

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



**МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет іноземних мов, медіа та психології
Кафедра романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов**

О.С. Цокур

**МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ**

Одеса
2026

УДК 378.937

Цокур О.С. Методологія та організація наукових досліджень в галузі освіти: навчально-методичний посібник. Одеса: Міжнародний університет, 2026. 164 с.

Рецензенти:

Бужина І.В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Одеського державного університету внутрішніх справ

Радул В.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та соціально-гуманітарних дисциплін Української державної льотної академії

*Рекомендовано Вченою радою Міжнародного університету
(протокол №13 від 23 червня 2026 р.)*

У навчально-методичному посібнику висвітлено основні поняття та категорії, що розкривають методологію та логіку наукових досліджень в галузі вищої освіти. Особлива увага приділяється аналізу провідних методологічних принципів і підходів, а також характеристиці теоретичних, емпіричних та статистичних методів, відповідних специфіці наукового дослідження явищ, процесів і систем, властивих сфері вищої освіти.

Посібник рекомендовано магістрантам і аспірантам, а також викладачам закладів вищої освіти, зацікавлених у здійсненні досліджень з освітніх наук.

РОЗДІЛ I ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ Й РОЗВИТКУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

1.1. Поняття науки

Поняття «наука» (грец. episteme, лат. scientia) має декілька основних значень:

- сфера людської діяльності, спрямованої на вироблення і систематизацію нових знань про природу, суспільство, мислення і пізнання навколишнього світу;

- система отриманих наукових знань;

- одна з форм суспільної свідомості, соціальний інститут, система взаємозв'язків між науковими організаціями і членами наукового співтовариства, що включає систему наукової інформації, норм і цінностей науки;

- процес пізнання закономірностей об'єктивного світу і процес виробництва знань та їх використання в практиці як певний вид громадського розподілу праці.

- галузь культури.

Безпосередні цілі науки:

- отримання знань про навколишній (об'єктивний і суб'єктивний) світ;

- виявлення істотних сторін явищ природи, суспільства і мислення;

- теоретичне віддзеркалення дійсності;

- досягнення об'єктивної істини.

Функції (завдання) науки:

- збір, опис, аналіз, узагальнення і пояснення фактів;

- виявлення законів руху природи, суспільства, мислення і пізнання;

- систематизація отриманих знань;

- пояснення суті явищ і процесів;

- прогнозування подій, явищ і процесів;

- встановлення напрямів і форм практичного використання отриманих знань.

З позиції системного підходу науку можна розглядати як систему, що складається з наступних елементів:

- теорія;

- методологія, методика і техніка досліджень;

- практика впровадження отриманих результатів.

Наука – двигун науково-технічного й культурного прогресу. Саме вона визначає його темпи розвитку.

Від зародження науки розвиток знання ґрунтувався на його класифікації за тією чи іншою ознакою, що відігравало вирішальну роль в організації, побудові, спеціалізації знання і пізнавальної діяльності. **Класифікація наук** - розкриття їх взаємозв'язку на основі певних принципів та вираження зв'язку наук у вигляді логічно обґрунтованого їх розташування (або ряду).

У межах різних дослідницьких позицій існують відмінні підходи до проблеми диференціації наукових знань. Найвідомішими і найбільш визнаними класифікаціями наук і наукових досліджень є їх розмежування за критеріями:

- об'єкта і предмета дослідження (механіка, фізика, хімія, біологія, фізіологія, географія тощо, а також науки, що утворилися внаслідок їх синтезу - біофізика, біохімія, фізична хімія та ін.);

- способу і методів одержання нового знання (теоретичні й емпіричні науки);

- зв'язків із предметною діяльністю (теоретичні і практичні науки).

