного дослідження професійно-педагогічної діяльності та особистості педагога також притаманна загальна схема *рівнів методології*: рівень філософської методології, рівень методології загальнонаукових принципів дослідження, рівень конкретно-наукової методології та рівень методики і техніки відповідного дослідження. Таке звертання до рівнів методології науки особливо необхідне під час визначення та вивчення емпіричної сфери фактів, які відносяться до компетенції вивчення особистості, вирішення завдань міждисциплінарного дослідження щодо природи людини в сучасних умовах.

Такі підходи детально обґрунтовано науковцями у концепції рівнів методології. Зміст *першого, вищого, рівня* філософської методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний устрій науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. *Другий рівень* – загальнонаукова методологія. Це рівень змістових загальнонаукових концепцій, що впливають на всі або на достатньо велику сукупність наукових дисциплін. До них віднесено, наприклад, системний підхід або теоретичну кібернетику, що представляє собою, за визначенням С. Гончаренка, О. Вознюка, різновид системного підходу. *Третій рівень* – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні. Методологія спеціальної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в конкретній галузі, так і питання, що розглядаються на більш "високих" рівнях методології, такі, як, наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях.

Четвертий рівень методології утворюють методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він тільки й може включатися в масив наявного знання. На такому рівні дослідники мають справу з високоспеціалізованим методологічним знанням, яке в силу притаманних йому функцій безпосередньої регламентації наукової діяльності завжди має чітко виражений нормативний характер.

Усі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує цілком визначена супідрядність. При цьому філософський рівень виступає в якості змістових засад будь-якого методологічного знання.

Достатньо вживаною є позиція Д. Чернілевського, який позначає терміном *«методологія»* три рівні наукового підходу:

- *загальна методологія* (як загальний принцип пізнання, філософський підхід до аналізу явищ дійсності. На філософсько-методологічному рівні дослідження здійснюється світоглядне узагальнення одержаних результатів);

- *спеціальна методологія* (сукупність методологічних принципів, які застосовуються у певній галузі знання. Вона забезпечує конкретне використання загальних філософських принципів щодо об'єктів дослідження. У педагогіці спеціальна методологія базується на методологічних принципах психології, філософії, соціології та інших наук. Вона визначає орієнтовні параметри способів розробки педагогічних теорій, допомагає виокремити принципову структуру і головні напрямки взаємозв'язків у об'єкті дослідження);

- *сукупність конкретних методів, методик і процедур* (рівень, безпосередньо пов'язаний з практикою педагогічних досліджень)¹³.

Методологія – це учіння про науковий метод пізнання, сукупність методів, які застосовуються у будь-якій науці. Він звертає увагу на те, що автори енциклопедичного словника (1984) визначають дві сфери методології: практичної діяльності і науки і дають відповідні визначення, в яких методологія

¹³Методологія наукової діяльності: навч. посібн. 2-ге вид., доп. / Д.В. Чернілевський, О.Є. Антонова, Л.В. Барановська, О.А. Дубасенюк та ін. Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

тракується як учіння про структуру, логіку, організацію, методи і засоби діяльності. У науці методологія розглядається як учіння про принципи побудови, форми і методи наукового пізнання. У педагогіці – найбільш поширеним постає визначення методології як учіння про принципи, методи, форми і процедури пізнання та перетворення педагогічної дійсності. Таке визначення ніби поєднує дві групи наукового інструментарію. Одна містить комплекс засобів пізнання педагогічної реальності й виступає як певна сукупність комплексу умов і засобів, приписів і орієнтацій для дослідницької праці. Друга – містить принципи, методи, засоби, процедури, які підпорядковані рівню забезпечення практиків технологією перетворення педагогічної дійсності. Доведено, що ефективність наукового педагогічного дослідження залежить від наукового інструментарію, який запозичується з методології педагогіки.

Отже, термін «методологія» використовується для позначення наукового знання про шляхи, способи, методи наукового пізнання, дослідження проблеми. Як відомо, методологічним підґрунтям дослідження сутності явищ і процесів педагогічної дійсності постає теорія пізнання (гносеологія), яка досліджує вихідні умови й основи бурхливого пізнання, які б уможливили гарантію його об'єктивності. А загальний метод наукового пізнання, вимоги якого мають універсальний характер, виконує функцію спрямування. Наука, педагогічна зокрема, може розвиватися лише за умови постійного збагачення новими фактами. Для розширення її меж та інтерпретації отриманих даних важливо добирати адекватні завданням методи дослідження, зумовлені сукупністю теоретичних принципів, які також отримали у наукознавстві назву «методологія»¹⁴.

Проте не лише педагоги, а й дослідники, вбачають у понятті *методологія* щось абстрактне, далеке від реального життя і педагогічної практики. Загальновизнаним є твердження, що *методологія* – це 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у тій чи іншій науці; 2) учіння про методи

¹⁴Методологія наукової діяльності: навч. посібн. 2-ге вид., доп. / Д.В. Чернілевський, О.Є. Антонова, Л.В. Барановська, О.А. Дубасенюк та ін. Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

пізнання та перетворення дійсності. Схожі визначення подано у сучасному словнику іншомовних слів, що тлумачить методологію як 1) вчення про наукові методи пізнання й перетворення світу; 2) сукупність прийомів і методів дослідження, які застосовують у будь-якій науці¹⁵. В іншому філософському словнику методологія характеризується як: «1) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються в будь-якій науці; 2) галузь знання, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворювальної діяльності». У Філософській енциклопедії «методологія розглядається як філософське учіння про методи пізнання і перетворення дійсності; застосування принципів світогляду в процесі пізнання, у духовній творчості взагалі й у практиці. Філософи не лише розробляли певні методи на основі узагальнення розвитку науки і творчості в цілому, а й теоретично їх обґрунтовували, виявляли їх місце в системі засобів пізнання, взаємозв'язок методів різних наук»¹⁶. Подібні тлумачення представлені В. Кохановським, який стверджує, що «поняття методології має два основних значення: система певних способів і прийомів, що застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності; вчення про цю систему, загальна теорія методу, теорія в дії. На думку відомих філософів В. Кременя, С. Мочерного, П. Сауха, методологія – це система принципів і способів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності, а також вчення про цю систему.

Спочатку методологія була наявно представлена у практичних формах взаємовідношень людей з об'єктивним світом. Надалі вона виокремлюється у спеціальний предмет раціонального значення і фіксується як система соціально апробованих правил та нормативів пізнання і дії, які співвідносяться із властивостями і законами дійсності. Нагромадження і передача соціального досвіду вимагали спеціальної формалізації принципів і приписів, прийомів і операцій, які містяться в самій діяльності. У цьому процесі провідна роль відводиться філософії як основоположній науці. Філософія пропонує досліднику засіб встановлення

¹⁵Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. Харків, 2007. С. 426.

¹⁶Мітрохін Л. Н. Джемс Вільям. *Філософська енциклопедія*: у 5 т. С. 420-421.

відповідності обраного методу для досягнення поставленої мети та послідовності його використання у дослідницькій роботі. У контексті соціологічного знання, методологія розглядається у вигляді стратегії наукового пошуку, яка спирається на усвідомлення завдань, методів, ціннісних характеристик, розв'язання наукових проблем.

Різні тлумачення сутності методології значною мірою зумовлені походженням цього поняття від грецьких слів *methodos* – «метод» (шлях дослідження, спосіб пізнання, теорія, вчення) та *logos* – «логос» (слово, поняття, вчення). Якщо дотримуватися цих вихідних значень, то *методологію* найлогічніше визначити як певну сукупність засобів та прийомів пізнання і вчення про них. На думку С. Мочерного, «для чіткішого обґрунтування сутності цієї категорії за сучасних умов доцільно використовувати методологію стислого та розгорнутого визначення. З урахуванням цієї позиції методологія у вузькому значенні означає комплекс засобів і прийомів наукового пізнання та теорію про них.

У широкому значенні визначення поняття «*методологія*» вимагає врахування, по-перше, основних структурних елементів методу дослідження, по-друге, не лише їх комплексу (тобто найважливіших складових), а всієї сукупності компонентів у чіткій послідовності, тобто системи. Щодо основних структурних елементів, то зазначимо, що до них передусім належать різноманітні принципи, закони та категорії діалектики й відповідні інструменти (тобто закони і категорії) кожної конкретної науки. З урахуванням цього *методологія* розглядається як система різноманітних методів, засобів і прийомів наукового пізнання (передусім принципів, законів і категорій) та наука (або вчення) про цю систему¹⁷.

З погляду О. Киричука, В. Роменця: «Метод являє собою систему пізнавальних і перетворюючих засобів, прийомів, принципів та підходів, які може застосувати конкретна наука для пізнання свого предмету»¹⁸. Оскільки метод сприймається багатьма науковцями у досить широкому розумінні слова, то в якості такого можуть бути розглянуті й педагогічні парадигми, і

¹⁷Мочерний С.В. Поняття «методологія» та його структура. *Психологія і суспільство*, 2002. № 2. С. 58-82.

¹⁸Основи психології/ за ред. Киричука О.М. Київ: Либідь, 1996. 325 с.

концепції, і теорії – все, що в основі своїй має різні рівні трактування педагогічних явищ, що пропонують ті чи інші способи досягнення поставленої мети.

Таким чином, методологічна спрямовуюча функція філософії по відношенню до будь-якої науки, і педагогіки зокрема, проявляється в тому, що вона розробляє систему загальних принципів і способів наукового пізнання. Отже, філософія виступає теоретичною платформою осмислення педагогічного досвіду і створення педагогічних концепцій. Адже методологію розуміють як учення про концептуальні позиції науки, логіку і методи її дослідження.

2.4. Методологічні засади проблеми людиноцентризму

Велика роль у сучасній науці відводиться проблемі **людинознавства**, що розвивається у методологічній площині наукового знання у напрямі формування гуманістичного світогляду особистості.

Так П. Підкасистий стверджує, що у науці на сьогоднішній день існує визнана ієрархія методології. Виділяється загальнонаукова методологія (матеріалістична діалектика, теорія пізнання, логіка), окрема наука (методологія педагогіки) і предметно-тематична (теорія і методи виховання).

У формуванні гуманістичного світогляду сама людина відіграє важливу роль. Людство може вирішити глобальні проблеми за умови вдосконалення особистісних рис (гуманності, доброти, чуйності, людяності, тобто ціннісного ставлення до людини). Сьогодні, на думку В. Кременя, відбувається інтеграція всіх наук про людину, що вивчають її біологічну і соціальну природу, культуру тощо, в систему комплексного людинознавства, що розвивається на засадах антропологізму.

Нині галузь людинознавства надзвичайно диференціювалася. Як наслідок, виникає настійна потреба інтеграції накопичених знань, яка характеризується багатоаспектністю і передбачає наявність різних рівнів у побудові системних знань про людину. У зв'язку з цим необхідно послідовно дотримуватися принципу діалектичної єдності у процесі аналізу діяльності людини і суспільних

відносин, починаючи з філософського рівня і завершуючи вивченням структури особистості.

До особливостей пізнавальної ситуації вивчення особистості віднесено: *по-перше*, багатогранність феноменології особистості, що відображає об'єктивно існуючу різноманітність проявів людини в історії розвитку суспільства та її власного життя, яка породжує жваві дискусії науковців, учених, політиків; *по-друге*, нагальну потребу врахування міждисциплінарного статусу проблеми людини, що знаходиться в полі зору суспільних і природничих наук, практики і духовної культури.

Будь-яка галузь вивчення *людини у педагогічному контексті* взаємопов'язана із суміжними галузями науки (філософії, антропології, історії, психології, соціології, етнографії, етики, біології, демографії). В останні роки постійно зростає рівень зацікавленості різними аспектами вивчення людини. Головна причина такого інтересу полягає в об'єктивно зростаючому впливі особистості, людського чинника на тенденції історичного процесу, а разом з тим, і тієї величезної відповідальності за життя людей перед минулим, теперішнім і майбутніми поколіннями.

Вершинні прояви розвитку людства представлені насамперед у сфері творення. Разом з тим, унікальне місце людства у світі природи характеризується й можливістю однієї людини бути відповідальною за те – «бути чи не бути» людству в цілому. У живій природі у кожного з біологічних видів доля не залежить від дій того чи іншого його окремого представника. Поведінка ж та вчинки окремої людини можуть допомогти як здійснити нові кроки до вершин цивілізації, так і призвести до повного знищення всього живого на нашій планеті. З цим зростаючим впливом учинків і діянь особистості на долю людства пов'язана *третьою* риса пізнавальної ситуації вивчення людини як у педагогіці, психології, так і в інших галузях науки. Багатоаспектність феноменології особистості, міждисциплінарний статус проблеми особистості в людинознавстві та суспільнознавстві, об'єктивне зростання залежності долі історичного процесу від окремої людини призводить до необхідності її вивчення в системі координат, що задаються різними рівнями *методології* науки, про яке вже

зазначалося. Ураховуючи зазначене, сучасній методології та логіці науково-педагогічного дослідження професійно-педагогічної діяльності та особистості педагога також притаманна загальна схема *рівнів методології*: рівень філософської методології, рівень методології загальнонаукових принципів дослідження, рівень конкретно-наукової методології та рівень методики і техніки певного дослідження. Таке звертання до рівнів методології науки особливо необхідне під час визначення та вивчення емпіричної сфери фактів, які відносяться до компетенції вивчення особистості, вирішення завдань міждисциплінарного дослідження щодо природи людини в сучасних умовах.

Нині кризова соціально-економічна ситуація актуалізує проблему людиноцентризму як найвищої цінності цивілізаційного розвитку та засобу формування фахівця нової генерації, що відображено у наукових працях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя та інших українських філософів і педагогів. Ученими обґрунтовуються концептуальні засади світоглядної педагогіки, здійснюються пошуки способів модернізації освітньо-виховного процесу. З метою розв'язання цих завдань педагоги звертаються до філософії освіти, вбачаючи у ній джерело методологічного обґрунтування стратегії виховання. З'являється низка публікацій з цього напрямку¹⁹.

Акцентуємо увагу на тому, що проблема пошуку людини в контексті філософії людиноцентризму постає складником глобальної філософської проблематики, яка відображає реалії сучасного світу. На думку В. Кременя, «Поняття людиноцентризму сповнене глибокого філософського змісту. Терміном людиноцентризм позначаються різноманітні й водночас концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об'єктом яких є людина. Тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, моральність, егоїзм, розумність, цілеспрямованість – усе це є фрагментами постійно змінюваної картини буття людини, які розкривають її нові аспекти, але не

¹⁹Лутай В.С. Філософія освіти. Київ: Либідь, 1995. 326 с.; Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів. *Рідна школа*. 1996. № 5–6. С.2–4.; Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1.С. 41–45.

вичерпують нескінченного змісту»²⁰. Отже, людиноцентризм являє актуалізацію гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів. Підкреслимо, що саме об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного і культурного життя перетворює гуманізм і філософську антропологію в новий тип світогляду – людиноцентризм. Таке природне злиття філософії й антропології народжує нову дисципліну, яка акцентує увагу на вивченні проблеми людини у всіх її сутнісних аспектах. Однак, у міру розширення знань про людину, виникає необхідність конкретизувати вчення про людину в інформаційній сфері. У такому разі людиноцентризм розглядається як нова якість інноваційного мислення людини, що виходить за межі проблеми гуманізму і філософської антропології. Сучасна епоха творчої людини перевершує усталені стандарти мислення минулих епох.

Відомий психолог В. Семиченко²¹ підкреслює, що людина може успішно розвиватися тільки за умови постійного осмислення, переживання того, що з нею відбувається, в процесі побудови свого життя й організації діяльності. Саме тому завдяки рефлексії важливою є проблема розкриття внутрішнього потенціалу кожної людини, кожного професіонала. Рефлексія постає основою особистісної самореалізації майбутнього фахівця і передбачає самовдосконалення й саморозкриття усіх особистісних якостей, спрямованих на самоаналіз, саморозвиток і самоактуалізацію індивіда.

Формування нової людини впливає на розвиток нового суспільства. Соціально і професійно успішна людина постає як критерій та мета системи освіти. А. Бойко, дослідниця у сфері філософії освіти²², характеризує риси так званого «ідеального образу» людини, яку прагне сформувати людиноцентрично спрямована система освіти: відкритість інноваціям і змінам, уміння знаходити й обробляти інформацію, здатність критично мислити та приймати самостійні рішення, вміння планувати

²⁰Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. С.4, 9.

²¹Семиченко В.А. Психологія особистості. Київ: Ешке, 2001. 206 с.

²²Бойко А. І. Людиноцентризм як принцип особистісно орієнтованого навчання. *Вища освіта України*. 2008. № 4. С. 37–43.

майбутні дії для досягнення передбачуваних цілей як у суспільному, так і в особистому житті, добре сформовані комунікативні якості.

Таким чином, філософія людиноцентризму як підґрунтя становлення і розвитку нової системи освіти утверджує значення ролі людини нової формації, її творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення й самоствердження. Це людина, яка здатна переорієнтуватися на нові виміри сучасного життя і сприяє подальшому розвитку суспільства.

Науковці наголошують, що у кожній науці має бути свій предмет дослідження. Підкреслено, що педагогіку, як науку про виховання людини, слід вважати єдиною спеціальною галуззю знань про освіту, яка розглядає свій об'єкт з його специфікою та єдністю усіх складових, а предмет філософського аналізу визначати як зв'язок найширших уявлень про світ, суспільство і місце людини в ньому з педагогічною дійсністю та її відображенням у цій спеціальній науці. У процесі наукового пошуку науковці дійшли висновку, що філософія освіти має самостійне значення, оскільки включає такі складники: *онтологію* (сутність освіти, що представлена у порівнянні різних філософських систем, розробці категоріально-понятійного апарату); *аксіологію* (різноманітні ціннісні системи, засоби комунікації й співпраці у галузі освіти); *епістемологію* (феномен педагогічної свідомості й пізнання, їх педагогічна інтерпретація).

У контексті досліджуваної проблеми філософського аналізу й осмислення потребують питання, пов'язані з гуманізацією системи освіти, педагогічної освіти, зокрема, дослідження ціннісних орієнтацій її суб'єктів. До пріоритетних – віднесено проблеми формування гуманістичного світогляду майбутніх педагогів, освіта як засіб виживання людства, культуротворчі функції системи освіти як інституту соціалізації молоді, відображення в освіті досягнень людства, глобальні проблеми гуманізації освіти й усього суспільства, філософське осмислення ролі простору і часу, абсолютного і відносного, зовнішнього і внутрішнього у житті людини, розвитку гуманістичних освітніх систем, ієрархія чинників формування гуманної особистості, вибір моральних і освітніх ідеалів тощо.

Найважливішою є проблема вибору певної філософії, філософської позиції як основи світогляду педагога. Особливо це важливо для вчителів, оскільки раніше педагогічна освіта була моноідеологічною. Через відсутність належного філософського обґрунтування проблем освіти і виховання людини вища школа недостатньо використовує різні філософські напрями в якості світоглядних евристичних орієнтирів для розвитку педагогічної освіти, теорії освіти і виховання.

Педагогічна реалізація гуманістичних цінностей спрямована на підвищення загальної культури особистості, прилучення до національних і загальнолюдських цінностей, а це вимагає посилення культурологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів. Культура ґрунтується не тільки на здобутих людством знаннях, життєвому досвіді й способах діяльності, а й здатності створювати нове. Призначення культури насамперед полягає у збагаченні, формуванні духовно-моральної особистості, створенні у суспільстві *гуманної* атмосфери, посиленні гуманізації й гуманітаризації освіти. Реалізація культуротворчої функції педагогічної освіти в практичній діяльності потребує застосування системного підходу до професійної підготовки, оскільки цілісна особистість майбутнього педагога може бути сформована лише педагогічною системою. Культурологічна функція педагогічної освіти на сучасному етапі передбачає, передусім, оновлення її змісту на засадах гуманітаризації.

Провідна роль у гуманітаризації педагогічної освіти належить людинознавчим курсам, психолого-педагогічним дисциплінам, завдяки яким студенти краще пізнають педагогічну професію, своє покликання, оволодівають уміннями самоорганізації й саморегуляції поведінки, вчать приймати самостійні рішення. Водночас природничі науки, технології утверджують гуманістичні цінності, розкривають цілісність світу, взаємозв'язок людини у взаємодії з природою, відповідальність людства за збереження планети.

Під час вивчення педагогічних дисциплін у майбутніх учителів формуються гуманістичні цінності, різні погляди на процеси освіти і виховання. Проте в останні роки увага

акцентується на процеси освіти і, водночас, відбувається недооцінка ролі виховання, переважає його тлумачення як просвітницького процесу, для якого характерним є перебільшення значення слова. Нерідко методи виховання ототожнюються з методами навчанням, виховання більшою мірою спирається на свідомість, а не на підсвідомість вихованця. Учні/вихованці постають переважно як об'єкти впливу вихователя. В освіті та вихованні ще живучий авторитарний стиль, відповідно до якого життя дитини постає у вигляді повністю регламентованої діяльності. Нормативно визначені цілі виховання, сам вихованець як об'єкт впливу зіставляється із загальноприйнятими еталонами, стиль спілкування носить суто імперативний характер, свобода і право вибору сприймаються як привілеї дорослих. У вчителів складається абстрактно-невизначений образ виховання. Педагоги прагнуть транслювати соціально задані цілі на виховний процес, не уявляючи, як їх конкретизувати на цьому рівні. Такі уявлення про вихованців і шляхи їх виховання далекі від життя, а сам ідеал виховання – «зручна дитина», яка не занадто турбує дорослих. Проте у педагогічній діяльності має утверджуватися гуманістичний образ виховання, який характеризується організацією спільної життєдіяльності, створенням умов для саморозвитку, турботою про розуміння внутрішнього світу вихованців та їхню успішну соціалізацію в суспільстві.

Для реалізації такого гуманістичного підходу важливо досягнути значущість цілісності людської особистості, яка інтегрує в собі природне, соціальне і культурне. Україй важливо продовжувати утверджувати загальнолюдські гуманістичні норми моралі, які проголошують людину як найвищу цінність. Академік Г. Філіпчук наголошує, що виховання нації – найбільш державотворча «реформа»²³. І далі «Лише та освіта і виховання приносить благополуччя нашій Нації, що ґрунтується на традиційних й сучасних українських цінностях духовного, морально-естетичного, інтелектуального, господарського характеру, патріотизмі й громадянськості,

²³Філіпчук Г. Г. Світ варто бачити своїми очима. *Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука*: зб. наук. пр. Київ: Богданова А.М., 2016. С. 117.

особистій і національній гідності, загальнолюдськості»²⁴. Цінність людини вимірюється її ставленням до праці, мірою її залученості до активної громадської діяльності. Проте «Найвищим гуманним і громадянським завданням освіти є виховати і самовиховати повагу до власного «Я», свого Роду, Народу, України»²⁵. Вельми важливо, щоб зміст і спрямування тих чи інших виховних процесів, їх взаємодія, конкретні умови, за яких живе і діє особистість, впливали на неї позитивно, щоб ці впливи допомогли сформувати *людину гуманну*, гідного українця, що шанує достоїнство свого Роду і Народу.

Гуманістичні цінності освіти спрямовані на утвердження особистісно орієнтованої моделі виховання. Сутнісними ознаками цих змін є виховання індивідуальності, створення умов для її саморозвитку і самовдосконалення, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Методологічно це спирається на принцип природовідповідності й мотиваційно-процесуальне забезпечення навчально-виховного процесу.

Особистісно орієнтована система виховання ґрунтується на ідеях україноцентризму, засадах культурологічного та аксіологічного підходів, педагогіки співпраці, що:

- змінює позицію педагогів і учнів у спілкуванні, утверджує особистісне спілкування (підтримка, співчуття, формування людської гідності, довіра);
- зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми спілкування, спонукання до обміну думками, враженнями, моделювання життєвих ситуацій;
- передбачає створення педагогічних ситуацій вибору, стимулювання успіху, самоаналізу, самооцінки.

А головне – ця система передбачає варіативність педагогічних дій учителя, володіння ним багатоманітними засобами, технологіями виховного процесу. Отже, основними ознаками гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання є багатоваріантність методик, уміння організувати виховну роботу одночасно на різних рівнях складності, враховуючи рівень вихованості кожного учня, утвердження всіма засобами цінності життя (фізичного й емоційного

²⁴Там само. С. 125.

²⁵Там само. С. 122.

благополуччя), позитивного ставлення учнів до світу і до людей.

Проте важливо звернути увагу на підвищення ролі українського педагога. На думку Г. Філіпчука, «Український педагог – це утвердження державної й національної незалежності; розвиток суспільного прогресу і єдності нації; піднесення духовності, культури, освіти, науки, мистецтва; упровадження ідеалів свободи, справедливості, гідності»²⁶.

Виходячи з ідей академіка Г. Філіпчука, слід зазначити, що вітчизняна педагогіка, система освіти і виховання продовжують піддаватися як негативній «традиції» зовнішнього впливу, так і внутрішній інерції, консервуючи вторинність й «національну неприйнятність» нових поколінь. Щоб цього позбутися, «зміст освіти має наскрізно бути просякнутим і збагачуватися не просто Культурою, а передусім культурою українською в її цілісності й взаємодії із загальнолюдською»²⁷.

2.5. Розвиток методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення

В останні роки у зв'язку з інтенсивним розвитком науки, наукова діяльність перетворилася на масову. «Мало того, спостерігається інтенсивний процес проникнення методів і прийомів власне наукової діяльності до інших сфер: освіти, політики, бізнесу і навіть міжособистісних стосунків... Учені привносять до цих сфер новий стиль стосунків, генерують інновації, забезпечують прогнозування розвитку процесів і результатів. Таке зростання масовості наукових кадрів та ускладнення їхньої професійної діяльності потребують удосконалення спеціальної підготовки...»²⁸.

Велику роль у науковому становленні молодих дослідників, як зазначають В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Кремень, І. Зязюн, Н. Ничкало, Г. Васянович, В. Сурмін, Д. Чернілевський та інші, відіграє рівень їх методологічної культури. Академік С. Гончаренко зазначає, що без методологічних знань не можна грамотно провести будь-яке

²⁶ Там само. С. 120.

²⁷ Там само. С. 121.

²⁸ Сурмін В.П. Майстерня вченого: підручн. для науковця. Київ: НМЦ «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. С. 5.

педагогічне дослідження. Таку грамотність дає володіння методологічною культурою, до якої входять: методологічна рефлексія; здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, управління, конструювання²⁹.

Саме тому важливим постає осмислення процесу наукового становлення молодого дослідника – викладача закладу вищої освіти – й аналізу специфіки дослідницької та аналітичної діяльності у сфері педагогіки.

Науковцями доведено, що професійне й наукове становлення викладача ЗВО постає як самокероване, цілісне, системне, поліфункціональне, багатовимірне явище. Обґрунтовано, що сучасні моделі фахівця розробляються на сучасних методологічних засадах: диференціації, диверсифікації, багаторівневості, фундаменталізації, безперервності, індивідуалізації, гуманізації й гуманітаризації, комп'ютеризації тощо. Методологічну підготовку розглядають як системотвірний чинник, що забезпечує систематизацію предметних та методичних знань, постає стрижнем особистісного, професійного та наукового розвитку педагога-дослідника. Розвиток методологічної культури викладача має будуватися на засадах системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного гуманістичного, компетентнісного, культурологічного, системного підходів.

Відзначимо, що методологія педагогіки вміщує не тільки систему знань про структуру, функції педагогічної теорії, про принципи підходу і набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, але й систему діяльності з одержання таких знань й обґрунтування програм, логіки методів і оцінки якості дослідницької роботи. Водночас зазначимо й важливість наявних професійно-педагогічних знань та вмінь педагога.

О. Лаврентьевою виявлено, що системотвірним чинником методологічної культури постає специфічний для сфери освіти стиль мислення – визначені й сформовані та інтеріоризовані орієнтири, які становлять регулятивно-ціннісну основу мислення педагога. Дослідником виділено і проаналізовано функції методологічної культури: світоглядну, пізнавальну,

²⁹ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. С. 500.

прогностичну, семіотичну, критико-рефлексивну, креативну та функцію професійного саморозвитку педагога, які спрямовуються світоглядною функцією. На основі концептуальних положень науковцем обґрунтовано структурно-критеріальні компоненти методологічної культури: мотиваційно-ціннісний (інтеріоризовані суспільно-педагогічні та науково-дослідницькі мотиви, норми й цінності), інтелектуально-когнітивний (спеціальні знання, необхідні для ефективного здійснення методологічної діяльності), діяльнісно-практичний (методологічні вміння й система методологічних компетентностей) та творчо-рефлексивний (методологічні здібності й індивідуально-гностичні риси особистості)³⁰.

Отже, методологічна культура осучаснює науково-педагогічне мислення, яке має набути випереджувальну спрямованість, що дає можливість спрогнозувати наукову діяльність молодого дослідника. У центрі уваги постає проблема співвідношення емпатійних, рефлексивних і прогностичних компонентів педагогічного мислення науковців, можливості їх керованого розвитку. Однією з найважливіших характеристик педагогічно орієнтованого мислення молодого дослідника є його установка на моделювання предметної діяльності, включеність у яку забезпечує у нього, проєктовані психологічні новоутворення³¹.

Ураховуючи зазначені положення, виділимо етапи оволодіння молодими дослідниками основами методологічної культури.

Початковий етап. Для цього етапу характерні: недостатня обізнаність молодих науковців з першоджерелами, класичною педагогічною спадщиною. Педагогічні базові знання мають обмежений, фрагментарний характер. Науковці початківці мають обмежене уявлення про сучасні наукові підходи, не вміють виділяти пріоритетні з них; у них спостерігаються утруднення у виборі теми дослідження, його мети та предмету; слабо орієнтуються у науковій літературі.

³⁰ Лаврентьєва О. О. Розвиток методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект: монографія. Київ: КНТ, 2014. 456 с.

³¹ Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності : навч. посіб. Київ-Вінниця, Вид-во університету «Україна», 2007. С. 60.

При вивченні літератури вони спираються на репродуктивне мислення, механічно конспектують, відтворюють матеріал, джерельну базу. Літературу опрацьовують без певного плану, без урахування мети, предмета дослідження. У них не сформована власна позиція на досліджувану проблему; мають утруднення у складанні плану, програми дослідження, не передбачають прогнозований результат. Недостатній рівень мотивації до наукового пошуку. Науковці цієї групи частіше діють «навмання», стихійно, чітко не уявляють результати дослідження. У процесі дослідження переважає суб'єктивістське відношення до об'єкту дослідження.

Інтерес до пізнання не виражений. Нерідко науковими дослідженнями починають займатися в силу певних обставин, наприклад, робота у ЗВО потребує наукового звання, відповідно до сучасних вимог. Вони не орієнтуються в категоріально-поняттєвому просторі педагогіки, не можуть виділяти сутнісні категоріальні ознаки. У процесі дослідження увага акцентується тільки на зовнішні факти, зв'язки; відсутній глибокий аналіз об'єктів дослідження. Недостатньо розвинена ініціатива, оскільки вимоги щодо написання дослідницької роботи виходять ззовні, а не від особистості самого науковця. Прагнуть дотримуватися традиційних підходів у вивченні педагогічних явищ, дії стереотипні, нові підходи не сприймаються.

Недостатньою мірою уявляють специфіку педагогічного пізнання, не можуть виділити загальне, особливе, одиничне у процесі вивчення педагогічних явищ, процесів. Увагу зосереджують на вивченні зовнішніх зв'язків. Не можуть приймати самостійних рішень, повністю підпорядковані вимогам наукового керівника. Не сформована внутрішня мотивація, не виражена спрямованість до наукового пошуку. Точність, своєчасність у роботі у багатьох випадках не простежується, не уявляють чітко напрям і програму свого дослідження. Вони не спроможні брати на себе відповідальність за наукову справу.

Вони ще не здатні аналізувати власну наукову діяльність, не можуть критично осмислювати і творчо застосовувати відомі концепції, форми та методи наукового пізнання у процесі дослідження. Частина представників цієї групи мають

труднощі у встановленні наукових контактів і взаємин з різними категоріями дітей та молоді.

Етап наукового та професійного становлення молодого дослідника. За умови постійної роботи над собою і при наявності вираженої мотивації до наукового пізнання поступово створюється наукове підґрунтя, що відповідає вимогам обраної наукової галузі. Розвивається внутрішнє прагнення до пізнання сутності педагогічної явища, процесу, а також інтерес до нових знань, до аналізу, вивчення наукової літератури. Набуває динаміки здатність до цілеспрямованого сприйняття об'єктивних властивостей досліджуваних явищ, процесів³².

Це період набуття необхідної наукової та професійної компетентності. У міру розширення досвіду роботи з науковою літературою, починають виділяти значущі перспективні концептуальні ідеї, наукові підходи, які поступово впроваджуються у науковий процес. Зокрема, належна увага приділяється системному підходу³³, який дозволяє вивчати педагогічні об'єкти, явища як складні або великі системи, що утворюють певну цілісність і мають множину елементів як системоутворювальних зв'язків. Останні можуть також складати певні підсистеми, які потребують окремого дослідження. Дослідники використовують цей підхід у двох видах як системний аналіз (рух думки від простого до складного, від випадкового до закономірного) та системного синтезу (рух думки від загального до часткового). У міру поглибленого оволодіння базовими педагогічними знаннями науковці починають звертати увагу на суттєві властивості предметів та педагогічних явищ і прагнуть їх відображати у формі моделей, свідомо застосовують вже відомі закони на практиці.

Молоді дослідники поступово переходять від репродуктивних дій у плані оволодіння способами наукової роботи, наприклад, з науковою літературою, до впровадження методів, способів спочатку у стандартних ситуаціях, а потім

³² Сурмін В. П. Майстерня вченого : підручник для науковця. Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. С. 43-45.

³³ Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності: навч. посіб. Київ-Вінниця: Вид-во університету «Україна», 2007.С. 64.

намагаються застосувати ці способи в окремих нестандартних ситуаціях. Розвивається активна підтримка нового, формується почуття нового, враховуючи педагогічні зміни, які відбуваються в освіті в останні роки. Сам науковий процес набуває привабливості, значно посилюється мотивація до наукових досліджень у сфері педагогіки. Такі дослідники оволодівають основами методології педагогічної науки і прагнуть своєчасно виконувати наукові плани, програму, комплексно використовують методи науково-педагогічного дослідження (теоретичні й емпіричні).

Вони налагоджують наукові зв'язки, взаємини з різними категоріями науковців і суб'єктів освітнього процесу. Їх дослідження набуває гуманістичної спрямованості й передбачає відчутні зміни в педагогічній практиці³⁴. Вони прагнуть здійснювати експериментальну роботу, впроваджують активні методи навчання, виховання у педагогічний процес, успішно реалізують інноваційні технології. Результати дослідження проходять апробацію на різних науково-практичних конференціях, методологічних семінарах тощо.

Етап усвідомленого наукового пошуку. Молоді дослідники не тільки володіють категоріально-поняттєвим апаратом, але й можуть інтерпретувати різні наукові підходи, концепції, обізнані з актуальними педагогічними проблемами, можуть виділяти пріоритетні з них та виокремлювати сферу власного наукового пошуку; володіють комплексом науково-педагогічних методів, можуть комплексно застосовувати їх відповідно до мети, завдань, предмету дослідження; вдало формулюють концепцію дослідження; моделюють програму дослідницької роботи; мають усвідомлену мотивацію та розвинену здатність до наукового пошуку, до пізнання істини; їм властиві високорозвинені риси науковця. Вони професійно володіють основами базових психолого-педагогічних знань, поєднують знання рідної мови із знаннями однієї чи декількох іноземних мов; виражена допитливість (мають високий рівень прагнення до наукового пізнання, проявляють високий інтерес до нових знань і, зокрема до нової літератури як джерела знань); виражена спостережливість (здатність до об'єктивного

³⁴Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ: Кондор, 2006. С. 34.

сприйняття різноманітних властивостей педагогічних явищ та процесів); їм притаманна ініціативність (здатність приймати самостійні рішення, генерувати нові ідеї і втілювати їх у практику, «заряджати» цими ідеями інших дослідників); властиве почуття нового (активна підтримка нового, творчий характер наукової діяльності); пунктуальність, ретельність (виражене прагнення вчасно виконувати поставлені завдання, намічений план, програму дослідження); характерне відповідальне ставлення до наукової діяльності, за свої вчинки, дії, проведення експерименту; для більшості властива комунікабельність (уміння налагоджувати стосунки з різними людьми за статусом, віком, характером; доброзичливість, поважливе ставлення до інших людей, чуйність, здатність радіти успіхам інших людей).

Етап наукової зрілості. Досвідчені науковці спираються на критерії наукового пізнання. Зокрема, у процесі дослідження вони орієнтовані на виявлення об'єктивних закономірностей педагогічних процесів тобто на виокремлення суттєвих, загальних властивостей об'єкта дослідження. Усвідомлюють педагогічне дослідження як ступінь сходження від абстрактного до конкретного. Мають установку на перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності. Виникає потреба відтворювати педагогічну практику в категоріальній системі педагогіки. В історико-педагогічних дослідженнях простежують генезу розвитку педагогічних явищ і процесів. Вони прагнуть об'єктивно оцінити педагогічну ситуацію, умови розвитку, впливові чинники, характеристики досліджуваного явища і позбавляються суб'єктивістських моментів. Виражене розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогічного дослідження, що передбачає позитивні зрушення у навчально-виховній системі, сфері особистісних якостей особистості. Намагаються критично ставитися до процесу пізнання педагогічної дійсності³⁵. Знання, які набуваються ними у процесі наукового пошуку стають «керівництвом до дії» і сприяють позитивним змінам педагогічної реальності. Під час наукового пошуку науковці узагальнюють факти, поглиблюють

³⁵Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності: навч. посіб. Київ-Вінниця: Вид-во ун-ту «Україна», 2007. С. 61-62.

і розвивають теоретичні положення, уточнюють базові поняття. В останні роки досвідчені науковці у процес дослідження широко впроваджують сучасні наукові підходи: діяльнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та інші. Для наукових робіт системного характеру характерна строга доведеність, обґрунтованість отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики. Науковцями цієї категорії властива постійна методологічні рефлексія, тобто дослідники кожен етап дослідження супроводжують аналізом власної наукової діяльності, усвідомленням самих дослідницьких процедур. Вони вивчають наукові методи, засоби, прийоми, за допомогою яких глибоко пізнають досліджувані об'єкти. Критично осмислюють і творчо застосовують у дослідженні сучасні концепції, форми і методи наукового пізнання.

Глибоко усвідомлюють специфіку педагогічного пізнання як складову наукового пізнання, що орієнтоване на розвиток педагогічних явищ його динаміку. Особлива увага приділяється вивченню загального та особливого, наприклад, аналізу унікального педагогічного досвіду. Педагогічне дослідження для цієї групи дослідників завжди набуває ціннісно-смыслову спрямованість і відтворює особистісний сенс буття.

У науковців такого рівня увага акцентована на розробку, насамперед, теоретичних засад дослідження, виявлення певних тенденцій та закономірностей розвитку педагогічних явищ, вивчення внутрішніх причинно-наслідкових зв'язків. Теорія виступає для них як засіб досягнення нового знання. Вони моделюють, передбачають перспективи розвитку педагогічного явища та його практичну спрямованість. Молоді дослідники цієї групи працюють завжди результативно, вчасно завершують свої дослідження й успішно їх захищають.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка понад 10 років викладається ряд педагогічних курсів «Актуальні проблеми педагогічної науки», «Методологія і методи науково-педагогічних досліджень», «Основи педагогічних досліджень», «Методика оформлення наукових досліджень» для здобувачів першого, другого і третього рівнів вищої освіти.

За цей період розроблено та апробовано науково-методичне забезпечення: систему евристичних і професійно-орієнтованих задач, задачних ситуацій, вправ, побудованих за принципами «ціннісно-смыслового самовизначення»; процедури моделювання педагогічних ситуацій і науково-педагогічних явищ (кейс-метод, метод проєктів, інтерактивні методи), імітаційно-ігрові методики навчання. Застосовано проблемно-позиційний спосіб навчання, форми організації навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності молодих дослідників (методологічні семінари, тренінги), написання дослідницьких наукових праць, магістерських робіт, кандидатських дисертацій. Упроваджено у практику контекстні технології, технології позиційного навчання, технології подієвого навчання, кейс-технології, інтернет-технології. Апробовано методику розвитку методологічної культури молодих дослідників, розроблено систему авторських навчальних програм з педагогічних дисциплін та відповідні методичні рекомендації і навчально-методичні посібники до них, а також завдання для індивідуальної та самостійної роботи навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності.

Отже, сформований молодий науковець виконує складні види дослідницької діяльності, які характеризуються різноманіттям соціальних ролей, постійно взаємодіє з іншими науковцями. Світогляд ученого базується на усвідомленні істини, способів її досягнення та її цінності.

Таким чином, високий рівень методологічної культури передбачає розвинене концептуальне та категорійне мислення, спрямоване на постійне самопізнання, саморозвиток, самореалізацію, що постає підґрунтям для набуття наукової компетентності молодого дослідника.

Таким чином, головним завданням педагога у наш час є виховувати у молоді повагу до рідної землі, України, українського народу, національної культури, мови, історичної пам'яті, національних і духовних святинь. Молоді необхідна допомога і підтримка в самореалізації її творчого потенціалу, в усвідомленні нею цінності власного життя та життя іншого, збереженні та збагаченні вищих духовних цінностей людства, осмисленні місії та сенсу свого існування.

ТЕМА 3. СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

МЕТА: ознайомити студентів із сучасними науковими підходами, проаналізувати їх сутність та особливості застосування у педагогічному дослідженні.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування методологічної культури, розширення наукового світогляду майбутніх педагогів-дослідників.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: схеми, порівняльні таблиці, презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: сучасні наукові підходи, їх класифікація, загально-методологічні наукові підходи, конкретно-методологічні наукові підходи до професійно-педагогічної діяльності.

План

3.1. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні.

3.2. Загально-методологічні наукові підходи.

3.3. Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію.

3.4. Підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії.

3.5. Підходи, які простежують процесуальні характеристики педагогічної діяльності.

3.6. Ціннісно-сміслові наукові підходи.

3.7. Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки.

3.8. Підходи, що характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної діяльності.

Рекомендовані джерела і література:

1. Аносов І. П., Елькін М. В., Головкова М.М., Коробченко А. А. *Основи науково-педагогічних досліджень*: навч. посіб. Мелітополь: ТОВ «Вид. буд. ММД», 2015. 218 с.

2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

3. Гуторов О. І. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник. Харків: ХНАУ, 2017. 272 с.
4. Данильян О. Г., Дзьобань О. В. Методологія наукових досліджень : підруч. Харків: Право, 2019. 368 с.
5. Дегтярьов А. В., Кокодій М. Г., Маслов В. О. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 78 с.
6. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 256 с.
7. Лаппо В. В. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 284 с.
8. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. / В. І. Зацерковний, І. В. Тішаєв, В. К. Демидов. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
9. Методологія наукових досліджень: навч.-метод. посіб. / Котловий С. А., Павлик Н. П., Сейко Н. А., Ситняківська С. М. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 89 с.
10. Мокін Б. І., Мокін О. Б. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2014. 180 с.
11. Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія / кол. авт.; за ред. В.І. Лозової. Харків, 2012. 348 с.
12. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник / уклад. О. Єрмоменко, І. Толмачова, О. Кузнецова. Харків, 2023. 140 с.
13. Чайченко Н.Н., Семенов О.М., Артюшкіна Л.М., Рудь О.М., укл. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. для магістрантів. Суми: СОІППО, 2015. 190 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи у контексті діалектики загального особливого, одиничного.
2. У чому полягає сутність системного підходу до педагогічних досліджень?
3. Яку роль відіграють загальнонаукові підходи у педагогічному дослідженні?
4. Чим визначається вибір наукового підходу у процесі дослідження?
5. У чому полягає сутність особистісно орієнтованого підходу?

3.1. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні

Важливу роль у процесі дослідження відіграє підхід – певна позиції стосовно будь-якої проблеми, явища. Загалом підхід може розумітися як теоретичне або логічне підґрунтя розгляду або проєктування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу (С. Гончаренко). Складність, багатомірність педагогічної практики і рівень розвитку теорії і методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує обґрунтування теоретико-методологічних засад, які закладають сучасні наукові підходи. Розглянемо особливості й можливості базових наукових підходів у досліджуваній сфері. Вони мають відображати діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки, тому ми виділяємо відповідні комплекси наукових підходів:

1. Загально-методологічні наукові підходи, які цілеспрямовують професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаменталізаційний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний.

2. Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію: суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, партисипативний, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний.

3. Підходи, які окреслюють як загальне, так і особливе в педагогічній професії, структуру, зміст, форми, методи професійної підготовки: професіографічний, герменевтичний, задачний, контекстний.

4. Підходи, які простежують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: праксеологічний, діяльнісний, технологічний.

5. Ціннісно-сміслові наукові підходи: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, середовищний, регіональний.

6. Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки: акмеологічний, компетентнісний; рефлексивний.

7. Підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя: проєктний, конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний.

Охарактеризуємо представлені наукові підходи.

3.2. Загально-методологічні наукові підходи

Загально-методологічними є наукові підходи, які складають підґрунтя професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаментальний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний.

Представлені наукові підходи дають можливість осмислити наукову картину світу в цілому й уявити роль та місце визначеного нами наукового напрямку – професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Ноосферний підхід передбачає урахування в процесі розвитку людини різних еволюційних середовищних чинників (зокрема сімейного, групового, державного, соціокультурного, соціоприродного, космопланетарного), які мають взаємодіяти між собою, сполучатися з метою створення ефекту взаємного потенціювання (підсилення). При цьому педагогічний процес орієнтується на принципи актуалізації ноосфери – особливого ментально-духовного стану людини і суспільства, сфери взаємодії природи і суспільства («сферу розуму»). Ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, за якого розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Ноосферу можна тлумачити і як розумну творчу силу мислення та діяльності більшості людей у біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Загалом, ноосфера потребує

глобального керування планетарними процесами відповідно до законів Всесвіту.

У контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів слід ураховувати, що в сучасних умовах соціальних, екологічних і кризових явищ одним з найважливіших завдань у сфері педагогічної освіти є створення нового наукового напрямку – освіти для сталого розвитку суспільства. Такий підхід дозволяє сформулювати наступний принциповий висновок щодо стратегії розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти: перехід від репродуктивної до креативної (ноосферної) освіти. Ноосферна освіта як особливий напрям у сучасній науці, зокрема і в педагогіці, є інноваційним, його теоретичні та практичні засади нині активно розробляються вченими. Особливої актуальності в сучасних умовах набуває розробка концептуальних основ ноосферизації педагогічної освіти. Ноосферна освіта студентів ЗВО вимагає комплексного підходу. Це багатоаспектний процес, який включає формування наукової системи ноосферних знань у сфері природничої та педагогічної освіти, виховання ціннісного коеволюційного світовідношення особистості, розвиток інтелектуальних здібностей, інтегрованого ноосферного мислення. У результаті відбувається формування ноосферних моделей поведінки майбутніх фахівців у сфері раціонального використання природи з метою сталого розвитку галузі.

Таким чином, під ноосферною освітою майбутніх педагогів будемо розуміти процес формування у них інтегрованого ноосферного світогляду. Природничі та педагогічні науки містять у собі величезний ноосферний потенціал, що включає єдність шести начал: природничо-науковий, коеволюційний, футурологічний, екологічний, духовно-моральний, естетичний, ноосферно-розвивальний. Зокрема, педагогічний контекст спрямований на виявлення сутності ноосферно-розвивального процесу і полягає у тому, що включає змістову і процесуально-діяльнісну складові сучасного курсу педагогіки. Її інваріантну частину складають системи педагогічних понять, закони, теорії, методи і факти. Поняття, закони і теорії забезпечують фундаментальність загальної педагогічної освіти, а факти – конкретну емпіричну основу, практичну спрямованість і зв'язок педагогічної теорії з життям.

Цивілізаційний підхід потребує врахування умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості суб'єктів освіти і виховання. Він також передбачає розгляд педагогічних процесів як цивілізаційних явищ, тобто такий підхід дозволяє аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації. Загалом, окреслений підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблематики, зокрема й в історико-педагогічному контексті вивчення процесу становлення педагогічної професії та особистісно-професійного розвитку педагога.

Визначені підходи сприяють формуванню наукової якості знань і наукового стилю мислення у студентів. В основі педагогічних знань знаходяться процеси, що відбуваються на рівні макросвіту, тому більшість педагогічних понять і об'єктів, що вивчаються, абстрактні. Останнє вимагає від майбутніх учителів розвиненої уяви, наочно-образної й творчої розумової діяльності. Вивчення педагогічної теорії й педагогічних процесів передбачає зв'язок з іншими дисциплінами: філософією, психологією, екологією, етикою, історією тощо. Міжпредметний характер педагогічного знання сприяє формуванню системного інтегрованого мислення. З точки зору педагогічної науки більшість досліджуваних об'єктів потребує багатостороннього розгляду в системі зв'язків і відносин з іншими об'єктами (принцип всебічності), що обумовлює розвиток системно-синергетичного бачення предметів. Побудова курсу педагогіки на основі системного уявлення об'єкта педагогічної науки і процесу його перетворення створює у студента цілісну картину світу і формує педагогічний світогляд як узагальнюючий погляд на навколишній світ, що розвиває логіку і вміння мислити глобально.

Історико-педагогічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні проблеми у контексті їх генези, сучасного стану, закономірностей та виявлених тенденцій. Вітчизняна історико-педагогічна наука традиційно приділяє серйозну увагу

відповідно до сучасних вимог формування і модернізації теоретико-методологічних засад педагогічної науки. Розвиток педагогічної практики породжував природне прагнення не тільки зрозуміти, що відбувалося у сфері освітньої та виховної дійсності, але й осмислити цю практику в контексті тих чи інших історико-педагогічних явищ і обставин, вибудувати цілісну історико-педагогічну перспективу. З кінця XIX в. і по теперішній період ученими-педагогами з різних методологічних, теоретичних та ідеологічних позицій вивчалися різні аспекти історико-педагогічного знання. Здійснювалися спроби зрозуміти загальні й часткові закономірності вивчення історії педагогіки, логічно вибудувати відповідні методологічні погляди і правила. Зусиллями представників різних поколінь учених тією чи іншою мірою обґрунтовано провідні методологічні підходи, питання організації дослідження, структурно-логічної побудови історико-педагогічного матеріалу, висвітлення та інтерпретації педагогічних явищ і фактів, періодизації історико-педагогічного процесу, коректного вживання понять у контексті того чи іншого історичного періоду та ін. У цілому можна констатувати, що історико-педагогічною наукою накопичено відповідний методологічний інструментарій, але, як показав аналіз сучасної практики його застосування, багато в чому він має фрагментарний і різномірний характер, його використання не має системного характеру. Останнє знижує ефективність і ускладнює досягнення цілісності вивчення фактів і явищ в історико-педагогічному процесі. Методологічний інструментарій вимагає не просто аналітичного узагальнення, а й інтерпретації з єдиних теоретико-методологічних позицій, системного внутрішнього узгодження, розробки нових дослідницьких обґрунтувань і поглядів на ті чи інші аспекти організації й ведення дослідження. Виникає потреба у подальшій розробці нової структури методологічних засад історико-педагогічного дослідження.

Наративний підхід (від англ. «оповідання») використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних

феноменів. Це є інформаційно надлишковий спосіб передачі наукової інформації, який потребує відповідної наукової інтерпретації. Такий підхід відображає суб'єктивну думку оповідача стосовно певних подій. Таким чином, наратив, чи оповідь, якщо розглядати ці поняття синонімічно, є формою існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (в наративному сенсі) його описати. Головними характеристиками наративного підходу є ретроспективність – аналіз подій минулого через їх проєкцію на сучасність і на майбутнє; перспективність – залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника; вибірковість – добирання саме тієї інформації, яка б дозволяла множинність інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; специфічність впливу соціально-педагогічного знання на формування соціальної ідентичності минулого; комунікативність впливу на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; фіксована взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими з позиції дослідника.

Фундаменталізаційний підхід – передбачає орієнтацію навчального процесу під час підготовки вчителя на фундаментальні знання, цінності та універсальні способи діяльності. Цей підхід означає створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довготривалих знань; перехід від «освіти на все життя» до «освіти впродовж усього життя»; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології й пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті й саморозвитку фахівця; забезпечення бази для розвитку загальної й професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій.

Парадигмальний підхід використовується для пояснення багатоманітної педагогічної реальності (загальнонаукове поняття «парадигма» від грецького *paradeigma* – приклад, зразок) у якості мислительного або діяльнісного зразка, що характеризує приналежність об'єкта, явища, процесу до певної гносеологічної (пізнавальної) або онтологічної (буттєвої) моделі.

Т. Кун під парадигмою розумів визнані всіма науковими досягненнями, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язання. Дослідники під науковими досягненнями розуміють відповідні знання та їх методологічні й гносеологічні еквіваленти – гносеми, що вміщують знання про те, як здобувати і розвивати позитивні знання щодо пізнання світу, виходячи з тотальності наявного знання. Отже, парадигма є не лише теорією, але й засобом дії в науці, моделлю, зразком вирішення дослідницьких завдань. В.П. Андрущенко у парадигмі вбачає виключно модель наукової діяльності як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв. В.В. Желановою виділено функційні напрями реалізації феномену наукової парадигми як: цілісного світогляду, в якому існує певна наукова теорія; визначена система теоретичних і методологічних передумов; сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань; модель та універсальний метод прийняття наукових рішень; засіб, що забезпечує цілісність і межі конкретного наукового співтовариства.

На цій основі науковці (І. Бех, В. Кремень, В. Желанова) розглядають наукову парадигму як систему теоретичних і методологічних передумов, а також сукупність смислів і цінностей, на підставі яких здійснюється дослідницька практика вчених у відповідній галузі знань, у відповідний історичний період. У педагогіці використовуються такі поняття, як «педагогічна парадигма» (В. Кремень), «освітня парадигма» (С. Гончаренко, Г. Кільова, Є. Пінчук, В. Огнев'юк), «виховна парадигма» (І. Бех, О. Вознюк, О. Дубасенюк, Л. Хомич), «парадигма освітньо-виховного процесу» (Н. Лавриченко).

Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування у студентів цілісного наукового світогляду, засвоєння ними теоретичних і методологічних засад, фундаментальних знань, цінностей, переконань; моделі наукової діяльності.

Системний підхід – це загальнонауковий метод аналізу всіх чинників, що впливають на досліджуване педагогічне явище, які необхідно враховувати перед прийняттям того або іншого рішення. Системний підхід представлений у наукових працях філософів (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Г. Кремень, Б. С. Українцев), педагогів (В. Вакуленко, О. Вознюк, Н. Гузій, В. Лозова, О. Семенов, С. Сисоєва, Л. Сущенко та ін.). Окреслений підхід дає змогу розглядати проблему професійної підготовки з урахуванням різноманітних чинників, що впливають на підготовку як на педагогічне явище. Він застосовується до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління і функціонування. Застосований у нашому дослідженні, системний підхід дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної професійної полікультурної підготовки вчителя, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу. Функціонування системи здійснюється, з погляду науковців, за відповідними, притаманними тільки цій системі, законами. Це означає, що в кожний момент часу система знаходиться в певному стані: послідовний набір станів системи характеризує її поведінку. За характером своєї поведінки і типом діючих у системах законів учені виділяють реактивні системи, що визначаються впливом середовища, й активні системи, що враховують внутрішні закони їхньої поведінки, проєктують мету системи. У цьому контексті розрізняють функційні й розвивальні системи. Останні можуть бути здатні до самоорганізації й саморозвитку. У межах системного підходу самовдосконалення педагога можна розглядати як реактивну систему, що знаходиться під впливом середовища і може характеризуватися деякими професійними деформаціями, й активну систему, детерміновану внутрішніми законами

поведінки, потребами і цілями професійної педагогічної діяльності.

Сутність системного підходу до професійної підготовки вчителя полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість учителя, процес його саморозвитку, має розглядатися в їхньому взаємозв'язку та динаміці. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики. Тобто вивчення педагогічних закономірностей професійної підготовки вчителя відбувається на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів та дозволяє виокремити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системоутворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах.

Синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірні й функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів і проаналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності; методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку (В. Бранський, О. Вознюк, І. Пригожин, Г. Хакен). За допомогою синергетики можна пояснити розвиток педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам. Синергетика має на меті пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю, здатністю до посилення випадкових флуктуацій. Предмет синергетики – прямий і зворотний перехід системи від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до творення³⁶.

³⁶Вознюк О.В. Аналіз деяких результатів системних досліджень у вітчизняній і польській педагогічній науці. *Українська Полоністика*. 2010. Вип. 7. С. 137–145; Вознюк О.В. Компетентність фахівця у світлі системно-фрактального підходу. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 371-385; Вознюк О.В.

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що розглядається в руслі синергетичного підходу, набуває нового сенсу, оскільки постає питання щодо аналізу соціально-педагогічної системи як системи з життєвим циклом від однієї точки біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку, точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншої. Для педагогічної системи синергетизм – це процес взаємодії двох суміжних, взаємозв'язаних систем (наприклад, викладання – навчання; освіта – самоосвіта; виховання – самовиховання), що веде до новоутворень, підвищення енергетичного і творчого потенціалу системи, що саморозвивається, і перехід від розвитку до саморозвитку. Можливість використання синергетичного підходу в межах професійної педагогіки зумовлена аналізом накопиченого у філософії, педагогіці, психології досвіду, який дає змогу простежити теоретичні й практичні аспекти педагогічної синергетики. Суттєві положення представленого підходу започатковані в працях науковців – філософів В. Кременя, І. Пригожина, Л. Рибалко, І. Стенгерса, Г. Хакена та ін.; педагогів і психологів – І. Беха, О. Вознюка, В. Рибалко та ін. Отже, синергетичний підхід виявляє спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію в навчально-виховному процесі принципу інтегральності знань (в тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям «ноосфера». Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності чіткої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу. Цей

підхід реалізує принцип взаємодоповнюваності природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання, що дозволяє реалізувати інтеграцію – спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на поєднанні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

Амбівалентний підхід у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (хаосу і порядку, свободи і відповідальності, автономності й залежності, моральності й аморальності тощо) та філософсько-психологічного поняття «амбівалентність» як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного «переплавлення» смислу через кожний з протилежних полюсів. Такий підхід передбачає розгляд педагогічних явищ і процесів на основі врахування їх суперечливих сторін, які, на перший погляд, взаємовиключні. Наприклад, амбівалентний підхід може бути застосований при вивченні колективу та особистості, диференціації й інтеграції. Як правило, педагогам притаманна абсолютизація однієї із дуальних характеристик: у навчальному закладі має бути тільки порядок, а хаос уже негативна характеристика; якщо, для прикладу, вільне виховання, то не може бути ніякої вимогливості. Якщо розвиток індивідуальності, то поза колективу. Подібний підхід не тільки не відповідає реальності, але й значно збіднює сенс і зміст педагогічної діяльності. Тому майбутні педагоги мають усвідомити сутність амбівалентного підходу з метою досягнення ефективності у подальшій педагогічній діяльності.

Адаптивний підхід передбачає урахування сучасних викликів у сфері освіти в умовах воєнного стану, що відповідно впливає на професійну підготовку майбутніх фахівців/педагогів. Адаптація до освітньо-освітньо-наукової

діяльності розглядається як своєрідна інтегральна форма суб'єктної активності, здатності адаптуватися до сучасних викликів, поєднувати традиційні та інноваційні підходи до професійної підготовки компетентних майбутніх фахівців. Водночас адаптація аналізується як динамічний процес фізіологічних і психологічних перетворень особистості та оптимізації навчально-наукового середовища, що є наслідком організованої взаємодії викладача і студента, результатом якого є вироблення стратегії, яка дозволить ефективно задовольняти власні потреби, швидше розвивати особистісні таланти, досягати успіхів у побудові професійної кар'єри. Аналіз структури навчальної діяльності передбачає актуалізацію процесів пристосування (стандарти, норми, правила, режим), гармонізацію потреб (ринку праці, освітніх послуг, освітньо-наукової системи, особистісних особливостей, пріоритетів розвитку), інтеграцію в систему, сформовану на основі інноваційних освітніх стандартів.

Адаптація в освітньому процесі також передбачає гнучкість мислення, відкритість до нового, застосування інноваційних форм, методів, технологій.

3.3. Підходи, які характеризують, суб'єктів педагогічної освіти, їх взаємодію

До цих підходів віднесено: суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, партисипативний, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний.

Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. Відомо, що при «об'єктній» орієнтації життєдіяльність людини детермінується переважно зовнішніми ситуаціями як її об'єктами. Джерело життєдіяльності за таким підходом знаходиться поза ситуацією. При цьому людина несвідомо (або напівусвідомлено) локалізує себе в таких ситуаціях (а з боку стороннього спостерігача складається враження, що випадково опиняється в них), коли вона змушена змінюватися, розвиватися вже внутрішньо. Це – доля «людини зовнішньої». За «суб'єктної» орієнтації для людини характерна свідомо робота над собою, наприклад, шляхом звертання до

релігії, або до психотехнічних прийомів, або до того чи іншого різновиду самоаналізу. Це – доля «людини внутрішньої». При цьому в осіб із суб'єктною й об'єктною орієнтаціями внутрішня картина життєдіяльності суттєво відрізняється.

Основи суб'єктного підходу окреслені у роботах таких учених, як Г. Костюк, С. Максименко, В. Киричук, Е. Помиткін, В. Семиченко, В. Татенко та ін. Позиції науковців украй важливі для аналізу проблеми професійної підготовки вчителя в тому розумінні, що в цьому процесі майбутній фахівець стає суб'єктом соціокультурних відносин – праці, спілкування, пізнання – й оволодіває цими видами діяльності, досягаючи рівня професійної майстерності. На думку О. Шевнюк, майбутній учитель як суб'єкт професійної діяльності характеризується цілеспрямованістю педагогічної праці та якісною своєрідністю внутрішніх потенційних сил, які виникають на певному етапі його розвитку й виявляються в здатності відображати процеси педагогічної (в тому числі міжкультурної) взаємодії, чим забезпечують її продуктивний характер). Науковцями визначено основні характеристики суб'єкта з точки зору спеціально організованого процесу: суб'єкт передбачає об'єкт; суб'єкт є суспільним за формою (засобами, способами) своєї діяльності (пізнавальної та практичної); суспільний суб'єкт має конкурентну та індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений у кожному індивіді й навпаки; діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктивна, в ній суб'єкт сам і формується; суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа; суб'єктність визначається в системі активного ставлення до інших людей; це нероздільна цінність спілкування, діяльності, самосвідомості та буття; і, нарешті, суб'єктність – це динамічне начало.

Особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний підхід. Педагогічні основи особистісно-орієнтованого підходу закладено такими науковцями, як Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Желанова, В. Кремень, Ю. Мальований, В. Пікельна, С. Подмазін, В. Рибалко. Вони передбачають, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципрокна,

гармонійна) взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу. За таким підходом учень/студент, вихованець постає як особистість, яка самостійно і відповідально визначає свою позицію у сфері соціальних відносин. Завдання викладача вищої школи допомогти майбутньому фахівцю в осмисленні себе як особистості, а також виявити і розкрити свої можливості, сприяти становленню самосвідомості, самовизначенню. Важливо у професійному середовищі створювати гуманістичні взаємини, завдяки яким майбутні педагоги навчаються не тільки усвідомлювати себе як особистість, але й вчаться бачити і поважати особистість в інших людях, у своїх майбутніх вихованців.

Відповідно особистісно орієнтований підхід у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя передбачає орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості педагога. Це процес утвердження особистості як вищої цінності буття за умови пробудження в особистості потреби у самореалізації й самовдосконаленні. Складовими цих потреб є потреби у пізнанні, у позитивних взаєминах з іншими суб'єктами освіти. На цій основі виникає позиція доброзичливого, позитивного ставлення до світу, до оточуючих людей. Особистісно орієнтований підхід створює основу для розвитку самоповаги, почуття власної гідності, а отже, і поваги до інших особистостей. Тому так важливо створити сприятливі умови для виховання моральної, спрямованої на самовдосконалення, особистості майбутнього педагога.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу можлива за таких умов: 1) *психологічних*, що передбачають розвиток рефлексії майбутніх учителів, уміння осмислювати й оцінювати свої дії, прогнозувати їх наслідки; узгоджувати власні бажання, цілі та засоби їх досягнення; створювати умови для вільного вибору виду діяльності й способів досягнення мети; формувати розуміння відповідальності за власний вибір; 2) *професійно-педагогічних* – розвиток емпатії як визначальної якості педагога, що забезпечує особистісно орієнтовану освіту і виховання; а також формування вміння співчувати, співпереживати, виявляти доброзичливість, сприяти розвитку індивідуальності, розвивати гуманістичні почуття; створювати для майбутніх учителів ситуації особистісного вибору, довіри,

успіху, творчості; залучати студентів до різних видів професійної діяльності у багатоваріантних, гнучких формах, які відповідають їх віковим особливостям, специфіці соціального й освітнього середовища; 3) *методичних*, що спрямовані на гармонізацію бажань і цілей майбутнього педагога з його можливостями й вимогами середовища; забезпечення особистого контакту викладача і студента на основі утвердження людської гідності, поваги, відповідальності; культивування діалогічних форм педагогічної взаємодії суб'єктів освіти, обміну думками, дискусії, обґрунтування позицій; стимулювання майбутніх учителів до вироблення власних моделей поведінки й діяльності, пошуку методів їх реалізації, взаємодії з людьми в різних видах діяльності.

У контексті особистісно орієнтованого підходу у майбутніх педагогів формуються позиції визнання самоцінності й неповторності особистості; створення умов для найбільш повної реалізації творчого потенціалу особистості в педагогічному процесі; суб'єкт-суб'єктна позиція у взаєминах із суб'єктами освіти. Отже, суть особистісно орієнтованого підходу в освіті полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічному процесі на основі використання суб'єктного досвіду кожного студента й поваги до його особистості.

Діалоговий підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру. У наукових працях Г. Балла, І. Бежа, Н. Волкової, С. Максименка, В. Рибалка, Е. Помиткіна, В. Семиченко, Л. Кондрашової, О. Крєтової та ін. діалогічна взаємодія розглядається як фактор професійного становлення майбутнього вчителя.

Діалогічна взаємодія розглядається як форма спілкування, спосіб цілісної взаємодії та взаємовпливу на принципах співробітництва і співтворчості, на основі вдосконалення існуючого зв'язку між суб'єктами діалогічної взаємодії, який спрямований на формування комунікативної культури особистості в процесі вирішення поставлених педагогічних

завдань (І. Булах, А. Волинець, Л. Долинська, І. Зязюн, Б. Сітарська, Л. Хомич та ін.). Доведено, що діалогічна взаємодія має комунікативну основу, організація якої сприяє підвищенню результативності педагогічного процесу в ЗВО. Діалог визначено як базову форму спілкування суб'єктів у процесі міжособистісної комунікації. Діалогічний підхід ґрунтується на певних організаційно-педагогічних умовах, що сприяє розвитку професійних умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів на основі організації співробітництва та позитивних взаємовідносинах. Такий підхід передбачає використання діалогічної взаємодії в процесі впровадження інтенсивних діалогічних технологій; створення діалогічних відносин суб'єктів спілкування; організація діалогічної взаємодії на засадах усвідомлення власної успішності студентів в умовах упровадження інтерактивних технологій та імітаційно-ігрового підходу до навчання; атмосфери довіри, яка забезпечить можливість досягнення поставленої перед майбутніми вчителями мети в процесі діалогічної взаємодії. Психолого-педагогічна готовність майбутнього вчителя до діалогу розглядається як цілісне особистісне новоутворення, що інтегрує такі складові, як психологічна готовність до труднощів у різноманітних педагогічних ситуаціях і контактах із суб'єктами освіти, регуляторна й емоційна гнучкість у процесі взаємодій відповідно до індивідуальних особливостей, соціальна компетентність як інтегративно-особистісна якість, необхідна для самореалізації особистості, яка проявляється у впевненості в собі, емпатійності, толерантності. З погляду науковців, структура такої готовності майбутнього вчителя до діалогу включає в себе емоційний, операціональний і особистісний компоненти, що дозволяє адекватно реагувати на зміну ситуації й успішно вирішувати поставлені завдання. Реалізація діалогічного підходу в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає розробку поетапної програми формування психолого-педагогічної готовності до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії і розвиток якостей особистості, що сприяють діалогу, а також створення сприятливих психолого-педагогічних умов такої взаємодії.

Партисипативно-інтерактивний підхід (від англ.

«брати участь») ґрунтується на *теорії партисипативності*, яка використовувалася у галузі соціального управління та набула розквіту в 80-90 рр. ХХ ст. Так у дослідженні Е.А. Локка увага акцентована на вивчення участі працівників у прийнятті рішень або спільних заходів, що відносяться до прийняття рішень. Д. Скотт Синк зазначає, що партисипативні стратегії та методи служать цілям залучення особистості незалежно від її фахової належності до одного чи декількох видів діяльності в результаті необхідності або вибору. Цей підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування. Зазначений підхід спрямовує педагогічний процес на реалізацію стану щільної інтеракції, тобто взаємодії (що характеризується певними системно-функціональними, технологічними особливостями) всіх учасників цього процесу в напрямі вирішення тієї або іншої педагогічної задачі, реалізації певної освітньої мети.

У контексті партисипативного підходу досліджувана нами проблема означає: зростання зрілості майбутніх педагогів (їх здатності та готовності до спільної діяльності); делегування права студентам, децентралізацію відповідальності, пов'язаної з прийняттям рішень, що стосуються ситуацій міжособистісного спілкування; краще усвідомлення та підвищення дієвості реалізованих рішень; зростання інформованості у сфері міжособистісного спілкування; забезпечення здатності груп вирішувати проблеми активними і продуктивними засобами; створення механізму для професійного зростання майбутніх педагогів та успішного формування в них міжкультурної педагогічної компетентності; можливість використання інновацій у навчальному процесі. Таким чином, партисипативний підхід сприяє формуванню досвіду толерантної міжособистісної взаємодії майбутніх учителів.

Персонологічний підхід – напрям психологічної науки, основним предметом вивчення якого є особистість як особлива первинна реальність. Цей термін запропонував Г. Мюррей. У зарубіжній психології виникла галузь, яка займається

вивченням особистості, що отримала назву «персонологія» (від англ. persona – особистість). Завдяки цій галузі й виник третій підхід у розумінні особистості – персоногенетичний. У центрі уваги такого підходу постають проблеми активності, самосвідомості й творчості особистості, формування людського «Я», боротьби мотивів, виховання індивідуального характеру і здібностей, самореалізації, пошуку сенсу життя. Експерта у сфері досліджень та інтерпретації особистості називають персонологом. Його робота полягає у проведенні теоретичного аналізу особистості, емпіричних досліджень, діагностичної роботи та психотерапії. Персонолог встановлює, якою мірою поведінка людини визначається особистісними особливостями. Відповідно до персонологічного (особистісно-центрованого) напрямку, розвиток особистості відбувається шляхом первісно притаманного їй прагнення до самоактуалізації і внутрішнього самовдосконалення. Цей напрям визначають як гуманістичний.

Його суть полягає у відмові від маніпулятивного підходу і погляді на особистість як на найвищу соціальну цінність. Згідно з гуманістичним підходом, людина може виявити своєрідність і неповторність власного «Я» лише за умови відповідної організації міжособистісних стосунків.

Індивідуальний підхід. Проблема індивідуального підходу, індивідуалізації навчання відображена в психолого-педагогічних дослідженнях, у тому числі у відомих теоріях пізнання та діяльнісного підходу (О. Захаренко, Г. Балл, І. Д. Бех, С. Д. Максименко, В. А. Семиченко), розвивального навчання та активізації пізнавальної діяльності (В. Бондар, А. Макаренко, А. Марущак, О. Пехота, В. Сухомлинський, В. Ягупов). Індивідуальним відмінностям особистості присвятили свої праці такі психологи, як І. Бех, М. Боришевський, О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, М. Крулехт, С. Максименко, О. Шаграєва, М. Ярмаченко. Загальні педагогічні основи індивідуального підходу в процесі навчання розкриті О. Антоною, В. Єремєєвою, В. Кравцем, Е. Рабунським, І. Унт та ін. У педагогічній літературі індивідуальний підхід представлено в різних аспектах: як засіб підвищення ефективності навчання (В. Гладких, І. Унт), як одна з умов успішності навчання (Р. Захаров), у контексті форм

організації навчання (В. Бондар). Згідно з науковими концепціями, індивідуальний підхід базується на особистісно діяльній основі, в ньому взаємопов'язані особистість, діяльність, розвиток. У сучасних освітніх концепціях відзначається важливість диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу відповідно до індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів і потреб кожної особистості. Науковцями розроблено концепцію індивідуального виховання, підґрунтям якої є ідея природного розвитку особистості на основі вияву законів її розвитку й реалізації принципів взаємодії індивідуального і соціального у розвитку особистості.

Теоретичні засади індивідуального підходу становлять фундаментальні положення в галузі гуманітарної психології, присвячені сутності особистості та активізації особистісного потенціалу (А. Адлер, Г. О. Балл, І. Бех, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Еріксон, Г. Олпорт та ін.). Індивідуалізація навчання визначається як планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів/студентів, що передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей особистості задля забезпечення її розвитку. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожної особистості. Індивідуалізація є одним з провідних принципів педагогічної діяльності: вона полягає в гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожного – вибір різних форм, методів, засобів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності особистості. Майбутні педагоги, працюючи індивідуально, опрацьовуватимуть інформацію, яка має безпосереднє відношення до їхньої спеціальності, відповідно будуть достатньою мірою вмотивованими і матимуть досить потужний стимул до виконання поставлених завдань. Таким чином, процес навчання у вищій школі має бути спрямований на створення умов для забезпечення індивідуального розвитку кожного студента, сприяння успішному навчанню, максимальному розвитку його

здібностей і обдарувань (В. Єрємєєва, Н. Прасол). Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів передбачає: 1) індивідуально орієнтовану допомогу студентам в усвідомленні власних потреб, інтересів та цілей навчання; 2) створення умов для вільної реалізації їх природних здібностей і можливостей; 3) підтримку студентів у творчому самовтіленні; 4) підтримку студентів у рефлексії. На думку О. Пехоти, індивідуалізувати педагогічну освіту можна таким чином: ознайомити майбутнього вчителя із закономірностями процесу індивідуального професійного розвитку в процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу; а також зі змістом теоретичної моделі індивідуальності вчителя як зразком, який виступає в ролі регулятора його професійного розвитку; і з метою розуміння ними її сутнісних складових та їх взаємодії; створити умови для визначення майбутнім учителем моделі як цілесмислового конструкту, який вміщує систему засобів професійного саморозвитку; при чому спочатку в спільній з викладачем, а потім усе більш самостійній діяльності, що включають системи засобів самовивчення, саморозуміння, самокорекції й самопобудови.

Диференційований підхід передбачає орієнтацію педагогічних систем на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем та на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності. Результати таких досліджень відображено в наукових працях українських і зарубіжних учених, зокрема О. Бугайова, І. Бутузова, О. Вашуленка, В. Галузинського, С. Гончаренка, М. Євтуха, О. Дубинчук, Н. Ничкало, О. Повідайчик, І. Унта, Г. Цибульської, І. Чередова та ін. Проблеми диференційованого підходу до професійної підготовки вчителя особливо актуалізуються в період входження України до єдиного європейського простору. Аналіз проведених досліджень свідчить, що диференційований підхід до навчання у вищій школі залежить від індивідуальних психолого-фізичних можливостей студентів (гомогенність груп), рівня їхньої початкової підготовки; змістової складової (належність навчальної дисципліни до відповідного циклу дисциплін – суспільно-гуманітарного, фундаментального та професійного, її питома вага у професійній підготовці фахівця

тощо); організаційно-процесуальної складової навчального процесу. Поняття диференційованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів розглядається як професійна адаптація основних складових навчального процесу (цілемотиваційна, змістова, процесуальна, методична, оцінно-рефлексивна тощо) до інтелектуально-фізичних можливостей студентів та рівня їхньої початкової підготовки. У науковій літературі обґрунтовано систему принципів диференційованого підходу до підготовки вчителя, яка складається із загальнопедагогічних і специфічних принципів. До специфічних віднесені принципи: врахування наявної загальноосвітньої підготовки; професійна спрямованість педагогічних дисциплін; динамічно-типологічне групування студентів; взаємодія диференціації та інтеграції.

Науковцями розроблено й обґрунтовано педагогічні умови реалізації диференційованого підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: ознайомлення студентів із сутністю та перевагами диференційованого підходу у навчанні; надійні критерії (психолого-педагогічна основа) для типологічного групування студентів; диференціація навчальних цілей і завдань; визначення ядра елементів знань (теоретичних і практичних) педагогічних дисциплін; підготовка диференційованого навчально-методичного забезпечення (тексти лекцій, практичні завдання, індивідуальні завдання для самостійної роботи тощо); розробка адаптованих контрольних-оцінювальних систем зі своїми навчальними параметрами і співвідношеннями між ними; дотримання співвідношення між аудиторним навчанням і самостійною роботою студентів; відбір форм, методів і прийомів навчання, адекватних до інтелектуальних можливостей студентів. Поняття диференційованого підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів науковці трактують як професійну адаптацію основних складових навчального процесу (цілемотиваційна, змістова, процесуальна, методична тощо) до інтелектуально-фізичних можливостей студентів та рівня їхньої стартової підготовки. Індивідуально-диференційована система навчання тлумачиться дослідниками як така адаптивна модель навчання, що дозволяє кожному студенту засвоювати навчальну програму

у власному темпі. Така система дає можливість здійснювати професійну підготовку майбутнього вчителя не тільки у зоні його актуального розвитку, але й у зоні його найближчого розвитку. У процесі навчання відбувається орієнтація студента як на досягнутий ним рівень пізнавального розвитку, так і значною мірою сприяє розвитку його природного потенціалу, здібностей і обдарувань.

Ресурсний підхід орієнтує педагогічний процес на створення збагаченого інформаційного навчального середовища, яке стимулює (розкриває) внутрішні розвивальні ресурси суб'єктів навчально-виховного процесу. Він також передбачає якомога ефективніше використання всіх організаційних та інформаційних ресурсів розвивальних середовищ. Нині ресурсний підхід стає все більше затребуваним не тільки в природничих і технічних, але і в гуманітарних дисциплінах, який набуває статусу міждисциплінарного пояснювального принципу взаємодії об'єднаних у системні комплекси об'єктів. Останнє пов'язано з тим, що ресурсний підхід сприяє дослідженню характеру взаємодії об'єктів, різних за своєю природою. Це дає можливість описати відповідні вимоги в термінах однієї мови, що накладаються зовнішнім середовищем на систему, і враховувати внутрішні можливості системи, які задовольняють таким вимогам, та дозволяє ввести обмеження на різноманіття потенційно здійснених варіантів взаємодії систем.

Разом з тим, на сам характер цього опису, насамперед у сфері вивчення людських ресурсів, сьогодні значний відбиток накладає те положення, що спочатку понятійний апарат і вся логіка становлення ресурсного підходу сформувалися у сфері моделювання процесів виробництва і споживання в економічних науках. Традиційно економічна теорія виникла на стику гуманітарного та природничонаукового знання. Її завжди характеризували спроби об'єднати напрацювання в галузі наук про людину з формально-математичним підходом до опису економічних макро- і мікросистем. Наслідком цього виступало створення специфічних моделей суб'єкта професійної діяльності, які потім наповнювалися конкретним змістом у рамках гуманітарних дисциплін і, зокрема, педагогіки, яка досить швидко реагувала на цей запит. Подальший розвиток

цих змістових ідей призвів до протиріччя між спрощеною моделлю і реальністю, що породжувало формування моделей наступного рівня. Певною мірою це відноситься і до ресурсного підходу. Більш того, його перетворення в міждисциплінарний пояснювальний принцип дозволяє по-новому поглянути на суб'єкта професійної діяльності, виявляє ряд протиріч у вихідній моделі, яка і була його породженням. Сучасний етап розвитку досліджень людинознавчих наук і, в першу чергу, педагогіки, психології та акмеології дозволяє вважати, що їх активне включення в реалізацію і розвиток ідей ресурсного підходу може внести в нього багато нового і конструктивного, забезпечуючи як власне просування, так і подальший розвиток його ідей.

Дослідження засвідчують активне використання понять «ресурс», «потенціал», «компетентність». Саме ці поняття постають основою оцінки будь-яких фахівців. Ідею використання ресурсного підходу в підготовці майбутніх фахівців обстоюють С. Микитюк, Н. Мирончук, О. Столярчук, обґрунтування ролі внутрішніх психологічних ресурсів у розв'язанні життєвих ситуацій здійснюють А. Галян О. Штепа. У психології ресурс визначають і як стан, і як засіб, і як внутрішній потенціал, які необхідні людині для конструктивної життєдіяльності³⁷. Дослідники визначають ресурс як наявні, існуючі засоби: актуальне буття, реальні можливості людини, психологічні особливості (здібності, інтелект, досвід, емпатія, емоційна стійкість, уміння контролю, мотивація досягнення, особисті цілі, цінності, ставлення до себе та ін.). Названі характеристики стають ресурсом, якщо вони застосовуються в конкретній ситуації для продуктивного вирішення завдань.

Стосовно особистості дослідники розподіляють ресурси на два класи: внутрішні (особистісні, психологічні) та зовнішні (середовищні). Внутрішні ресурси зумовлюють унікальність людини та є джерелом її розвитку, персоналізації. У системі внутрішніх (індивідуальних) ресурсів особистості виділяють такі підсистеми: біогенетичні (пов'язані із спадковістю);

³⁷Казібекова В. Ф. Психологічні ресурси особистості: філософсько-психологічний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 2, том 1. С. 120-127. Перегончук Н. В., Краєвська Т. С. Психологічні ресурси особистості майбутнього психолога. *Young Scienyist*. 2018. № 2 (54). С. 477-480.

фізіологічні (стан здоров'я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать тощо; індивідуально-психологічні (інтелектуальні ресурси, особливості емоційно-вольові сфери тощо)³⁸. А. Галян зазначає, що психологічний ресурс варто розглядати як досвід усвідомлення особистістю власних можливостей, який стає потенціалом для саморозкриття та творчого саморозвитку в професії. Тут же наголошено, що ресурс – це стратегії досвіду, за допомогою яких можна перейти з актуального стану до бажаного результату³⁹.

Під зовнішніми ресурсами науковці розуміють умови і засоби, що сприяють особистісному розвитку людини та її діяльності, зокрема: системи стимулів діяльності й розвитку (стимулювання вияву людиною досягнень, соціальної й професійної активності; моральне й матеріальне заохочення); умови забезпечення людини інформацією, процесів обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями; умови створення соціально-психологічного клімату колективу; організаційні умови, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до людей; матеріально-технічне забезпечення.

Зовнішні ресурси можуть слугувати умовою розвитку внутрішніх ресурсів, а також переходити у внутрішні. Наприклад, процес навчання як зовнішній ресурс породжує внутрішній ресурс: компетентність, особистісні цілі, цінності, відповідну мотивацію, рефлексивні уміння, навички саморегуляції тощо.

Багатьма дослідниками в якості інноваційного підходу до оцінки особистості та діяльності керівників визнається компетентнісний підхід (І. Зязюн, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, Н. Сидорчук). Проте завдання розвитку особистості тут не є ключовим чинником. Поняття «потенціал», адаптоване до розвитку особистості, розходиться з поняттям «компетенції», хоча, по суті, створює певну єдність. Потенціал особистості виступає основою для формування тієї

³⁸Баб'як М.М., Хомош Ю.С. Ресурсний підхід у сучасному менеджменті. *Економіка і суспільство*. 2016. Вип. 3. С. 121-122.

³⁹Галян А. Особистісні ресурси як чинник подолання напружених ситуацій у медичних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Т.ІІІ (35), Вип. 71. С.78-81.

чи іншої компетенції. У свою чергу, відштовхуючись від уже досягнутого рівня компетенції, її можна розвивати далі, а напрями і форми цього розвитку будуть визначатися тим потенціалом, який є у людини. Якщо з цієї точки зору дивитися на співвідношення понять «потенціал» – «компетентність», то компетентність буде моментом існування потенціалу до теперішнього часу.

3.4. Підходи, які характеризують загальне й особливе в педагогічній професії, структуру, зміст, форми, методи професійної підготовки

До цих підходів віднесено: професіографічний, герменевтичний, задачний, контексний.

Професіографічний підхід. Аналіз літератури засвідчив, що професіографічний і психолого-педагогічний опис педагогічної діяльності складався поступово. Вже в 20-ті роки ХІХ ст. професіографічний підхід використовувався як метод наукового дослідження психологічної сутності педагогічної діяльності та її вимог до суб'єктної характеристики вчителя-вихователя. Серед проведених досліджень того періоду виділяються наукові доробки М. Гармсен, Т. Х. Маркарьяна, М. Мамонтова. В них аналізуються різні аспекти зазначеної проблеми: критерії професійної придатності педагога, що забезпечують максимальну ефективність його роботи, орієнтовний план професіографічного обстеження педагога; специфіка професійної діяльності, педагогічна техніка, природні здібності вчителя. З'являються праці, в яких педагог розглядається у різних іпостасях: учитель-викладач, вихователь, життєвий організатор, провідник культури (І. Зязюн). В останні роки звертається увага на вимоги до педагогічної професії стосовно діяльності й особистості вчителя-професіонала. Зокрема, такі: учитель постає як спадкоємець духовних надбань українського народу, його діяльність пов'язана з історією, традиціями і культурою народу, виокремлено такі якості педагога, як гуманізм, демократизм, природовідповідність, які уособлюють його духовно-моральні якості. Разом з тим, вчителю мають бути притаманні

інтелектуальні властивості, високий рівень освіченості, педагогічної майстерності, професійної компетентності.

Професіографічний підхід у сучасних умовах спрямовує учасників педагогічного процесу на результат реалізації відповідного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, який, зокрема, формується відповідно до стандартів та інших нормативних документів, які відображають особливості професійної діяльності людини. Професіографічний підхід до проблеми професійної підготовки вчителя представлений у вітчизняній науці роботами Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Мороза, Л. Хомич та ін. Окреслений підхід передбачає звернення до професіографії, що являє опис професій і диференційованих спеціальностей з точки зору вимог до людини. За результатами професіографії розробляються професіограми – перелік знань (соціально-економічних, технологічних, психофізіологічних про конкретну професію та організацію праці), а також психограми – психологічний портрет професії, який представлено конкретною групою психологічних функцій, притаманних конкретній професії (Г. Щокін). Водночас професіограма представляє розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності щодо конкретної професії, а також опис і обґрунтування системи вимог щодо певної діяльності, спеціальності до людини⁴⁰.