Залежно від сфери, предмета і методу пізнання розрізняють науки:

- про природу (природничі);

- про суспільство (гуманітарні і соціальні);

- про мислення і пізнання (гносеологічні: філософія, логіка, психологія);

Залежно від об'єкту дослідження науки прийнято розділяти на:

- природничі науки (математика, фізика, хімія та ін.);

- технічні науки (науки про цілеспрямоване перетворення природних сил і процесів в технічні об'єкти – інформатика, електроніка, будівництво, металургія і тому подібне);

- медичні науки;

- суспільні науки (педагогіка, економіка, соціологія, політологія, право та ін.);

- гуманітарні науки (історія, філологія, філософія, лінгвістика, журналістика, педагогіка, мистецтво, фізична культура та ін.);

- сільськогосподарські науки (агрономія, зоотехніка, ветеринарія, агроінженерія, лісова справа, рибальство тощо).

Залежно від зв'язку з практикою науки ділять на фундаментальні (теоретичні) і прикладні. Фундаментальні науки визначають основні закони об'єктивного і суб'єктивного світу і безпосередньо не орієнтовані на практичне використання. Прикладні науки спрямовані на рішення технічних, виробничих, соціально-технічних і інших практичних проблем суспільства.

Згідно сучасного підходу, галузі знань поділяються на такі:

- А Освіта;

- Б Культура, мистецтво та гуманітарні науки (філософія, філологія (за спеціалізацією та ін.);

- С - Соціальні науки, журналістика та інформація (економіка, соціологія, політологія, психологія та ін.);

- D - Бізнес, адміністрування та право (публічне управління та адміністрування, менеджмент, міжнародне право);

- E - Природничі науки, математика та статистика (біологія та біохімія та ін.);

- F - Інформаційні технології (інженерія програмного забезпечення, кібербезпека та захист інформації);

- G - Інженерія, виробництво та будівництво (технології захисту навколишнього середовища та ін.);

- H - Сільське, лісове, рибне господарство та ветеринарна медицина;

І - Охорона здоров'я та соціальне забезпечення (громадське здоров'я, соціальна робота та консультування та ін.);

Ј - Транспорт та послуги (готельно-ресторанна справа та кейтеринг, послуги краси та ін.);

К - Безпека та оборона (правоохоронна діяльність, військове управління та ін.).

1.2. Чинники виникнення наукових досліджень в галузі освіти на Півдні України

Потреба у підготовці педагогічних кадрів виникла у Росії у зв'язку із шкільною реформою 1803-1804 рр. У створених Імператорських Університетах були запроваджені закриті трирічні педагогічні інститути як окремі відділення. У них утримувалися на «казенному кошті» 24 вихованця. Розділ XII «Про Педагогічний Інститут» Статуту 1804 р. визначав: «Педагогический или Учительский Институт образует Учителей для Гимназий и Училищ, округ Университета составляющих, под начальством Директора, из ординарных Профессоров общим Советом избранного» [8, с.248]. Цей перший в історії вищої педагогічної освіти документ §32 визначав, що «Все профессеры, преподающие наставления, к предметам Педагогического Института относящиеся, обязаны посвятить один час в неделю наставлению кандидатов». §127 характеризував зміст освіти: «Директор Педагогического Института....не только надзирает, но и сам...руководствует их в учении, показывая лучших Писателей о науках, главный предмет их составляющих, и наставляя в искусстве преподавать науки ясным и систематическим образом» [8, с.116,252]. Перші два роки студенти вивчали усі предмети викладання, а на третьому році – займалися обраними спеціальними предметами і, зверх того, вивчали під керівництвом професорів методи викладання. Першим університетським статутом передбачалося, що кандидати, які витримали випробування після трьох останніх років навчання, могли отримати другий університетський ступінь. Ті, хто направлявся працювати вчителями, мали відпрацювати 6 років, а магістри могли залишитися при Університеті. Хоча Статут 1804 р. констатував відкриття Педагогічних Інститутів у всіх університетах, насправді вони були відкриті у різні роки: у Московському – у 1804 р., Харківському – у 1811 р., Казанському – 1812 р., Дерптському (Юрїївському) – у 1820 р., Св. Володимира – у 1834 р.