Контекстний підхід реалізує провідну ідею контекстного навчання, згідно якої ще на етапі професійної підготовки створюються умови, що забезпечують майбутнім педагогам ефективний перехід від навчальної до професійної діяльності, успішну інтеграцію в освітнє середовище сучасної школи завдяки спеціально спроектованим інформаційним, знаковим моделям і формам навчальної діяльності. Останні сприяють «перетворенню знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності», трансформації пізнавальних мотивів у професійні, які поступово набувають статусу особистісної цінності як вагомого стійкого

⁴⁰Щокін Г. В. Практична психологія менеджменту: Як робити кар'єру. Як будувати організацію: наук.-практ. посіб. Київ, 1994. 399 с.; Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2000. С. 211.

сміслового утворення майбутнього фахівця (Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, В. Желанова, Н. Мирончук).

При цьому така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діяльнісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні.

Принцип контекстуальності (С. Рубінштейн) реалізується в контекстному підході і є підпорядкуванням змісту і логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів. З погляду В. Желанової, контекстний підхід розглядається як цілісна комплексна модель організації та функціонування освітньої системи, що ґрунтується на прагненні студентів до пізнання і самопізнання, до саморозвитку й самореалізації та забезпечує його самоактуалізацію в життєвому просторі (контекст, у якій він включений і частиною якого він є). Отже, у межах контекстного підходу процес професійного підготовки набуває особистісного сенсу. У контекстному навчанні реалізується установка на майбутню професію, навчання детермінується майбутнім.

Відповідно до концепції організації контекстного навчання, діяльнісна модель майбутнього педагога відображається у діяльнісній моделі його підготовки, а цілісний зміст професійної діяльності (система професійних проблем, завдань та функцій) – у наближених до професійної праці системі навчальних проблем, завдань і функцій, що потребує відповідної логіки визначення й побудови змісту підготовки фахівця у магістратурі⁴¹. Контекстне навчання спирається на теорію діяльності, відповідно до якої, засвоєння соціального досвіду здійснюється в результаті активної, упередженої діяльності суб'єкта. У ньому отримують втілення такі

⁴¹Мирончук Н.М. Теоретичні і методичні основи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності: дисертація ... доктора пед. наук: 13.00.04. Житомир.

принципи: активності особистості; проблемності; єдності навчання і виховання; послідовного моделювання у формах навчальної діяльності слухачів змісту та умов професійної діяльності фахівців. Особлива увага звертається на реалізацію поступового, поетапного переходу студентів до базових форм діяльності більш високого рангу: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (ділові та дидактичні ігри) і, потім, до навчально-професійної діяльності (НДРС, практики, стажування). Викладання загальноосвітніх дисциплін пропонується трактувати в контексті професійної діяльності, відходячи в цьому від академічного викладу наукового знання. В якості засобів реалізації теоретичних підходів у контекстному навчанні пропонується в повному обсязі використовувати методи активного навчання – методи контекстного навчання. Разом з тим, наголошується, що необхідно комплексно підходити до використання різних форм, методів і засобів активного навчання в органічному поєднанні з традиційними методами.

Герменевтичний підхід. Вимоги нового часу потребують підготовки креативного вчителя, здатного до самостійного мислення, спроможного знаходити рішення в «ситуаціях невизначеності», «ситуаціях нерозуміння», здатних до творчості в будь-якій сфері життєдіяльності, і таких учителів, які готові стимулювати природний потенціал, розвиток здібностей своїх вихованців. Тому, враховуючи сучасні вимоги, слід звернутися до герменевтичного підходу (К.-О. Апель і Ю. Габермас, М. Гайдеггер, Г.-Г. Гадамер, Е. Гуссерль, А. Ф. Линенко, В. Гумбольдт, В. Дильтей, О. Потебня, Г. Сковорода та ін.) в поєднанні з креативним (Ф. Баррон, О. Вандерер, О. Киричук, В. Павленко, І. Подласий, В. Роменець, Р. Стернберг, П. Торенс та ін.). Це дає можливість створити умови для рефлексивно-творчого освоєння нових знань, досягнення нових рівнів розвитку особистості майбутніх педагогів, набуті здатності студентів до «смыслопорождения» в первинній ситуації «нерозуміння», пошуку власних рішень у «невизначених і нерозв'язаних» ситуаціях. Герменевтичний підхід передбачає побудову діяльності педагога не стільки на основі його знань про особистість, скільки на здатності зрозуміти («прочитати») внутрішню логічну зв'язність,

організованість явищ життя цієї особистості. При цьому така інформація розглядається педагогом не як завершальний матеріал, а як такий, що постійно розвивається, який щоразу створюється, не відтворюється одноразово і назавжди заданим еталоном (С. Гончаренко). Загалом, герменевтичний підхід вимагає розглядати педагогічну дійсність у площині категорій «сенса», «розуміння». Зазначений підхід дає можливість здійснити вибір таких алгоритмів проєктування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проєктування. Таким чином, зазначений підхід пов'язує особистісні сенси суб'єктів проєктувального процесу із сенсами розвитку проєктованої системи. Це дозволяє суб'єктам освіти самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, здійснюючи рефлексію своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку навчально-виховних систем.

Герменевтичний підхід дає можливість розглядати культуру як закодований текст, що має бути інтерпретований, осмислений і розпредметнений). У традиційному значенні герменевтика розглядається як наука про розуміння сенсу і теорія інтерпретації тексту. Герменевтику пов'язують, головним чином, з тлумаченням і поясненням текстів, при цьому важливо відзначити, що «текст» у герменевтиці з часом став розумітися більш широко: це не тільки текст літературного твору, але «дух людський», явище у різних формах, що вимагає відповідного тлумачення. Основним завданням герменевтики є осягнення «глибинного сенсу», що не зводиться до виключно логічних або предметних відносин. У зв'язку з цим виникає необхідність використання особливого прийому дослідження – «виходу за межі розуміння», що призводить до осягання, яке здійснюється за допомогою знаково-символічних систем. Герменевтичний підхід у педагогіці є досить новим, і педагогіці нового часу, креативній педагогіці співзвучні такі ідеї герменевтики: ідея опори в розумінні «дивінаційний (інтуїтивний) метод», який передбачає замість раціонального пізнання прояв творчої інтуїції, вживання в психологію іншого «Я»; визнання пізнавальної ролі діалогу в осягненні людини і дійсності; визнання великих творчих та евристичних можливостей мистецтва; ідея циклічного характеру розуміння як руху від загального до конкретного і від часткового до

загального. Під герменевтичним підходом ми розуміємо навчання майбутніх учителів шляхом створення особистісно орієнтованих емоційно-образних педагогічних ситуацій за допомогою відтворюваних образів-символів. Використання герменевтичного підходу у викладанні педагогічних дисциплін сприяє розвитку творчої (креативної) особистості педагога, що відрізняється такими характеристиками: незалежністю в судженнях і оцінках; «відкритістю розуму» як готовністю до сприйняття нового і незвичного, здатністю зробити крок за межі даності; високою толерантністю до невизначених і таких педагогічних ситуацій, що не піддаються простому розв'язанню, конструктивною активністю в цих ситуаціях; вираженою педагогічною спрямованістю, розвиненим естетичним почуттям, що виявляється у прагненні до гармонійного вирішення поставленої проблеми, «самотивацією». Таким чином, герменевтичний підхід, будучи заснованим на принципах розуміння та інтерпретації, має бути врахований у процесі підготовки майбутніх учителів, їх спрямування до творчої педагогічної діяльності.

Задачний підхід передбачає реалізацію педагогічних цілей через використання навчальних і виховних задач, ситуацій – своєрідних проблемних ситуацій, які потребують своєчасного вирішення, що, у свою чергу, постає розвивальним механізмом формування особистості (Г. Балл, І. Зязюн, О. Дубасенюк, О. Матвієнко та ін.). Сутність задачного підходу полягає у тому, що педагогічна діяльність розглядається як процес розв'язання множини педагогічних задач. Саме цей підхід значною мірою сприяє поєднанню теорії і практики у професійній діяльності вчителя. При цьому провідною метою розв'язання педагогічних задач у процесі підготовки вчителя виступає засвоєння студентами критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого «апарату» організації педагогічної діяльності. Такий підхід дає можливість розглядати задачний метод як універсальну технологію вивчення всіх педагогічних дисциплін, оскільки він виступає передумовою і провідним засобом засвоєння студентами технологічних засад педагогічної праці. Задачний підхід дає можливість посилити проблемне представлення навчального матеріалу в процесі вивчення педагогічних

дисциплін, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійних висновків, узагальнення. Проблемні питання і проблемні практичні задачі сприяють також розвитку рефлексії (самопостереженню, самоаналізу), самосвідомості, самооцінки майбутніх учителів. Зазначений підхід стимулює формування у майбутніх педагогів розвиток професійного мислення, гуманістично спрямованої позиції, ціннісних орієнтацій.

3.5. Підходи, які характеризують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів

До них віднесено: праксиологічний, діяльнісний, технологічний.

Праксиологічний підхід. Праксиологія (від др.-грец. *πράξις* – діяльність, і *λογία* – наука, учіння) – учіння про людську діяльність, про реалізацію людських цінностей у реальному житті; область соціологічних та економічних досліджень, виявлення їх ефективності. Термін уперше використаний у 1890 году А. Еспінасом. Розвиток праксиології був продовжений Людвигом фон Мізесом. Найбільш розробленим розділом праксиології є економічна теорія у її «австрійському» варіанті. Певні аспекти праксиології були розвинені польським ученим Т. Котарбінським.

Праксиологія – це наука про раціональність та ефективність дій. Діяльність розглядається представниками цієї науки як базове поняття сучасної психології й переважно інтерпретується як праця/труд і уявляється у вигляді складної ієрархічної системи дій. Виділяється реальний суб'єкт діяльності (індивідуум), а також засоби й знаряддя та процес як послідовність дій. Визначальним для дії є її результат («продукт») і мета (усвідомлений, прогнозований результат). Проте у праксеології майже відсутній розгляд мотивації й функції, динаміки та інших властивостей. Разом з тим підкреслимо корисність праксиологічних ідей, які було враховано у процесі вивчення професійної діяльності. Нами розроблено концепцію продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої й професійної школи, яка

відображає три взаємопов'язаних діючих основних підпростори: структурний, праксиологічний (процесуальний) та аксіологічний. Структурний підпростір включає такі елементи як цілі, суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби виховної діяльності. Праксиологічний – містить такі етапи означеної діяльності: діагностичний, проєктувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольно-оцінний. Аксіологічний – охоплює сукупність інтегральних властивостей педагога – професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності, що виступають показником особистісно-діяльнісної сутності діяльності вихователя. Створена концепція є базою для вироблення стратегії й тактики організації допрофесійної й професійної підготовки майбутніх педагогів та основою вдосконалення їх виховної майстерності. На цій основі розроблено процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Діяльнісний підхід ґрунтується на розумінні особистості як соціальної характеристики людини, набутої в результаті й у процесі її власної активності. У контексті цього підходу особистість розглядається в якості похідної від системи діяльності людини. Ядро особистості, її глибинна характеристика криється в сфері мотивів і потреб людини у їх співвідношенні з цілями (особистісний сенс). Мотиви, потреби, особистісні сенси можуть виникати, перетворюватися, усвідомлюватися у процесі спільної діяльності. Майбутньому педагогу слід засвоїти важливе положення, що діяльність є одним з основних чинників становлення людини як особистості і професіонала. Особистість пізнається у діяльності, а будь-яка особистісна якість розвивається і формується у діяльності. При цьому можливість самореалізації у тій чи іншій діяльності обумовлена рівнем засвоєння цієї діяльності, що дозволяє людині перейти у позицію суб'єкта.

Актуалізація діяльнісного підходу пояснюється тим, що змінюється роль освітньої діяльності в сучасній вищій освіті, в процесі якої розвиваються свідомість, цілеспрямованість, наукова обґрунтованість, продуктивність. Останнє є одночасно предметом спеціальних наукових пошуків. Існує й інший важливий аспект проблематики діяльності – це її самодіяльність, що дозволяє розвиватися процесам «самості»:

самовизначенню, самореалізації, самокорекції, а також сприяє залученню студентів до загальнокультурних і національних цінностей. Такий підхід відіграє значну роль у становленні сучасного, конкурентоздатного фахівця-педагога. Варто зазначити, що діяльнісні характеристики особистісно-орієнтованої професійної підготовки можуть бути розглянуті з огляду на кілька основних аспектів: філософський, психологічний, власне педагогічний. Методологічно окреслюючи людину як активно діючу в світі істоту, філософи (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.) спрямовують учених на аналіз специфічних для неї форм перетворення дійсності. Діяльнісний підхід дозволяє змінити людський світ як світ діяльності в єдності аспектів його розвитку й реалізації; аналізувати діяльність у взаємодії її сутнісних сил та їх конкретно-історичних проявів; збагатити діяльність у різноманітних формах матеріальної й духовної культури; залучити до соціального й гуманітарного знання культурно детерміновану реальність людини й оточуючого її світу. Варто підкреслити, що діяльність, за обґрунтованим твердженням науковців, характеризується визначеною структурою, тобто специфічним набором дій і послідовністю їх виконання. Головними характеристиками людської діяльності, як зазначають наукові дослідження Г. Костюка, С. Максименка, В. Семиченко, М. Ярмаченка та ін.), є структурованість (наявність цілемотиваційного складника, відносин предметної продуктивної діяльності), раціональність (ідеальне як відображення реальності), цілеспрямованість. У межах дослідження професійної педагогічної підготовки вчителя діяльність визначається нами, насамперед, як пізнавальна; при цьому пізнавальну діяльність ми розглядаємо як продукт і передумову засвоєння соціокультурного досвіду. Науковці зазначають, що характеристика будь-якої пізнавальної діяльності включає як завершальну ланку – визначення її життєвої ролі. На думку В. Семиченко, педагогічна діяльність має поліфункціональний, варіативний, прогностичний, інтегративний характер, характер багаторівневої взаємодії та багатоконтекстність відносин.

Технологічний підхід орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка чітко регламентує головні його

аспекти та стадії відповідно до технологічної побудови освітнього процесу (В. Беспалько, О. Дубасенюк, О. Пехота, О. Савченко та ін.). Технологічний підхід являє собою практичну реалізацію побудови навчання в цілому, тобто проєктування технологічних досягнень дидактики на сферу педагогічної практики. Цей підхід включає такі етапи: постановку цілей та їх уточнення; орієнтацію процесу навчання на навчальні цілі; орієнтацію цілей і всього навчання на досягнення результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; узагальнюючу оцінку результатів.

Науковцями розроблено технології формування системного педагогічного знання, що включають загальнопедагогічні та соціально-педагогічні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які вміщують мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-діяльнісний, оцінно-результативний компоненти. Створені у межах Житомирської науково-педагогічної школи технології відображають різні аспекти системного педагогічного знання і конкретизуються у таких напрямках: технології підготовки майбутніх учителів: до індивідуалізації навчання учнів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу, до організації взаємонавчання учнів основної школи, до соціально-педагогічної роботи з батьками, до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту; модульно-контекстна технологія педагогічної підготовки магістрів освіти, технологія професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи, технологія проєктування виховної діяльності педагога, технологія формування самоосвітньої діяльності студентів педагогічних закладів вищої освіти, технологія формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами діалогу культур, майбутніх учителів інформатики засобами моделювання.

3.6. Ціннісно-сміслові наукові підходи

До ціннісно-сміслових наукових підходів відносять такі: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, середовищний, подієвий, регіональний.

Антропологічний підхід. Антропологічна концепція – це концептуально-універсальне, синтезуюче педагогічне знання про людину, що охоплює такі науки, як філософія, історія, психологія, анатомія, фізіологія та їх зв'язки з виховною практикою (К. Ушинський, Р. Штайнер, М. Монтесорі, Д. Дьюї, С. Френе, Г. Спенсер, Дж. Фрезер, Л. Морган, Е. Тайлор, К. Херберст, О. Больнов, В. Лох, Ф. Лозер, Ж.-П. Сартр, І. Аносов, Л. Лузіна, О. Невмержицький, С. Максимов, М. Елькін). Антропологічні дослідження мають методологічне значення. З цієї позиції їх головне завдання полягає у розгляді сутності людини в перспективному розвитку кожної спеціальної науки. На відміну від класичного напрямку, *антропологічний підхід* був зорієнтований на зв'язок творчості із реальним життям людини в соціумі. Л. Фейєрбах поєднував творчість із духовними рисами особистості та життєвими явищами, тобто соціальними умовами, прагненнями і проблемами. З-поміж духовних рис особистості науковець виділив чуття, розум, душу, а серед життєвих – потреби, потяги, енергію, волю. Загалом вони є основою творчої діяльності особистості, що ґрунтується на чуттєвій та матеріальній діяльності людини і її природи. У своїй концепції Л. Фейєрбах виокремив два взаємопов'язані напрями в процесі творчості: предметно-чуттєве життя людини та спілкування в соціумі. Антропологічний підхід характеризується й такими, крім названих, ознаками: розвитком індивідуальних творчих сил людини, її самореалізацією як творчої особистості, цілісним розвитком усіх її сутнісних сил, взаємозв'язком творчості зі спілкуванням між людьми. Л. Фейєрбаху вдалося по-новому висвітлити питання творчості як невід'ємної складової креативної особистості.

Антропологічний підхід орієнтує педагога на роботу з людиною в її буттєвій цілісності й унікальності, на максимальне врахування всього комплексу знань про людину в інтересах її цілісного осягнення. У руслі антропологічного підходу виховання й освіта майбутнього вчителя сприймається в контексті самого життя у його повноті й опосередкованості. Уявлення про базові цінності, сенси, цілі, зміст та інші компоненти навчально-виховного процесу професійної підготовки безпосередньо виходить із глибинного дотику

педагога до структури буття дитини (Л. Лузіна). Філософсько-антропологічний підхід – базується на рефлексивній тенденції до аналізу педагогічної дійсності через призму комплексу людинознавчих дисциплін. Він знаменує собою переорієнтацію педагогічної парадигми від знаннєвих орієнтирів освіти на людиномірні цінності навчально-виховного процесу. Буттєве розуміння феномену професійно-педагогічної підготовки не визнає «придумування», винаходу, штучного привнесення зовні принципів, методів, правил цієї підготовки. Вони виявляються, відкриваються, перевідкриваються викладачем, виходячи з об'єктивних закономірностей і виявлених у процесі взаємодії зі студентами життєвих інтенцій. У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя слід спиратися на комплекс людинознавчих знань, готувати студентів до цілісного сприймання дитини, підлітка, юнака, допомагаючи особистості визначити сенс буття і траєкторію майбутньої життєдіяльності.

Культурологічний підхід визначається сукупністю методологічних засобів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, крізь призму системоутворювальних культурологічних понять («культура», «культурні зразки», «норми», «цінності», «побут», «спосіб життя», «культурна діяльність», «полікультурність», «транскulturність», «інтеркультурність» та ін.). Загалом, метою культурологічної освіти стає людина (І. Зязюн, Т. Іванова, О. Шевнюк). Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя дозволяє уявити цей процес як професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у площині засвоєння загальнокультурного знання і способів його практичного застосування. Зазначений підхід визначає спрямованість на становлення майбутнього вчителя як суб'єкта культури шляхом його залучення до процесу культурної творчості в різновидах діяльності, спілкування, відносинах, які формують світоглядні й ціннісно-сміслові орієнтири, до розуміння й пояснення педагогічних явищ і процесів як культурних феноменів.

Культурологічний підхід у визначеному напрямі являє сукупність теоретико-методологічних положень і

організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції загальнолюдських, національних і педагогічних цінностей та технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності. Основні функції культуровідповідного навчання і виховання полягають у створенні різних культурних середовищ, де здійснюється розвиток особистості студента і набуття ним досвіду культуровідповідної діяльності, надання йому допомоги в культурній самоідентифікації й самореалізації творчих задатків і здібностей. За таким підходом майбутній учитель виробляє певну життєву позицію, відкритість до нових знань, толерантність. Дослідження проблем педагогічної освіти з урахуванням вимог культурологічного підходу передбачає вивчення головного системоутворювального чинника становлення педагога – формування професійно-педагогічної культури. Тому в основу розробки змісту, організаційних форм педагогічної освіти має бути покладена концепція формування професійно-педагогічної культури. Саме такий підхід забезпечує особистісний розвиток майбутнього педагога, вихід за межі нормативної діяльності, розвиває його здатність створювати і транслювати духовно-моральні цінності. Професійна підготовка вчителя у площині культурологічного підходу передбачає: включення майбутнього фахівця в соціокультурний контекст; формування соціокультурної активності майбутнього педагога; перетворення майбутнього педагога на суб'єкта культури, здатного до створення власного стилю професійної діяльності, детермінованого культурними характеристиками. Педагогічна освіта у такому контексті спрямована на оволодіння вчителем загальною та професійно-педагогічною культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти.

Аксіологічний підхід розглядає педагогічний процес з точки зору його відповідності певним нормативним критеріям суспільства, особливостям його соціального замовлення та полягає в необхідності осмислити цілісно систему відносин «людина-суспільство-природа» для проєкції її основних характеристик на процес реалізації освітніх завдань. Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної

підготовки вчителя (Г. Васянович, І. Зязюн, Н. Крилова, Т. Іванова, О. Сухомлинська, Л. Хомич та ін.) ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напряду наукових досліджень, які стосуються ціннісного аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства, його морально-ціннісним імперативам. Аксіологічний підхід до розв'язання питань професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ґрунтується на розумінні цінностей у житті людини, механізмів перетворення загальнолюдських суспільно значущих цінностей у власні особистісні. Професійна підготовка з погляду педагогічної аксіології – неперервний процес набуття та привласнення особистістю морально-ціннісних імперативів, що становлять ядро й підґрунтя професіоналізму. Фундаментальні положення теорії цінностей достатньо повно представлено в працях І. Зязюна, А. Ленгле, В. Кременя, Е. Помиткіна та ін. Педагогічний аспект окресленого підходу висвітлюють В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, В. Гриньова, І. Зязюн, Л. Рибалко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська.

Під поняттям «аксіологічний підхід» розуміємо спрямованість креативного освітнього простору закладу вищої освіти, освітніх ідеалів на ціннісно-смыслову сферу, на провідні положення педагогічної аксіології, фундаментальними поняттями якої є цінність, значущість, ідеал, тобто багатогранна палітра емоційно-почуттєвих, когнітивних, поведінкових, потребнісно-мотиваційних складників, світоглядних структур, які охоплюють світобачення, світосприйняття й світоставлення. Отже, професійну підготовку майбутнього педагога можна розглядати як привласнення особистістю вищих духовних цінностей, що відображають «реальний масштаб духовного Я» (І. Бех), наповнення суб'єкта професійними ідеалами, завдяки яким педагог піднімається над сферою реальної життєдіяльності, тим самим символізуючи безкінечність розвитку особистості професіонала. Тобто вищі духовні цінності стають і мотивом, і потребою, і складником цілісного духовного «Я» педагога.

У ракурсі аналізу теоретичних підходів аксіологічний аспект є визначальним для професійної підготовки майбутнього педагога, що виявляється в спрямуванні інтелектуально-моральних сил, прагнень, намагань на досягнення високих професійних вершин. За таких умов кожна педагогічна дія – рух уперед, розкриття педагогічних здібностей, утілення педагогічної спрямованості, розширення зони „найближчого розвитку” педагога на підґрунті морально-духовної домінанти. Цінності, ціннісні орієнтації особистості педагога становлять її цілісність, стають частиною внутрішнього досвіду та мотиваційними орієнтирами професійно-педагогічної діяльності на ґрунті «об’єктної рефлексії» (І. Бех). Для вчителя педагогічна професія – цінність, наповнена життєвим смислом, умова самовдосконалення, самоствердження, самореалізації. У розумінні самовдосконалення з позицій аксіологічного підходу визначальну роль відіграють особистісно-педагогічні цінності педагога, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки, що в сукупності становлять систему ціннісних орієнтацій його особистості.

Середовищний підхід орієнтує майбутніх педагогів на розгляд процесу розвитку особистості залежно від характеристик і умов оточуючого середовища. Середовище розглядається як навколишній соціальний простір (загалом – як макросередовище, в конкретному розумінні – як безпосередньо-соціальне оточення, як мікросередовище); зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та дії. Звернемо увагу на синонімічність терміну «середовище» та «простір» для розкриття сутності цих понять. У широкому філософському контексті, середовище соціальне – це оточуючі людину суспільні, матеріальні, духовні умови її існування, формування і діяльності. Розглядаючи вчителя та учня як рівноправних суб’єктів соціального середовища, вважаємо, що для кожного суб’єкта такого середовища обов’язковою складовою є культурне самовизначення як процес створення і реалізації системи уявлень індивіда щодо культурного простору, свого місця і культурного змісту спілкування в цьому просторі (В. Кремень, Є. Відт, Л. Хомич та ін.). У сучасному розумінні середовище трактується як

динамічна система різних за величиною і змістом культурних сфер взаємовпливу та взаємодії суб'єктів освіти, які є носіями певного культурного та субкультурного досвіду.

Освітнє середовище – частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем (різноманітних рівнів і типів), їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освіти. Воно також створюється суб'єктом відповідно до його індивідуальних особливостей. Освітнє середовище сучасних освітніх систем складається як результат комплексної взаємодії – комплексів-систем, моделей, стандартів, а головне – суб'єктів освіти.

Середовищний підхід передбачає систему взаємодії із середовищем, які б забезпечили її перетворення у засіб діагностики і проєктування результату професійно-педагогічної освіти. У межах підходу під професійним середовищем розуміємо все, що оточує суб'єкта і за допомогою чого відбувається його становлення як особистості й професіонала. Специфічними складниками навчально-виховного середовища ЗВО є «ніші» (статична одиниця) і «стихії» (динамічна одиниця). Стихія – це сила, яка захоплює індивідів, управляє тими, хто потрапив у поле її дії, програмує їх поведінку (соціальний рух, інформаційний потік, суспільний настрій). Для майбутніх педагогів сенс вивчення стихій і оволодіння ними полягає в розумінні механізмів їх влади над вихованцями у подальшій професійній діяльності. Вивчаючи і проєктуючи стихії, можна підвищувати ефективність професійної підготовки за допомогою зміни характеристик середовища.

Ніша – певний простір можливостей, що дозволяє суб'єктам освіти задовольняти свої потреби (творча студія, спільне улюблене заняття, виконання наукового проєкту, гранту тощо). Ніша як локальний осередок середовища поділяється на природні соціальні і культурні. Моделюючи склад і змістове наповнення ніш, можна прогнозувати і планувати процеси, пов'язані з розвитком професійних й особистісних якостей майбутнього педагога.

Подієвий підхід – дозволяє сформулювати погляд на професійно-педагогічну підготовку вчителя як на діалектичну єдність яскравих подій, що запам'ятовуються у життєдіяльності майбутніх педагогів. Реалізація подієвого підходу в житті ЗВО

передбачає організацію емоційно насичених, незабутніх справ, які виявляються колективно й індивідуально значущими і привабливими. Ці справи стають своєрідними віхами не тільки у процесі професійної підготовки, але і в житті студентів. У системі підготовки події завжди відбуваються у межах співбуття студента з викладачами й своїми однокурсниками. Центральним поняттям цього підходу постає педагогічна подія – момент реальності, в якому відбувається взаєморозвивальна, ціле- і ціннісно-орієнтована зустріч викладача і студента. Водночас подієвий підхід розглядається як використання у педагогічному дослідженні принципу часу (лінійного розгортання подій у часі), що передбачає аналіз кількості та якості подій людини у тому чи іншому часовому проміжку, їх взаємовпливів. Такий підхід виявляє такі категорії як лонгітюдність, симультанність, синхронічність, діахронічність, реципроктність (взаємність) та ін., які пов'язані із аналізом педагогічної дійсності крізь призму часових відношень та подійних масштабів, трансформації подій, проблеми їх меж та динаміки і швидкості розгортання, їх інформаційної насиченості як в об'єктивному, так і психологічному ракурсах (наприклад, життя людини може складатися з великої кількості подій, а може й включати лише декілька визначних життєвих віх.

Регіональний підхід. Нині актуалізується проблема підготовки нової генерації педагогів з урахуванням регіональних особливостей української держави. Регіональні освітні особливості досліджували В. Курило, М. Костриця, О. Мещанінов, В. Обозний, О. Сухомлинська, С. В. Савченко, Х. Тхагапсоев, В. Юсупов та ін. Відповідно до Концепції сталого розвитку регіональний підхід до аналізу освітніх процесів передбачає формування національно-історичної самосвідомості особистості, дослідження етнокультурної стабільності регіональних систем (Проект Концепції сталого розвитку України)⁴². Національне виховання передбачає врахування місцевих, регіональних, етнічно-культурних, мовних особливостей, що визнають пріоритет єдності держави, народу, мови, матеріальної й духовної культури, й базується на

⁴²Проект Концепції сталого розвитку України. *Вісник НАН України*. 2007. № 2. С. 14–87.

єдності принципів, змісту і форм системи освіти⁴³. У роботах науковців (В. С. Курило) представлено систему критеріїв оцінки розвитку системи освіти регіону, що відображають проблеми міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.⁴⁴ До них віднесено такі критерії: доступність освіти, демократичність регіональної системи освіти, науковість системи освіти регіону, зв'язок освіти з національною культурою, дидактичне та методичне забезпечення регіональної системи освіти, суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітнього процесу, кадрове забезпечення системи освіти регіону, характер управління системою освіти регіону з урахуванням його регіональної специфіки.

Професійна підготовка майбутнього вчителя, безумовно, пов'язана із сучасними соціально-економічними процесами в регіонах та у світі. Важливо також урахувати специфіку різних закладів вищої освіти регіону, які готують педагогічні кадри. У сучасних умовах слід вивчити реальну регіональну ситуацію та потребу регіону в фахівцях вищого рівня, готувати у ЗВО професійно компетентного, інноваційного, творчого вчителя, здатного підготувати молодь до самостійного життя в регіональних умовах. На особливу увагу заслуговує проблема соціалізації студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору, утвердження суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, що ґрунтується на принципах педагогіки співробітництва викладача і студента, забезпечення їх самореалізації в педагогічному процесі.

3.7. Підходи, які характеризують результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки

До підходів, які характеризують результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки, віднесено: акмеологічний, компетентнісний, рефлексивний.

Акмеологічний підхід постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість

⁴³Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. Київ: Школяр, 1997. С.23.

⁴⁴Курило В. С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону в ХХ ст. Луганськ: ЛДПУ, 2000. 460 с.

особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку. «Акме» (від грецьк. – «вища точка, вершина») розглядається як феномен людської природи, вершина зрілості, багатовимірною характеристика стану особистості. Отже, акмеологія – наука, що вивчає розвиток людини на ступені досягнення нею вершин у розвитку її як природної істоти (індивіда), особистості й суб'єкта діяльності (головним чином, професійної). На основі такого підходу можливе вивчення життєвих обставин і умов особистості, що сприяють її сходженню на ті чи інші вершини, типові для конкретного віку. Цей підхід орієнтує дослідників на пошук засобів забезпечення системою професійної підготовки досягнення майбутніми вчителями найвищих показників у особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності й педагогічній творчості.

Акмеологічний підхід активно застосовується у процесі професійної підготовки вчителя, про що свідчать наукові праці В. Вакуленко, В. Гладкової, Н. Гузій, О. Дубасенюк, В. Максимової, В. Огнев'юка, С. Пальчевського, Л. Рибалко, Н. Сидорчук, С. Сисоєвої та ін. Визначений підхід розглядає професіоналізм як певний феномен, системне явище, що характеризує стан особистості й діяльності педагога, є умовою досягнення ним найвищих показників у особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності, творчості. Акмеологічний підхід відкриває можливості для виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення та фундаментальної категорії акмеології. Особистісно-професійний розвиток особистості зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється за допомогою освіти і виховання та саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійної взаємодії. Саморозвиток педагога як фахівця відбувається під впливом професійної діяльності, й водночас індивідуальна неповторна особистість педагога впливає на процес і результат педагогічної діяльності. Отже, з позицій акмеологічного підходу становлення і саморозвиток учителя розглядається як досягнення професійного акме педагога, а саме: підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, свідоме володіння

прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної „Я”-концепції, що характеризується рухом від „Я”-реального до „Я”-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком „Я” на основі самостереження, рефлексії, саморегуляції. Таким чином, визначений підхід дозволяє проєктувати етапи професійно-особистісного зростання від однієї вершини до іншої.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної й загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизуються у відповідній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності (О. Березюк, М. Головань, О. Овчарук, О. Савченко, В. Ягупов). Компетентнісний підхід спрямований на формування/розвиток професійної компетентності як якості особистості майбутнього педагога/фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і в різні соціальні середовища, входження у які передбачає виконання різних соціальних ролей. Компетентність концентрує теоретичні й практичні наукові розвідки у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, яка дедалі все більше педагогізується. Водночас через сучасні соціокультурні й економічні умови існування держав та етносів людина як особистість і суб’єкт історії виходить на новий якісний рівень свого розвитку, що передбачає інтеграцію морально-духовного та інструментально-практичного аспектів пізнання й освоєння дійсності людиною. Такий підхід позначається на пошуку нових інтегральних педагогічних цілей (формування універсального фахівця, гармонійної особистості, громадянина-патріота) та засобів їх досягнення (фундаменталізація освіти й інтегровані навчальні курси). Компетентність, яка поєднує актуальне і потенційне (компетентність як готовність до відповідного виду діяльності), фізичне і психічне (компетентність як синтез знань, умінь і навичок, як творча якість особистості), теперішнє та майбутнє (компетентність як мобільність знань і вмінь, їх націленість на динамічну перспективу і неперервну освіту) може вважатися тим

інтегральним концептуальним ядром, який у практичному та теоретичному контекстах уніфікує педагогічні системи, набуває нового теоретичного рівня узагальнення у сфері професійної підготовки сучасного фахівця. Компетентність технологізує цей процес, збагачує його інноваційними концептуальними векторами та постає потужним засобом реалізації актуальних завдань сучасної освіти, яка входить в еру інформаційного суспільства. Таким чином, компетентнісний підхід дає можливість урахувати закономірності формування професійної компетентності майбутнього вчителя як складника його педагогічної культури, сприяє посиленню наскрізної загальної та спеціальної педагогічної підготовки.

Рефлексивний підхід – у методологічному плані такого роду підхід, з одного боку, забезпечує предметне бачення досліджуваної реальності, категоризуючи та концептуалізуючи за допомогою понять, узагальнюючих закономірності її феноменології, а з іншого – дозволяє технологічно її освоювати і перетворювати за допомогою конкретної діяльності для досягнення тих чи інших цілей і вирішення практичних завдань. Отже, рефлексивний науковий підхід означає конструктивну єдність знань про досліджувану реальність і доцільно перетворювальну її діяльність. З цих методологічних позицій рефлексивний підхід у соціально-гуманітарних науках має забезпечити вивчення такої реальності, як рефлексія, і створити конструктивні можливості для використання отриманих знань про неї в соціальній практиці. Виникнення рефлексивного підходу в методології пов'язано, по-перше, з її виокремленням від філософії, зокрема, в розумінні рефлексії, а по-друге, з трансформацією побудованого про неї знання в систему технологічних засобів його застосування в різних соціальних практиках. Інакше кажучи, рефлексивний підхід виникає в той переломний час, коли рефлексія з пояснювального, світоглядно-філософського принципу трансформується в особливий предмет наукового вивчення, яке задає концептуально-категоріальні межі її технологічного освоєння в контексті забезпечення реорганізації соціальної практики. При цьому радикально змінюється гносеологічна функція поняття «рефлексія». З дедуктивно заданої філософсько-онтологічної категорії, рефлексія перетворюється

в індуктивно досліджуваний і емпірично верифікується в гносеологічний принцип її наукового вивчення і далі, в міру розгортання досліджень і розробок, – конструюються методологічні засоби і технології організації практичної діяльності в соціумі. Про безперервне становлення і спадкоємний розвиток рефлексивного підходу у вітчизняній науці можна говорити лише з 1950-х рр., коли стала формуватися «рефлексивна культурадигма» (І. Семенов, С. Степанов) у людинознавстві й суспільствознавстві.

Учені застосовують рефлексивний підхід до процесу підготовки майбутнього вчителя, його професійно-особистісного саморозвитку. При цьому ставиться складна діагностична задача: вивчення не тільки стану досліджуваної проблеми, але й оцінки тих «змін», які відбулися за певний спостережуваний період часу. Потрібно з'ясувати не тільки, яких знань набув майбутній педагог, а й те, якою мірою ці знання вплинули на формування відповідних компетенцій (умінь), необхідних для його особистісного саморозвитку та продуктивної професійно-педагогічної діяльності. Наприклад, важливо виявити, наскільки майбутні вчителі навчилися виділяти ознаки актуальної проблеми; розвинули здатність експлікувати свої здогадки й осявання; здійснювати пошуки способів спостереження, наскільки вони дізналися не тільки про те, як здобувати необхідну інформацію з наукової літератури, періодики, але і як використовувати її у своїй діяльності, якою мірою майбутні педагоги навчилися аналізувати свій досвід і осягати досвід інших; оцінювати свої можливості в роботі, бачити свої достоїнства і недоліки; творчо вирішувати дослідницькі задачі в педагогічній ситуації; набули прагнення до саморозвитку і самоорганізації.

3.8. Підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя

До таких підходів відносять: конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний.

Конструктивний підхід, що ґрунтується на конструктивному методі, – один із способів дедуктивної

побудови наукових теорій (дедуктивний метод), що передбачає процес конструювання – перетворення педагогічної дійсності чи створення дещо нового в її рамках. Ідея такого підходу виникла на початку ХХ ст. і була розроблена (у роботах Д. Гільберта, Л. Брауера, А. Гейтинга, О. Антонової, П. Лоренца та ін.) як спроба подолання труднощів аксіоматичного обґрунтування математики і логіки (з метою ліквідації парадоксів теорії множин і т. п.). На відміну від аксіоматичного методу, за конструктивної побудови теорії учені намагаються не тільки звести до мінімуму вихідні, недоведені в рамках цієї теорії, твердження та невизначені терміни, а й змістовно їх обґрунтовують. Основне завдання, яке вирішує конструктивний підхід, полягає у послідовному конструюванні (реально здійснюваному або можливому на підставі наявних засобів) розглянутих у формальній системі об'єктів і тверджень про них. Завдання конструювання вихідних об'єктів теорії й побудова нових здійснюється за допомогою сукупності спеціальних операціональних (конструктивних) правил і визначень. Усі інші твердження системи виходять з вихідного базису теорії за допомогою специфічної для конструктивних теорій техніки висновків і так званих рекурсивних визначень, заснованих на принципі математичної індукції. Нині конструктивний підхід/метод широко застосовується лише в області формальних наук – у математиці й логіці (конструктивна логіка). Однак немає підстав відкидати можливість упровадження цього методу щодо побудови природничо-наукового знання.

Важлива особливість конструктивістського підходу – глобальна довіра до людини, тоді як для західної цивілізації в цілому й для більшості її соціальних інститутів (управління, виробництва, освіти, охорони здоров'я, родини, релігії) характерна настільки ж глобальна недовіра до людини. Сама людина традиційно розглядається як споконвічно, від природи некерована, лінива, недопитлива, хвора, егоїстична, аморальна і гріховна, як така, що повинна перебувати під постійним зовнішнім піклуванням і доглядом. Конструктивістський підхід розглядає людину зовсім інакше, постулюючи існуючу в кожній людині актуалізаційну тенденцію – зростати, розвиватися, реалізовувати весь свій потенціал. Основні положення

принципу конструктивності полягають у тому, що, по-перше, внутрішня природа (або сутність) людини позитивна, конструктивна і соціальна і, по-друге, ця природа починає виявлятися й проявляти себе в людині щоразу, коли в її взаєминах з іншою людиною (або іншими людьми) існує атмосфера безумовного позитивного прийняття, емпатичного розуміння і конгруентного самопред'явлення.

Творчий підхід. Педагогічна діяльність вміщує множину нестандартних педагогічних задачних ситуацій, що вимагають вирішення їх на основі наукового мислення. Творчий підхід компетентного педагога до виконання свого професійного обов'язку реалізується завдяки критичності, гнучкості розуму, конкретності й швидкості думки, творчому мисленню (В. Адольф). Проте у педагогічній свідомості вчителя можна виокремити не лише наукове, але й художньо-образне та стихійно-емпіричне відображення, що розрізняються способами духовного освоєння, продуктами, характером протікання процесу й головне – функціями в проєктуванні й конструюванні педагогічної реальності (В. В. Краєвський), а відтак, і стилем мислення, який при цьому домінує.

Науковий стиль мислення педагога дає йому адекватне розуміння свого місця в світі, реальне інтелектуальне, емоційно-вольове, практично-дієве ставлення до дійсності, а в професійній діяльності сприяє швидкої адаптації до мінливих освітніх ситуацій, що забезпечує цілісність різноманітної діяльності особистості. Рисую сьогодення є становлення принципово нового стилю педагогічного мислення. З погляду Ю. В. Сенько, це, передусім, особливість мови, в якій акцент переноситься з осмислення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки на втілення в діяльність методологічних принципів сучасного професійного педагогічного стилю мислення. Для такого стилю характерна гуманітарна спрямованість, що проявляється у відповідних принципах розуміння, другодомінантності, діалогічності, рефлексивності й метафоричності, колізійності.

Цей підхід базується на сукупності прийомів, які характеризують ставлення до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів як до свідомого системного процесу. Прояв творчого підходу – це пошук нетрадиційних

рішень, використання нових методів, розробка власних оригінальних засобів, прийомів у процесі підготовки педагогів. Творчий підхід передбачає генерацію ідей, розробку й оцінку альтернатив, уміння запозичувати оригінальні ідеї і досвід з інших сфер, творчо використовувати їх у педагогічній освіті. Основою творчого підходу в професійній підготовці вчителя є уявлення, інтуїція, фантазія, гнучкість мислення, сприйнятливість до нових ідей, уміння усвідомлювати набутий педагогічний досвід.

Інноваційний підхід. Поняття «інноваційний підхід» вміщує низку споріднених термінів, а саме: «педагогічна новація (новина)», «педагогічне нововведення», «педагогічна інновація», «новаторство», «інноваційна діяльність». Науковці (І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, П. Саух) пропонують розглядати поняття «новації» як «локальну зміну в навчально-виховному процесі і як розроблення нових у сучасних умовах навчальних методик, програм, технологій, що сприяють ефективному вирішенню конкретних навчально-виховних завдань, зумовлених вимогами суспільного й особистісного розвитку. Відповідно «процес утілення новації в навчально-виховну практику» І. Дичківська характеризує як педагогічне нововведення, а педагогічну інновацію – як більш широке, узагальнююче поняття, що охоплює процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освітню сферу педагогічних новацій і нововведень» Водночас інновації в освіті розглядаються як процес створення, впровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації.

Інноваційна діяльність у педагогічній освіті постає системним видом діяльності, спрямованим на реалізацію нововведень у цій сфері на основі використання і впровадження нових наукових знань, ідей і підходів. Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій. Інноваційна

освітня діяльність може здійснюватися на інституційному, регіональному та державному рівнях. На основі аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури виділено такі напрями інноваційного розвитку педагогічної освіти: створення розвивального середовища навчального закладу, розробка навчально-методичних комплексів, застосування інноваційних інтерактивних методик навчання, впровадження ІКТ, інновації в системі контролю й оцінки результатів навчання, моделювання, дистанційна освіта.

Креативний підхід реалізує творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності; це здатність породжувати множину різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. У науковій літературі поняття «креативність» (від латинського *Creatio* – творення) розглядається у двох основних значеннях: у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення, відмітною особливістю якого є різнонаправленість і варіативність пошуку різних, у рівній мірі правильних, рішень щодо однієї й тієї ж ситуації. Креативність у широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, в т.ч. здатність привносити щось нове в досвід (Ф. Баррон), породжувати оригінальні ідеї в умовах дозволених або постановки нових проблем (М. Уаллах), усвідомлювати проблеми і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо недостатніх елементів ситуації (Е. Торренс), відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд). Креатив – творча людина, схильна до нестандартних способів вирішення задач, здатна до оригінальних і нестереотипних дій, відкриття нового, створення унікальних продуктів.

Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає врахування критеріїв креативності. До них відносять комплекс властивостей інтелектуальної діяльності особистості: 1) побіжність (кількість ідей, що виникають в одиницю часу); 2) оригінальність (здатність проводити «рідкісні» ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей); сприйнятливість (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також готовність гнучко і швидко перемикатися з однієї ідеї на іншу); 4) метафоричність

(готовність працювати у фантастичному, «неможливому» контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для вираження своїх думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, в складному – просте. Креативний педагог, з погляду А. Морозова і Д. Чернілевського, передбачає не вирішення готових педагогічних задач, а генерацію, творче формулювання та розробку ідей, задумів і проєктів.

Евристичний підхід. В основі евристичного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності. Окреслений підхід ґрунтується на інтуїції й досвіду людини: в ньому використовуються принципи як загальні, так і специфічні властивості. Зазвичай системи, побудовані такими методами, вміщують набір специфічних процедур, розроблених для конкретних задач розпізнавання. Хоча евристичний підхід відіграє велику роль у розпізнаванні, проте мало інформації про загальні принципи синтезу, оскільки розв'язання кожної конкретної задачі потребує використання специфічних прийомів розробки. Це означає, що структура і якість евристичної системи значною мірою визначається талантом та досвідом роботи розробників. Евристичний характер дій, притаманний педагогічній діяльності, вимагатиме від майбутнього вчителя у процесі професійної діяльності реалізації евристичних умінь. Такі вміння сприяють творчому розв'язанню педагогічних задач, які можуть набути інноваційного спрямування. Формування евристичних умінь на практичних заняттях з різних педагогічних дисциплін дає можливість майбутнім учителям набути досвіду евристичної діяльності на «професійному рівні», тобто створюється підґрунтя нової системи професійно важливих дій – набуття досвіду професійної діяльності ще під час навчання у вищій школі.

Проблемі реалізації евристичних ідей, діалектиці евристичної діяльності у навчанні присвячені роботи таких науковців, як О. Антонова, М. Бурда, О. Вознюк, О. Кульчицька, В. Моляко, В. Осинська, Д. Пойа, Є. Семенов, О. І. Скафа, Н. Тарасенкова, П. Ерднієв та ін. Аналіз цих робіт підтверджує думку, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, спроба формалізації творчої діяльності.

Тому одним з напрямів удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів повинно стати теоретичне обґрунтування та методична розробка проблеми формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності студентів. Один з важливих аспектів вирішення цієї проблеми є розв'язування студентами педагогічних задач, що сприяє розвитку їх творчої розумової діяльності, а також оволодіння майбутніми вчителями методами і прийомами евристичної діяльності. Дослідники у контексті евристичного підходу дійшли висновку про необхідність доповнювати традиційні методи навчання майбутніх педагогів евристичними методами, зокрема такими як метод евристичних питань; метод фактів, метод евристичного дослідження, метод конструювання понять, метод гіпотез, метод прогнозування, метод конструювання теорій, метод «мозкового штурму»; метод синектики, морфологічного ящика тощо. Крім традиційних форм навчання, в освітньому процесі застосовуються такі, як евристичні лекції та евристичні семінари, евристичні «занурення», творчі тижні, студентські наукові дослідження. Велику роль відіграє технологія евристичного навчання – актуалізація евристичних педагогічних ситуацій (орієнтування, пошуку, перетворення, інтеграція) у вивченні теоретичного матеріалу з педагогіки, у розв'язуванні професійно орієнтованих педагогічних задач.

ТЕМА 4. МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: засвоїти сутність учіння про методи дослідження, їх класифікацію, вироблення вмінь застосовувати наукові методи у педагогічному дослідженні.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування науково-педагогічної компетентності, розвиток здатності до оптимального вибору методів науково-педагогічного дослідження.

ОБЛАДНАННЯ ТА МАТЕРІАЛИ: логічні схеми-моделі, презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: науковий метод, класифікація методів науково-педагогічного дослідження, принципи застосування наукових методів.

План

4.1. Основи учіння про методи дослідження.

4.2. Вплив концепції дослідження на вибір методів і методики дослідження.

4.3. Класифікація методів науково-педагогічного дослідження.

4.4. Принципи використання методів науково-педагогічного дослідження.

Рекомендовані джерела і література:

1. Аносов І. П., Елькін М. В., Головкова М. М., Коробченко А. А. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Мелітополь: ТОВ «Вид. буд. ММД», 2015. 218 с.

2. Антонова О.Є., Єремєєва В.М., Мирончук Н.М. Методика організації науково-педагогічних досліджень: метод. посібник. Житомир, 2018. 76 с.

3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

5. Гуторов О. І. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб. Харків: ХНАУ, 2017. 272 с.
6. Данильян О. Г., Дзьобань О. В. Методологія наукових досліджень : підруч. Харків: Право, 2019. 368 с.
7. Дегтярьов А. В., Кокодій М. Г., Маслов В. О. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 78 с.
8. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. Т.1. 400 с.
9. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 256 с.
10. Методологія наукових досліджень: навч.-метод. посібник / Котловий С.А., Павлик Н.П., Сейко Н.А., Ситняківська С.М. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 89 с.
11. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник / уклад. О. Єрмоменко, І. Толмачова, О. Кузнецова. Харків, 2023. 140 с.
12. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів: практ. посіб.; авт. кол.: В. Майборода, О. Арошенко, Я. Скиба. Київ: Ін.-т вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с.
13. Чайченко Н.Н., Семенов О.М., Артюшкіна Л.М., Рудь О.М., укл. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. для магістрантів. Суми: СОІППО, 2015. 190 с.

Питання для самопідготовки

1. У чому полягає сутність поняття науковий метод ?
2. Чим обумовлений вибір методу дослідження ?
3. Назвіть особливості вибору методів залежно від етапу наукового пошуку.
4. Чим можна пояснити множинність класифікацій методів досліджень ?
5. Які основні принципи використання методів науково-педагогічного дослідження ?
6. У чому сутність принципу цілісного вивчення об'єкта/ суб'єкта дослідження?
7. Як необхідно використовувати принцип урахування вікових особливостей суб'єкта освіти і виховання у педагогічному дослідженні ?

Завдання для індивідуально-самостійної роботи

1. Ознайомитися з методами педагогічного дослідження в дисертаціях здобувачів наукових ступенів.
2. Опрацювати розділ «Загальнонаукові та спеціальні методи дослідження» в підручнику: Данильян О. Г., Дзьобань О. В. *Методологія наукових досліджень*: підруч. Харків: Право, 2019. 368 с.
3. Опрацювати наукові праці з методології і методів дослідження С. У. Гончаренка.

4.1. Основи учіння про методи дослідження

Методологія, як зазначає В. Загвязинський, у вузькому значенні це учіння про методи дослідження. Теорія методів дослідження покликана виявляти їх сутність, призначення, місце у загальній системі наукового пошуку, сприяє оволодінню науковими засадами вибору методів та їх поєднання, дає можливість виявити умови їх ефективного використання, надати рекомендації з конструювання оптимальних систем дослідницьких прийомів і процедур, тобто методики дослідження. Методологічні положення і принципи саме в методах отримують своє дійове, інструментальне вираження.

Широко вживане поняття «метод наукового дослідження», з погляду науковців, – значною мірою умовна категорія, що об'єднує і форми наукового мислення, і загальні моделі дослідницьких процедур, і способи (прийоми) виконання дослідницьких дій. Тому ми виділяємо окремі форми логічного мислення дослідника, маючи на увазі зміст, склад і логічну структуру розумових дій у процесі наукового пошуку. Самі ж методи включають внутрішні й зовнішні дії та операції, тому їх слід розглядати в процесуальному плані спочатку як загальну схему, модель дослідницьких процедур, а потім як їх реальне втілення в розумових і практичних діях та операціях, що забезпечують виконання завдань і досягнення мети наукового пошуку.

На думку С. Гончаренка, у філософському розумінні під методом розуміють наукові теорії, перевірені практикою. Тому будь-яка теорія в процесі побудови інших теорій може виступати у вигляді функції метода в конкретній галузі знань. Учений наголошує, що метод нерідко розглядається як

сукупність прийомів практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретного завдання в сфері освіти, відповідний комплекс інтелектуальних дій, логічних процедур, за допомогою яких наука передбачає виявити істину, перевірити чи спростувати її. Важливою є думка вченого про метод дослідження як нормативну модель діяльності (в педагогіці – педагогічної), спрямованої на виконання певного наукового завдання, яке реалізується в сукупності прийомів і процедур. Підкреслено: чим багатший арсенал методів тієї чи іншої науки, тим успішніша діяльність науковців. У міру зростання складності наукових задач підвищується залежність одержаних результатів від ступеня опрацювання дослідницького інструментарію⁴⁵.

Ученим виділено характерні ознаки наукового методу дослідження: об'єктивність, відтворюваність, евристичність, необхідність, конкретність тощо. Проте метод є не лише сукупністю правил, прийомів, способів, норм, а й системою приписів, принципів, вимог, які повинні орієнтувати на розв'язання конкретного завдання, досягнення результату в будь-якій сфері діяльності.

Сукупність окреслених методів дослідження, а також порядок і правила їх застосування вченим розглядаються як методика конкретного дослідження. Це вимагає аналізу системи методів педагогіки.

С. Гончаренко наголошує на значній ролі методів у розвитку науки, оскільки саме від методу залежить уся серйозність дослідження. Він стверджував, що розвиток педагогіки як науки безпосередньо залежить від її методичного оснащення. Тому кожен дослідник, пошукувач-практик повинен розуміти реальні методичні можливості науки, вміти їх обирати, а коли необхідно й опрацьовувати згідно з метою і завданнями дослідження конкретні методики. Ураховуючи зазначене, молодим дослідникам необхідно мати уявлення про систему методів педагогіки⁴⁶.

Метод – це шлях досягнення мети. Метод наукового дослідження може бути визначений як сукупність

⁴⁵Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 106.

⁴⁶Там само.

систематизованих пізнавальних операцій, які обумовлені предметом і метою наукового дослідження. Можна розглядати у вигляді сукупності трьох фаз: фази дослідження (виявляються нові об'єктивні процеси або нові аспекти відомих процесів); фази доказу (встановлення раціонального факту залучених результатів та їх експериментального підтвердження); фази пояснення (якщо результати перетворюються на матеріал нових досліджень).

Методи науково-педагогічного дослідження вчені розглядають як сукупність способів і прийомів, спрямованих на розв'язання науково-практичних проблем; вивчення і пізнання об'єктивних закономірностей виховання, навчання, розвитку особистості.

Методи – похідні від мети, предмета, змісту, конкретних умов дослідження. Вони багато в чому визначаються характером проблеми, теоретичним рівнем і змістом гіпотези. Наприклад, функціональна (описова) і пояснювальна (теоретична) гіпотези потребують абсолютно різних дослідницьких процедур. Тому і вираз «система методів дослідження» слід вважати досить умовним.

Система методів і методика пошуку – це частина дослідницької системи, закономірно її виражає і дозволяє здійснювати дослідницьку діяльність. Звичайно, зв'язки методів у дослідницькій системі складні й різноманітні, й методи, будучи своєрідною підсистемою дослідного комплексу, обслуговують усі його «вузли». Виділяються методи наукового цілевизначення, конструювання предмета дослідження, висунення гіпотези, перевірки гіпотези, впровадження результатів та ін.

У цілому ж методи залежать від змісту тих чи інших етапів наукового пошуку, які логічно передують етапам добору і використання процедур, необхідних для перевірки гіпотези. У свою чергу, всі компоненти дослідження, і методи в тому числі, детерміновані змістом досліджуваного, хоча й самі визначають можливості досягнення суті того чи іншого змісту, можливості вирішення певних наукових завдань.

4.2. Вплив концепції дослідження на вибір методів і методики дослідження

Методи і методика дослідження багато в чому визначаються вихідною концепцією дослідника, його загальними уявленнями про сутність і структуру досліджуваного явища. У цьому виявляється адекватність методів змісту досліджуваного та його структури, а в більш широкому плані – змістом дослідницької діяльності. Тобто метод, на думку Гегеля, є не зовнішня форма, але душа і поняття змісту. Змістом же дослідження є не тільки його об'єкт і предмет, але і дослідницька діяльність у цілому, в якій метод пов'язує всі елементи в єдину динамічну систему. Наприклад, дослідження, що здійснюється в рамках концепції оптимізації навчально-виховної роботи, припускає розгляд методу як моделі й способу виявлення такого складу і такої послідовності педагогічних дій, які максимально враховують конкретні умови і націлені на отримання найкращих результатів з найменшими витратами. Якщо педагогічний процес розглядається з точки зору його внутрішнього руху, протиріч, що його викликають, то і дослідницькі процедури виступають способом виявлення, тлумачення і використання протиріч, що виникають між наявною та необхідною інформацією, між досягнутим і необхідним перетворенням предмета.

Педагогічна концепція «проникає» в дослідну, інтегруючись з дослідницькими принципами та вимогами.

Метод, таким чином, є похідним від загальної концепції та загальної стратегії дослідження, функціонально-інструментальна частина дослідницької системи. Ось чому зовсім недостатньо, як це нерідко роблять початківці-дослідники, представити тільки номенклатуру методів. Необхідно обґрунтувати вибір методів, способи їх поєднання на кожному етапі пошуку, а також обґрунтувати системи методів і прийомів – методик як частину загальної системи дослідження. Для цього необхідно знати і загальні (абстрактні) можливості кожного методу, і його місце в системі дослідницьких процедур, і способи конкретизації методів і методик відповідно до концептуальних положень, специфіки матеріалу і завдань конкретного дослідження.

Системне використання методів вимагає вибору «системи відліку», способів їх класифікації. У зв'язку з цим проаналізуємо запропоновані в науковій літературі класифікації методів педагогічних досліджень. Усі методи дослідження пропонують поділяти на власне педагогічні та методи інших наук, на методи, які констатують і перетворюють, емпіричні й теоретичні, якісні та кількісні, особливі й загальні, змістові й формальні, методи опису, пояснення і прогнозу.

Кожен з цих підходів має особливий сенс, хоча деякі з них теж досить умовні. Візьмемо, наприклад, розподіл методів на педагогічні та методи інших наук, тобто непедагогічні. Методи, які відносимо до першої групи, це, строго кажучи, або загальнонаукові (наприклад, спостереження, експеримент), або загальні методи соціальних наук (наприклад, опитування, анкетування, оцінювання), які добре освоєні педагогікою.

Множинність класифікацій і класифікаційних характеристик методів є відображення багатоаспектності методів, їх різноякісності, що виявляються в різних зв'язках і відносинах.

Залежно від аспекту розгляду та конкретних завдань дослідник може використовувати різні класифікації методів. У реально використовуваних сукупностях дослідницьких процедур простежується рух від опису до пояснення і прогнозу, від констатації до перетворення, від емпіричних методів до теоретичних. При використанні деяких класифікацій тенденції переходу від однієї групи методів до іншої виявляються складними і неоднозначними. Спостерігається, наприклад, рух від загальних методів (аналіз досвіду) до часткових (спостереження, моделювання і т.д.), а потім знову до загальних, від якісних методів до кількісних і від них знову до якісних.

Зазначене не знімає правомірності постановки питання щодо провідної класифікації. Виникає питання: яку систему відліку, яку класифікацію обрати за основу під час систематичного розгляду та вибору методів педагогічного дослідження? Науковці вважають, що провідним у цьому плані може бути розподіл методів на методи теоретичного й емпіричного дослідження. Справа в тому, що ці вже розглянуті нами рівні дослідження мають різні цілі, зумовлюють різний

рівень проникнення в сутність досліджуваного явища, а тому й припускають використання принципово різних процедур. Елементи часткового і загального, опису і пояснення, якісних і кількісних оцінок, констатації й перетворення дуже тісно поєднуються, переплітаються в ході дослідження на всіх його етапах. Емпіричне ж (що включає й емпіричну теорію) і власне теоретичне визначають своєрідність дослідження в цілому або його завершеного етапу і тому виявляються визначальними в дослідницькій системі, що багато в чому обумовлює вибір і характер використання методів. Залежно від мети, завдань дослідження можливий рух від загального до часткового або від часткового до загального.

Рух від теоретичного до прикладного знання та від емпіричного до теоретичного складає основу логіки наукового пошуку в його найбільш повному, завершеному вигляді.

Ось чому будемо розглядати методи, які поділяються на методи теоретичного й емпіричного дослідження, і виокремлюємо всередині цієї класифікації методи загальні й часткові. Науковці вважають, що так доцільно підходити і досліднику в процесі конструювання методики, використовуючи потім для уточнення вибору й інших із зазначених вище підходів. Реальна класифікація, що використовується в конкретному дослідженні, виявляється зазвичай або бінарною, або багатовимірною. Але перш ніж перейти до аналізу методів, вважаємо за доцільне розглянути логічні форми, в яких функціонує дослідницька думка, а також коротко сказати і про позалогічні елементи наукового пошуку (здогадка, інтуїція, натхнення тощо), що відіграють важливу роль у науковому пошуку, особливо в момент «стрибка», прориву в невідоме, народження нової гіпотези або ідеї.

У педагогічному дослідженні використовуються різноманітні форми логічного мислення. Всі вони пов'язані з використанням категорій як формальної, так і діалектичної логіки. Здійснюючи дослідження, педагог користується індукцією і дедукцією, аналізом і синтезом, формалізацією і моделюванням, порівнянням, класифікацією й узагальненням, абстрагуванням і конкретизацією, здійснюють сходження від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного.

Розглянемо деякі з цих взаємопов'язаних форм логічного мислення.

4.3. Класифікація методів науково-педагогічного дослідження: особливості, принципи застосування

Класифікація. На основі порівняння за виокремленими сутнісними ознаками предмети і явища будь-якого роду розподіляються за взаємопов'язаними групами або класами. При цьому кожний клас займає особливе місце, виявляючи зв'язки між схожими групами об'єктів, відкриваючи можливості для пояснення і прогнозу.

На думку науковців, складання класифікації підпорядковується певним логічним правилам: 1) в одній і тій самій класифікації має бути єдине підґрунтя; 2) об'єм членів класифікації повинен відповідати об'єму сукупності, що класифікується, тобто сума членів класифікації має вичерпувати сукупність і не перевищує її; 3) члени класифікації повинні виключати один одного, тобто жоден з членів не повинен входити в об'єм другого; 4) підрозділи на підкласи мають бути неперервними, тобто йти по лінії поступового нарощування або ослаблення виділеного в якості основи ознаки, не переходячи через найближчий підклас.

У міру розвитку наукового знання класифікація явищ поглиблюється і уточнюється. Складність і недостатня вивченість багатьох педагогічних явищ викликає нерідко суперечки про найбільш продуктивні класифікації.

Жодна наука не може розвиватися без постійного дослідження свого предмета. Вся історія педагогіки є історією пошуку нових форм, шляхів і способів удосконалення процесу виховання й формування особистості. Сучасне науково-педагогічне дослідження використовує комплекс методів, способів і прийомів, за допомогою яких навчання, виховання, формування, розвиток особистості різнобічно вивчаються.

Нині існують різноманітні класифікації методів наукових досліджень, але найбільш вживаним є розподіл методів на теоретичні та емпіричні методи дослідження.

До методів теоретичного дослідження віднесено такі: абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання, ідеалізація, формалізація, порівняння тощо.

До основних емпіричних методів науково-педагогічного дослідження – метод спостереження, опитування, бесіди, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, соціометричний метод, тестування, анкетування, ранжування, вимірювання, експеримент та ін.

Обираючи методи дослідження, дослідник повинен урахувати наступне: 1) жоден з методів не є універсальним, але має чітко окреслені пізнавальні можливості; 2) надійність методів забезпечується не тільки їх обґрунтованістю, але і правилами застосування; 3) оперативність та економність дослідження не повинні впливати на якість отриманих даних; 4) обґрунтування методу припускає розробку або підбір такого методу, який максимально відповідає поставленому завданню, не потребує значних витрат для своєї реалізації.

Методи науково-педагогічного дослідження – сукупність способів і прийомів, спрямованих на розв'язання науково-практичних проблем, а також вивчення і пізнання об'єктивних закономірностей виховання, навчання, розвитку особистості.

У науковій літературі зазначалося, що існують різні класифікації методів науково-педагогічного дослідження, але частіше їх класифікують на такі групи: емпіричні, методи педагогічної діагностики, математичні (статистичні).

4.4. Принципи використання методів науково-педагогічного дослідження

Перш ніж зупинитися на характеристиці кожної групи методів, необхідно підкреслити, що, вивчаючи особистості учнів як суб'єктів педагогічного процесу, необхідно керуватися такими принципами:

■ принцип цілісного вивчення об'єкта/суб'єкта освіти передбачає прагнення педагога зрозуміти й осмислити особливості індивідуальності в цілому, відзначаючи його специфічні риси, проникнути в його сутність, зрозуміти психологічний стан суб'єкта освіти і виховання, атрибути

зовнішньої поведінки й умов діяльності в конкретний момент життя;

▪ **принцип постійного вивчення особистості, педагогічного явища.** Цілісне уявлення про особистість складається в тому випадку, коли педагог постійно вивчає різні аспекти розвитку особистості; тільки за цієї умови можна відчувати зміни, новоутворення в особистісній сфері суб'єктів освіти, а результати будуть більш об'єктивними;

▪ **принцип порівняння успіхів і невдач особистості з її особистим досвідом, а не з досвідом інших суб'єктів освіти.** Педагогами мають бути враховані різні типи темпераменту, рівень фізичного, психічного здоров'я, специфіка соціального мікросередовища кожної особистості, що накладають відбиток на її поведінку. Наприклад, порівняння школяра з однокласниками (друзями) не може призвести до об'єктивної й справедливої оцінки його особистості. Учня/студента необхідно порівнювати за принципом: «Ти вчора» – «Ти сьогодні» – «Ти завтра»;

принцип урахування вікових особливостей суб'єкта освіти і виховання. Особливості поведінки, спілкування, навчання особистості учня безпосередньо пов'язані з тими глибинними фізіологічними, психологічними змінами, що відбуваються в особистісній сфері на тому або іншому етапі вікового розвитку. Слід спиратися також на закон нерівномірності, гетерохронності розвитку особистості дитини;

▪ **принцип вивчення особистості в діяльності й через діяльність.** Цей принцип ґрунтується на визнанні того, що тільки активна діяльність самої особистості є рушійною силою розвитку, і на кожному віковому етапі існує провідна діяльність, яка найбільшою мірою сприяє зростанню особистості дитини, підлітка, юнака в конкретний період їх онтогенезу (розвитку). Відповідно до такого принципу необхідно проводити науково-дослідну роботу через організацію діяльності самої особистості в тісному співробітництві з дорослими. При цьому важливо не обмежуватися вивченням суб'єкта освіти тільки в процесі навчальної діяльності, а й вивчати особистість у різних видах діяльності, включаючи трудову, ціннісно-орієнтовану, художню, суспільну, спортивну діяльність.

Тому необхідно виходити з найближчого прогнозу розвитку особистості, а не ситуативного відхилення в розвитку. У процесі використання різних методів науково-педагогічного дослідження можна припуститися неточності у вивченні особистості, наслідком можуть бути хибні рекомендації, що призведе до використання неадекватних методів педагогічного впливу. Під час проведення дослідження слід керуватися загальнолюдськими нормами моралі та професійної етики. Так, наприклад, зарубіжні педагоги вважають некоректною практику публічного обговорення якості роботи вчителя, навіть безпосередньо у вчительському колективі. На їхню думку, така інформація повинна залишатися конфіденційною, не виходити за межі взаємодії перевіряючого і того, кого перевіряють;

▪ **принцип комплексного використання методів науково-педагогічних досліджень** означає, що в педагогіці не існує універсальних методів вивчення дитини, тому необхідна їх сукупність, за умови обов'язкового врахування особливостей розвитку особистості, соціальної ситуації, матеріально-технічних і навчально-методичних умов, рівня кваліфікації педагогів та ін.;

▪ **принцип добровільності** означає, що науково-педагогічне дослідження особистості (колективу) має проводитися тільки за згодою учнів або їхніх батьків;

▪ **принцип відносної об'єктивності й правильності результатів дослідження** пов'язаний, у першу чергу, з принципом «не нашкодь» і означає, що результати обстеження без урахування інших факторів не можуть бути підставою для визначення долі учня і висновків про можливість його подальшого виховання і навчання.

ТЕМА 5. ТЕОРЕТИЧНІ МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: засвоїти сутність, функції та методики використання особливостей теоретичних методів науково-педагогічного дослідження, розвивати вміння використовувати теоретичні методи науково-педагогічного дослідження у педагогічній діяльності.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування науково-педагогічної компетентності.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: логічні схеми-моделі, автореферати дисертацій, презентація, методичні рекомендації.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: теоретичні методи науково-педагогічного дослідження, аналіз, синтез, дедукція, індукція, абстрагування, конкретизація, моделювання, аналогія, порівняння.

План

5.1. Характеристика теоретичних методів науково-педагогічного дослідження.

5.2. Метод моделювання у процесі наукового пізнання.

5.3. Основні підходи до використання методу «кейс-стаді».

Рекомендовані джерела і література:

1. Аносов І. П., Елькін М. В., Головова М.М., Коробченко А. А. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Мелітополь: ТОВ «Вид. буд. ММД», 2015. 218 с.

2. Антонова О. Є., Єремєєва В. М., Мирончук Н. М. Методика організації науково-педагогічних досліджень: метод. посіб. Житомир, 2018. 76 с.

3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

4. Гуторов О. І. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб. Харків: ХНАУ, 2017. 272 с.

5. Данильян О. Г., Дзьобань О. В. Методологія наукових досліджень : підруч. Харків: Право, 2019. 368 с.

6. Дегтярьов А. В., Кокодій М. Г., Маслов В. О. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 78 с.

7. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного

дослідження: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 256 с.

8. Лаппо В. В. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 284 с.

9. Методологія наукових досліджень: навч.-метод. посібник / Котловий С.А., Павлик Н.П., Сейко Н.А., Ситняківська С.М. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 89 с.

10. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. / укл. О. Єрмоменко, І. Толмачова, О. Кузнецова. Харків, 2023. 140 с.

11. Чайченко Н.Н., Семенов О.М., Артюшкіна Л.М., Рудь О.М., укл. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. для магістрантів. Суми: СОІППО, 2015. 190 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. У чому полягає суть поняття «наукова проблема»?
2. Яка логіка розкриття актуальності теми науково-педагогічного дослідження?
3. Яка категорія більш загальна – об'єкт чи предмет дослідження?
4. Яка логіка конкретизації мети дослідження у завданнях наукового пошуку?
5. Які існують типи гіпотез наукового дослідження?
6. Які структурні компоненти включає гіпотеза дослідження?
7. Які функції гіпотези в науковій роботі?
8. У чому полягає новизна, теоретична та практична значущість науково-дослідної роботи?

5.1. Характеристика теоретичних методів науково-педагогічного дослідження

Застосування будь-якого методу в процесі наукового пошуку ставить перед дослідником завдання ґрунтовного аналізу одержаного емпіричного матеріалу. Самі факти ще не розкривають суті явищ і процесів, що досліджуються. Факти залишаються лише фактами, якщо вони не підлягають спеціальному вивченню. Педагогічні явища необхідно узагальнювати, виділяючи головні ідеї й положення.

Теоретичні методи дослідження допомагають за зовнішніми проявами педагогічних явищ побачити сутність явища, в одиничному знайти загальне й особливе, виявити внутрішні зв'язки і закономірності. Найбільш поширеними у психолого-педагогічних дослідженнях є методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування і конкретизації, індукції й дедукції та ряд інших.

Значну роль в обробці, осмисленні одержаного емпіричного матеріалу виконує метод теоретичного аналізу і синтезу. На думку С. Гончаренка, перевагою цього методу є «застосування діалектичної логіки в процесі якісного аналізу фактів, які вивчаються, можливість охопити одночасно велику кількість даних і проникнути в їх суть, здійснити мислену реконструкцію того, що вивчається, і розпізнати, вичленити сторони, ознаки, властивості, закономірності розвитку, які цікавлять дослідника».

Проаналізуємо більш детально методи теоретичного дослідження.

Аналіз і синтез – у загальному значенні – два взаємопов'язаних процеси уявного чи фактичного розкладання цілого на складові частини й об'єднання окремих частин у ціле. Це – взаємообумовлені логічні методи наукового дослідження, що виникли на основі практичної діяльності людей, їхнього досвіду. Методи аналізу та синтезу взаємозв'язані у наукових дослідженнях. Єдність аналізу і синтезу забезпечує об'єктивне, адекватне пізнання дійсності й разом з тим відображає єдність протилежностей у відношенні до взаємозв'язку одиничного (окремого) й загального. Загальне, яке з допомогою аналізу роз'єднують на окремі складники, щоб полегшити процес пізнання, поза одиничним не існує, а одиничне, своєю чергою, не існує поза загальним. У цьому полягає їхня нерозривна єдність, хоч одиничне і загальне протилежні одне одному.

Аналіз (від грецького analysis – розчленовування) – метод пізнання, який дозволяє розкласти предмети дослідження на складники (звичайні елементи об'єкта або його властивості й відношення). **Аналіз** – мислительна операція (дія), що дає змогу суб'єкту мисленно розділити ціле на частини. У людини на основі мимовільної діяльності розвинулася здатність здійснювати аналіз на рівні оперування поняттями та

судженнями. Умовою всебічного пізнання досліджуваного об'єкта є багатогранність його аналізу та синтезу. Розкладання цілого на складники дає змогу визначити будову досліджуваного об'єкта, його структуру, відокремити істотне від неістотного, звести складне до простого, розкласифікувати предмети і явища. У процесі аналізу думка рухається від складного до простого, від випадкового до необхідного, від розмаїття до тотожності і єдності.

У процесі використання *методу аналізу документів* варто вказати, які документальні джерела вивчатимуться (шкільна документація, плани, звіти, анкетні дані тощо) та які методи їхнього аналізу будуть застосовуватися. Цей метод є найбільш економічним з погляду витрат і фінансів. Аналіз документів дозволяє оперативно одержати фактографічні дані, наприклад, про стан здоров'я, рівень розвитку дітей, підлітків, учнівської молоді, соціальний стан, рівень матеріальних доходів сім'ї, склад родини, різних категорій учнів тощо.

Отримана інформація має бути об'єктивною. Обмеження якості такої інформації пов'язане з тим, що: 1) облікова і звітна інформація не завжди буває достовірною і вимагає контролю; 2) частина цієї інформації застаріває; 3) більшість даних у відомчій документації не містить інформації про стан свідомості учнів. Тому інформація, отримана методом аналізу документів, має фактографічний характер.

Документи поділяються на особисті й безособові, офіційні й неофіційні (залежно від статусу документального джерела), первинні (тобто дані, отримані на основі прямого спостереження або опитування) і вторинні (документи, що узагальнюють або описують первинні документи). За надійністю інформації документи теж досить різні: офіційні й особисті документи більш надійні, ніж неофіційні й безособові. У процесі використання вторинних документів установлюється їхнє першоджерело. Перевірка надійності документів передбачає розрізнення фактичної та оцінної інформації, аналіз цілей, намірів і мотивів укладача документа.

Існують два основних методи аналізу документів: *неформалізований (традиційний)* і *формалізований (контент-аналіз)*. Традиційний аналіз заснований на сприйнятті, розумінні, осмисленні й інтерпретації змісту

документів відповідно до мети дослідження. Дослідник відповідає на питання про мету створення документів, їхній вид і форму, надійність і вірогідність зафіксованих у них даних.

Формалізований аналіз документальних джерел (контент-аналіз – аналіз змісту) заснований на одержанні соціальної інформації з великих масивів документальних джерел, недоступних традиційному аналізу. Він розрахований на виокремлення кількісних статистичних характеристик або повідомлень, що відображають деякі істотні риси досліджуваних проблем.

Контент-аналіз ґрунтується на стандартизації процедур пошуку, виділенні в змісті документа значення одиної. Об'єктом контент-аналізу можуть бути зміст монографій, статей, періодичних видань, публічних виступів, інтерв'ю, відповіді на запитання анкет тощо.

Метод аналізу документів. Перша згадка про застосування спеціальної техніки для аналізу змісту текстів фіксується у 1640 р. Появу формалізованого методу дослідження текстів віднесено до періоду кінця XIX – початку XX ст. Метод аналізу документів – це процес осмислення інформації про конкретні явища і процеси, яка міститься у різного виду джерелах. Виділяють різні види і способи аналізу документів:

- Біографічний метод (аналіз історії життя).
- Традиційний або неформалізований.
- Контент-аналіз (формалізований аналіз).
- Процедура дослідження, що заснована на аналізі документів: поглиблений аналіз – формулювання попередніх висновків і оцінок.
- Синтез нових ідей на основі засвоєної інформації.
- Вироблення уточнених висновків і оцінок.
- Письмове вираження й оформлення синтезованих ідей.

Вивчення шкільної документації й продуктів діяльності учнів передбачає дослідження журналів обліку успішності й відвідування, особових справ і медичних карт, протоколів зборів, зошитів учнів, їхніх творчих робіт, щоденників, виробів. Ці документи і продукти діяльності містять багато цінної інформації про стан здоров'я дитини, про

успішність, про ставлення до предмета, про характер дитини тощо.

Таким чином, метою аналізу є пізнання частин як елементів складного цілого. Водночас аналіз призводить до виділення сутності, яка ще не пов'язана з конкретними формами її прояву; єдність продовжує залишатися абстрактною, що не розкрито як єдність у багатоманітності. Це можна розкрити лише з допомогою синтезу.

Синтез (від грецького *synthesis* – об'єднання), на противагу аналізу, дає можливість об'єднувати окремі частини чи сторони об'єкта в єдине ціле. Процес практичного чи мисленнєвого возз'єднання цілого із частин або поєднання різних елементів, сторін об'єкта в єдине ціле, необхідний етап пізнання. Синтез нерозривно пов'язаний з аналізом, вони взаємно доповнюють один одного. Синтез як притаманна людям мислительна операція, рівно як і аналіз, історично формується у процесі їх матеріально перетворювальної діяльності.

Розчленовування цілого на частини дозволяє виявити будову досліджуваного об'єкта, його структуру; розкладання складного явища на більш прості елементи дає змогу відокремити істотне від неістотного, складне звести до простого. Однією з форм аналізу вважається класифікація предметів і явищ (поділ на класи, групи, типи та ін.). Використання методу аналізу розвивального процесу дає змогу виокремити в ньому різні етапи, суперечності, тенденції тощо. На противагу аналізу, який призводить до виділення сутності, елементів, з допомогою синтезу об'єднуємо у єдине ціле частини, властивості, відношення. Ідучи від тотожного, суттєвого до відмінностей і різноманітності, метод синтезу поєднує загальне і одиничне, єдність і різноманітність у конкретне ціле. Разом з тим, синтез – це не просте сумування частин, а є смисловим поєднанням. Якщо просто об'єднати явища, між ними не виникає система зв'язків, а лише утворюється хаотичне накопичення окремих із них.

Види аналізу і синтезу:

- прямий або емпіричний (застосовуються для виділення окремих частин об'єкта, знаходження його властивостей, найпростіших вимірювань);

- зворотний або елементарно-теоретичний (базується на деяких теоретичних міркуваннях про причинно-наслідкові зв'язки між різними явищами або дії будь-якої закономірності; при цьому виділяються і поєднуються явища, які можна вважати суттєвими, а другорядні до уваги не беруться);

- структурно-генетичний (вимагає виділення в складному явищі таких елементів, котрі мають вирішальний вплив на всі інші сторони об'єкта).

Абстрагування та конкретизація. С. У. Гончаренко підкреслює, що з методами аналізу і синтезу тісно пов'язані методи абстрагування та конкретизації. Під абстрагуванням розуміють процес мисленого від'єднання будь-якої властивості чи ознаки предмета від самого предмета або від інших його ознак і властивостей. Такий підхід дає змогу глибше вивчити предмет, умовно ізолювати його від інших предметів та властивостей, ознак. З метою проникнення в суть педагогічних явищ, виявлення інваріантних рис досліджуваного процесу, необхідно виділити предмет вивчення в «чистому вигляді», абстрагуючись від усіх сторонніх впливів, багаточисельних зв'язків і відношень, що заважають побачити головне, сутнісні зв'язки і характеристики, які цікавлять дослідника.

Абстрагування – (походить від латинського терміну *abstrahere*, що означає відволікання) – це уявне відвернення від несуттєвих, другорядних ознак предметів і явищ, зв'язків і відношень між ними та виділення декількох досліджуваних сторін. Іноді абстраговані властивості й відношення пов'язуються з відомими класами об'єктів («особистість», «натуральне число», «тварина»). В інших випадках їх можна уявити ізолювано від тих предметів, з якими вони дійсно нерозривно пов'язані («корисність», «краса», «моральність»).

Абстракція виділяє із явища одну певну сторону у «чистому вигляді», тобто у такому вигляді, в якому вона дійсно не існує. Наприклад, не буває «явища» чи «закону» взагалі, існують конкретні закони і явища. Але без уведення абстрактного поняття «явище» дослідник не здатний глибоко усвідомити будь-яке конкретне явище. Процес абстрагування є необхідною умовою утворення різноманітних понять. Більше того, будь-яке пізнання взагалі пов'язане з абстрагуванням. Без них неможливе розкриття сутності досліджуваного об'єкта.

Розчленування об'єкта і виділення у ньому сутнісних сторін, всебічний аналіз їх у «чистому» вигляді – все це результат абстрагувальної діяльності мислення.

Процес абстрагування проходить два етапи. Перший етап: виділення найбільш важливого в явищах і встановлення незалежності або дещо слабкої залежності досліджуваних явищ від певних факторів (якщо об'єкт А не залежить безпосередньо від фактора Б, то можна відволіктися від останнього як несуттєвого). Другий етап: реалізація можливостей абстрагування. Він полягає у тому, що один об'єкт замінюється іншим, більш простим, котрий виступає «моделлю» першого. Абстрагування може застосовуватись до реальних і абстрактних об'єктів (таких, що вже раніше пройшли абстрагування). Багатоступінчасте абстрагування призводить до абстракцій зростаючого ступеня узагальнення.

Існують такі види абстракції:

- ототожнення – утворення понять шляхом об'єднання предметів, пов'язаних відношеннями рівності, в особливий клас;

- ізолювання – виділення властивостей і відношень, нерозривно пов'язаних з предметами, і позначення їх певними назвами;

- конструктивізація – нехтування невизначеністю меж реальних об'єктів;

- актуальна нескінченність – відволікання від незавершеності процесу утворення нескінченної множини, від неможливості задати її повним переліком усіх елементів;

- потенційна здійсненність – відволікання від реальних меж людських можливостей, зумовлених обмеженістю тривалості життя; у процесі абстрагування доводиться відволікатись і від деяких суб'єктивних можливостей людини (наприклад, неможливо «перерахувати» весь натуральний ряд чисел).

Наприклад, С. У. Гончаренко, розглядаючи можливі взаємодії вчителя й учнів на уроці, виділяє такі: учитель-учень, учитель-клас, учитель-група, група-група, група-клас. У поняттях «група», «клас» абстрагуються від кількості, від того, що і в групі, і в класі різні учні мають різні рівні підготовки, різний темп засвоєння тощо, і формулюють цілком конкретний ідеалізований об'єкт.

З погляду вченого⁴⁷, граничним випадком абстрагування є ідеалізація. Вона ґрунтується на послідовному максимальному ізолюванні досліджуваної властивості від супутніх факторів, унаслідок чого створюються уявні ідеальні об'єкти «ідеальний учитель», «ідеальний учень» (позбавлений будь-яких недоліків), «ідеальна школа», що не існує у педагогічній реальності. Конструювання ідеальних моделей і застосування їх у науковій, особливо в експериментальній, роботі є одночасно і складним, і надзвичайно необхідним саме в галузі педагогіки внаслідок дії множинності факторів, які визначають перебіг педагогічного процесу й одночасно ускладнюють виявлення в ньому закономірних зв'язків. І саме практична неможливість створення умов, на думку вченого, в яких учень, клас або школа в цілому не зазнавали б впливу множини неврахованих експериментатором факторів, свідчить про доцільність застосування ідеальних об'єктів. Мислене конструювання «чистого» образу (ідеалізованої моделі) учня чи класу, який не зазнає жодних інших впливів, крім допущених або запроваджених самим дослідником, дає можливість, співставляючи образ із дійсністю, виявляти і в подальшому досліджувати ті самі фактори, від яких у даному випадку абстрагувався експериментатор.

Конкретизація є процесом сходження від абстрактного до конкретного, що дає можливість більш точно охарактеризувати досліджуваний об'єкт, урахувати структурні та функціональні зв'язки його компонентів. Учений вважає, що педагогічне знання за своєю суттю має бути конкретизованим, щоб відтворити багатогранні зв'язки соціуму з освітою та особистістю, відтворити саму особистість як цілісність і забезпечити процес розвитку цієї особистості в педагогічній системі, а також самої педагогічної системи.

На думку С. Гончаренка, узагальнення як метод наукового пізнання являє собою, по-перше, логічний процес переходу від одиничного до загального, від менш загального до більш загального знання, встановлення загальних властивостей і ознак предметів, по-друге – результат цього процесу:

⁴⁷Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С.110.

узагальнене поняття, судження, закон, теорія. Набуття узагальненого знання означає більш глибоке відображення дійсності, проникнення в її суть. Узагальнення тісно пов'язане з абстрагуванням ⁴⁸.

Справжня наука можлива лише на основі абстрактного мислення, послідовних міркувань дослідника у вигляді суджень і висновків. У наукових судженнях встановлюються зв'язки між предметами чи явищами або між їхніми певними ознаками. Шлях до судження здійснюється через безпосереднє сприйняття предметів чи явищ, а також їхніх зв'язків. У наукових висновках одне судження змінюється іншим: на основі вже існуючих висновків робляться нові. Існують два основні види висновків: індуктивні й дедуктивні.

Індукція (від лат. *inductio*-наведення) – умовивід від часткового до загального, від окремих фактів до узагальнень, коли на основі знань про частини предметів класу робиться висновок про клас у цілому. Отже, індукція – метод дослідження, пов'язаний з рухом думки від одиничного до загального, від даних досвіду, фактів – до їх узагальнення у висновках.

Як метод дослідження, індукція – це процес дослідного вивчення явищ, під час якого здійснюється перехід від окремих фактів до загальних положень. Іншими словами, індукція – узагальнення щодо сукупності об'єктів на основі їх вибірки. Як метод дослідження, індукція – це процес вивчення явищ, під час якого здійснюється перехід від окремих фактів до загальних положень. Виокремлюють повну і неповну індукцію. Повна індукція являє собою вивід загального положення про клас на основі розгляду всіх його елементів. Цей висновок достовірний, але сфера його застосування обмежена класами, число членів яких легко відстежується. У випадку повної індукції наявність будь-якої ознаки у частини елементів класу стає основою для висновку про те, що і всі елементи даного класу мають цю ознаку. Такий вид індукції має необмежене застосування, але її висновки носять імовірнісний характер, а отже, потребують наступного доведення. Наукова індукція також являє собою рух

⁴⁸Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С.110.

думки від часткового до загального. Але основою для висновку в цьому випадку слугує розкриття у досліджуваних елементів класу суттєвих зв'язків, які обумовлюють належність цієї ознаки всім об'єктам класу. Через це основне місце у науковій індукції займають прийоми розкриття суттєвих зв'язків, що у свою чергу потребує складного аналізу.

Існує декілька способів встановлення таких зв'язків:

- спосіб єдиної подібності; якщо два або більше випадків досліджуваного явища мають спільною лише одну обставину, а решта обставин відмінні, то ця єдина подібна обставина і є причиною явища, що розглядається;
- спосіб єдиної відмінності; якщо випадок, у якому досліджуване явище наявне, і випадок, у якому воно не наявне, у всьому подібні й різняться тільки в одній обставині, то ця обставина, наявна тільки в одному випадку і відсутня в другому, є причиною досліджуваного явища;
- спільний спосіб подібності й відмінності – комбінація перших двох способів;
- спосіб супутніх змін; якщо поява або зміна одного явища викликає певну зміну другого, то обидва ці явища знаходяться у причинному зв'язку один з одним;
- спосіб залишків; якщо складне явище обумовлене складною причиною, яка складається із сукупності певних обставин, і відомо, що деякі з цих обставин є причиною частини явищ, то залишок цього явища викликається рештою обставин.

Дедукція (від лат. *deductio* – виведення) – це такий умовивід, у якому висновок про деякий елемент множини робиться на основі знання про загальні властивості всієї множини. Дедукція – сходження процесу пізнання від загального до одиничного (часткового), виведення часткового із загального. Дедуктивним у широкому розумінні вважається будь-який умовивід взагалі, у більш специфічному і найбільш поширеному розумінні – доведення або виведення твердження (висновку) з одного або кількох інших тверджень (засновків) на основі законів логіки, що мають достовірний характер. У випадку дедуктивного умовиводу висновки містяться у засновках приховано, тому вони повинні бути одержані з них на основі застосування методів логічного аналізу.

Змістом дедукції як методу пізнання є застосування загальних наукових положень під час дослідження конкретних явищ. Важливою передумовою дедукції у практиці пізнання є зведення конкретних задач до загальних і перехід від розв'язання задачі у загальному вигляді до окремих її варіантів. Дедуктивні умовиводи призводять до нового, достовірного знання, тому що їх вихідні твердження дійсні.

Індуктивні умовиводи дають лише вірогідні знання, тому що вони ґрунтуються на емпіричних спостереженнях кінцевого числа об'єктів. Дедуктивні умовиводи призводять до нового, достовірного знання, тому що їх вихідні посилення дійсні.

Порівняння – це процес зіставлення предметів або явищ дійсності з метою встановлення схожості чи відмінності між ними, а також знаходження спільного, властивого об'єктам дослідження. Об'єкти чи явища можуть порівнюватись безпосередньо або опосередковано через їх зіставлення з третім об'єктом (еталоном). У першому випадку одержують якісні результати (більше-менше, вище-нижче тощо). Порівняння об'єктів з еталоном дає можливість одержати кількісні характеристики. Таке порівняння називають вимірюванням.

Метод порівняння буде продуктивним, якщо під час його застосування виконуються такі вимоги:

- слід порівнювати тільки такі явища, між якими може існувати певна об'єктивна спільність;
- порівняння повинно здійснюватися за найбільш важливими, суттєвими (у плані конкретного завдання) ознаками.

Порівняння широко застосовується в історичному аналізі педагогічної дійсності. При цьому підбирається масив даних, який групується в історичному розрізі – для кожного етапу виокремлюються суттєві фактори і робиться висновок про наявні закономірності.

Різні об'єкти чи явища можуть порівнюватись безпосередньо або опосередковано через їх порівняння з будь-яким третім об'єктом (еталоном). У першому випадку, звичайно, одержують якісні результати (більше-менше, вище-нижче тощо). Порівняння об'єктів з еталоном дає можливість одержати кількісні характеристики. Таке порівняння називають вимірюванням.

За допомогою порівняння інформацію про об'єкт можна одержати двома шляхами: здійснення безпосереднього порівняння (первинна інформація); опрацювання первинних даних (вторинна або похідна інформація). Порівняння завжди є важливою передумовою узагальнення.

Узагальнення – логічний процес переходу від одиничного до загального чи від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності. Найпростіші узагальнення полягають в об'єднанні, групуванні об'єктів на основі окремої, випадкової ознаки (синкретичні об'єднання). Більш складним є комплексне узагальнення, при якому група об'єктів з різними основами об'єднуються в єдине ціле. Здійснюється узагальнення шляхом абстрагування від специфічних і виявлення загальних ознак (властивостей, відношень тощо), притаманних певним предметам.

Ідеалізація (від фр. *idealisation*) – розумова дія, пов'язана з утворенням понять про об'єкти, яких немає в дійсності і не можна відтворити в досліді, це процес конструювання понять про об'єкти, які в дійсності не існують, але мають прообрази в реальному світі. Ідеалізовані об'єкти вважаються граничними випадками реальних об'єктів і обираються як засіб їх наукового аналізу, як основа для побудови їх теорії. Таким чином, вони у кінцевому результаті виступають як відображення об'єктивно існуючих предметів, процесів і явищ. Прикладами ідеалізованих об'єктів можуть бути поняття: «точка», «пряма лінія», «абсолютно тверде тіло», «абсолютно чорне тіло», «ідеальний газ», «ідеальний розчин» тощо. Потрібно зазначити, що ідеалізація правомірна лише у певних межах.

Мета ідеалізації як методу пізнання – позбавити реальні об'єкти деяких притаманних їм властивостей і надати їм (уявно) певних нереальних і гіпотетичних властивостей. Досягнення такої мети здійснюється багатоступінчастим абстрагуванням (наприклад, абстрагування від товщини призводить до поняття «товщини»), уявним переходом до граничного випадку в розвитку якої-небудь властивості (як це має місце з поняттям «абсолютно тверде тіло»), простим абстрагуванням (наприклад, нестискуваність рідини).

Формалізація – метод пізнання об'єктів шляхом відображення їхньої структури у знаковій формі за допомогою штучних мов (наприклад, мовою математики, фізики, хімії, програмування тощо). У процесі формалізації всі змістові терміни замінюють символами, а змістові твердження – відповідними їм послідовностями символів або формулами. Як метод, формалізація зводить дослідження реальних змістових сторін об'єктів, властивостей і відношень до формального дослідження відповідних їм знаків (абстрактних об'єктів). Здійснюється формалізація шляхом з'ясування й перебудови структури теорії, внаслідок чого вона набуває вигляду ланцюга формул, де кожна наступна логічно впливає з однієї або кількох попередніх.

Завдяки своїй специфічності, формалізація забезпечує узагальненість підходу до розв'язання пізнавальних проблем. Крім того, символіка штучної мови надає стислості й чіткості фіксації значень формалізованих об'єктів пізнання, однозначності розуміння їх структури. Формалізація, як правило, пов'язана із застосуванням математичного апарату і широко застосовується при математичному моделюванні у багатьох галузях науки.

Метод екстраполяції – це розповсюдження будь-яких закономірностей або тенденцій досліджуваного об'єкта, які спостерігаються на певному часовому інтервалі, на інший часовий інтервал. Основна його функція – прогностична. Широко використовується в економічній науці. Прогнозуються темпи росту показників різних галузей промисловості, чисельності кадрів, зростання інформації, розміри капіталовкладень. У педагогіці метод екстраполяції використовується під час складання навчальних планів, програм, професіограм, кваліфікаційних характеристик навчально-виховного процесу. Цей метод використовується на двох рівнях: якісному або описовому; кількісному або статистичному.

Суть методу екстраполяції на якісному рівні – вивчення історії об'єкта, що прогнозується, і перенесення закономірностей його розвитку в минулому і теперішньому на майбутнє. На кількісному рівні екстраполяція являє собою процедуру встановлення значення функції в точках $f(x)$, що

лежать поза інтервалом, по відомих значенням функції $f(x_0) < x_1 < x_n$, що знаходяться в середині інтервалу.

Виходячи з цього, прогностична екстраполяція в більшості випадків здійснюється з метою статистичного виявлення тенденцій зміни кількісних характеристик об'єкта, що прогнозується. Прогностична екстраполяція має структуру, компонентами якої є: базис екстраполяції; екстраполяційні операції; результат екстраполяції.

Базис – це первинні й аргументовані знання про найбільш істотні риси об'єкта, що досліджуються; знання про закономірності його поведінки в минулому і сучасному. Це складає інформаційну основу екстраполяції, яка дає можливість висувати науково обґрунтовану гіпотезу про розвиток об'єкта в майбутньому.

Екстраполяційні операції – способи розповсюдження тенденцій, закономірностей об'єкта дослідження з базового періоду на майбутній час. Ці способи поділяються на три види: експертні операції (інтуїтивні, евристичні); графічні операції; математичні операції.

Графічні й математичні операції використовуються на кількісному рівні екстраполяції.

Результат екстраполяції – висновки про можливу поведінку об'єкта, ці висновки мають ймовірний характер, тому вони потребують оцінки ступеня їх достовірності.

Педагогічна наука об'єктивно змушена звертатись до екстраполяції, бо об'єктом педагогіки є виховні системи. Існують такі фактори навчально-виховного процесу: очевидні; приховані; випадкові.

Очевидні фактори – це такі, наявність яких не викликає сумніву. Вони можуть безпосередньо піддаватися екстраполяції (як вчився у школі, так і у закладі вищої освіти). Екстраполяція лише очевидних факторів недостатня. Проте значний вплив на успішність мають приховані фактори, дія яких під час базового періоду може не виявлятися. Наприклад, якість складання розкладу, методи і прийоми навчання, пізнавальні інтереси учнів, випадкові чинники: психофізіологічний стан, неоднакові критерії (оцінювання знань педагогами тощо).

Отже, метод екстраполяції в педагогічних дослідженнях має використовуватись у комплексі з іншими методами

дослідження. Методи екстраполяції також можуть застосовуватись на рівні тактичного прогнозування.

5.2. Метод моделювання у процесі наукового пізнання

Моделювання – непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання (безпосереднє вивчення яких неможливе, ускладнене чи недоцільне), який ґрунтується на застосуванні моделі як засобу дослідження. Суть моделювання полягає в заміщенні досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним. Під моделлю розуміють уявну або матеріально реалізовану систему, котра, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що вона сама стає джерелом інформації про об'єкт пізнання.

Метод моделювання передбачає постановку мети, вибір або створення моделі, дослідження на моделі об'єкта пізнання, перенесення знань з моделі на оригінал завдяки суттєвій подібності й несуттєвій відмінності між ними. В. Штофф сформулював такі умови моделювання:

- між моделлю й оригіналом існує відношення схожості, форма якого чітко виражена і точно зафіксована;
- модель у процесі наукового пізнання є заміщенням об'єкта вивчення;
- вивчення моделі дає змогу отримати інформацію про оригінал.

Моделювання не є самостійним методом пізнання.

Значні перспективи, на думку Ю. П. Сурміна, відкриваються в науці перед системним моделюванням, яке включає дві складові⁴⁹. Перша – це представлення об'єкта моделі або процесу як системи з її основними параметрами і характеристиками. Модель тут передбачається як сукупність взаємопов'язаних між собою елементів, яка відзначається структурною організацією і функціональним призначенням. Друга складова системного моделювання полягає в тому, що системність виступає не тільки як спосіб уявлення, але і як спосіб вивчення моделі.

⁴⁹Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підруч. для наук. Київ: Навч.-метод. центр “Консорціум із удоскон. менедж.-освіти в Україні”, 2006. С. 138-143.

Метод системного моделювання має такі різновиди (Ю. Сурмін)⁵⁰:

1. Атрибутивне моделювання, спрямоване на систематизацію інформації про властивості об'єктів. При цьому використовують різноманітні класифікації, матриці, таблиці, які дають змогу систематизувати властивості об'єктів, виділити серед них головні та другорядні.

2. Структурне моделювання, що забезпечує представлення структури об'єкта або процесу моделювання.

3. Організаційне моделювання, яке передбачає вивчення організації системи.

4. Функціональне моделювання орієнтоване на побудову і дослідження функцій явища, що вивчається.

5. Структурно-функціональне моделювання ставить перед собою за мету дослідження взаємозв'язку структури і функції об'єкта або процесу, що вивчається.

6. Вітальне моделювання спрямоване на уявлення і вивчення тих або інших етапів життєвого шляху системи.

Водночас учений зазначає, що системне моделювання зорієнтоване на пошук у системній моделі оптимальних характеристик з метою перетворення реальних об'єктів практичної діяльності людей.

Особливістю педагогічного моделювання, як наголошує С. Гончаренко, є «термін-партнер», який часто супроводить його в наукових текстах, це проєктування. Слово «проєкт» містить кілька значень, і майже всі вони мають відношення до педагогіки. По-перше, проєкт – це попередній (припустимий) текст якогось документа. По-друге, проєкт розуміють як певну акцію, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою, або організаційну форму цілеспрямованої діяльності. Роботу спеціалістів у таких випадках називають проєктуванням. У процесі навчання застосовується термін «проєкт» як форма дослідницької діяльності учнів. І третє значення терміна «проєкт» – діяльність із створення (опрацювання, планування, конструювання) якоїсь системи, об'єкта або моделі. Важливим є те, що вченим визначено відмінності між проєктуванням і конструюванням, які полягають у тому, що проєктування може

⁵⁰Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підруч. для наук. Київ: Навч.-метод. центр "Консорціум із удоскон. менедж.-освіти в Україні", 2006. С. 142.

бути і теоретичним (на папері або комп'ютері), а конструювання передбачає матеріальне (реальне) втілення проєктної діяльності⁵¹.

Проєктування спрямоване на створення моделей запланованих (майбутніх) процесів і явищ (на відміну від моделювання, яке може поширюватися і на минулий досвід з метою його глибшого осмислення). Компонентами проєктної діяльності, підкреслює вчений, можуть бути конкретні моделі або модулі, тобто функціональні вузли, які об'єднують сукупність елементів освітньої системи.

С. Гончаренко наголошує, що у теорії педагогічного проєктування виділяють низку моделей: *прогностичну* модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; *концептуальну* модель, яка ґрунтується на інформаційній базі даних і програм дій; *інструментальну* модель, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання і навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами; *модель моніторингу* для створення механізмів зворотного зв'язку і способів корегування можливих відхилень від запланованих результатів; *рефлексивну* модель, яка створюється для вироблення рішень у випадку виникнення і непередбачуваних ситуацій. Розглянемо цю модель детальніше.

Ще в 80-ті роки минулого століття Е. Гусинським було сформульовано принцип невизначеності для гуманітарних систем, відповідно з яким результати їх взаємодії й розвитку не можуть бути детально передбачені. Тому для таких систем застосовують ймовірнісне проєктування, враховуючи що в реальній педагогічній практиці неможливе існування абсолютно схожих навчальних ситуацій і умов. Те ж саме можна зазначити щодо застосування у різних навчальних ситуаціях однакового педагогічного інструментарію. С. Гончаренко зазначає, що можливі чотири види результату педагогічного проєктування: педагогічна система, система управління освітою, система методичного забезпечення, проєкт освітнього процесу⁵². На першому етапі проєктування особливо

⁵¹Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 117-118.

⁵²Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 117-118.

важлива експертиза за такими напрямками: задум проєкту, процес його реалізації, очікувані результати, перспективи розвитку і поширення проєкту. Вочевидь, зіставлення моделювання і проєктування веде до їхнього взаємного смислового «збагачення», тобто проєкт як система стає підсистемою моделі, й, навпаки, саме проєктування може складатися з дрібніших моделей. Проєктування передбачає створення часткових моделей; моделювання, в свою чергу, складається з сукупності елементів, у тому числі включає теорію проєктування. Існує логічний взаємозв'язок між моделюванням і проєктуванням.

Для педагогічного моделювання, як підкреслює С. Гончаренко, характерні такі дослідницькі процедури: 1) входження в процес і вибір методологічних основ для моделювання, якісний опис предмета дослідження; 2) постановка задач моделювання; 3) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання; 4) дослідження валідності моделі в розв'язанні поставлених завдань; 5) застосування моделі в педагогічному експерименті; 6) змістова інтерпретація результатів моделювання.

Логіка процесу педагогічного проєктування подібна до моделювання:

а) аналіз розвитку педагогічної ситуації й формулювання проблеми;

б) висунення ідей у рамках певної системи цінностей і підходів, які можуть сприяти розв'язанню суперечностей і проблем;

в) побудова моделі бажаного педагогічного об'єкта згідно з провідними ідеями і цінностями;

г) формулювання припущення про способи досягнення цілей, а також варіанти поетапної діяльності; д) встановлення критеріїв оцінювання очікуваних результатів;

г) вибір оптимального варіанта проєкту, який конструється, в загальній моделі педагогічної діяльності;

д) конкретизація задач, які необхідно розв'язати для реалізації задуму;

е) реалізація проєкту при безперервній діагностиці, аналізі і

корегуванні проєктної діяльності;

є) узагальнення результатів, презентація досвіду педагогічній громадськості.

Таким чином, як зазначає вчений, підвищення якості педагогічних досліджень неможливе без посилення її науково-теоретичної функції. Тому існує необхідність побудови в педагогічній науці теоретичних моделей-уявлень. Останнє виступає як специфічне відношення між об'єктом і концептуальною схемою, тобто системою деяких наукових уявлень. Отже, теоретична модель являє собою певний чіткий фіксований зв'язок елементів, що передбачає певну структуру, яка відображає внутрішні, істотні відношення реальності.

У свою чергу, конкретне педагогічне дослідження – це віха на шляху від почуттєво-конкретного знання про нього до мислено-конкретного.

Загальне уявлення про те, як змінити педагогічну дійсність, щоб вона виявилась максимально наближеною до теоретично обґрунтованої, а значить, до мислено-конкретного уявлення про неї, міститься в нормативній моделі. Така модель, як і модель теоретична, є ідеалізованою й узагальненою й надає відповідь на запитання: що треба зробити для досягнення кращих результатів? Це загальне уявлення конкретизується в проєкті педагогічної діяльності. Проєкт містить конкретні норми такої діяльності, адресованої практиці⁵³.

5.3. Основні підходи до використання методу «кейс-стаді»

Метод кейсів у загальних рисах визначають як групову форму організації інтерактивного навчання, за якою педагоги та учні/студенти, беруть активну участь у наукових дослідженнях, вирішенні нагальних проблем та безпосередньому обговоренні ділових ситуацій і завдань. Результатом застосування «кейс-стаді» є не лише оволодіння основами наук, системою знань, а й набуття навичок та вмінь науково-навчальної діяльності з метою підвищення компетентності майбутніх спеціалістів.

⁵³Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 118.

Так методологічний підхід у розробці змісту кейс-методу принципово відрізняється від традиційного навчання. Визначимо основні відмінності:

1) індивідуалізований підхід до кожного учня (студента); урахування його особистих потреб, засобів навчання, що вимагає від учителя (викладача) повної інформації про учня (студента) ще до початку занять;

2) вільний вибір учнем (студентом) у навчанні (можливість вибору вчителя, викладача, навчальних дисциплін, форм навчання, типів завдань та способів їх виконання) тощо;

3) системне використання традиційних і сучасних наочних матеріалів для успішного і своєчасного виконання завдань (статей, відео-, аудіоматеріалів, використання ЗМІ);

4) обґрунтоване обмеження обсягу теоретичного матеріалу,

5) можливість учнів (студентів) звернутися до педагога на будь-якому етапі навчання;

6) формування в учнів (студентів) навичок самоосвіти, уміння працювати зі складною системною інформацією;

7) сприяння розвитку сильних сторін учня (студента), послаблення або нейтралізація недоліків.

Розглянемо основні **принципи методу кейсів**:

- *принцип партнерства, співробітництва* зі студентами, що базується на визнанні студентів партнерами в процесі навчальної діяльності, колективного обговорення ситуацій, взаємодії;

- *принцип зміни ролі педагога* з трансляції («репродукції») до організації процесу здобуття знань студентами;

- *принцип упровадження досягнень педагогічної й психологічної науки*, особливо досвіду, накопиченого у сфері навчання і виховання молоді;

- *принцип креативності*, що передбачає вдосконалення змісту кейсу і перетворення заняття в індивідуально виготовлений неповторний творчий продукт. Кейс-навчання значно розширює «простір творчості» студентів, їх імпровізації;

- *принцип прагматизму*, який орієнтує на чітке визначення можливостей того або іншого кейсу, а також можливих результатів навчання та їх використання у реальних життєвих чи виробничих ситуаціях.

Обов'язкова вимога: зміст кейсу має бути актуальним і відповідати принаймні таким критеріям, як відповідність, сучасність, своєчасність.

Дослідники зазначають, що під час створення кейсу, як правило, необхідно брати до уваги такі аспекти: аналітичний, концептуальний, презентаційний.

Рівні аналітичної частини кейсу

В *аналітичній* частині кейсу прогнозуються відповіді кількох рівнів.

Перший рівень – найпростіший, наприклад, формулюється проблема: «Яке аналітичне завдання Ви бажаєте поставити перед студентом?». Також можливо поставити запитання: «Чи є запропонований розв'язок оптимальним?», «Чи можете Ви запропонувати альтернативні варіанти рішення?».

Другий рівень – середній; проблема чітко сформульована, учні/студенти повинні самостійно розробити альтернативні варіанти і вибрати з них оптимальний.

Третій рівень є найвищим: в описаній конкретній педагогічній ситуації студенти самостійно визначають і чітко формулюють проблему, розробляють альтернативні варіанти вирішення, обирають оптимальний варіант, наводять приклади.

На першому рівні у *концептуальній* частині передбачається використання вже відомих учням/студентам категорій, понять, процесів, явищ.

На другому рівні потрібен коментар педагога.

На третьому – необхідне індивідуальне консультування студентів у процесі роботи.

Презентаційна частина кейсу має відповісти на запитання: «Який об'єм інформації міститься у кейсі й наскільки зрозуміло вона представлена?». Джерелами інформації є науково-педагогічна література, художні й публіцистичні твори, твори класичної художньої літератури, регіональна інформація, наприклад, інноваційна діяльність у певному районі, статистичні матеріали.

Це допоможе відповісти на питання: «Яку роль відіграють ці матеріали в характеристиці ситуації?», «Що саме в цих матеріалах більш повно характеризує суть ситуації?», «Як визначити певні характеристики?»

Цікаві матеріали до кейсу можна отримати за допомогою детального методологічного аналізу наукових статей, монографій, наукових звітів тощо, присвячених відповідній науковій проблемі.

У наш час невичерпним джерелом для кейсів є Інтернет з його необмеженими ресурсами, масштабністю, гнучкістю й оперативністю.

Джерела кейсів

В окремих випадках у кейсі можна використовувати не всіма визнані дискусійні уявлення, які створюють ніби «навмисні» перешкоди в процесі опанування істини. Отже, кейс є результатом творчої діяльності педагога, і як інтелектуальний продукт, він має свої конкретні джерела.

Основні групи джерел кейсів можна узагальнити таким чином:

1. Наука, практика і життя є першоджерелами кейсів, однак на обговорення заслуговують лише проблемні явища, і саме це визначає зміст і форму кейсів. Наприклад, суспільне життя може виступати джерелом сюжету, проблемою й фактологічною базою кейсу.

2. Іншим джерелом виступає педагогічна наука й освіта. Вони визначають цілі й завдання, методи навчання, виховання і розвитку особистості, системи освіти, інтегровані в кейс-метод.

3. Наука як джерело кейсу – це комплекс знань про людину, природу і суспільство. Вона формує ключові методології, які визначаються аналітичною діяльністю й системним підходом.

Класифікація кейсів

Види кейсів можна розподілити на такі групи:

- науково-дослідні кейси, орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності;
- навчальні кейси, основним завданням яких виступає засвоєння нового змісту;
- практичні кейси, які відображають реальні життєві ситуації;
- поєднані кейси, які вирішують кілька завдань одночасно.

Особливість науково-дослідницького кейсу полягає в тому, що його зміст є моделлю для одержання нового знання про суть ситуації і дії у ній. Такий кейс складніше застосувати у

навчанні, адже його функція при цьому зводиться до поглиблення вмінь та навичок наукового дослідження за допомогою методів моделювання, експерименту, інтерпретації. Тому він розробляється за принципами побудови дослідницької моделі.

Функції викладача

У процесі застосування кейс-методу педагог виконує такі функції:

1. Гносеологічну функцію, яка вирішує завдання отримання й усвідомлення (рефлексії) нових знань.

2. Проєктивну або прогностичну функцію, що пов'язана із проєктуванням цілей, завдань, змісту програм, планів, методичних систем і технологій вивчення навчального курсу.

3. Функцію конструювання, яка включає дії щодо дидактичного відбору і структурної побудови змісту навчальної дисципліни, форм і методів проведення навчальних занять.

4. Організаційну функцію, яка реалізує завдання запланованих дій, організацію навчально-виховного процесу.

5. Комунікативну функцію, яка передбачає дії, що пов'язані з налагодженням педагогічно доцільних взаємин між суб'єктами педагогічного процесу.

6. Виховну функцію, яка спрямована на формування волі, емоцій, почуттів особистості студента, його загальну й професійну соціалізацію.

Методика розробки змісту кейсів

Процес розробки кейсів включає такі основні етапи:

- аналіз і підготовка конкретного плану та змісту кейсу;
- проведення апробацій, необхідних для підготовки змісту кейсу;
- написання базового варіанту кейсу;
- рецензування кейсу фахівцями і відповідне його доопрацювання;
- розробка рекомендацій для викладачів стосовно того, яким чином презентувати кейс;
- презентація кейсу в навчальній аудиторії й доопрацювання як самого тексту, так і рекомендацій для викладачів, якщо це є необхідним;
- розповсюдження кейсу до початку заняття.

На методологічних засадах кейс-метод можна представити як складну динамічну, синергетичну систему, в яку інтегровані інші методи наукового пізнання, зокрема, моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, аналогія, а також методи опису, класифікації, ігрові, інші інтерактивні методи тощо, які виконують у кейс-методі запрограмовані цільові завдання.

Розглянемо особливості використання уявного експерименту. Цей метод розуміють як специфічний різновид експерименту, що оперує не реальними об'єктами, а певними уявними конструкціями складних об'єктів. Перевага уявного експерименту полягає в тому, що він не спрощує суть реального об'єкта, а дещо віддаляє дослідника від практики, що нерідко послаблює його функцію. Однак уявне експериментування є однією з методологічних засад кейс-методу, що дозволяє перевіряти робочі гіпотези щодо впливу факторів, які характеризують ситуацію; перевіряти окремі аспекти проблеми, запропоновані рішення тощо.

Освітнє і виховне значення методу уявного експерименту полягає в тому, що він сприяє усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків, шляхів моделювання майбутнього процесу, його динаміки тощо, тому, наприклад, вираз «Уявіть собі, що» є незамінним у процесі використання уявного експерименту в кейс-методі й спонукає студентів до самостійного креативного мислення.

Специфіка застосування кейс-методу полягає ще й в тому, що він підвищує педагогічний методологічний потенціал порівняно з традиційними формами організації навчання, в ньому ефективно реалізується педагогіка співробітництва: викладач і студент/учень постійно взаємодіють, вільно вибирають відповідні форми взаємодії одне з одним, мотивують свої дії, аргументують їх моральними нормами.

ТЕМА 6. ЕМПІРИЧНІ МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: засвоїти сутність, функції та методику використання особливостей емпіричних методів науково-педагогічного дослідження.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток у студентів науково-педагогічних умінь вивчати педагогічні явища та процеси.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми заняття, презентація, тести контролю знань, зразки обґрунтування вихідних положень тем науково-педагогічних досліджень.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТЕМИ: метод, методика дослідження, емпіричні методи дослідження, спостереження, опитування, бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, експертна оцінка, вивчення педагогічного досвіду.

План

6.1. Сутність та особливості емпіричних методів дослідження. Характеристика методу спостереження в педагогічних дослідженнях.

6.2. Опитувальні методи педагогічного дослідження: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний метод.

6.3. Методи педагогічної діагностики. Тестування.

6.4. Педагогічний експеримент.

6.5. Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.

6.6. Критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження.

Рекомендовані джерела і література:

1. Данильян О. Г., Дзьобань О. В. Методологія наукових досліджень : підруч. Харків: Право, 2019. 368 с.

2. Дегтярьов А. В., Кокодій М. Г., Маслов В. О. Основи наукових досліджень: навч. посібник. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 78 с.

3. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 256 с.

4. Лаппо В. В. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 284 с.
5. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. / В. І. Зацерковний, І. В. Тішаєв, В. К. Демидов. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
6. Методологія наукових досліджень: навч.-метод. посібник / Котловий С.А., Павлик Н.П., Сейко Н.А., Ситняківська С.М. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 89 с.
7. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. для магістрантів / Укл.: Чайченко Н.Н., Семенов О.М., Артюшкіна Л.М., Рудь О.М. Суми: СОІППО, 2015. 190 с.
8. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник / уклад. О. Єрьоменко, І. Толмачова, О. Кузнецова. Харків, 2023. 140 с.
9. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
10. Тушева В. В. Основи наукових досліджень: навч. посібн. Харків: «Федорко», 2014. 408 с.
11. Чайченко Н.Н., Семенов О.М., Артюшкіна Л.М., Рудь О.М., укл. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. для магістрантів. Суми: СОІППО, 2015. 190 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. У чому полягає відмінність між методами наукового дослідження і методами навчання?
2. Яким вимогам мають відповідати емпіричні методи науково-педагогічних досліджень?
3. Охарактеризуйте особливості застосування методу спостереження у педагогічному дослідженні.
4. Обґрунтуйте необхідність використання методів опитування у педагогічному дослідженні.
5. Проаналізуйте методи педагогічної діагностики.
6. У чому полягає сутність методу педагогічного експерименту?
7. Обґрунтуйте критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження.

6.1. Сутність та особливості емпіричних методів дослідження. Характеристика методу спостереження в педагогічних дослідженнях

Велике значення у педагогічному дослідженні приділяється емпіричним методам дослідження, які дають змогу проаналізувати всебічно педагогічні явища та процеси, охарактеризувати суб'єктів освіти і виховання, специфіку педагогічної діяльності вчителя. Охарактеризуємо особливості застосування методу спостереження.

Метод спостереження застосовується практично у процесі будь-якого педагогічного дослідження, оскільки вивчення педагогічних явищ вимагає від дослідника їхнього безпосереднього накопичення і фіксації фактів. Наприклад, на уроці/навчальному занятті одні учні/студенти активно працюють, відповідають, доповнюють, інші – пасивні, неуважні. Спостереження дозволяє замислитися над причинами такої поведінки і шукати шляхи виходу з ситуації.

Для підвищення об'єктивності спостереження необхідно:

- зіставляти одержану педагогом інформацію з отриманими іншими колегами даними, вислуховувати додаткові аргументи, зіставляючи, аналізуючи їх;
- проводити спостереження протягом тривалого часу, систематично, різнобічно;
- використовувати технічні засоби (аудіо- і відеозапис), що значно підвищує ефективність і об'єктивність спостереження.

Спостереження – це безпосереднє сприйняття людиною предметів та явищ зовнішнього світу. Наукове спостереження характеризується певними особливостями, порівняно з буденним спостереженням:

-має бути спрямоване на вивчення сутнісних чинників, тобто на такі обставини, які є істотними для об'єкта;

-має здійснюватися цілеспрямовано, організовано і систематизовано. Потреба в цьому визначається тим, що, з одного боку, саме спостереження є сукупністю деяких простих процедур, а з другого боку, об'єкт спостереження відрізняється значною різноманітністю властивостей, серед яких є суттєві властивості, які не можна втрачати;

-спостереження характеризується широтою і глибиною. Широта спостереження передбачає фіксацію якомога більшої кількості властивостей об'єкта, а глибина – виділення найбільш значущих властивостей.

Результати спостереження мають чітко фіксуватися і без особливих зусиль піддаватися відтворенню. Спостереження й обробка його результатів потребують об'єктивності від дослідника.

Особливостями цього методу є: безпосередній зв'язок дослідника з об'єктом/суб'єктом спостереження; емоційність сприйняття дослідником явищ, що спостерігаються; складність повторного спостереження.

Подія та спостереження відбуваються одночасно, що зумовлює як переваги, так і недоліки цього методу збирання науково-педагогічної інформації. До його переваг слід віднести оперативність отримання інформації й можливість цілісного безпосереднього сприйняття подій. Крім того, дослідник отримує можливість зібрати інформацію про дії, вчинки людей незалежно від їх бажання та вміння говорити про них.

Істотним недоліком, який обмежує застосування цього методу в педагогічних дослідженнях, є частковий характер, локальність спостережуваних явищ. Дослідник може спостерігати за діяльністю тільки невеликої групи людей. У зв'язку з цим постає питання про репрезентативність отриманої інформації. Спостерігаючи за діями респондентів, можна зафіксувати зовнішні ознаки поведінки, а не спонукальні мотиви й цілі діяльності. Можлива й зміна поведінки людей у разі, коли вони знають, що за ними спостерігають, а також зміна позицій та установок спостерігача під впливом суб'єктів, за якими ведеться спостереження.

Спостереження є досить ефективним у пілотажному дослідженні, при ускладненнях з формулюванням гіпотез і для уточнення головних висновків. Хоча в межах суспільних, психолого-педагогічних, наук цей метод набуває свого специфічного змісту, наукове спостереження базується на двох основних принципах: пасивність суб'єкта пізнання, що виражається у відмові втручатися у досліджувані процеси, і збереження умов природності їх перебігу; безпосередність сприйняття – спостерігається те, що відбувається, «тут і тепер».

Структурно метод спостереження включає такі складові: об'єкт і предмет спостереження, суб'єкт спостереження, точки відліку або системи спостереження, інструментарій спостереження, діяльність спостерігача, результати спостережень.

У педагогічних дослідженнях виокремлюють спостереження таких різновидів:

- а) включене та невключене спостереження;
- б) відкрите та анонімне;
- в) стандартизоване та нестандартизоване;
- г) польове та лабораторне;
- д) ситуативне, періодичне та лонгітюдне.

Перший і другий різновиди спостереження пов'язані з позицією спостерігача стосовно досліджуваної групи. При цьому можливі різні варіанти взаємодії:

1. Включене відкрите спостереження. Спостерігач бере участь у діяльності групи, члени групи знають про присутність спостерігача.

2. Включене спостереження анонімне. Спостерігач бере участь у діяльності групи інкогніто, і члени групи не знають, що за ними спостерігають.

3. Невключене відкрите спостереження. Дослідник спостерігає за діяльністю групи зі сторони, не беручи у ній участі; члени групи знають, що проводиться педагогічне дослідження методом спостереження.

4. Невключене спостереження анонімне. Спостереження за діяльністю групи здійснюється інкогніто, і члени групи про це не знають.

Наступний різновид спостереження пов'язаний з рівнем стандартизації процедур спостереження. У процесі проведення стандартизованого спостереження дослідник фіксує заздалегідь визначені ознаки у картці спостереження. Якщо спостереження є нестандартизованим, то спостерігач у довільній формі записує під час спостереження або одразу після нього все, що стосується досліджуваної проблеми.

Поділ спостереження на польові та лабораторні вказує на ситуацію й обставини, в яких воно здійснюється. Польове спостереження відбувається за природних умов, лабораторне – за строго визначених параметрів спостережуваної ситуації.

Стосовно тривалості дослідження розрізняють ситуативне, періодичне та лонгітюдне спостереження, яке характеризується особливо довгою тривалістю, постійністю контакту з об'єктом.

Основні етапи наукового спостереження передбачають такі дії:

1. Визначення мети спостереження.
2. Вибір об'єкта дослідження.
3. Уточнення предмета дослідження.
4. Планування ситуації спостереження.
5. Підбір способів спостереження, які найменше впливають на об'єкт і найкраще забезпечують збір необхідної інформації.
6. Визначення загальної тривалості спостереження і кількості спостережень.
7. Вибір способів фіксації досліджуваного матеріалу.
8. Прогнозування можливих помилок спостережень і пошук можливостей їх попередження.
9. Здійснення попереднього, пілотажного спостереження, необхідного для уточнення дій попередніх етапів.
10. Корекція програми дослідження.
11. Етап проведення спостереження.
12. Обробка та інтерпретація одержаних результатів.

Щоб отримати значущу для цілей дослідження інформацію, необхідно заздалегідь ретельно розробити програму та план спостереження. У процесі планування слід чітко встановити термін і визначити засоби збирання інформації. Бажано побудувати класифікаційну систему тих фактів, які описують/утворюють досліджувану ситуацію. У програмі спостереження потрібно визначити, в яких термінах здійснюватиметься спостереження – соціологічних, соціально-психологічних чи педагогічних – та на якому рівні: малої групи загалом, її частини чи на рівні окремих індивідів. Це допоможе досліднику порівняти отримані дані.

На стадії попередньої підготовки окреслюються найбільш значущі характеристики умов та ситуацій, у яких відбувається діяльність групи, за якою спостерігають, зокрема, слід вирішити питання щодо місця і часу спостереження. Необхідно визначити умови спостереження за діяльністю групи: в умовах професійної чи дозвіллевої діяльності, чи і за тих, і за інших умов. Спостерігання об'єкта за різних умов дає можливість

проаналізувати його різноаспектно, точніше визначити деякі його постійні характеристики й, отже, повніше описати досліджуваний об'єкт.

Важливо фіксувати й загальний емоційний стан, атмосферу діяльності, наприклад, дружню або конфліктну. Істотною характеристикою діяльності є її інтенсивність, вона впливає на стан респондентів і на характер їхніх стосунків. Тому відзначають, наскільки спокійно чи напружено працює досліджувана група.

Перш, ніж починати спостереження, необхідно заздалегідь обрати ознаки, за якими можна буде робити висновки про досліджувану ситуацію. Останнє являє собою перетворення неперервного процесу діяльності на доступні безпосередньому спостереженню та реєстрації одиниці актів поведінки, зведені у систему, яка відображає значущі властивості спостережуваної ситуації. При цьому окреслена система має передбачати розмір одиниць або набір показників, адекватних фіксованому явищу. Виокремлені у процесі розробки програми спостереження явища, події, дії, форми поведінки визначаються у відповідних поняттях, стають підставою для розробки категорій або показниками більш загальних властивостей досліджуваної сфери.

Зазвичай, педагогу доводиться стикатися з необхідністю спостерігати об'єкт на різних рівнях, і кожному з них мають відповідати свої категорії. Він повинен однозначно фіксувати ті самі явища, дії у різних ситуаціях. Стандартизовані категорії заносяться у щоденник спостереження або на спеціальну картку. Кожному членові групи може відповідати спеціальне цифрове позначення. Кількість категорій спостереження залежить від теми дослідження, глибини проблематики й від майстерності спостерігача. Ця кількість не повинна бути надмірною, оскільки тоді спостерігач може потрапити в складне становище, не знаючи, куди віднести дії, які потрапляють одразу під кілька категорій. Проте за надто малої кількості категорій втрачається інформація про специфіку однотипних дій і поведінки. Тому необхідно знаходити певний оптимум. Результати спостереження тільки тоді призводять до формулювання цікавих гіпотез, точного описання об'єкта, коли система категорій дозволяє зібрати вірогідну інформацію.

Поняття вірогідності включає оцінку адекватності та надійності категорій, що входять до системи, а також точності їх фіксації.

Надійність категорій перевіряють за допомогою трьох різновидів оцінок:

а) коефіцієнта згоди спостерігачів (для цього ту саму подію повинні одночасно спостерігати кілька спостерігачів);

б) коефіцієнта усталеності (той самий спостерігач здійснює спостереження у різний час);

в) коефіцієнта надійності (різні спостерігачі здійснюють спостереження у різний час).

Оцінка надійності визначається за рівнем збігу результатів спостереження. На практиці найчастіше використовують коефіцієнт згоди. Результатом будь-якого спостереження є дані, які фіксуються у протоколах (або щоденниках), картках спостереження, схемах, рисунках, різного роду записах.

Як правило, результати спостереження визначаються безпосередньо у момент спостереження (виняток становить включене спостереження інкогніто, коли самі умови не дозволяють фіксувати результат на місці). Запис на місці є засобом подвійного контролю: за спостерігачем і за можливими відхиленнями у рамках спостережуваного процесу або ситуації. Конкретний вибір того чи іншого способу ведення запису безпосередньо залежить від того, який різновид спостереження використовується та які завдання воно розв'язує. І під час контрольованого, і при неконтрольованому спостереженні можуть бути використані відео-, фото-, кіно-, звукозаписи. Під час контрольованого спостереження оформляють спеціальні таблиці, картки, протоколи. При неконтрольованому записі немає жорстких форм, він розробляється самим спостерігачем, виходячи з вимог зручності та швидкості. Часто самого тільки письмового або звукового запису недостатньо, оскільки він не фіксує міміку, жестикуляцію, а у деяких випадках це необхідно.

У щоденнику (протоколі) спостереження має фіксуватися інформація про об'єкт спостереження, обстановку, поведінку спостережуваних, а також відомості про власне процедуру спостереження. У першу чергу описуються спостережувані, їх чисельність, вид діяльності, статево-віковий склад, рівень

освіти та інші істотні для цілей дослідження характеристики. Далі описується обстановка, у якій здійснюється спостереження. Найважливішою частиною протоколу є опис поведінки та дій спостережуваних, причому тут необхідно зазначати емоційне забарвлення та тривалість окремих різновидів діяльності.

Виділяють окремі вимоги до запису спостережень і способів фіксації отриманих даних:

1. Запис повинен бути фактологічним, тобто аналізуватися і фіксуватися повинні самі явища, які недопустимо замінювати узагальненою оцінкою або характеристикою.

2. Обов'язковість запису всієї ситуації, а не її фрагмента, тобто запис має включати опис фону, на якому відбуваються події.

3. Запис має бути повним: відображати всі події, які стосуються прийнятої гіпотези, в тому числі й такі, які їй суперечать.

6.2. Опитувальні методи педагогічного дослідження: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний метод

Опитування – це збір первинної інформації шляхом безпосередньої (бесіда, інтерв'ю) або опосередкованої (анкета) взаємодії дослідника з опитуваними (респондентами). *Опитування* поділяються на письмові (анкети) й усні (інтерв'ю); очні (особисті) й заочні (звертання з анкетою через газету, телебачення, по телефону); експертні й масові; вибіркові й суцільні й т.п. За допомогою опитувань одержують як (фактичну) інформацію, так і узагальнення про думки, судження, оцінки, переваги опитуваних.

Опитування містить такі необхідні етапи роботи: 1) усне або письмове звертання дослідника до певних категорій респондентів з питаннями; 2) реєстрація і статистична обробка отриманих відповідей, а також їхня теоретична інтерпретація.

Як метод дослідження, опитування застосовується найчастіше за умов відсутності необхідних документальних джерел інформації з досліджуваної проблеми, а також у випадку неможливості спостерігати предмет дослідження або окремі його характеристики. Найчастіше предметом вивчення

є елементи суспільної або індивідуальної свідомості: потреби, інтереси, мотивації, настрої, цінності, переконання різних категорій респондентів.

Метод опитування передбачає одержання науково-педагогічної інформації в процесі соціально організованого спілкування. У силу цього він має особливе значення для організації техніки соціальної роботи. Це накладає свій відбиток на зміст і якість одержуваних даних. Часто частина відомостей, які є в анкетах і інтерв'ю, навмисно або мимоволі спотворюються опитуваними. Тому результати опитувань повинні взаємно перевірятися і доповнюватися іншими методами збору інформації.

Опитування може бути: усним, письмовим. Різновид усного опитування – метод бесіди – являє собою вільний діалог між дослідником і досліджуваним на відповідну тему. Метод інтерв'ю – різновид бесіди. На відмінну від бесіди, яку проводять у природній, невимушеній обстановці, під час інтерв'ю дослідник ставить заздалегідь визначені запитання у певній послідовності й записує відповіді співбесідника. Педагоги використовують різні види інтерв'ю залежно від необхідної точності. Під час проведення стандартизованого інтерв'ю безпосереднє спілкування дослідника з опитуваними регламентовано спеціально розробленими дослідниками питаннями з елементами шкалування й інструкцією до інтерв'ю. Менш регламентоване інтерв'ю дозволяє зосередити увагу респондента на проблематиці, що цікавить дослідника. Опитуваний, як правило, попередньо ознайомлюється за допомогою заздалегідь підготовлених питань з тематикою інтерв'ю, а дослідник має можливість порівняти зміст відповідей різних респондентів з визначеної тематики. Під час відкритого (вільного) інтерв'ю опитуваним пропонується лише загальна тема бесіди без заздалегідь розробленого опитувальника або плану. Останнє передбачає встановлення довірливих відносин інтерв'юера з респондентом.

Подальша обробка отриманої інформації, її аналіз і вичленовування головного, істотного в ній дозволяє досліднику більш точно визначити вид педагогічної підтримки та допомоги різним категоріям респондентів. Сутність опитування зводиться до того, що дослідник одержує інформацію з тих

відповідей респондентів, які вони дають на поставлені питання.

Метод бесіди, інтерв'ю. У процесі застосування цього методу з'ясовується думка і ставлення вихованця, педагогів до певних фактів, подій з метою отримання більш глибокого уявлення про сутність і причини досліджуваних педагогічних явищ.

Підвищення об'єктивності результатів і зменшення впливу суб'єктивного фактора під час проведення інтерв'ю потребує:

- ретельно обмірковувати його план, можливі варіанти, основні й допоміжні питання, їх формулювання;

- створити довірливу, комфортну атмосферу в спілкуванні, вміти відчувати стан співрозмовника, бути коректним і терплячим;

- уміти використовувати ситуацію, проявляючи гнучкість щодо запитань і відповідей;

- використовувати технічні засоби, способи фіксування відповідей, що також підвищує результативність бесіди.

Інтерв'ювання (на відміну від бесіди) передбачає суворе слідування заздалегідь визначеним питанням та фіксування відповідей.

Інтерв'ю – це метод отримання інформації шляхом усних відповідей респондентів на систему запитань, які усно ставить дослідник.

Бесіда – це метод отримання інформації шляхом двостороннього або багатостороннього обговорення питання, запропонованого дослідником.

Під час проведення бесіди і респонденти, і дослідник виступають активними сторонами, проте в інтерв'ю запитання ставить лише дослідник. Інтерв'ю можна назвати односторонньою бесідою. Під час бесіди (і в цьому її перевага) можна отримати більш глибоке уявлення про проблеми, які вивчає дослідник, а також уточнити сумнівні відповіді, і таким чином, отримати більш достовірну інформацію. Водночас бесіда потребує більше часу (і в цьому її недолік) для її проведення, що зменшує можливості для збору достатнього матеріалу. У процесі бесіди запитання ствляються й обговорюються у певній послідовності, відповідно до плану, але розкриваються більш глибоко.

Надані стислі характеристики різних видів опитування свідчать, що принципових відмінностей між ними немає. Саме тому останнім часом соціологи, педагоги і психологи більше використовують змішані види опитування, наприклад, анкети-інтерв'ю. Розгорнута характеристика анкетування відзначається такими особливостями: по-перше, воно є найбільш поширеним методом у теорії та педагогічній практиці; по-друге, володіння методикою анкетування дає досліднику основний обсяг знань і вмінь для оволодіння іншими методами опитування; по-третє, анкетування більш доступне великій кількості дослідників, які не мають достатнього професійного і життєвого досвіду, не володіють здатністю швидко вступати в контакт з людьми; по-четверте, воно дозволяє охопити значну кількість людей, по-п'яте, анкетування більш доступне для математичної обробки результатів.

План бесіди, інтерв'ю та анкети можна представити у вигляді переліку запитань. Їх розробка передбачає визначення характеру інформації, яку необхідно отримати, формулювання запитань, які мають бути задані; складання першого плану запитань, його попередня перевірка шляхом пробного дослідження й виправлення та редагування. Цінний матеріал може надати вивчення результатів діяльності учнів: письмових, графічних, контрольних робіт, малюнків, креслень, зошитів з окремих дисциплін.

Анкетування (фр. – розслідування) є методом отримання інформації шляхом письмових відповідей респондентів на систему стандартизованих запитань анкети. Це один із способів письмового (іноді й усного) опитування значної кількості учнів за відповідною схемою – анкетною або опитувальним аркушем. Мета анкетування – зібрати великий пласт матеріалу, який після статистичної обробки використовують для розв'язання відповідних педагогічних завдань. Анкетування – метод масового збору матеріалу за допомогою анкети. Ті, кому адресовані анкети, дають письмові відповіді на запитання. При цьому контакт дослідника і респондента має опосередкований характер. Інструментом отримання наукової інформації стає анкета, тому велику увагу дослідник приділяє якості власне анкети, тобто формулюванню запитань, порядку їхнього

розташування, їх відповідності розв'язанню завдань дослідження. Перевагами методу анкетування є анонімність відповідей респондентів, що дає можливість одержання інформації, яка має для них особисту значущість. До недоліків цього методу можна віднести проблему збору анкет.

Анкетування – це допоміжний засіб, оскільки одні статистичні дані опитування не можуть бути підставою для встановлення складних педагогічних закономірностей. Виділяють такі види анкетування: відкрите, закрите, напіввідкрите.

Існують різноманітні види анкетування, які групуються попарно за кількома ознаками. Залежно від кількості опитуваних розрізняють два види анкетування: суцільне і вибіркове.

Суцільне анкетування передбачає опитування всієї генеральної сукупності досліджуваних осіб. У *вибірковому анкетуванні* респондентами стає лише частина генеральної сукупності – вибірка сукупності. Саме цей вид анкетування набув найбільшого поширення. Залежно від способу спілкування дослідника з респондентами розрізняють особисте і заочне анкетування.

Особисте анкетування передбачає безпосередній контакт дослідника з респондентом, коли другий заповнює анкету в присутності першого. Такий спосіб анкетування має дві незаперечні переваги: по-перше, гарантує повне повернення анкет і, по-друге, дозволяє контролювати правильність їх заповнення. Різний характер процедури особистого опитування дає право виділяти групове й індивідуальне анкетування.

Групове анкетування передбачає опитування одночасно групи респондентів. Саме це робить анкетування тим методом, який дозволяє збирати значний матеріал за мінімальних витрат часу. В *індивідуальному анкетуванні* опитування проводиться почергово. *Заочне анкетування* характеризується тим, що респонденти дають відповіді на запитання анкети за відсутності дослідника.

За способом вручення анкет респондентам розрізняють поштове і роздаткове анкетування. За зовні незначних відмінностей ефективність цих видів анкетування не є однаковою.

Поштове анкетування, відповідно до назви, передбачає надсилання анкет респондентам і повернення їх досліднику поштою. Переваги такого анкетування визначаються простотою розповсюдження анкет; можливістю отримання значної вибірки; можливістю залучення до числа респондентів осіб, які територіально перебувають далеко.

Недоліками поштового анкетування є низький відсоток повернення анкет, у середньому близько 5%; спотворення визначеної вибірки опитуваних, оскільки під час розсилки анкет незнайомим особам буває важко встановити, наскільки вони відповідають передбачуваному контингенту респондентів; відсутність упевненості в тому, що анкети заповнювалися самостійно. Відсоток повернення анкет можна підвищити такими способами: а) вмістити особисте звернення до респондента із зазначенням його імені, по батькові та прізвища; б) ретельно продумати вступну частину анкети та надати супровідний лист, з яких би респондент зрозумів свою роль у проведеному дослідженні (з цією метою можна коротко розкрити принципи вибірки); в) вкласти конверт із зазначеною зворотною адресою і поштовою маркою; г) висловити готовність надіслати результати дослідження, якщо респондент того забажає.

Роздаткове анкетування передбачає особисте вручення анкети респонденту, заповнення її вдома і повернення будь-яким способом. Перевагами цього виду анкетування є такі: особистий контакт дослідника з респондентом підвищує в останнього зацікавленість у дослідженні; можна проконсультувати респондента про правила заповнення анкети; є можливість оцінити відповідність респондента визначеній вибірці.

Недоліки роздаткового анкетування пов'язані з дещо низьким відсотком повернення анкет (хоч і більш високим, ніж у поштовому анкетуванні) та з відсутністю впевненості в тому, що анкети заповнювалися респондентом самостійно.

Запитання, які потребують кількісної оцінки, містять перелік варіантів відповідей, що дозволяють кількісно виразити інтенсивність думки респондента. Наприклад: «Чи задоволені Ви своєю роботою в ролі педагога?»

1) Цілком задоволений.

- 2) Задоволений.
- 3) Байдуже.
- 4) Незадоволений.
- 5) Не можу відповісти.

Напівзакриті запитання передбачають наявність не тільки переліку варіантів відповідей, але й варіант на зразок «інше». Такі запитання набули найбільш широкого розповсюдження з тієї ж причини, що й закриті.

Таким чином, кожна форма запитань має свої переваги і недоліки, тому доцільно їх застосовувати відповідно до завдань дослідження. Водночас досвід свідчить, що на стадії пошукового дослідження доцільно застосовувати відкриті запитання, а під час основного дослідження – напівзакриті, іноді закриті. Багато дослідників вважають, що коректно складена анкета повинна містити всі види запитань: відкриті, закриті та напівзакриті. Їх оптимальне співвідношення підвищує вірогідність дослідження.

Прямі запитання передбачають отримання від респондента інформації, що безпосередньо пов'язана із завданнями дослідження. Наприклад, у запитанні «Чи подобається Вам професія педагога?» предмет інтересу дослідника (ставлення до професії) закладений вже в самому запитанні. Як правило, ці запитання формулюються в особистій формі: «Ваша думка стосовно ...», «Що Ви думаєте про ...», «Чи вважаєте Ви, що ...» і т. ін. Дослідники вважають, що на прямі запитання респонденти відповідають не завжди охоче, особливо в тих випадках, коли особиста думка не відповідає загальноприйнятій думці.

Непрямі запитання передбачають отримання від респондента інформації через серію додаткових запитань, які безпосередньо не відповідають завданням дослідження, але дозволяють за допомогою аналізу сформулювати думку про предмет, який цікавить дослідника. Наприклад, замість того, щоб запитати у спортсмена, чи визнає він необхідність загальної фізичної підготовки, його просять висловити думку про раціональний обсяг технічної, тактичної та спеціальної фізичної підготовки за періодами річного тренувального циклу. Крім того, запитання доцільно формулювати, не посиляючись на думку конкретних людей: «Деякі спортсмени вважають, що

обсяг загальної фізичної підготовки повинен бути зведений до мінімуму. А як Ви думаєте?». Або: «Чи погоджуєтеся Ви з твердженням, що ...?». Запитання в подібному формулюванні рекомендується використовувати в тих випадках, коли у дослідника немає впевненості щодо отримання правдивої відповіді на пряме запитання, тим більше, що досвід свідчить про велику прихильність респондентів саме до непрямих запитань.

Ефективність анкетування залежить від грамотної побудови та змісту анкети.

Побудова анкети

Анкета повинна мати три частини: вступну, основну, демографічну.

Вступна частина анкети передбачає своєрідне звернення до респондентів, в якому зазначаються:

1) науковий заклад, який досліджує зазначену тему чи окреслену проблему дослідження і від імені якого виступає дослідник;

2) завдання дослідження; теоретичне і практичне значення вирішення цих завдань;

3) роль кожного респондента у вирішенні поставлених завдань;

4) запевнення щодо повної анонімності відповідей респондента (ім'я опитуваного не повинно фігурувати в повідомленнях і публікаціях дослідника);

5) правила заповнення анкети;

6) запевнення в готовності надати результати дослідження респонденту, якщо він цього забажає;

7) спосіб повернення анкети досліднику.

До змісту вступної частини пред'являються три основні вимоги: він повинен бути зрозумілим для будь-якого респондента, має викликати бажання відповідати на поставлені запитання і водночас бути стислим.

Основна частина містить перелік запитань, які відповідають поставленим завданням дослідження. Розробка цієї частини є найбільш складною і відповідальною. Ураховуючи психологічні особливості респондента, дослідники розробили триступеневу форму основної частини:

перша третина запитань призначена для того, щоб зацікавити респондентів і включити їх у роботу. Запитання цієї частини мають відрізнятися простотою і більшою мірою стосуватися фактів, подій;

друга третина запитань спрямована на вирішення головних завдань дослідження і стосується, як правило, мотивів, думок і оцінок. Саме тому подібні запитання є найбільш складними для респондентів;

інша третина включає запитання, які деталізують відповіді на попередню частину запитань, а також містить контрольні запитання (сутність їх розкривається нижче) і найбільш особисті, що потребують індивідуальної думки респондента. Дослідниками відзначено, що на особисті запитання респонденти найбільш правдиво відповідають наприкінці анкети.

Демографічна частина анкети містить запитання, які визначають паспортну характеристику респондента: прізвище, стать, вік, професійна кваліфікація тощо. Ця частина анкети найбільш лаконічна і проста для заповнення. Основне призначення її полягає в тому, щоб сприяти, по-перше, якісному аналізу зібраного матеріалу і, по-друге, визначенню репрезентативності отриманої інформації.

Демографічну частину анкети доцільно розмістити у кінці опитувальника. Хоча не виключається її розміщення на початку анкети (з метою встановлення контакту з респондентом, для введення його в процес роботи) або розсосередження демографічних запитань в інших частинах анкети. Знання класифікації запитань дозволяє грамотно й об'єктивно вирішити складне завдання розробки опитувальника.

Нині у практиці педагогічної роботи широко використовується система методів і способів прогнозування.

Методика **прогнозування** містить такі етапи дослідження:

- визначення об'єкта дослідження (система освіти, учні, вчителі, батьки);
- окреслення предмета дослідження (наприклад, рівень педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами);

- виділення цілей, завдань дослідження, часу проведення, суб'єктів/об'єктів дослідження, використовуваних методів;
- збір даних, які впливають на розвиток об'єкта і стосуються прийняття рішення;
- узагальнене бачення об'єкта в системі основних показників, що характеризує його структуру;
- проєкція вихідної моделі в майбутнє з урахуванням прогнозованих чинників;
- проєкція вихідної моделі на майбутнє відповідно до поставлених цілей і завдань;
- оцінка ступеня вірогідності й уточнення прогностичних моделей за допомогою опитування експертів;
- вироблення наукових і методичних рекомендацій на основі зіставлення прогностичних моделей.

Біографічний метод пов'язаний з отриманням інформації про різних історичних постатей, відомих педагогів-просвітителів, суб'єктів освіти, різних категорій учнівської та студентської молоді, вчителів. Такий метод є інтегрованою сукупністю різних способів педагогічного виміру й оцінок повідомлень. Використовуючи цей метод, дослідник може збирати відомості про історію життя індивіда за допомогою інтерв'ю, анкети, тесту, вивчення документів й аналізу життєвого шляху, а також за допомогою перевірених об'єктивних даних або інформації від обстежуваних. Завдяки розповідям учасників про пережиті ними події, дослідник має у своєму розпорядженні можливість реконструювати недоступні йому процеси і ситуації. Разом з тим, ступінь науковості застосування такого методу залежить від методично контрольованої інтерпретації, оцінки біографічних матеріалів.

Біографічний метод широко використовується у педагогічних дослідженнях. Так Ю. М. Котєнєва, спираючись на роботи О. Ю. Зайченко, О. П. Орлова, Р. Шерайзіна, досліджує проблему професійної кар'єри педагога як поетапне проєктування його професійної біографії. У процесі дослідження науковиця виявила характерні для такої біографії вершини професіоналізму, досягнення яких слід розглядати як освоєння, визначення рівня професійної майстерності. Так під час проведення навчальних занять з курсу «Історія педагогіки» студенти оволодівали прийомами технології розвитку

критичного мислення (складання і заповнення біографічних й історіографічних таблиць, перехресна дискусія «Успішний учитель у працях видатних учених-педагогів минулого» тощо); потрапляли у різноманітні ситуації діалогової взаємодії з навчальним матеріалом (аналіз і обговорення авторських педагогічних концепцій у формі «Діалог професіоналів минулого» один з одним і викладачем, робота в мікрогрупах, рольові ігри); освоювали майбутню професійно-педагогічну діяльність шляхом мікровикладання, мікродослідження педагогічних проблем минулого та сучасного, орієнтувалися на творче застосування знань у реальній практиці (мозковий штурм «Школа майбутнього» тощо)⁵⁴. Крім того, студенти аналізували науково-історико-педагогічне підґрунтя професії вчителя, складали і заповнювали біографічні та історіографічні таблиці.

6.3. Методи педагогічної діагностики. Тестування

У педагогічній практиці дедалі більше відчувається потреба в оперативній діагностиці. Діагностика (з грецьк. «діа» – прозорий і «гнозис» – знання) – це загальний спосіб одержання випереджувальної інформації про досліджуваний об'єкт або процес.

Психолого-педагогічна діагностика – оцінювальна практика, яка спрямована на вивчення індивідуально-психологічних особливостей учня і соціально-психологічних характеристик учнівського колективу з метою оптимізації навчально-виховного процесу.

На відміну від психодіагностики, психолого-педагогічна діагностика взаємодіє з практичною педагогічною діяльністю і передбачає використання результатів діагностування з метою корекції процесів освіти і виховання. Педагог-дослідник розглядає педагогічну діяльність як множину педагогічних задачних ситуацій, тому він що послуговується у своїй роботі методами психолого-педагогічної діагностики. Задачний підхід дає можливість вирішувати навчально-виховні задачі різного

⁵⁴Котенєва Ю. М. Формування уявлень про професійну кар'єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки: дис. ... кандидата педагогічних наук, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Старобільськ, 2016, с.143-144.

типу за часом і складністю. Завдяки цьому учень отримує інформацію про себе, що дозволяє йому стимулювати процес самовивчення й усвідомлення свого місця і ролі в довкіллі.

До числа найбільш відомих *методів діагностики* відносяться: опитувальники, тести (словесні, числові, зорово-просторові, рисункові й т. ін.), анкетування – метод масового збору інформації за допомогою заздалегідь розроблених анкет тощо.

Об'єктивна діагностика потребує уважного вивчення індивідуально-психологічних особливостей учня або учнівського колективу. Тому слід урахувати **критерії психолого-педагогічної діагностики**.

Виділяють *критерії діагностичних методик*. Існують певні норми критеріїв, які лежать в основі будь-якого досліджуваного явища, що дозволяють визначити відхилення від ідеального. Розрізняють соціально-співвідносні норми, індивідуально-співвідносні норми, предметно-співвідносні норми.

До критеріїв діагностичних методик віднесено такі показники:

- **Точність** – передбачає властивість уміти урахувати певні відтінки в досліджуваній якості. Наприклад: коли в анкеті або опитувальнику на відповідне запитання одержуємо відповідь «так» або «ні», то така відповідь буде менш точною, ніж та, яку отримуємо за допомогою шкали, що включає пункти: «дуже задоволений», «більше задоволений, ніж незадоволений», «не знаю», «більше незадоволений, ніж задоволений», «не можу визначитися» і т. ін.

- **Об'єктивність** – критерій, що дозволяє максимально відокремити результати діагностики від особистості самого дослідника; усунути вплив суб'єктивних чинників з боку дослідників. Забезпечення природності умов під час проведення, об'єктивність обробки даних та інтерпретацій. Оцінка має бути максимально незалежною від особистих прихильностей дослідника.

- **Надійність** – критерій, який означає, що повторний вимір цим же методом покаже такі ж результати за умови, що проміжок часу між проведеними дослідженнями не позначиться на істотній зміні вимірюваної якості, а метод використовується за тих же умов. Отже, надійність – це

показник, що відображає точність вимірювань, а також усталеність результатів щодо дії сторонніх, випадкових факторів.

•**Порівнюваність** – критерій, який передбачає забезпечення порівняння початкових даних одного й того ж індивідуума, з тими результатами, яких він досягнув пізніше; можлива порівняність отриманих даних з результатами інших індивідуумів, якщо подібне зіставлення є необхідним і коректним.

•**Репрезентативність** – набір тестових завдань повинен забезпечувати різнобічну перевірку умінь та здібностей особистості, які діагностуються.

•**Валідність** (вірогідність, дієвість) – комплексна характеристика, яка містить відомості щодо придатності методики для вимірювання того, для чого вона створена, і яка її дійсна, практична корисність. Таким чином, дослідження має бути безпосередньо пов'язане з теоретичним розумінням дослідником тих показників, які він вимірює. Йдеться про те, що дослідник має бути компетентним в освітньо-виховній сфері. Лише тоді він зможе кваліфіковано скласти тести, які будуть дієвими для певної категорії досліджуваних. Дієвість того чи іншого засобу (тесту, анкети і т. ін.) в багатьох випадках залежить від чіткої постановки запитання, відповідності віковому та інтелектуальному розвитку респондента, а також складності його виконання.

Проаналізуємо один з найбільш уживаних методів діагностики – тест.

Слово «тест» запозичене з англійської мови, у перекладі означає «випробування», «спроба». Уперше це слово було вжито для позначення психодіагностичних методів у кінці XIX століття. Учені вважають, що з цього часу починається історія психодіагностики. У той період створюються спеціальні тести для перевірки пам'яті, особливостей мислення та інших психічних якостей. Пізніше стали використовувати тести для вивчення особливостей характеру, особистісних орієнтацій та ін.

Спочатку тести були розроблені для наукових цілей, а потім почали застосовуватися і в інших сферах. Так у 1950 році американський психолог Дж. Гілфорд у статті «Чи слід

витрачати гроші на тестування» розглянув роль та значення тестів з неочікувано прагматичного боку. Такий підхід дав можливість психологам у роки другої світової війни у США активно включитися у розробку різноманітних дослідницьких програм, зокрема у сфері навчання персоналу військових сил. Навчання військового льотчика коштувало приблизно 75 тис. доларів. Непридатність окремих курсантів до навчання з'ясовувалася, як правило, не раніше, ніж вони проходили третю частину курсу, тому втрати, природно, були досить великими. Розробка і використання існуючої системи тестів дозволила відсіювати непридатних до навчання на ранніх етапах (а це була приблизно половина потенційних курсантів). Усі ці приклади дозволили Дж. Гілфорду зробити висновок про те, що кожний долар, витрачений керівництвом США на розробку тестів, приніс економію у 1000 доларів.

На початку століття французом Альфредом Біне був створений тест, який у модифікованому вигляді дійшов до наших днів та широко використовується в усьому світі. На замовлення Міністерства освіти Франції він розробив серію задач для відсіювання дітей, нездатних навчатися у масовій школі. Пізніше його тест був модифікований і став використовуватися для кількісної (у балах) оцінки розумових здібностей дитини. Тест Біне був перекладений, і на його основі розроблялися вітчизняні методики, які поступово поширилися у педагогічній практиці.

У педагогіці в останні роки використовуються такі тести для визначення рівня досягнень та розвитку особистості:

- загальних розумових здібностей, розумового розвитку;
- спеціальних здібностей у різних сферах діяльності;
- навченості, успішності, академічних досягнень;
- окремих якостей (рис) особистості (пам'яті, мислення, характеру тощо);
- вихованості (сформованості загальнолюдських, моральних, соціальних та інших якостей).

Нині існує багато тестів. Вони поділяються за різними ознаками на: індивідуальні – групові; вербальні – невербальні; кількісні – якісні; градуйовані – альтернативні; загальні – спеціальні.

Індивідуальні тести передбачають роботу з кожною особою окремо; групові тести дозволяють тестувати одночасно декількох осіб; вербальні тести засновані на аналізі власних висловлювань досліджуваних; невербальні тести використовують для узагальнення інших якостей, окрім мовлення; кількісні тести дозволяють отримувати числові показники ступеня розвитку досліджуваної якості; якісні – давати його розгорнуту описову характеристику; градуйовані тести дають можливість за допомогою відповідної шкали відобразити в цифрах ступінь розвитку досліджуваної якості; альтернативні тести допускають лише два взаємозаперечувальні висновки на зразок «так» чи «ні»; загальні тести передбачають дослідження певної психічної якості загального характеру; спеціальні тести спрямовані на вивчення специфічної якості, яка відрізняє цю людину від інших.

Однак, який би тест не використовувався, кожний з них повинен відповідати низці вимог:

- бути короткотривалим, тобто не вимагати великих витрат часу;
- бути однозначним, тобто не допускати довільного трактування тестового завдання;
- містити запитання, тобто виключати можливість формулювання багатозначних відповідей, не мати словесних «капканів»;
- неправильні відповіді мають конструюватися на основі типових помилок та бути правдоподібними;
- правильні відповіді серед запропонованих мають розташовуватися у випадковому порядку;
- відповіді на одні запитання не повинні бути підказками для відповідей на інші;
- запитання повинні бути відносно короткими, вимагати стислі відповіді;
- тест повинен бути зручним, тобто придатним для швидкої обробки результатів;
- тест має бути стандартним, тобто придатним для широкого практичного застосування.

Математичні й статистичні методи в педагогіці використовуються для обробки отриманих даних методами

опитування й експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, сприяють підвищенню надійності висновків, створюють основу для теоретичних узагальнень. Найбільш розповсюджені в педагогіці є математичні методи: *реєстрація, ранжування, шкалування, моделювання*.

- *Реєстрація* – метод підрахування наявності і/або відсутності якості, яка вивчається у кожного члена групи та у всієї групи.

- *Ранжування* – розміщення зібраних даних у певній послідовності, у порядку зростання або зменшення показників.

- *Шкалування* – присвоєння балів або інших цифрових показників досліджуваним характеристикам.

- *Моделювання* – створення штучних ситуацій, у яких велику роль відіграють ті ж зв'язки, ситуації, що і в реальному житті.

За допомогою статистичних методів визначаються середні величини отриманих показників: середнє арифметичне; (медіана – показник середини ряду (при наявності 12-ти учнів медіаною буде оцінка 6-го учня в списку, в якому всі учні розподілені за рангом їх оцінок); ступінь розсіювання – дисперсія, або середнє квадратичне відхилення.

Для таких обчислень є відповідні формули, застосовуються довідники і таблиці. Результати, оброблені за допомогою названих методів, дозволяють відобразити кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць. У педагогічній науці існує ще багато невиявлених зв'язків і залежностей, де є можливість проявити свої наукові здібності й можливості молодим дослідникам.

6.4. Педагогічний експеримент

Важливу роль у дослідженні відіграє **педагогічний експеримент** – це спеціально організована педагогічна діяльність учителів/викладачів й учнів/студентів із заздалегідь заданими дослідницькими цілями. Зазвичай, проводиться разом з іншими методами науково-педагогічного дослідження – спостереженням, бесідою, анкетуванням тощо. Педагогічний

експеримент – найбільш складний метод. Виділяють лабораторний і природний експеримент.

При цьому будь-який експеримент проходить кілька обов'язкових етапів:

1 етап – **констатувальний** – здійснюється на початку дослідження і ставить за мету виявити стан розробленості досліджуваної проблеми;

2 етап – **формувальний** (творчо-перетворювальний) – відбувається впровадження визначених прийомів, методик, технологій. Отримані дані піддаються теоретичному аналізу, на цій основі формулюються висновки;

3 етап – **контрольний** – апробовані методи, прийоми, технології починають застосовуватися на практиці, у роботі інших шкіл /вчителів і стають теоретичним і практичним досягненням педагогіки.

Отже, визначено такі види педагогічного експерименту: констатувальний, формувальний, контрольний.

У процесі експерименту здійснюється експертне оцінювання, впроваджуються методи математичної статистики та методи обробки зібраної інформації. У підсумку відбувається узагальнення отриманої інформації.

У процесі констатувального етапу експерименту визначається наявний рівень знань, умінь, навичок, особистісних якостей учнів/студентів або сам стан навчально-виховного процесу.

Під час формувального етапу експерименту здійснюється введення нового чинника або умови, які, відповідно до гіпотези, повинні підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

Ступінь новизни дослідницької роботи визначається за такими показниками:

- модифікація передбачає модернізацію, видозмінення методики, прийому, методу, засобу;
- комбінація означає нове поєднання раніше відомих елементів системи;
- радикалізм – це створення принципово нових оригінальних підходів, систем.

6.5. Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду

Учитель нерідко емпіричним дослідницьким шляхом приходиться до найважливіших педагогічних знахідок, що були до цього невідомі педагогічній теорії й практиці. Якщо ці нововведення не будуть узагальнені й під них не буде підведена теоретична основа, вони так і залишаться надбанням одинаків.

Метод вивчення й узагальнення педагогічного досвіду – це опосередковане (іноді безпосереднє) вивчення педагогічних явищ і процесів за результатами навчання і виховання дітей. Сфера застосування методу: визначення якісного рівня й ефективності діяльності закладу освіти, функціонування педагогічних систем; вивчення недоліків і проблем у навчально-виховному процесі; виявлення потреби в нових освітніх і соціальних послугах і програмах, а також можливостей її задоволення; оцінка перспективності педагогічних інновацій і планів їх упровадження у зміст, форми і методи; визначення якісного рівня й ефективності діяльності закладу освіти, функціонування педагогічних систем; вивчення недоліків і проблем у навчально-виховному процесі; виявлення потреби в нових освітніх і соціальних послугах і програмах, а також можливостей її задоволення.

Існують різні види педагогічного досвіду: масовий, негативний, позитивний, передовий.

Різновиди передового педагогічного досвіду:

- Педагогічна майстерність (уміле, раціональне, комплексне використання педагогом рекомендацій педагогічної, психологічної, соціальної науки).

- Педагогічне новаторство (власні творчі знахідки, нові освітні й соціальні послуги або технології, форми і методи, прийоми і засоби).

Критерії оцінки передового педагогічного досвіду:

- ✓ новизна – може проявлятися різною мірою: від внесення нових положень до науки до ефективного застосування вже відомих розробок;

- ✓ висока результативність – передовий досвід повинен відрізнятися високою якістю підготовки і вихованості учнів/студентів;

✓ відповідність сучасним досягненням науки, проте високі результати не завжди бувають забезпечені науковим підходом;

✓ стабільність – характеризується збереженням ефективності розробки при зміні умов, а також досягненням високих результатів упродовж досить тривалого часу;

✓ універсальність – можливість використання досвіду іншими педагогами і закладами освіти;

✓ оптимальність – високі результати досягаються при заощадженні часу, сил педагогів і учнів, а також без збитку для вирішення загальних навчально-виховних завдань.

Пропонуємо *схему аналізу передового педагогічного досвіду*.

Досліджуваний об'єкт (педагог, працівник, колектив, об'єднання).

1. Найменування досвіду (напрямок, тема роботи).

2. Мета вивчення досвіду.

3. Завдання навчання, виховання і наявні труднощі, протиріччя, «слабкі ланки» практики, що роблять досвід актуальним.

4. Конкретні умови, в яких формувався досвід, заходи щодо оптимізації цих умов. Опис реального перебігу навчально-виховного процесу; діяльність вихователів (педагогів), вихованців (учнів), її зміст і форми, характер взаємин учасників.

5. Коротка характеристика досвіду (проблема, спосіб вирішення, корисність, новизна, впровадження у змінених умовах, адреса для рекомендованого впровадження).

6. Результати навчання, виховання, соціальної підтримки (зрушення в адаптації, реабілітації, вихованості), їх надійність і стабільність.

7. Педагогічний аналіз досвіду: його джерела (наукове знання, передовий досвід, власні спостереження і спроби); характеристики окремих сторін, «складників» педагогічного процесу: цілей, змісту, ідей, задуму, технології, способів посилення мотивації.

8. Тлумачення та узагальнення досвіду. Встановлення зв'язків між задумом, змістом, методами і результатами. Виявлення закономірностей і принципів, що забезпечують успіх, чинників, що впливають на результати. Виявлення

новизни, оригінальності, значущості, ефективності, оптимальності, перспективності проаналізованого досвіду.

9. Пропозиції щодо подальшого розвитку, вдосконалення, а в деяких випадках – коригування досвіду.

10. Методичні рекомендації з використання передового педагогічного досвіду (для кого він буде особливо цінним, необхідні умови для ефективного використання, обмеження, найбільш відповідні способи використання).

6.6.Критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження

Проаналізуємо, як з окремих методів педагогічного дослідження скласти обґрунтовану методику дослідження, користуючись якою можна вирішити поставлені завдання.

Насамперед, необхідно виходити з положення про те, що сутність методу визначається не сукупністю прийомів, а їх загальною спрямованістю, логікою руху пошукової думки, що слідує за об'єктивним рухом предмета, загальною концепцією дослідження. Метод – це насамперед схема, модель дослідницьких дій і прийомів, а вже потім – система реально існуючих дій і прийомів, що слугує доказом і допомагає перевірити гіпотезу відповідно до певної педагогічної концепції.

Суть же методики полягає в тому, що вона являє собою цілеспрямовану систему методів, яка забезпечує достатньо повне і надійне вирішення проблеми. Та чи інша сукупність методів, об'єднаних у методику, завжди відображає заплановані способи виявлення невідповідності у науковому знанні, а потім слугує засобом їх усунення, вирішення виявлених суперечностей.

Керуючись визначеними положеннями, необхідно повернутися до логічної схеми дослідження і послідовно забезпечити кожну ланку цієї схеми відповідними методами. Якщо йдеться про встановлення фактів, що становлять базу дослідної роботи, то залежно від предмета пошуку можуть бути використані такі методи як: спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкети, діагностичні роботи, завдання у спеціально створених ситуаціях, узагальнення досвіду роботи й інші методи. Вони

повинні надати надійну мережу каналів для надходження необхідної інформації, забезпечення репрезентативності (представництва) вибірки, масиву, що досліджується, педагогічних явищ і валідність (відповідність предмету пошуку) отриманих даних.

Якщо необхідно сформулювати гіпотезу, використовують аналіз і синтез, узагальнення, моделювання, мислений експеримент та інші прийоми і методи. Якщо йдеться про доказ запропонованої гіпотези, то поряд з методами, за допомогою яких збираються додаткові факти, використовується дослідна робота й експеримент.

Природно, що вибір методів, як правило, визначається рівнем, на якому ведеться робота (емпіричний або теоретичний), характером дослідження (методологічне, теоретичне, прикладне), змістом його кінцевих або проміжних завдань. Останнє багато в чому визначає співвідношення змістових і формалізованих, якісних і кількісних, аналітичних і синтетичних, пояснювальних і прогностичних елементів дослідження. Проте ці співвідношення залежать і від підготовленості в науці дослідницького інструментарію, від розробленості методичного арсеналу педагогіки й суміжних наук.

Реальний зміст будь-якого методу, тих дій, за допомогою яких він здійснюється, залежить від його місця в системі дослідницьких процедур і умов їх проведення. Одні й ті ж методи (створення спеціальних ситуацій, спостереження, опитування, проєктування і моделювання тощо) набувають різний сенс у реальному контексті дослідження, слугують різним цілям (експериментальна перевірка гіпотез, встановлення фактів та ін.).

Науковці визначають низку помилок під час вибору методів: шаблонний підхід до вибору методу, його трафаретне використання без урахування конкретних завдань і умов дослідження; універсалізація окремих методів або методик, наприклад, анкетного опитування і соціометрії; ігнорування або недостатнє використання теоретичних методів, особливо ідеалізації, сходження від абстрактного до конкретного; невміння із окремих методів скласти цілісну методику, що

оптимальним чином забезпечує вирішення завдань наукового пошуку.

Будь-який метод сам по собі являє певну заготовку, яку необхідно видозмінювати, конкретизувати стосовно завдань, предмету і конкретних умов пошукової роботи.

Насамкінець, треба обрати таке поєднання дослідницьких методів, щоб вони вдало доповнювали один одного, аналізуючи предмет дослідження повніше і глибше, щоб була можливість перевірити результати, отримані одним методом, використовуючи інший. Наприклад, результати попередніх спостережень і бесід з учнями корисно уточнити, поглибити, перевірити, аналізуючи результати контрольних робіт або поведінку учнів у спеціально створених ситуаціях.

Зазначене дозволяє сформулювати відповідні критерії правильності вибору методу дослідження:

1. Адекватність об'єкту, предмету, загальним завданням дослідження, накопиченому матеріалу.

2. Відповідність сучасним принципам наукового дослідження.

3. Наукова перспективність, тобто обґрунтування передбачення про те, що обраний метод дає нові й надійні результати.

4. Відповідність логічної структури (етапу) дослідження.

5. Спрямованість на всебічний розвиток особистості, оскільки дослідницький метод у багатьох випадках стає методом освіти і виховання, тобто «інструментом дотику до особистості», за А. С. Макаренком.

6. Гармонійний взаємозв'язок з іншими методами в єдиній методичній системі.

Визначені критерії допоможуть майбутньому педагогу-досліднику правильно обирати методи педагогічного дослідження відповідно до об'єкта, предмета, поставлених завдань дослідження, й ефективно його здійснювати.

ТЕМА 7. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: формувати у молодих дослідників уміння організації й проведення педагогічного дослідження.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток потреби у науковому пошуку, у творчому вдосконаленні етапів власної професійної педагогічної діяльності.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: зразки етапів організації педагогічного дослідження, обґрунтування результатів наукового дослідження, опорні схеми, тести, рисунки, таблиці, презентації.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: організація і проведення педагогічного дослідження, кваліфікаційна робота, планування кваліфікаційної роботи, теоретичне обґрунтування результатів наукового дослідження, логіка представлення дослідницького матеріалу, висновки і рекомендації, захист наукової роботи, наукова етика, ерудиція.

План

7.1. Вимоги до написання курсових і дипломних (бакалаврських та магістерських) робіт. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.

7.2. Організація науково-педагогічного дослідження.

7.3. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження.

7.4. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження.

7.5. Етичний аспект дослідження.

Рекомендовані джерела і література:

1. Антонова О.Є., Єремєєва В.М., Мирончук Н.М. Методика організації науково-педагогічних досліджень: метод. посіб. Житомир, 2018. 76 с.

2. Аносов І. П., Елькін М. В., Головкова М. М., Коробченко А. А. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Мелітополь: ТОВ «Вид. буд. ММД», 2015. 218 с.

3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

4. Данильян О.Г., Дзьобань О.В. Методологія наукових досліджень : підруч. Харків: Право, 2019. 368 с.

5. Дубасенюк О.А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 256 с.

6. Методологія наукових досліджень: навч.-метод. посіб. / Котловий С.А., Павлик Н.П., Сейко Н.А., Ситняківська С.М. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 89 с.

7. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. / уклад. О. Єрмоменко, І. Толмачова, О. Кузнецова. Харків, 2023. 140 с.

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

9. Тушева В.В. Основи наукових досліджень: навч. посібн. Харків: «Федорко», 2014. 408 с.

10. Чайченко Н.Н., Семенов О.М., Артюшкіна Л.М., Рудь О.М., укл. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. для магістрантів. Суми: СОІППО, 2015. 190 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Охарактеризуйте сутність випускових кваліфікаційних робіт.

2. Проаналізуйте загальні вимоги до випускових кваліфікаційних робіт.

3. Визначте особливості планування різних видів кваліфікаційних робіт.

4. У чому полягає специфіка та види педагогічного експерименту (констатувальний, діагностичний, формувальний тощо)?

5. Розкрийте вимоги до застосування методів математичної статистики в педагогічному експерименті.

6. Як здійснюється оформлення отриманих дослідницьких матеріалів?

7.1. Вимоги до написання курсових і дипломних (бакалаврських та магістерських) робіт. Планування різних видів кваліфікаційних робіт

Існують різні види випускових кваліфікаційних робіт. Основними кваліфікаційними роботами є такі: курсовий проєкт, дипломна (бакалаврська та магістерська) роботи. Ці види робіт представляють науково-методичні дослідження з теорії й технології педагогічної діяльності (педагогіки і часткових методик) як синтез навчальної й науково-дослідницької роботи. Їх призначення: поглиблення професійної підготовки, створення ситуації творчого пошуку, оволодіння науковими методами і практикою проведення дослідницької та експериментальної роботи.

Курсова робота – важливий вид самостійної роботи, що розширює початкові уявлення про ту чи іншу сферу професійного знання. Робота має дослідницький характер; її виконання максимально сприяє формуванню вмінь самостійно орієнтуватися в спеціальній літературі, систематизувати, аналізувати, інтерпретувати зібраний теоретичний і практичний матеріал.

Дипломна робота – це випускова кваліфікаційна робота, якою завершується перший або другий рівень здобуття вищої освіти. Виконання дипломної роботи дозволяє систематизувати і поглибити теоретичні та практичні знання студента з обраної спеціальності, спрямовує його науковий потенціал на вирішення актуальних проблем соціально-педагогічної практики. Така дослідницька робота сприяє формуванню методичної культури, є показником якості засвоєних професійних знань і умінь, відображає рівень сформованості професійного мислення.

Зміст дипломної роботи являє собою навчально-наукове дослідження проблеми, що має елементи новизни та практичне значення в діяльності педагога. Зміст включає обґрунтування актуальності обраної теми дослідження, вивчення наукової літератури з окресленої проблеми, аналіз практичної роботи інших педагогів із досліджуваного питання, власну дослідно-педагогічну роботу з вирішення визначеної проблеми, багатоплановий аналіз отриманих результатів і висновки.

Дипломна робота виконується науковою мовою, її зміст має бути викладено науковим стилем мовлення. Характерною особливістю письмової наукової мови є формально-логічний спосіб викладу матеріалу, що містить міркування, метою яких є доказ істини, яка була виявлена в процесі вивчення тієї чи іншої проблеми. Для наукового тексту характерна смислова закінченість, цілісність і зв'язність.

Структура дипломної роботи має такі елементи:

- титульний аркуш;
- зміст;
- вступ з обґрунтуванням актуальності дослідження, у якому визначено об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження;
- основна частина, в якій висвітлена історія і теорія досліджуваної проблеми, розкриваються основні базові поняття (аналіз наявних у науці точок зору, позицій різних дослідників упродовж усього періоду розвитку науки), зв'язки і відношення досліджуваного об'єкта і предмета дослідження, організується педагогічний експеримент, виявляються фактори, що впливають на стан об'єкта і предмета дослідження, встановлюються засоби розв'язання поставленої проблеми, в тому числі і в історії педагогіки, й т.ін.;
- висновки, що містять узагальнення результатів проведеного дослідження;
- список використаної літератури та джерел;
- додатки: програми використаних методів дослідження, наприклад, спостереження, що супроводжується бланком спостережень або його протоколом; докладний опис обраних методик дослідження, наприклад, опитувальники, анкети, тести і бланки фіксації результатів, а можливо, і їх графічне зображення.

У процесі виконання дипломної роботи студент набуває: навички опрацювання з спеціальної літератури (наукової, навчальної, науково-методичної); досвід пошуку/відбору ефективних засобів, форм, методів розвитку особистості; конкретний теоретичний досвід; методичний досвід та належний рівень своєї професійної підготовки; досвід використання методів наукового дослідження; розвиває науково-педагогічне мислення у різних педагогічних ситуаціях;

формує потребу в творчому пошуку; оволодіває методичною та методологічною культурою; опановує вимоги до її написання.

Дипломна робота має відображати: сучасний рівень і перспективи розвитку педагогічної науки, інноваційний досвід, його ґрунтовний аналіз, власні педагогічні дослідження у певному колі проблем (теоретико-методологічні, конкретно-методологічні, історико-педагогічні), результати аналізу сучасної літератури.

Планування курсових і дипломних (бакалаврських та магістерських) робіт передбачає такі етапи:

- підготовка до дослідження (теоретична частина);
- власне дослідження (дослідницька, теоретико-експериментальна частина роботи);
- оформлення курсової та кваліфікаційних робіт.

Необхідно здійснювати послідовну роботу над формуванням змісту структурних компонентів курсових та дипломних кваліфікаційних робіт.

7.2. Організація науково-педагогічного дослідження

Найважливішим компонентом успішного педагогічного дослідження є вміле поєднання дослідницьких навичок і педагогічного досвіду. Без цього ключового симбіозу неможливе становлення педагога-дослідника.

Будь-яке педагогічне дослідження здійснюється на теоретичному й емпіричному рівнях. Теоретичне дослідження передбачає оперування науковими поняттями, категоріями, принципами, формулювання законів, аксіом тощо. Педагог-дослідник, який володіє відповідними теоретичними концепціями, спроможний більш чітко бачити і вивчати різноманітні педагогічні явища і процеси, структурні елементи, включаючи суб'єктів освіти. У цій роботі педагоги можуть співпрацювати з практичними психологами, соціальними педагогами, батьками.

В емпіричному педагогічному дослідженні предметом аналізу виступають суб'єкти освіти, навчальні заклади різного типу й акредитації, педагогічні спільноти, продукти навчально-виховної діяльності, а також відображення педагогічної реальності у свідомості людей, тобто в їхніх думках, оцінках і

судженнях. Одержання інформації в результаті емпіричного педагогічного дослідження є одним з важливих етапів дослідницької роботи в процесі вирішення актуальних педагогічних проблем.

До емпіричних методів дослідження в педагогічній діяльності відносять методи одержання інформації, необхідної для здійснення професійної діяльності: біографічний метод, аналіз документів, контент-аналіз, спостереження й опитування та ін.

Організація науково-педагогічного дослідження – це поетапний процес.

У загальному вигляді **етапи науково-педагогічного дослідження** розгортаються у такій послідовності:

- 1) виявлення проблемної ситуації;
- 2) формулювання проблеми дослідження;
- 3) розроблення програми науково-педагогічного дослідження;
- 4) проведення науково-педагогічного дослідження;
- 5) аналіз одержаної інформації;
- 6) підготовка науково обґрунтованих методичних рекомендацій за наслідками дослідження;
- 7) прогноз ситуації на майбутнє.

Визначення проблемної ситуації. Безпосереднім приводом для здійснення практично орієнтованого науково-педагогічного дослідження є та чи інша соціальна/педагогічна проблема чи проблемна ситуація, яка стосується суб'єктів освіти, їхніх інтересів і потребує невідкладного вирішення. Фіксація проблемної ситуації та з'ясування її суті випереджають конкретне дослідження і становить попередній етап педагогічного аналізу. Отже, предметом науково-педагогічного дослідження є відповідна педагогічна проблема чи проблемна ситуація.

Суть програми педагогічної проблемної ситуації. Проблемна ситуація – це стан «знання про незнання». С. Гончаренко розробив методологію, програму і методи соціологічного дослідження. З урахуванням ідей цього науковця нами розроблено програму вирішення педагогічної проблемної ситуації, враховуючи, що педагогічна діяльність є множиною педагогічних задач-ситуацій. При цьому виникає

необхідність вивчення певної задачної ситуації у педагогічному процесі, в якому виникає порушення нормального функціонування компонентів педагогічної системи. Для дослідників науково-педагогічного дослідження проблема виникає як стан знання про незнання якісних і кількісних змін, тенденцій розвитку освітньо-виховного процесу. Або, іншими словами, педагоги стикаються з певними протиріччями, але нерідко їм невідомі їх причини і необхідно шукати шляхи їх розв'язання.

Визначимо ознаки педагогічної проблеми:

- прагнення до зміни педагогічної ситуації, що склалася (ступінь усвідомлення проблеми дослідником буває різним: від неясного вгадування до чіткого формулювання);

- у процесі вирішення педагогічних проблем завжди є певна кількість варіантів їх розв'язання, причому кожен із них може мати свої наслідки;

- педагогічна проблема обумовлена соціальною ситуацією у суспільстві, тому дослідник повинен її розглядати у взаємозв'язку із загальним станом нашого суспільства, у конкретному соціальному просторі й часовому вимірі.

Формулювання проблеми дослідження. Другим етапом педагогічного дослідження є переведення проблемної ситуації у формулювання наукової проблеми. З цією метою необхідно:

- ✓ встановити реальне існування цієї проблеми (тобто з'ясувати, чи є показники, які характеризують загалом цю проблему, чи є облік і статистика за цими показниками і наскільки вони достовірні);

- ✓ з'ясувати організаційні й фізичні форми проблеми (фізичний об'єкт: школа, ЗВО, учень, студент, педагог, група; наскільки широкого розповсюдження набула);

- ✓ часові межі (відколи існує ця проблема? Чи вона з'явилася лише один раз, неодноразово, виникає періодично, постійно? Якою є тенденція: стабілізується, посилюється або послаблюється?);

- ✓ володіння проблемою («відкрита», тобто знайома всім, чи «закрита» (тільки в окремій групі); які особи зацікавлені у вирішенні цієї проблеми);

- ✓ абсолютна і відносна величина (наскільки важлива, обсяг часу);

✓ вичленувати найсуттєвіші елементи або фактори проблеми (які соціальні/педагогічні групи чи особи будуть вивчатися, характер їх взаємодії, психолого-педагогічні особливості);

✓ виокремити вже відомі елементи проблемної ситуації, які не потребують спеціального аналізу і виступають інформаційною базою для розгляду невідомих елементів;

✓ виділити у проблемній ситуації основні й другорядні компоненти для визначення основного напрямку дослідницького пошуку;

✓ проаналізувати варіанти розв'язання аналогічних проблем, які вже досліджено раніше (наукова література, бесіди – консультації з компетентними фахівцями – експертами).

Унаслідок попереднього аналізу, проведеного на підготовчому етапі, проблемна педагогічна ситуація набирає чіткого вираження у вигляді формулювання проблеми. На цій основі, власне, і стає можливим початок науково-педагогічного дослідження, третім етапом якого є розробка його програми.

Розробка програми науково-педагогічного дослідження дає змогу чітко з'ясувати стратегію і тактику аналізу виявленої проблеми, забезпечує всебічність охоплення проблемної ситуації й достовірність одержаної інформації.

Програма науково-педагогічного дослідження має відповідати конкретним *вимогам*:

- ясність і точність програми (усі положення чіткі, а елементи – продумані відповідно до логіки дослідження, ясно сформульовані, інакше інші учасники програми можуть не знайти спільну мову);

- логічна послідовність усіх ланок програми (не можна братися за розробку робочого плану без попереднього формулювання мети і завдань дослідження);

- гнучкість програми (можливість внесення коректив).

Функції програми науково-педагогічного дослідження:

- *методологічна* (дає змогу визначити проблему – наукову і практичну, задля якої здійснюється дослідження, сформулювати його цілі й завдання, обрати наукові підходи до

вирішення проблеми);

- *методична* (дає можливість розробити загальний логічний план дослідження, визначити методи збирання й аналізу інформації, виробити процедуру дослідження);

- *організаційна* (забезпечує розробку чіткої системи вирішення поставлених завдань, контроль за ходом дослідження).

Структура програми науково-педагогічного дослідження



7.3. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження

Методологічний розділ програми науково-педагогічного дослідження ґрунтується на визначених методологічних підходах і складається з таких елементів – складових:

1. *Формулювання теми, мети, завдань дослідження. Переведення проблеми в назву дослідження.*

З'ясувавши попередньо сутність проблемної ситуації, слід

чітко зафіксувати проблему в назві дослідження.

Формулювання мети дослідження. Мета науково-педагогічного дослідження визначає пріоритетну орієнтацію, від якої залежить уся логіка його здійснення. Програма науково-педагогічного дослідження повинна дати відповідь на питання про те, на розв'язання якої проблеми і досягнення якого результату орієнтоване це дослідження.

Цілі дослідження. Цілі можуть бути сформульовані таким чином:

- виявити причини, які викликали появу напруження, а згодом і конфлікт між суб'єктами освіти;
- визначити коло основних заходів, які дадуть змогу розв'язати конфлікт і попередити його в майбутньому, допоможуть створенню сприятливого психологічного клімату в учнівському/студентському та педагогічному колективах.

Завдання дослідження. Завдання науково-педагогічного дослідження – це сукупність установок, спрямованих на аналіз і розв'язання проблеми. Вони безпосередньо впливають із поставлених перед дослідником цілей і є їхньою конкретизацією. Для досягнення першої мети доцільно запланувати, наприклад, такі завдання:

- з'ясувати реальний стан психологічного клімату в учнівському колективі;
- виявити ступінь конфліктного напруження у колективі та стадії або фази його розгортання (початкова, найвища, завершальна);
- встановити характер причин, які викликали виникнення конфлікту.

Досягнення другої мети буде можливе, якщо виконати такі завдання:

- визначити основні й допоміжні заходи, які сприятимуть розв'язанню існуючого протиріччя;
- виробити конкретні рекомендації, скеровані на уникнення протиріччя/конфлікту в майбутньому;
- з'ясувати, як узгоджуються запропоновані шляхи розв'язання та уникнення конфлікту з реальними можливостями.

Ці та інші можливі завдання, послідовність їх вирішення встановлюють члени дослідницької групи, коли розробляють

зміст першого пункту методологічного розділу програми. Вони можуть корегувати їх або зовсім змінювати, коли виникають нові обставини перебігу конфлікту.

2. Визначення об'єкта і предмета дослідження

Об'єктами науково-педагогічного дослідження на емпіричному рівні виступають колективи, соціальні групи, спільноти, окремі особи. Тому в широкому сенсі слова об'єктом дослідження є люди, в нашому випадку суб'єкти освіти, а також їхня діяльність.

Характеристики об'єктів дослідження. У програмі належить зафіксувати такі характеристики об'єктів дослідження: просторові (місто, район); часові (період початку і закінчення дослідження); основний вид діяльності об'єкта; соціально-демографічні (стать, вік, освіта, сімейний стан).

Якщо обраний об'єкт науково-педагогічного дослідження занадто великий у кількісному плані, виникає необхідність у вибірці (визначенні кола респондентів).

Предметом науково-педагогічного дослідження є найбільш суттєві властивості й відносини об'єкта, пізнання яких є важливим для вирішення завдань, закладених у програму. Предмет дослідження формується на основі об'єкта дослідження, але не збігається з ним. Один і той же педагогічний об'єкт (наприклад, учнівський колектив) можна вивчати з метою вирішення різних завдань, а отже, він передбачає безліч предметів. Тому визначення предмета дослідження одночасно окреслює межі, в яких конкретний об'єкт досліджують.

Побудова предмета дослідження передбачає також процес вироблення відповідного понятійного апарату та його логічний аналіз.

3. Інтерпретація понять

Інтерпретація основних понять дає змогу уточнити співвідношення тих елементів і властивостей досліджуваного явища, аналіз яких може дати цілісне уявлення про його фактичний стан, правильно пояснити причини його виникнення та результати.

Процедура інтерпретації понять – це певна послідовність пізнавальних і організаційних дій, необхідних для уточнення їх змісту, розробки операцій їх вимірювання. Інтерпретація

понять забезпечує вимір і реєстрацію досліджуваних явищ за допомогою кількісних показників та індикаторів. Інтерпретація понять здійснюється через низку послідовних *етапів*. На першому проводиться переведення проблемної ситуації у формулювання наукових термінів. На подальших етапах кожне поняття цього формулювання розкладають на такі операційні складові, які потім можна досліджувати за допомогою кількісних методів. Кінцевою метою цієї роботи є вироблення таких понять, які є доступними для обліку і реєстрації (це складання «дерева» рівнів інтерпретації).

Ця частина програми дає можливість втілити в інструментарій збирання первинної науково-педагогічної інформації єдину концепцію дослідницького пошуку, реалізувати його мету і завдання, перевірити правильність чи хибність висунутих гіпотез. Саме інтерпретацію понять закладають в основу побудови анкет, тестів, інтерв'ю з метою визначення структури відповідного дослідницького інструментарію та логіки його розробки.

4. Формулювання гіпотез дослідження

Гіпотеза в науково-педагогічному дослідженні – це наукове припущення, яке формулюють для можливого пояснення певних соціальних фактів, явищ і процесів, які треба підтвердити або спростувати. У методологічному плані гіпотеза є з'єднувальною ланкою між теоретичною концепцією та емпіричною базою дослідження. Її формулюють для перевірки тих залежностей, які внесені до теоретичної схеми і на вивчення яких спрямовані завдання дослідження. У цьому сенсі гіпотеза є своєрідним прогнозом їх очікуваного розв'язання, який може і не виправдатися, що не применшує її цінності. Важливим є те, що її формування дає змогу здійснити обґрунтований перехід від теоретичних понять до емпіричних даних.

Гіпотезу можна назвати ядром науково-педагогічного дослідження. Вона конкретизує проблему, що вивчається. Саме виходячи з гіпотези, обирається метод дослідження: вона визначає характер необхідного фактичного (у більшості випадків експериментального) матеріалу, а також встановлює певний аспект у підході до розробки цього матеріалу, лінії його збору та аналізу. Таким чином, у науково-педагогічних

дослідженнях гіпотези виконують функцію збирання й організації фактичного матеріалу. Гіпотезою є не будь-яке припущення, здогадка, а лише передбачення, здатне пояснити невідомі допоки явища в тій чи іншій сфері й привести їх відповідно до наукових положень.

Види гіпотез. Усі гіпотези поділяються на гіпотези-підстави і гіпотези-наслідки, які виводяться з перших. Наведемо приклад гіпотези-підстави: основною причиною важковиховуваності підлітків слід вважати соціально-економічні чинники, які співвідносяться з низьким соціальним статусом родин цих дітей та їх особистісними характеристиками, що має своїм наслідком розвиток шкідливих звичок і схильність до правопорушень. Формулювання основної гіпотези супроводжується висуненням гіпотез-наслідків:

- можна припустити, що основними засобами роботи класного керівника, соціального педагога з важковиховуваними підлітками мають бути методи їх стимулювання та включення в колективну діяльність;

- можна припустити, що такі підлітки потребують особливої консультативної допомоги з метою запобігання шкідливих звичок.

Розробкою і формулюванням гіпотез завершується методологічна частина програми науково-педагогічного дослідження.

7.4. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження

Другою складовою програми науково-педагогічного дослідження є її методична частина. Вона містить опис методики й організації характеристик дослідження. Велике значення у цьому розділі має розрахунок і обґрунтування вибірки. Ця процедура означає необхідність відбору тих досліджуваних осіб/респондентів, серед яких буде проводитися дослідження. Звичайно, ідеальним варіантом було б науково-педагогічне дослідження всіх осіб, які виступають носіями певної педагогічної проблеми. Вся численність таких об'єктів дослідження утворює *генеральну сукупність*. Оскільки

організація і проведення суцільного обстеження усіх без винятку педагогічних об'єктів надзвичайно складна процедура і потребує великих витрат і зусиль, то вона здійснюється в поодиноких випадках.

Емпіричні науково-педагогічні дослідження є, зазвичай, вибірковими, їх проводять лише на певній частині об'єктів генеральної сукупності, яка має назву *вибіркової сукупності*. Отже, вибірка сукупності – це певна кількість елементів генеральної сукупності, відібраних за певними правилами, свого роду мікромодель генеральної сукупності. Потрібно, щоб структура вибіркової сукупності максимально збігалася зі структурою генеральної сукупності за основними якісними характеристиками і контрольними ознаками.

Якість вибірки оцінюють за двома показниками: репрезентативністю і надійністю.

Репрезентативністю називається здатність вибіркової сукупності максимально точно відтворювати характеристики генеральної сукупності. Отже, йдеться про точність вибіркового оцінювання і гарантію цієї точності. Адже завданням дослідницької групи є відбір певної кількості респондентів, проведення науково-педагогічних досліджень і одержання достовірної інформації, яка точно характеризуватиме всі соціальні об'єкти – носіїв проблеми.

Надійність свідчить про точність психологічних вимірів, вірогідність одержаних результатів.

Стратегічний та робочий плани дослідження.

Успіх дослідження залежить не лише від ретельності розробки методологічного розділу, а й від вироблення і запровадження у процес дослідження методико-процедурної частини методичного розділу програми дослідження.

Стратегічний план та його варіанти.

Перш ніж приступити до дослідження, дослідник звертає увагу на наявність інформації про досліджуваний об'єкт. Саме на основі знань про об'єкт перед збиранням емпіричних даних розробляються гіпотези науково-педагогічних досліджень. Відповідно до них, а також цілей і завдань, будують стратегічний план науково-педагогічного дослідження. Існує три варіанти стратегічного плану дослідження: пошуковий, аналітичний і експериментальний.

Пошуковий варіант застосовують у тому разі, коли про об'єкт і предмет дослідження немає чітких уявлень. Тоді такий різновид стратегічного плану має за мету уточнення проблеми і формулювання гіпотез.

Етапи: вивчення документів (літератури); проведення консультацій з експертами (науковці, практики); проведення спостереження за носіями проблемної ситуації, чітке формулювання проблеми дослідження.

Аналітичний варіант застосовують у разі, коли знання про проблему дають змогу виділити об'єкт дослідження і сформулювати описову гіпотезу. Мета плану – перевірити цю гіпотезу і дістати точні якісно-кількісні характеристики об'єкта, що його вивчають. Розробка аналітичного плану завершується класифікацією даних, які характеризують об'єкт дослідження.

Експериментальний варіант застосовують тоді, коли знання про об'єкт дають можливість сформулювати пояснювальну гіпотезу. Звідси мета плану – встановити причинно-наслідкові зв'язки в об'єкті. Найбільш надійний метод – експеримент.

Найчастіше в одному дослідженні поєднуються три варіанти планів.

Робочий план дослідження складається на базі стратегічного і відображає основні процедурні заходи. Практика свідчить, що детально розроблений робочий план – вагомий чинник досягнення успіху дослідження. Він дає змогу заздалегідь передбачити і точно визначити обсяг наукових, організаційних витрат, надає дослідженню ритмічності на всіх етапах його проведення. Структурними компонентами робочого плану є його етапи і різні форми роботи (розробка інструкцій, складання проєкту, внесення коректив у програму, формування груп, складання програм тощо).

Перший розділ передбачає порядок підготовки, обговорення, затвердження програми та інструментарію науково-педагогічного дослідження. «Пілотажне» дослідження засвідчує, як «працює» інструментарій. У разі виявлення помилок вносяться корективи.

Другий розділ включає організаційно-методичні види роботи й орієнтований на вирішення питань: що треба зробити, де і коли, в які терміни. Зазначаються мета, завдання групі

респондентів.

Третій розділ містить опис процедури обробки інформації.

Четвертий розділ представляє аналіз результатів обробки (таблиці з даними (абсолютні значення, у відсотках)) => інформація => звіт => узагальнюючі висновки => практичні рекомендації.

7.5. Етичний аспект дослідження

Важливою умовою дослідницької роботи є етичний аспект. Правила проведення дослідження потребують, перш за все, оцінку його внеску в людський добробут. По-друге, усі етапи дослідницької роботи має супроводжувати прояв поваги до осіб, які беруть участь в експерименті.

Дослідник має забезпечити психофізичне благополуччя респондентів. Крім того, під час планування дослідження дослідник несе відповідальність за етичну прийнятність дослідження і дотримання мір перестороги, які захищають права респондентів. Дослідник має повідомити учасникам дослідження про його аспекти, які можуть вплинути на їх бажання брати участь у дослідженні. Якщо методика експерименту потребує, щоб мета дослідження на деякий час була прихована від досліджуваних, оскільки її знання може вплинути на їх відповіді (бажання задовольнити експериментатора, справити гарне враження), то відразу після експерименту дослідник повинен сказати про справжню мету дослідження.

Існує багато видів експерименту, які вимагають, щоб гіпотези дослідження були приховані від досліджуваних. Тому важливо після експерименту пояснити мету дослідження, а також пояснити, що дійсно відбувалося під час експерименту. Дослідник повинен поважати свободу людини і її право не брати участь в експерименті чи вийти з нього в будь-який момент, коли забажає. Важливо враховувати, чи існують між експериментатором і піддослідним відносини залежності (наприклад, викладач – студент). Респонденти мають право не надавати особистої інформації.

Дослідник повинен захищати досліджуваних від надмірних фізичних зусиль, розумових чи емоційних навантажень. Тому

всі необхідні процедури проводяться так, щоб звести до мінімуму певний ризик для досліджуваних, а також максимально усунути можливі незручності. Заборонено використовувати процедури, які можуть привести до певної шкоди досліджуваним. Також необхідно враховувати, що будь-яка нова ситуація, наприклад, така, як експеримент, може викликати стрес у досліджуваних. Тому після дослідження необхідно надати особам, яких досліджували, необхідну інформацію, виключити всі можливі непорозуміння. Учасникам експерименту повинна бути вказана справжня мета дослідження, таким чином, досвід для них може бути корисним.

Інформація про досліджуваних, отримана під час дослідження, є конфіденційною. Суб'єкти дослідження мають право не називати себе. Це особливо важливо для осіб з девіантною поведінкою, правопорушників. Крім того, відомо, що досліджувані часто під час експерименту ведуть себе так, щоб задовольнити очікування, чи дають такі відповіді, щоб сформувати бажане враження у дослідника. Останній іноді несвідомо може впливати на відповіді суб'єктів, отже, необхідно бути уважним і не припускатися цього. Також необхідно враховувати, що досліджувані практично завжди під час експерименту хвилюються щодо оцінки їх інтелектуального чи особистісного рівня. Тому краще не повідомляти їм результати тестів (особливо негативні), якщо ці результати можуть хвилювати досліджуваних.

На етапі попередньої роботи етика педагога-дослідника вимагає чіткого визначення цілей і завдань науково-педагогічного дослідження. Чітке розуміння того, що є запитом педагогічної практики у конкретному випадку, необхідне, щоб не повідомити про досліджувану особу зайвої інформації.

Результати науково-педагогічного дослідження можуть бути представлені у формі бесіди, що повинна бути попередньо продумана дослідником. Якщо вимогою є відповіді дослідника у вигляді психолого-педагогічного висновку, то останнє повинно відповідати визначеним вимогам.

Основні вимоги до психолого-педагогічного висновку:

1. Психолого-педагогічний висновок повинен відповідати меті дослідження відповідно до соціальних вимог.

2. Зміст висновку має впливати з цілей діагностики. У зміст висновку повинні входити конкретні рекомендації залежно від характеру отриманих даних.

3. Висновок повинен включати стислий опис процесу діагностування, тобто використовувані методи, отримані з їх допомогою дані, інтерпретація результатів дослідження, висновки.

4. У висновку необхідно вказувати наявність ситуаційних змінних під час проведення дослідження, таких як:

- стан респондента;
- характер контакту випробуваного із дослідником;
- нестандартні умови тестування тощо.

Етику взаємовідносин дослідника з респондентом відображають такі способи вирішення психодіагностичних завдань:

1. Тривале спостереження у реальних умовах. Для цього необхідна постановка мети дослідження, а також знання про ті властивості, що спостерігаються.

2. Створення дослідником ситуацій, у яких би респондент проявився відповідно до мети дослідження.

3. Застосування методів психодіагностики (тестів, самозвітів, проєктивних методик тощо).

ТЕМА 8. АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У СУЧАСНІЙ НАУЦІ ТА ОСВІТІ

МЕТА: формувати розуміння важливості застосування принципів академічної доброчесності, усвідомлювати наслідки порушень академічної етики, розвивати критичне мислення, самостійність і відповідальність у навчальній і дослідницькій діяльності.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розширення теоретичної обізнаності про академічну доброчесність, формування професійної етики, професійної відповідальності в майбутній кар'єрі.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми, таблиці, презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: академічна доброчесність, принципи, цінності, чесність, об'єктивність, відповідальність, самостійність, плагіат, фабрикація, фальсифікація, дослідження.

План

8.1. Наукова етика та її значення. Поняття академічної доброчесності.

8.2. Принципи та цінності академічної доброчесності.

8.3. Види порушень академічної доброчесності.

8.4. Принципи академічної доброчесності в дослідницькій діяльності.

8.5. Внутрішні політики щодо академічної доброчесності закладів освіти та наукових установ.

8.6. Вимоги щодо дотримання академічної доброчесності в освітній діяльності.

Рекомендовані джерела і література:

1. Академічне письмо: навч. посібник / Уклад. Ревуцька С.К., Зінченко В.М. Кривий Ріг: 2019. 130 с.

2. Висоцька Л., Кирилова Д. CASE: Академічна доброчесність: навч.-метод. посібн. Кривий Ріг: ВСП «КРФК НАУ», 2022. 60 с.

3. Годік К. О., Фіданян О. Г., Федосєєв О. І. Методичні рекомендації щодо забезпечення академічної доброчесності в

зкладах загальної середньої та позашкільної освіти. Київ: Вик. КМРДОН, КПНЗ «Київська МАН учнівської молоді», 2021. 46 с.

4. Гребенюк Т. В. Академічна доброчесність: навч. посібн. Запоріжжя: ЗДМУ, 2021. 108 с.

5. Довідник з академічної доброчесності / уклад.: В. Гур'янова, Л. Онисимова, Н. Поберій; за заг. ред. Т. Маринич. Суми: Сумський державний університет, 2018. 24 с.

6. Закон України «Про авторське право і суміжні права». 2022.

7. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

8. Лист МОН України «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти» (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text>

9. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності / упор. В. Бахрушин, Є. Ніколаєв. 41 с. URL: https://library.khntusg.com.ua/sites/default/files/2019-12/Methods_2019%20%20Final.pdf

10. Новак О. М., Литвин А. Ф., Лаун С. Ю. Основи наукових досліджень та академічна доброчесність: навч.-метод. посіб. Переяслав: Домбровська Я.М., 2021. 470 с.

11. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. / уклад. О. Єрьоменко, І. Толмачова, О. Кузнецова. Харків, 2023. 140 с.

12. Плагіат = порушення авторських прав? *Академічна доброчесність: інформ. бюлетень*. 2019. Вип.2.

13. Як вижити без самоплагіату. *Академічна доброчесність: інформ. бюлетень*. 2019. Вип. 3. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/Integrity-bulletin-all-issues.pdf>

14. Як мені писати без академічного плагіату. *Академічна доброчесність: інформ. бюлетень*. 2019. Вип. 2.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Дайте визначення поняття «академічна доброчесність».

2. У яких нормативних документах зафіксовано питання академічної доброчесності?

3. Назвіть принципи дотримання академічної доброчесності?

4. Які дії передбачає дотримання академічної доброчесності зі сторони викладача?

5. Які дії передбачає дотримання академічної доброчесності зі сторони студента?
6. Назвіть види академічних порушень.
7. Поясніть, що таке плагіат?
8. Назвіть вимоги щодо дотримання академічної доброчесності в дослідницькій діяльності.

8.1. Наукова етика та її значення. Поняття академічної доброчесності

Наука тісно пов'язана з моральністю, науковою етикою і залежить від етичних цінностей та імперативів. Здійснюючи наукове дослідження, вчений/дослідник визначає межі та напрями пізнання, усвідомлює реальні межі своїх дослідницьких можливостей та діє на основі критеріїв істинності, етичності та морального вибору. Важливими принципами наукової етики є чесність, порядність, достовірність, повага авторства інших дослідників.

Академічна доброчесність є важливою передумовою провадження якісної освітньої та наукової (творчої) діяльності, здобуття якісної освіти, забезпечення на цій основі довіри до результатів навчання і наукових (творчих) досягнень, а також формування поваги до честі та гідності людини. Відповідно академічна доброчесність є сукупністю цінностей, принципів, правил, з урахування яких мають організовувати свою освітню та наукову діяльність суб'єкти цієї діяльності.

Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані *дотримуватися академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання* здобувачами освіти в освітньому процесі й науковій діяльності, зокрема: під час оцінювання результатів навчання; у процесі розробки й удосконалення навчально-методичних матеріалів; під час планування і розроблення проєктів; у процесі керівництва дослідницькою роботою здобувачів освіти; у процесі організації особистого професійного розвитку; під час здійснення професійних/методичних/ наукових експертиз. Крім того, вони повинні *забезпечувати формування культури академічної доброчесності* в учасників освітнього процесу та застосовувати

види академічної відповідальності, що співмірні з вчиненими порушеннями.

За статтею 42 Закону України «Про освіту», **академічна доброчесність** – це сукупність етичних принципів і визначених законом правил провадження академічної діяльності, які є обов’язковими для всіх учасників (суб’єктів) такої діяльності та спрямовані на забезпечення довіри до результатів навчання, досліджень та творчості.

До видів академічної діяльності віднесено такі: наукова; науково-педагогічна; педагогічна; викладацька; навчальна діяльність здобувачів освіти; освітня діяльність закладів освіти і наукових установ; створення, виконання й оцінювання проєктів у сфері освіти і науки; створення, рецензування, наукове редагування академічних творів; вступні випробування; участь в олімпіадах, конкурсах, змаганнях тощо; присудження наукових ступенів і ступенів освіти; присвоєння кваліфікаційних категорій та вчених і педагогічних звань; процедури внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освіти, оцінювання наукових установ.

Питання академічної доброчесності є предметом уваги держави, закладів освіти, науково-педагогічних, педагогічних працівників, науковців, дослідників, інших осіб, які дотримуються позиції чесності, справедливості, порядності у науковій, професійній, освітній діяльності. Питання академічної доброчесності зафіксовані в таких нормативних документах: законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про дошкільну освіту» (2024), «Про позашкільну освіту» (2000), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016), «Про авторське право і суміжні права» (2022), листі МОН України «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти» (2018), проєкті Закону України «Про академічну доброчесність» (2022), а також у документах, які відображають внутрішні політики закладу освіти: кодексі академічної доброчесності закладу освіти, положення про протидію плагіату, про комісію з питань протидії плагіату та ін.

Щоб забезпечити дотримання академічної доброчесності в навчальній діяльності, педагог повинен розробити та надати учням чіткі критерії оцінювання; використовувати сучасні технології для моніторингу якості знань (онлайн-платформи, автоматизовані системи перевірки тестів і письмових робіт, організація роботи учнів у форматі відкритого спілкування); спрямовувати зусилля на запобігання списуванню, плагіату, використанню «готових робіт», у тому числі й під час дистанційного навчання; формувати в учнів почуття відповідальності за власне навчання.

8.2. Принципи та цінності академічної доброчесності

Академічна доброчесність – це поведінка, яка ґрунтується на основі принципу довіри, чесності, порядності, справедливості, поваги до прав і праці іншого.

Основними **цінностями**, на яких ґрунтується академічна доброчесність, є такі:

- чесність перед собою та іншими (відмова від плагіату і самоплагіату);
- довіра до результатів академічної діяльності інших;
- повага до честі й гідності своєї та інших;
- неупередженість та об'єктивність (справедливість у ставленні один до одного);
- відповідальність перед собою, іншими, державою (усвідомлення своєї ролі в підтримці академічної доброчесності);
- стійкість і рішучість у формуванні й утвердженні культури академічної доброчесності.

Чесність – це моральна якість, яка проявляється в правдивості дій, учинків, прозорості намірів і відсутності обману. Вона відображає готовність особистості відповідати за свої слова, дії і вчинки, і є основою довіри в навчанні й професійній діяльності. Прийняття цієї цінності не дозволяє списувати, красти чужі думки/роботи, уникати фальсифікацій, підробок, а також вимагає визнавати свої помилки та успіхи.

Довіра в контексті академічної доброчесності є фундаментом освітнього процесу. Вона характеризує

впевненість суб'єктів освітнього процесу в тому, що інша людина (здобувач, викладач/вчитель, колега) діє чесно, відповідально, дотримується спільно встановлених правил.

Прояв *поваги* до честі й гідності своєї й суб'єкта освітнього процесу передбачає визнання власної цінності й цінності інших, прагнення діяти справедливо, чесно, з гідністю, не принижуючи, не обманюючи і не використовуючи інших задля особистості користі. Дотримання цієї цінності потребує уникнення таких проявів недоброчесності, як списування, плагіат, запозичення/привласнення чужих ідей, обман, дискредитація, цькування, маніпулювання оцінками та ін. Ця цінність взаємозв'язана *відповідальністю, об'єктивністю, неупередженістю* дій, вчинків, ставлень.

Дотримання культури академічної доброчесності вимагає *рішучості й стійкості* в її утвердженні, що відображає готовність послідовно, принципово, свідомо дотримуватися чесних практик у навчанні й науці. На практиці це означає, що здобувач не списує, а педагог «не закриває очі» на порушення, не допускає подвійних стандартів у своїх діях. Для цього потрібно сформулювати й прийняти чіткі правила, неухильно їх дотримуватися й протидіяти їх порушенню.

Академічна доброчесність учасників освітнього процесу базується на таких **принципах**:

- пріоритет дотримання принципів академічної доброчесності;
- публічність інформації про правила, види порушень та відповідальності;
- нетерпимість до будь-яких проявів академічних порушень;
- повага до авторства іншої людини та непорушність права інтелектуальної власності (визнання і захист прав авторів, правильне цитування);
- уникнення конфлікту інтересів⁵⁵

У навчальній діяльності здобувачі освіти повинні дотримуватися цінностей і принципів академічної доброчесності. Кожне навчальне завдання має бути виконане самостійно, крім тих випадків, коли виконується спільний

⁵⁵ Проєкт Закону України «Про академічну доброчесність» від 08.01.2024 №10392.

проект, групове/парне завдання або якщо умовами виконання завдання передбачена допомога інших осіб, використання додаткових матеріалів, Інтернет джерел тощо. У разі, якщо використовуються результати інтелектуальної діяльності (ідеї, тексти, розробки, думки, ін.) інших осіб, про це має бути зазначено та/або вказано використані джерела.

Якщо в академічному творі використано частини, сформовані комп'ютерними програмами, про такий факт учень має зазначити, вказавши методику формування або надавши посилання на відповідну комп'ютерну програму чи її опис.

Дотримання академічної доброчесності передбачає взаємну відповідальність викладача і здобувача освіти. Зі сторони викладача мають реалізовуватися такі етичні дії: посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Прояв здобувачем академічної доброчесності передбачає такі дії: самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного і підсумкового контролю результатів навчання; посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей інших авторів; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використані методики досліджень і джерела інформації.

8.3. Види порушень академічної доброчесності

Порушеннями академічної доброчесності є академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання та ін.

Розглянемо основні види порушень.

Плагіат – «оприлюднення (опублікування), повністю або частково, чужого твору під іменем особи, яка не є автором

цього твору» (Закон України «Про авторське право і суміжні права», 2022).

Академічний плагіат — це форма порушення академічної доброчесності, яка полягає у присвоєнні результатів інтелектуальної діяльності інших осіб (текстів, ідей, методів, даних, тощо) без належного зазначення авторства або цитування. Плагіат може бути навмисним або ненавмисним, але в будь-якому разі він є етичним порушенням.

До *академічного плагіату* відносять також плагіат ідей, моделей, даних тощо; плагіат фрагментів письмових робіт, текстів; використання думок, фрагментів тексту без належних посилань, помилки у цитуванні, використання чужих методичних розробок, завдань для контрольних або дипломних робіт.

Плагіат може бути різних видів. Якщо автор використовує дослівно чужий текст без належного цитування — це *прямий* плагіат. Зміна структури речення, заміна кількох слів у тексті без зазначення джерела — це *перефразування*. Поєднуючи частини текстів з різних джерел без відповідного цитування — це *мозаїчний* плагіат. У випадку, якщо використовується частина роботи власного авторства без зазначення, що цей текст уже опублікований або оприлюднювався, така дія називається *самоплагіатом*.

Щоб уникнути академічного плагіату, слід дотримуватися таких правил:

1. Правильно оформляти цитати та вказувати джерела, використовуючи ідеї, тексти інших авторів.

2. Перевіряти роботу на унікальність, використовуючи спеціальні програми для перевірки на плагіат. Це дасть можливість також перевірити оригінальність думок з праць, які використано в роботі.

3. Вчитися узагальнювати наукові думки, висловлюючи свою критичну оцінку чи схвальне ставлення до наукового твердження.

4. Консультуватися з викладачами, бібліотекарами з метою правильного цитування чи оформлення джерела.

Плагіатом не вважаються твори народної творчості, перефразовані своїми словами вислови під час перекладу, загальновідомі факти, загальновідомі знання, анонімний твір,

широко розповсюджені ідеї, ідіоми, офіційні документи, грошові знаки, державні символи України, розклади та аналогічні бази даних.

Списування – використання готових відповідей або чужих матеріалів під час виконання індивідуального завдання без дозволу з метою видати їх за власні. Видами списування є переписування відповідей до завдань у іншої особи, використання підказок чи шпаргалок, переписування виконаного завдання в іншої особи або з сайту, використання штучного інтелекту без дозволу вчителя з метою видати відповідь за свою власну. Списування має негативні наслідки і не сприяє розвитку здобувача освіти, оскільки в такій ситуації він не виявляє власні знання і засвоює необхідної інформації, проявляє зневагу щодо тих осіб, які працюють самостійно, підриває довіру між учнем і педагогом.

Самоплагіат – часткове або повне оприлюднення своїх раніше опублікованих наукових результатів як нових.

Існує кілька видів самоплагіату. Якщо здобувач публікує одну наукову роботу (без змін або з несуттєвими змінами) в кількох виданнях або перевидає раніше оприлюднену роботу (статтю, монографію, ін.), такий вид самоплагіату називається *дуплікація публікацій*. Якщо автор публікує однакові результати в різних джерелах (статтях, монографіях, ін.) як такі, які публікуються вперше, такий вид самоплагіату називається *дуплікація наукових результатів*. До самоплагіату також відносять повторне подання здобувачами освіти без дозволу викладача письмових робіт, які вже були подані для оцінювання з інших дисциплін; суміщення раніше опублікованих і нових даних без їх поділу з відповідним посиланням на попередню публікацію (агрегування чи доповнення даних).

Проявом недоброчесності є також фабрикація і фальсифікація.

Фабрикація – це вигадкування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях.

Фабрикацією є надання у письмових і в наукових роботах здобувачів вигаданих чи неперевірених даних (статистичних даних, результатів експериментів чи емпіричних досліджень,

розрахунків, аудіо- чи відеоматеріалів тощо); посилення на вигадані джерела інформації або неіснуюче джерело; присвоєння особам висловлювань, думок, ідей, яких вони не висловлювали чи публікували.

Фальсифікація є свідомою зміною або модифікацією вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень.

До фальсифікації належить необґрунтоване корегування результатів власних наукових досліджень чи виконання навчальних завдань (яке базується на повторних або додаткових дослідженнях, вимірюваннях, розрахунках, на виправленні виявлених помилок та ін.); маніпуляція результатами оцінювань, звітів, тестувань для поліпшення показників або репутації; змінювання оцінок суб'єктів навчання, надання неправдивих оцінок для досягнення певних результатів або для уникнення негативних наслідків.

Перекручування – створення навмисне неправдивого висловлювання, підробка документа, маніпуляція даними, умисне викривлення явищ, подій.

Непередбачуване співробітництво – групове виконання роботи чи завдання, що заплановане як індивідуальне та на індивідуальну оцінку.

Контрактне виконання завдань – така форма академічного порушення, за якої одна особа виконує навчальні завдання (реферат, контрольну/екзаменаційну роботу, тест, проєктне завдання) замість іншої на замовлення (зазвичай за оплату або винагороду).

Аутсорсинг завдань – це передавання здобувачем третім особам (друзям, родичам, репетиторам, спеціалізованим веб-сайтам) для виконання свого навчального завдання, яке має бути виконане самостійно і підлягає індивідуальному оцінюванню.

Саботаж – перешкоджання або втручання в чужу роботу з метою покращення власної позиції в рейтингу; навмисне знищення чи пошкодження роботи здобувача. Академічний саботаж передбачає вчинення таких дій, які дають можливість ініціатору таких дій отримати нелегітимну академічну вигоду чи зменшити таку для інших членів академічної групи чи спільноти (наприклад, затягування процесу рецензування

роботи автора для використання в особистих цілях, затримання процесу оцінювання роботи, знищення певних даних тощо).

Непрозоре оцінювання – відсутність чітких критеріїв оцінювання, несвоєчасне ознайомлення з оцінками, свідоме завищення або заниження оцінки, надання несанкціонованої допомоги чи створення перешкод.

Неправомірне визнання результатів діяльності – приписування досягнень або успіхів конкретного педагога або здобувача без підтвердження цих результатів, наприклад, в нагородах або звітах; порушення авторських прав або приписування собі заслуг за наукові дослідження чи розробки, створені іншими людьми.

Зловживання владою та корупція – процес надання привілеїв або сприяння в обранні конкретних здобувачів чи педагогів на посади, вимагання хабарів або благодійних внесків від здобувачів/батьків для отримання високих оцінок або для проходження атестацій.

До порушень академічної доброчесності належать також тиск, допомога та сприяння академічній недоброчесності.

8.4. Принципи академічної доброчесності в дослідницькій діяльності

Академічна доброчесність є основою дослідницької діяльності, що забезпечує чесність, об'єктивність і відповідальність дослідників на всіх етапах дослідження. Вона містить етичні норми, цінності, принципи, які гарантують якість і надійність наукових результатів.

У процесі виконання наукової роботи дослідник повинен, насамперед, проявити *чесність у зборі та використанні даних*. Це передбачає якісне опрацювання теорії й відтворення думок/поглядів дослідників у відповідному (не спотвореному) контексті; ретельному вивченні генеральної сукупності досліджуваних й обранні відповідної вибірки, використанні обґрунтованих методик та коректній інтерпретації виявлених якісних і кількісних даних, представленні усіх висновків дослідження (позитивних/негативних), а не тільки вибірових результатів тощо.

Важливо проявляти *добročесність у представленні авторства ідей, поглядів, внеску в дослідницьку роботу*. Аналізуючи наукові праці, дослідник повинен зазначати авторство ідей, поглядів, чітко і правильно вказувати джерела використаної інформації. Якщо студент чи науковець використовує результати чужих досліджень або цитує статті без належного посилання на автора/авторів, це порушує принцип академічної доброчесності. Так плагіат – це не лише пряме копіювання текстів, алей непряме використання чужих ідей без посилання на використане джерело.

Не менш важливим є *прояв об'єктивності у дослідженні*. Це означає, що оцінка повинна базуватися на фактах, а не припущеннях чи бажаних результатах. Усі результати мають бути отримані шляхом об'єктивного спостереження чи вимірювання. Наприклад, якщо дослідник вивчає ефективність нового методу навчання чи виховання, він не повинен обирати учасників, які заздалегідь показують найкращі чи найгірші результати, а повинен створити однакові умови для всіх учасників й неупереджено здійснювати збір і обробку результатів для всіх учасників дослідження. При цьому не допускається маніпуляція з даними, а результати слід підтвердити документально (протоколи, методики, ін.). Крім того, якщо результати дослідження показують неочікувані чи негативні наслідки, їх не слід ігнорувати чи подавати під іншим кутом – цілком можливо, що такі результати дадуть змогу визначити можливі причини невдач/прорахунків у дослідженні, а висновки спонукатимуть до появи нових дослідницьких напрямів.

Здійснюючи дослідження, науковець несе *відповідальність за всі етапи наукової роботи* – від планування дослідження до публікування результатів. Дослідник гарантує точність і правдивість зібраних даних, їх правильну інтерпретацію та використання. Результати дослідження, які представляються науковій спільноті, мають бути перевіреними й обґрунтованими. Якщо у процесі дослідження було виявлено неточні або неправдиві дані, неправильне застосування методу, то відповідальність зобов'язує дослідника їх виправити і повідомити про це наукову громадськість. Дослідник також несе відповідальність за коректне оформлення авторства,

визначення власного внеску та внеску співавторів. Дотримання принципу відповідальності в дослідницькій діяльності вимагає від науковця конструктивної та етичної взаємодії з науковою спільнотою: адекватного реагування на зауваження, критику, абстрагування від особистої упередженості, ведення наукової дискусії з дотриманням етичних норм, прояву поваги та доброзичливості.

Дотримання принципів академічної доброчесності в дослідницькій діяльності гарантує, що науковий діалог, розвиток науки будуть відбуватися етично, прогресивно, надійно і з довірою до наукових результатів і процесів.

Апробація дослідницьких результатів передбачає ознайомлення з ними наукової спільноти, інших зацікавлених осіб через виступи з доповідями на науково-практичних конференціях, семінарах, через підготовку та публікування наукових статей, монографій, тез, іншої наукової продукції. Щоб упевнитися в коректності наукового змісту статті та уникненні недопустимих текстових запозичень, молоді дослідники можуть використати відповідні інструменти перевірки – **програми антиплагіату**.

Зручним сервісом для точного й швидкого виявлення плагіату в роботі є **Plag**. Це безкоштовний сервіс зі зрозумілим україномовним інтерфейсом. Він простий у використанні, характеризується високою точністю та якістю перевірки.

Платформа **Plagiarism Detector** дає змогу безкоштовно і без обмежень кількості перевірок швидко з'ясувати, чи є в роботі неунікальний контент. Сервіс сканує відповідність фраз, слів, лексику, підраховує кількість символів, слів та речень, вказує фрагменти запозиченого тексту та відсоток унікальності роботи. Однак онлайн-ресурс не надає можливості обрати мовою інтерфейсу українську, тому досліднику доведеться обирати іноземну з-поміж 16-ти запропонованих мов.

8.5. Внутрішні політики щодо академічної доброчесності закладів освіти та наукових установ

Внутрішні політики закладу освіти – це сукупність офіційно затверджених правил, процедур, принципів і норм, які регулюють діяльність закладу освіти, організацію освітнього

процесу, поведінку учасників освітнього середовища та управлінські рішення.

Внутрішні політики щодо академічної доброчесності визначають, у який спосіб заклад дотримується законодавства щодо академічної доброчесності, які стандарти поведінки встановлено для суб'єктів освітнього процесу (педагогів, учнів), а також батьків, як відбувається оцінювання, заохочення, дисциплінарні заходи, дотримання внутрішнього розпорядку, комунікація тощо.

До внутрішніх політик закладу освіти з дотримання академічної доброчесності можна віднести такі документи: «Положення про академічну доброчесність учасників освітнього процесу», «Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти», «Кодекс академічної доброчесності».

Положення про академічну доброчесність учасників освітнього процесу – це офіційний внутрішній документ закладу освіти, який визначає принципи, правила, вимоги та механізми дотримання академічної доброчесності усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, здобувачами, адміністрацією, батьками тощо. Мета такого документу полягає у формуванні культури доброчесності в закладі освіти, чіткого розуміння норм і стандартів поведінки щодо навчання, викладання, оцінювання; запобігання порушенням (списуванню, плагіату, фальсифікації, хабарництву тощо); визначенню відповідальності за недотримання академічної доброчесності.

Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти є локальним нормативним документом закладу освіти, в якому визначено мету, структуру, принципи та інструменти оцінювання й покращення якості освіти в закладі. Розробка у закладі освіти цього документа спрямована на створення механізмів самоаналізу та вдосконалення освітньої діяльності та забезпечення якості освітніх послуг відповідно до вимог державної системи забезпечення якості освіти.

Кодекс академічної доброчесності – акт етичного регулювання академічної діяльності, сукупність морально-етичних правил професійної поведінки та норм навчальної і наукової діяльності членів академічної спільноти, що

регламентує стандарти соціальної поведінки учасників академічної діяльності й обов'язковість їх виконання усіма представниками цієї академічної спільноти. Цей документ визначає принципи, правила, стандарти академічної доброчесності, яких мають дотримуватися здобувачі, педагоги, адміністрація, батьки та є обов'язковим для ознайомлення і підписання усіма суб'єктами освітнього процесу на початку навчального року.

Окрім визначених документів, існують такі практики дотримання норм академічної доброчесності в закладах освіти:

- створення окремого розділу на веб-сайті закладу освіти із матеріалами про академічну доброчесність, етичним кодексом, джерелами, контактами осіб, до яких можна звернутися у разі виникнення питань, публікацією рішень етичної комісії (із дотриманням анонімності);

- проведення інформаційних лекцій, навчальних занять, курсів з академічної доброчесності для здобувачів;

- підписання з кожним викладачем і студентом індивідуального договору (в контракті чи договорі про навчання), в якому визначено користь від дотримання норм академічної етики, зазначено етичні зобов'язання педагога (здобувача), види порушень, санкції;

- включення окремих декларації до робіт здобувачів.

Надамо зразок можливої декларації здобувачів:

Я, як учень(иця)/студент(ка) (назва ЗО/ЗВО), розумію і підтримую політику закладу із академічної доброчесності. Я не надавав(-ла) і не одержував(-ла) недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.
_____ (підпис та ім'я і прізвище учня(иці)/студента(ки))

8.6. Вимоги щодо дотримання академічної доброчесності в освітній діяльності

Дотримання академічної доброчесності в освітній діяльності ставить відповідні вимоги до поведінки педагога і здобувача. Прояв етичної поведінки здобувачами потребує самостійного виконання ними навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання;

надання посилань на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей інших осіб; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використанні методики досліджень і джерела інформації та ін.

Етична поведінка педагога передбачає надання посилань на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей інших авторів; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність; здійснення контролю за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Поєднання очної форми навчання здобувачів з елементами дистанційної (застосування окремих інтернет-технологій під час традиційної аудиторної організації навчальних занять, змішані форми, онлайн-освіта) потребує урахування відповідних принципів організації навчальної діяльності здобувачів та використання деяких навчальних прийомів з метою надання якісного зворотного зв'язку, розробки і застосування схем оцінювання виконаних завдань. Для цього педагог має врахувати, насамперед, такі рекомендації: скорочення обсягу навчального матеріалу до дійсно важливих ідей; уникнення перевантаження здобувачів завданнями; запровадження/зміна методів викладання й оцінювання з урахуванням формату роботи зі здобувачами; прояв підтримки і поваги до учасників освітнього процесу.

Щоб покращити процес сприйняття навчальної інформації та сприяти уникненню проявів недоброчесної поведінки здобувачів під час підготовки до навчальних занять в умовах застосування елементів дистанційного навчання, педагогу доцільно врахувати такі поради:

- чітко викласти вимоги щодо вивчення навчального курсу та критеріїв його оцінювання;
- розподіляти навчальний матеріал на невеликі частини, чергуючи різні методи сприйняття навчальної інформації (пояснення, короткі відео, невеликі вправи, тести);

– ілюструвати пояснення прикладами з життя, зразками якісно виконаних вправ і посередньо, пояснюючи, у чому переваги і недоліки таких робіт;

– продукувати атмосферу доброзичливості, довіри, взаємодії, обговорення;

– надавати якісний зворотній зв'язок.

Д. Нікол і Д. Макфарлейн-Дік визначають такі засади ефективного зворотного зв'язку:

– зворотній зв'язок пояснює цілі, критерії, очікування щодо якісного виконання завдань;

– сприяє розвитку самооцінювання та рефлексії здобувачів;

– підтримує взаємодію, співпрацю, діалог педагога і здобувачів;

– надає здобувачам зрозумілу інформацію щодо їхнього навчання;

– мотивує здобувачів до усунення розриву між наявним і бажаним рівнем успішності;

– надає викладачеві інформацію про те, як покращити процес викладання⁵⁶.

Існують такі форми *порушень вимог щодо оцінювання* здобувачів:

1) відсутність оприлюднених чітких та зрозумілих критеріїв оцінювання;

2) порушення або вибіркове застосування критеріїв оцінювання;

3) надання недозволеної допомоги під час оцінювання;

4) створення переваг чи перешкод, не передбачених умовами та/або процедурами проходження оцінювання, для окремих учасників оцінювання;

5) відсутність реагування на несамотійне виконання завдання учасниками оцінювання;

6) необ'єктивне завищення або заниження результатів оцінювання.

⁵⁶ Як поліпшити (не)дистанційне викладання. *Академічна доброчесність: інформ. бюлетень*. 2020. Вип. 9.

Для запобігання чи усунення таких проявів порушень викладач повинен дотримуватися низки принципів організації навчальної роботи. До таких віднесено:

1) чіткі критерії оцінювання (Що оцінюватиметься? Як виглядає кінцевий результат? Що/як виконати, щоб отримати високу оцінку?);

2) надання чітких і зрозумілих інструкцій (Чи можна виконувати завдання в групі? Чи можна користуватися джерелами? Чи буде можливість отримати проміжний коментар і внести зміни перед остаточним наданням роботи/завдання? Де знайти інформацію про правила цитування?);

3) розрахування часу (визначити час для виконання завдання відповідно до його обсягу, повідомити здобувачів про терміни виконання);

4) ретельна перевірка виконаних завдань (надання адекватної кількості завдань для робіт, які не можна перевірити автоматизовано; застосування методів взаємоперевірки);

5) усвідомлене викладання (забезпечити незалежність оцінювання – доцільно практикувати перевірку з допомогою автоматизованої системи);

6) визнання цінності індивідуального підходу (демонструвати важливість ідеї, підходу здобувача до розв'язання завдання та цінності самостійного виконання роботи).

9. ДОДАТКИ

9.1. Питання до заліку з дисципліни «Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі»

1. Роль науки у розвитку сучасної освіти. Функції науки.
2. Сутність процесу наукового пізнання.
3. Принципи наукових досліджень.
4. Особливості та види наукового дослідження.
5. Науково-педагогічне дослідження: науковий апарат, логіка педагогічного дослідження.
6. Основні критерії оцінювання педагогічних досліджень.
7. Наукові школи та їх роль у процесі пізнання.
8. Сутність методології наукових досліджень.
9. Функції методології науки.
10. Рівні методології науки.
11. Методологічні засади проблеми людиноцентризму.
12. Розвиток методологічної культури педагога-дослідника у процесі його наукового становлення.
13. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні.
14. Загально-методологічні наукові підходи.
15. Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію.
16. Підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії.
17. Підходи, які простежують процесуальні характеристики педагогічної діяльності.
18. Ціннісно-сміслові наукові підходи.
19. Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки.
20. Підходи, що характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної діяльності.
21. Основи учіння про методи дослідження.
22. Вплив концепції дослідження на вибір методів і методики дослідження.

23. Класифікація методів науково-педагогічного дослідження.
24. Принципи використання методів науково-педагогічного дослідження.
25. Характеристика теоретичних методів науково-педагогічного дослідження.
26. Метод моделювання у процесі наукового пізнання.
27. Основні підходи до використання методу «кейс-стаді».
28. Сутність та особливості емпіричних методів дослідження.
29. Характеристика методу спостереження в педагогічних дослідженнях.
30. Опитувальні методи досліджень: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний метод.
31. Методи педагогічної діагностики. Тестування.
32. Педагогічний експеримент.
33. Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.
34. Критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження.
35. Вимоги до написання курсових і дипломних (бакалаврських та магістерських) робіт.
36. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.
37. Організація науково-педагогічного дослідження.
38. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження.
39. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження.
40. Етичний аспект дослідження.
41. Наукова етика та її значення. Поняття академічної доброчесності.
42. Принципи та цінності академічної доброчесності.
43. Види порушень академічної доброчесності в дослідницькій діяльності.
44. Внутрішні політики щодо академічної доброчесності закладів освіти та наукових установ.
45. Вимоги щодо дотримання академічної доброчесності в освітній діяльності.

9.2. Завдання для контрольної роботи

Варіант № 1

1. Розкрити мету і завдання наукових досліджень у системі освіти України.

2. У чому полягає специфіка педагогічного експерименту? Проаналізувати види педагогічного експерименту: констатувальний, діагностичний, формувальний.

3. Тест

Логіка індуктивного методу (вибрати один варіант відповіді):

- а) теорія – факти – узагальнення і систематизація;
- б) факти – узагальнення і систематизація – теорія;
- в) узагальнення і систематизація – теорія – факти.

Варіант № 2

1. Проаналізувати функції педагогічної науки.

2. Обґрунтувати вимоги до написання курсових та дипломних робіт.

3. Тест

Можливість досліджувати основні принципи функціонування об'єкта внаслідок спрощення й узагальнення оригіналу і створення його штучної аналогії надає метод:

- а) уявного експерименту;
- б) спостереження;
- в) проблемного навчання;
- г) моделювання.

Варіант № 3

1. Проаналізувати специфіку науково-педагогічного пізнання.

2. Охарактеризувати стисло методи емпіричного дослідження.

3. Тест

Науковий закон – це:

- а) інтуїтивне пояснення явища (процесу);
- б) система теоретичних положень щодо об'єкта дослідження;

в) внутрішній суттєвий зв'язок явищ, зумовлює їх закономірний розвиток.

Варіант № 4

1. Проаналізувати основні види науково-дослідницької діяльності студентів.

2. Охарактеризувати сутність методу анкетування та його види. Наведіть приклади.

3. Тест

Розмістіть у певній послідовності ступені наукової підготовки:

- а) докторантура;
- б) курсовий проєкт;
- в) бакалаврське дослідження;
- г) магістерське дослідження;
- д) аспірантура.

Варіант № 5

1. Охарактеризувати організацію і специфіку діяльності наукових шкіл. Наведіть приклади наукових шкіл.

2. Проаналізувати теоретичні методи науково-педагогічного дослідження: індукція і дедукція.

3. Тест

Основна мета науково-педагогічних досліджень полягає в:

- а) діагностиці рівня вихованості й розвитку учнів;
- б) обґрунтуванні закономірностей і принципів педагогічного процесу;
- в) розробці методичних порад щодо організації навчання і виховання дітей.

Варіант № 6

1. Розкрити сутність методології наукових досліджень.

2. Проаналізувати метод спостережень, його види. Надати приклади.

3. Тест

Наукова школа:

- а) навчальний заклад, у якому готують науковців;

б) державна науково-дослідна установа (університет, інститут, лабораторія), яка працює над вирішенням певних наукових проблем;

в) неформальний творчий колектив дослідників різних поколінь, об'єднаних загальною програмою і стилем дослідницької роботи, які діють під керівництвом визначеного лідера.

Варіант № 7

1. Проаналізувати функції методології науки.

2. Обґрунтувати важливість методу педагогічного спостереження.

3. Тест

Результати фундаментальних багаторічних досліджень, у тому числі дисертаційних, публікуються у вигляді:

а) тез;

б) монографій;

с) художньо-критичних доповідей.

Варіант № 8

1. Обґрунтувати рівні методології науки.

2. Проаналізувати опитувальні методи досліджень: бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування.

3. Тест

Метод наукового дослідження – це:

а) система педагогічної взаємодії (розумових і практичних дій) учнів і педагогів, результатом якої є засвоєння нових знань;

б) система теоретичних положень про структуру, логіку організації;

в) методи, засоби, принципи побудови наукового пізнання;

г) система розумових і практичних дій, операцій, процедур, які спрямовані на отримання нових знань про педагогічні явища і процеси.

Варіант № 9

1. Охарактеризувати сучасні наукові підходи до дослідження педагогічних явищ.

2. Проаналізувати особливості експертної оцінки педагогічних явищ.

3. Тест

Ознаки дедукції (перерахувати):

- а) основа – наукові положення, аксіоми;
- б) істинність вихідного знання;
- в) зіставлення загальних положень і емпіричних фактів;
- г) ефективність залежить від вихідних знань.

Варіант № 10

1. Розкрити ознаки методологічної культури молодого дослідника.

2. Проаналізувати основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.

3. Тест

Науковий апарат дослідження не включає:

- а) актуальність, мету, завдання;
- б) об'єкт;
- в) предмет;
- г) корекцію;
- д) методи.

Варіант № 11

1. Охарактеризувати сутність компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя.

2. Проаналізувати стисло методи теоретичного дослідження.

3. Тест

Вивчення і аналіз явища в його генезі передбачає:

- а) аксіологічний підхід;
- б) функціональний підхід;
- в) історичний підхід.

Варіант № 12

1. Проаналізувати сутність системного підходу в процесі аналізу педагогічних явищ.

2. Етика поведінка педагога у дослідницькій діяльності.

3. Тест

Вибрати правильні варіанти формулювання завдань дослідження:

- а) проаналізувати стан досліджуваної проблеми у літературі;
- б) передбачити утруднення учнів у навчанні;
- в) розкрити сутність та структуру досліджуваного явища;
- г) теоретично обґрунтувати педагогічні умови;
- д) підвищити якість знань учнів.

Варіант № 13

1. Обґрунтувати наукові підходи, які характеризують суб'єктів освіти та їх взаємодію.

2. Проаналізувати метод опрацювання наукової літератури.

3. Тест

Об'єктом методології є:

- а) процес наукового пізнання в його цілісності;
- б) оцінка об'єктивності й достовірності результатів дослідження;
- в) процес упровадження в практику наукових знань.

Варіант № 14

1. Розкрити логіку, послідовність написання дипломних і магістерських робіт.

2. Проаналізувати вибір методів науково-педагогічного дослідження та їх класифікація. Реалізація методів у практичній діяльності.

3. Тест

Яка з форм порушень академічної доброчесності передбачає вчинення дій, які дають можливість ініціатору таких дій отримати нелегітимну академічну вигоду чи зменшити таку для інших членів академічної групи чи спільноти?

- а) хабарництво;
- б) тиск;
- в) академічний саботаж;
- г) списування;
- д) дуплікація результатів.

Варіант № 15

1. Розкрити сутність поняття «методологічна культура педагога».

2. Проаналізувати критерії оцінювання педагогічних досліджень.

3. Тест

Тези – це:

а) повідомлення на конференції, симпозіумі, з'їзді;

б) практичні розробки, доповнення окремих розділів, тем посібника для використання в навчальній діяльності;

в) публікація основних думок, положень виступу на конференції для попереднього ознайомлення учасників зі змістом доповіді.

Варіант № 16

1. Розкрити сутність культурологічного підходу.

2. Проаналізувати етап підготовки дослідження (теоретична частина).

3. Тест.

Технологічний підхід до навчання передбачає (визначити дві неправильні відповіді):

1) чітку постановку вчителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів;

2) виокремлення навчальних модулів;

3) підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей;

4) оцінювання поточних результатів,

5) упровадження професіографічного підходу;

6) корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей;

7) підсумкову оцінку результатів.

Варіант № 17

1. Розкрити сутність аксіологічного підходу.

2. Проаналізувати роль педагогічної практики в науково-педагогічному дослідженні.

3. Тест

Сутність якого з документів пояснено: Акт етичного регулювання академічної діяльності, сукупність морально-

етичних правил професійної поведінки та норм навчальної і наукової діяльності членів академічної спільноти, що регламентує стандарти соціальної поведінки учасників академічної діяльності й обов'язковість їх виконання усіма представниками цієї академічної спільноти?

а) Положення про академічну доброчесність учасників освітнього процесу;

б) Вимоги до написання дипломної (кваліфікаційної) роботи;

в) Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти;

г) Кодекс академічної доброчесності.

Варіант № 18

1. Проаналізувати сутність регіонального підходу в педагогічному дослідженні.

2. Розкрити роль науково-практичної конференції як форми представлення результатів наукових досліджень.

3. Тест

Назвати учених дослідників у галузі педагогіки:

а) І. А. Зязюн;

б) Н. Г. Ничкало;

в) В. О. Смолянський;

г) О. Я. Савченко;

д) О. І. Панкретенко.

Варіант № 19

1. Проаналізувати форми наукових досліджень: фундаментальні, прикладні.

2. Розкрити сутність історико-педагогічного підходу в педагогічному дослідженні.

3. Тест

Вставити пропущені слова у тексті.

Методологія педагогіки являє собою ... про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, ... одержання знань, які об'єктивно відображають мінливу педагогічну дійсність в умовах розвитку суспільства.

Варіант № 20

1. Розкрити сутність підходів, які характеризують творчий, інноваційний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

2. Проаналізувати особливості методу інтерв'ю, його види.

3. Тест.

Передавання здобувачем третім особам (друзям, родичам, репетиторам, спеціалізованим веб-сайтам) для виконання свого навчального завдання, яке має бути виконане самостійно і підлягає індивідуальному оцінюванню, - це:

- а) списування;
- б) саботаж;
- в) фальсифікація;
- г) аутсорсинг завдань;
- д) плагіат.

Варіант № 21

1. Проаналізувати особливості цивілізаційного підходу в педагогічному дослідженні.

2. Вимоги щодо дотримання академічної доброчесності в освітній діяльності.

Тест.

Оберіть неправильну відповідь щодо рівнів методології педагогіки:

- а) філософська методологія (філософія);
- б) загальнонаукова методологія;
- в) конкретно-наукова методологія (досягнення самої педагогічної науки);
- г) дисциплінарна методологія (результати дослідження в окремих галузях педагогічної науки);
- д) методологія міжпрежметного знання.

Варіант № 22

1. Особливості написання магістерської роботи. Вимоги до її написання.

2. Розкрити сутність методу фокус-групи.

3. Тест

Принцип науковості означає (обрати дві відповіді):

- 1) вивчення передового педагогічного досвіду, інноваційних знахідок;
- 2) відображення в курсі педагогіки традиційних підходів;
- 3) відображення в курсі педагогіки нормативних документів;
- 4) відображення в курсі педагогіки сучасних досягнень педагогічної науки.

Варіант № 23

1. Охарактеризувати загальнонаукові підходи та особливості їх упровадження у педагогічному дослідженні.
2. Розкрити сутність методу «кейс-стаді».
3. Тест
Поняття «наука» охоплює (визначити правильні відповіді):
 - 1) комплекс навчальних закладів;
 - 2) учених з їхніми знаннями, здібностями, науковою кваліфікацією і досвідом, з розподілом і кооперацією наукової праці;
 - 3) сукупність науково-методичних праць;
 - 4) наукові установи, їхнє обладнання;
 - 5) комплекс форм, методів і способів;
 - 6) методи науково-дослідної роботи;
 - 7) наукові поняття і категорії;
 - 8) керівні науково-педагогічні кадри;
 - 9) систему наукової інформації, а також сукупність знань, що виступають передумовою, або засобом чи результатом наукового виробництва.

Варіант № 24

1. Формувальний етап педагогічного експерименту.
2. Розкрити сутність індивідуального підходу в педагогічному дослідженні.
3. Тест
Визначити рівні методології педагогіки (три правильні відповіді):
 - 1) Інтегральна методологія.
 - 2) Філософська методологія.
 - 3) Особистісно-орієнтована методологія.
 - 4) Загальнонаукова методологія.

- 5) Професіографічна методологія.
- 6) Конкретно-наукова методологія.

Варіант № 25

1. Проаналізувати специфіку констатувального етапу педагогічного експерименту.

2. Охарактеризувати принципи та цінності академічної доброчесності.

3. Тест

Поняття «наука» розглядається як (визначити правильні твердження):

- 1) Сукупність форм та методів навчання.
- 2) Система достовірних знань про природу, суспільство і мислення; як сфера людської діяльності.
- 3) Одна з форм суспільної свідомості.
- 4) Система суспільних суджень.
- 5) Найвищий щабель розумового розвитку людини, вершинним і найспецифічнішим досягненням людської культури.

Варіант № 26

1. Розкрийте сутність поняття академічної доброчесності.

2. Охарактеризувати особливості ресурсного підходу в педагогічному дослідженні.

Тест

Спостереження за діяльністю учнів, діагностика і прогнозування їх розвитку, складання психолого-педагогічних характеристик – це зміст функцій (визначити одну правильну відповідь):

- а) організаторської;
- б) інформаційно-методичної;
- в) дослідницької;
- г) соціальної.

Варіант № 27

1. Внутрішні політики щодо академічної доброчесності закладів освіти та наукових установ.

2. Охарактеризувати теоретичні методи науково-педагогічного дослідження: абстрагування, конкретизація.

Тест

У контексті професіографічного підходу професіограма вчителя – це (визначити одну правильну відповідь):

- а) набір якостей, необхідних вчителю;
- б) система вимог, що ставить професія вчителя до людини;
- в) якості, за браком яких людина не може бути вчителем.

Варіант № 28

1. Виділити і проаналізувати етапи науково-педагогічного дослідження.

2. Вимоги щодо дотримання академічної доброчесності в дослідницькій діяльності.

Тест

Предметом педагогічних досліджень є:

- а) сукупність методів оцінювання;
- б) пояснення сутності і закономірностей педагогічних явищ і процесів;
- в) комплекс виховних заходів.

9.3. Теми дослідницьких завдань

- 1) Розробити й обґрунтувати проєкт «Сучасне науково-методичне забезпечення вчителя початкової школи».
- 2) Розробити й обґрунтувати проєкт «Учитель-дослідник нової генерації».
- 3) Розробити й обґрунтувати проєкт «Новаторські ідеї Олександри Савченко».
- 4) Створити й обґрунтувати проєкт «Сучасне науково-методичне забезпечення класного керівника закладу загальної середньої освіти».
- 5) Створити й обґрунтувати проєкт «Учитель нової генерації у контексті особистісно орієнтованого підходу».
- 6) Розробити програму науково-практичної конференції «Інноваційні підходи до організації процесу виховання учнівської молоді».
- 7) Створити й обґрунтувати проєкт «Учитель нової генерації у контексті акмеологічного підходу».
- 8) Розробити програму круглого столу: «Креативний учитель у контексті евристичного підходу».
- 9) Розробити програму науково-практичної конференції «Формування професійної компетентності майбутніх учителів: євроінтеграційний контекст».
- 10) Розробити й обґрунтувати проєкт «Учитель нової генерації у контексті задачного підходу».
- 11) Розробити й обґрунтувати проєкт «Сучасне науково-методичне забезпечення методичного кабінету в початковій школі».
- 12) Розробити програму методологічного семінару «Роль методологічних знань у науково-дослідницькій і практичній педагогічній діяльності».
- 13) Розробити й обґрунтувати проєкт «Діагностика рівня сформованості професійної компетентності вчителя».
- 14) Розробити програму круглого столу «Науково-дослідницька діяльність як засіб професійної підготовки й самореалізації педагога».
- 15) Розробити й обґрунтувати проєкт «Науково-дослідницька діяльність педагога-новатора Віктора Шаталова».
- 16) Розробити проєкт «Модель успішного вчителя».

17) Розробити й обґрунтувати проєкт «Модель учителя-професіонала» у контексті професіографічного підходу.

18) Розробити й обґрунтувати проєкт «Професійна кар'єра успішного вчителя».

19) Розробити й обґрунтувати проєкт «Василь Сухомлинський – педагог-дослідник».

20) Розробити й обґрунтувати проєкт «Професійна орієнтація молоді в закладі загальної середньої освіти».

21) Розробити й обґрунтувати проєкт «Проблема педагогічної майстерності у наукових працях Івана Зязюна».

22) Розробити й обґрунтувати проєкт «Методологічні поради Семена Гончаренка».

23) Розробити й обґрунтувати проєкт «Педагогічні умови особистісно-професійного вдосконалення педагога».

24) Розробити й обґрунтувати проєкт «Проблема оцінювання якості професійної освіти у контексті деяких актуальних її аспектів».

25) Розробити й обґрунтувати проєкт «Моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу».

26) Розробити й обґрунтувати проєкт «Цифрові технології в професійній діяльності сучасного вчителя».

27) Розробити й обґрунтувати проєкт «Формування культури педагогічної взаємодії вчителів англійської мови у початковій школі».

28) Розробити й обґрунтувати проєкт «Розвиток особистісно-професійної суб'єктності майбутніх учителів» засобами інформаційно-комунікаційних технологій».

29) Розробити й обґрунтувати проєкт «Шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх учителів засобами ігрових технологій».

30) Розробити й обґрунтувати проєкт «Змістова характеристика процесу формування професійної компетентності студентів у процесі навчання».

31) Розробити й обґрунтувати проєкт «Комунікаційні технології як ефективний засіб активізації навчальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін».

32) Розробити й обґрунтувати проєкт «Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках в початковій школі».

33) Розробити й обґрунтувати проєкт «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами».

34) Розробити й обґрунтувати проєкт «Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи».

35) Розробити й обґрунтувати проєкт «Підготовка майбутніх магістрів освіти до самореалізації в інноваційній діяльності».

36) Розробити й обґрунтувати проєкт «Підтримка і розвиток талановитої студентської молоді у закладі вищої освіти».

37) Розробити й обґрунтувати проєкт «Підготовка майбутніх педагогів до формування художньо-естетичних умінь учнів засобами інноваційних технологій».

38) Розробити й обґрунтувати проєкт «Мала академія наук як передумова формування дослідницьких умінь школярів».

39) Розробити й обґрунтувати проєкт «Креативність учителя як складова його педагогічної обдарованості».

40) Розробити й обґрунтувати проєкт «Розвиток педагогічної обдарованості студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу».

41) Розробити й обґрунтувати проєкт «Розвиток творчого мислення обдарованих старшокласників на заняттях гуртка з інформатики».

42) Розробити й обґрунтувати проєкт «Діагностика та розвиток інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи».

43) Розробити й обґрунтувати проєкт «Розвиток інтелектуальної обдарованості дітей старшого шкільного віку через активізацію різних каналів перцептивної модальності».

44) Розробити й обґрунтувати проєкт «Діагностика та розвиток академічної обдарованості старшокласників».

45) Розробити й обґрунтувати проєкт «Інноваційні підходи до виявлення, навчання і підтримки обдарованої молоді».

46) Розробити й обґрунтувати проєкт «Удосконалення інтелектуального потенціалу молоді в процесі науково-дослідної діяльності засобами інноваційних технологій».

47) Розробити й обґрунтувати проєкт «Психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості».

48) Розробити й обґрунтувати проєкт «Система роботи з обдарованою молоддю у Житомирському державному університеті імені Івана Франка».

49) Розробити й обґрунтувати проєкт «Розвиток інтелектуальної обдарованості старшокласників засобами гурткової роботи».

50) Розробити й обґрунтувати проєкт «Кейс-метод як інструмент дослідження педагогічних ситуацій».

51) Розробити й презентувати проєкт «Академічна доброчесність у школі: як учителі формують цінності доброчесності в учнів».

52) Розробити й презентувати проєкт «Цифрові інструменти перевірки академічної доброчесності: огляд і порівняння».

Навчальний проєкт дослідницького спрямування

Вимоги: актуальність, визначення суперечностей, проблема, мета, мотивація, засоби, методи, визначення теми проєкту: вивчення досвіду відомих педагогів, наприклад, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Русової та ін., сучасних педагогів-новаторів, передового досвіду вчителів-майстрів, професіоналів; аналіз результативності діяльності вчителя (чим характеризується професійна діяльність вчителя, як він досягнув таких високих результатів; результативна характеристика діяльності учнів, їх досягнення під керівництвом учителя-новатора).

Навчальний проєкт може розроблятися на основі вивчення діяльності декількох учителів-новаторів.

Крім того, можна запропонувати проєкти, які висвітлюють актуальний досвід і творчі пошуки у науково-дослідній роботі закладу вищої освіти.

Орієнтовна структура проєкту:

Тема:

Мета:

Завдання:

Об'єкт:

Предмет:

Інструменти:

Очікувані результати:

Зміст проєкту

(Теоретичне підґрунття/основа проєкту, тексти постів, гасел, постери, зразки візуального контенту (інфографіка, таблиці), опитувальники, пам'ятки тощо).

Ідеї щодо дизайну проєкту: *постер, презентація, буклет.*

Використані джерела:

ПРИКЛАД:

Тема проєкту: Інформаційна кампанія «Я за доброчесне навчання»: розробка та реалізація проєкту для студентської аудиторії».

Мета: формувати в студентів позитивне ставлення до принципів академічної доброчесності через проведення інформаційної кампанії, спрямованої на підвищення обізнаності та мотивації до самостійного доброчесного навчання.

Завдання:

1. Проаналізувати рівень поінформованості студентів щодо академічної доброчесності (анкетування/опитування).
2. Розробити концепцію інформаційної кампанії.
3. Створити інформаційні матеріали (плакати, відео, сторінки в соцмережах, буклети, гасла, наліпки тощо).
4. Провести низку заходів серед студентів (онлайн чи офлайн).
5. Оцінити ефективність кампанії (зворотний зв'язок, перегляди, коментарі, повторне опитування).
6. Запропонувати рекомендації для подальшого впровадження в закладі освіти.

Об'єкт дослідження: студентське середовище закладу вищої освіти.

Предмет дослідження: особливості впливу інформаційної кампанії на формування цінностей академічної доброчесності в студентів.

Інструменти:

- соціальні мережі: флешмоби, сторіс, тік-токи, дописи;
- відеоролики з короткими поясненнями «Що таке плагіат / списування / доброчесність»;
- онлайн-вікторини;
- інформаційні стенди в корпусах;
- меми або мотивувальні постери;
- лекторії або відкриті дискусії з викладачами.

Зміст проекту

Таблиця

Порівняння наслідків навчальних дій студента

Списування	Самостійне навчання

Таблиця

Порівняння наслідків навчальних дій студента

Плагіат	Оригінальність

Шаблон опитувальника для початку проекту

Опитувальник «Як студент розуміє академічну доброчесність?»

1. Чи знаєте ви, що таке академічна доброчесність?

Так / Частково / Ні

2. Чи стикалися ви з ситуаціями списування / плагіату серед одногрупників?

Часто / Іноколи / Ніколи

3. Що, на вашу думку, є найпоширенішим порушенням академічної доброчесності?

Списування / Плагіат / Купівля робіт / Підробка даних / Інше_____

4. Що може мотивувати студентів навчатися чесно?

Приклад викладача / Заохочення / Страх покарання / Особиста відповідальність / Інше_____

5. Чи підтримали б ви кампанію за чесне навчання?

Так / Ні / Залежить від формату

9.4. Вимоги до написання наукової статті

СТРУКТУРА СТАТТІ

Постановка проблеми (в одному-двох абзацах розкривається актуальність теми).

Аналіз останніх досліджень і публікацій (коротко зазначити, якими вітчизняними/зарубіжними дослідниками останніх років які аспекти проблеми досліджувалися).

Мета статті.

Виклад основного матеріалу.

Висновки.

Список використаних джерел

ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

- Обсяг статті – 5 стор.
- Текстовий редактор Microsoft Word, формат А4.
- Шрифт Times New Roman, розмір кеглю – 14.
- Поля – 2 см з усіх сторін.
- Абзацний відступ 1 см, міжрядковий інтервал 1,5.
- Вирівнювання основного тексту по ширині.
- Список використаних джерел оформлюється мовою оригіналу відповідно до вимог ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання з бібліографічних посилань».
- Посилання на використані джерела подаються у квадратних дужках з вказівкою номера джерела [3, с. 21-22]. Список джерел оформлюється в алфавітному порядку.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ БІБЛІОГРАФІЇ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 340 с.
2. Дубасенюк О. А. Соціально-педагогічні засади підготовки майбутніх педагогів/фахівців до професійної діяльності. *Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій*: монографія / кол. авт.; за ред. О. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. С. 68-115.
3. Мирончук Н. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у практичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 7 (7). С. 255-265.
4. Навички, що найбільш затребувані на ринку праці, 2023. Режим доступу: <https://pon.org.ua/novyny/10260-navychky-shcho-naibilsh-zatrebuvani-i-na-rynku-praci.html> (Дата звернення: 16.08.2024).

5. Пильгун Л. Дослідження самоорганізації та гуртування українського суспільства під час війни, 2022. Режим доступу: <https://cutt.ly/ie292t32> (Дата звернення: 21.08.2024).

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Любов Ковалик,
*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
Науковий керівник:.....*

Роль медичної сестри закладу загальної середньої освіти у санітарно–гігієнічному вихованні молодших школярів

Постановка проблеми. Проблеми охорони і зміцнення здоров'я підростаючого покоління хвилюють зараз і державу, і громадські організації, і суспільство в цілому. Існує необхідність об'єднати зусилля всіх зацікавлених сторін для створення державної політики в сфері збереження і зміцнення здоров'я нації, визначити внесок освітніх, медичних установ, громадських організацій, родини у процес формування в учнів стійких стереотипів здорового способу життя.

Навчальні дисципліни «Я досліджую світ», «Фізична культура» (у початковій школі), «Основи здоров'я», «Захист України», «Громадянська освіта» (у середній і старшій школі) мають за мету сформувати в школяра уявлення про відповідальність за власне здоров'я і здоров'я навколишніх. Крім забезпечення вчителів та учнів необхідною інформацією для формування власних стратегій і технологій, що дозволяють зберігати і зміцнювати здоров'я, створюються також методологічні й технологічні основи для моделювання різних видів діяльності, спрямовані на зміцнення здоров'я в освітній установі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему здорового способу життя учнів молодшого шкільного віку досліджують багато науковців. Найбільш ґрунтовними є праці В. Бабич, О. Вакуленка, А. Нагорної, І. Булаха, Я. Цехмістра, М. Шегедин та ін.

Зокрема, В. Бабич обґрунтовує

В. Шегедин досліджує ...

Мета статті полягає у розкритті ролі шкільної медичної сестри у збереженні здоров'я учнів початкової школи та формування у них санітарно-гігієнічних навичок.

Виклад основного матеріалу. Контроль за станом здоров'я учнів є основою профілактичної й оздоровчої роботи в школі. У цьому зв'язку зростає роль медичної сестри у проведенні в початковій школі

профілактичних і лікувальних заходів, що не потребують лікарської кваліфікації.

Оскільки основні пріоритети, мотивація, світогляд, установки на здоровий спосіб життя формуються в дитячі та юнацькі роки, то саме на медичних працівників, які працюють у закладах загальної середньої освіти, покладається завдання сформувати в молодшого покоління навички дбайливого ставлення до здоров'я, навчити правилам безпечної поведінки. Медична сестра постійно знаходиться у школі, систематично наглядає за здоров'ям дітей. Для правильної організації цієї роботи медичний персонал повинен добре знати особливості стану здоров'я учнів, фактори, які діють на формування певних відхилень, методи профілактики [1].

.....
.....Текст Текст Текст.....
.....

Здійснюючи дослідження щодо діяльності медичної сестри у закладі загальної середньої освіти з санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи зі школярами, ми визначили форми і методи роботи з учнями початкової школи. До таких, зокрема, віднесемо: залучення учнів до санітарно-пропагандистської діяльності, створення сангруп, проведення бесід, подорожей, рольових ігор, колективне створення казок («Про Бруднулю і Чистюлю», «Подорож ганчірки» тощо), перегляд мультфільмів.

Доцільним на наш погляд, є впровадження факультативного курсу «Я і здоров'я», до змісту роботи якого варто включити такі теми: здоров'я і харчування; світ мікробів і хвороби; цінуй життя і здоров'я; безпека життя.

Висновки. Таким чином, в умовах погіршення екологічних умов проживання, посилення розвитку вірусних захворювань, неякісного харчування роль медичної сестри у закладі загальної середньої освіти зростає. Медичний працівник школи має володіти не лише фаховими, але і психолого-педагогічними знаннями. Лише за таких умов можливе виховання здорового, гармонійно розвиненого покоління.

Список використаних джерел

1. Здоров'я школярів: актуальні проблеми їх вирішування. *Медична сестра*. 2017. № 12. С. 49-52.
2. Стандарти практичної діяльності в шкільній медицині. *Медична сестра*. 2018. № 1. С. 36-37.
3. Даниленко Г. М. Гігієнічні основи системної оптимізації формування здоров'я дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... доктора мед. наук: 14.12.01. Київ, 2007. 319 с.

9.5. Практичні завдання (ситуації) для аналізу

I. Визначити вид порушення в запропонованих ситуаціях:

Ситуація 1: Студент подав реферат, який складається з текстів, повністю скопійованих із кількох сайтів, без жодного посилання на джерело.

1. Який вид академічної недоброчесності відображено у цій ситуації?

- 1) Списування.
- 2) Плагіат.
- 3) Фальсифікація.

Ситуація 2: Під час тестування студент використовує шпаргалки, хоча це заборонено правилами закладу.

1. Який вид академічної недоброчесності має місце в цій ситуації?

- 1) Плагіат.
- 2) Списування.
- 3) Корупція.

Ситуація 3: Студент надає у статті/науковій роботі вигадані дані про результати дослідження, які не проводились.

1. Який вид академічної недоброчесності описується тут?

- 1) Фальсифікація.
- 2) Шахрайство.
- 3) Плагіат.

Ситуація 4: Студент пропонує викладачеві гроші, щоб отримати вищу оцінку на екзамені.

1. Про який вид академічної недоброчесності зазначено?

- 1) Шахрайство.
- 2) Плагіат.
- 3) Корупція.

II. Визначити вид порушення і запропонувати способи розв'язання таких ситуацій:

Ситуація 1: Учень подав учителю реферат, повністю скопійований з Інтернету.

Ситуація 2: У закладі виявили порушення правил чесного оцінювання під час іспиту.

Ситуація 3: Педагог використовує навчальні матеріали без зазначення джерела.

Ситуація 4: Батьки намагаються вплинути на оцінку дитини через неформальні методи.

Ситуація 5: Під час онлайн-тесту декілька учнів спільно виконують завдання, призначене для самотійного виконання.

Ситуація 6: Учитель виявив, що батьки виконують домашні завдання замість дитини.

III. Проаналізувати ситуації й обґрунтувати відповіді на запитання:

Ситуація 1. Євгенія досліджує вплив медіа на поведінку споживачів. Вона знайшла готову анкету для дослідження. Дівчина використовує цю анкету від свого імені без жодного покликання на автора. Професор вражений дослідженням і ставить їй високу оцінку за виконану роботу.

Чи порушила Євгенія принципи академічної доброчесності, використавши анкету?

Ситуація 2. У своєму магістерському дослідженні студентка Наталія вивчає комунікативні навички дітей з інклюзивного класу загальноосвітньої середньої школи. Перш ніж почати опитування дітей, студентка отримала згоду від директора школи.

Чи порушила дослідниця принцип поінформованої згоди?

Ситуація 3. Для вибору теми бакалаврського дослідження наукова керівниця порадила студентці Світлані пошукати теми досліджень, проведених в європейських країнах, і провести подібне дослідження, враховуючи «українські реалії». Студентка проаналізувала актуальність дослідження в Україні й обрала тему. Дівчина провела власне дослідження, аналогічне знайденому в іноземних джерелах. Проте, вона дотримувалась усіх етичних вимог на кожному етапі написання бакалаврської роботи.

Чи можна вважати це дослідження доброчесним?

**Навчально-методичне
видання**

**Дубасенюк Олександра Антонівна
Мирончук Наталія Миколаївна**

**МЕТОДОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
ТА АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ
В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ**

Надруковано з оригінал-макету автора
Формат 60x84/16. Гарнітура Georgia.
Умовн. друк. арк. 11,25. Тираж 300 прим.

Видавництво Житомирського державного університету
імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію: серія ЖТ №10 від 07.12.2004.
Електронна пошта (email): zu@zu.edu.ua