Становлення системи педагогічної освіти в Новоросійському університеті було обумовлено загальними тенденціями її виникнення і розвитку в університетах Російської імперії, але мало специфічні особливості. В інших університетах, зокрема, Харківському, Університеті Св. Володимира, згідно Статутів 1804 р. і 1835 р. педагогічні інститути були обов'язковими структурними підрозділами. Статут університетів 1863 р. не передбачав таких окремих підрозділів. Тому в новоствореному Новоросійському університеті (1865 р.) педагогічного інституту не було. Але, враховуючи той факт, що ІНУ став правонаступником Рішельєвського ліцею, систему педагогічної підготовки

в останньому можна розглядати як важливу передумову становлення вищої педагогічної освіти на півдні України.

У 1817 р. в Одесі був відкритий третій у Російській імперії ліцей, якому було присвоєно ім'я Рішельєвського. Ініціатор створення нового навчального закладу градоначальник Одеси герцог А.Е. де Рішельє в юності отримав єзуїтське виховання. Для створення ліцею в Одесі він запросив єзуїта абата Шарля Ніколя, який вже мав досвід організації дорогого аристократичного пансіону у Петербурзі. Ініціатор і значною мірою спонсор створення нового навчального закладу градоначальник Одеси герцог А.Е. де Рішельє в юності отримав єзуїтське виховання, чим і пояснювалось його покровительство цьому ордену. Тому для створення Ліцею в Одесі він запросив єзуїта абата Шарля Ніколя, який вже мав досвід організації дорогого аристократичного пансіону у Петербурзі. За устроєм новостворений Ліцей був дуже схожим на французький єзуїтський колег. У листі від 5 травня 1815 р. абат Ніколь доводив герцогу Рішельє необхідність створення Педагогічного інституту при Ліцеї: «Мені не потрібно Вам нагадувати про всі переваги, які можна очікувати від цього навчального закладу...»¹.

Хоча офіційно це не проголошувалося, в основу організації педагогічного процесу у Ліцеї була покладена єзуїтська система навчання і виховання.

Навчання було одним із визнаних засобів поширення впливу римокатолицької церкви. Особлива увага приділялась підготовці учителів. Сама система педагогічної підготовки у єзуїтів передбачала закріплення знань шляхом викладання їх іншим.

Згідно Статуту у структурі ліцею у якості окремого підрозділу був створений Педагогічний інститут. Він був розрахований на 24 вихованця, які утримувалися за рахунок пожертвованої Рішельє аренди від одеських митних зборів. За формальними ознаками: назвою, кількістю вихованців, зобов'язаністю після навчання відпрацювати 6 років – Педагогічний інститут Рішельєвського ліцею був схожим на Педагогічні інститути російських імператорських університетів. Педагогічні вихованці ліцею згідно Статуту 1817 р. мали залишитися у ньому на 6 років: 4 роки на посаді наглядачів, а 2 – ад'юнктами при професорах. Після цього вони отримували переважне право на викладання у Ліцеї.

Але по суті цей підрозділ Ліцею не готував педагогічні кадри для інших навчальних закладів, як це романтизовано і перебільшено подається у більшості джерел. Випускник Рішельєвського ліцею, а в подальшому професор ІНУ В.О. Яковлєв зазначав, що «... для Педагогічного Інституту не передбачалось особливих спеціальних курсів, навіть не було для них практичних уроків викладання, під керівництвом досвідчених учителів... Передбачалось, мабуть, що практична діяльність прямо зі шкільної лави сама виробить із вихованців

¹ M. Nicolle au duc de Richelieu. St-Petersbourg, ce 6 mai 1815 // Сборник Императорского русского исторического общества. – Т. 54. – С.-Петербург, 1886. – С.435.

Педагогічного Інституту гарних викладачів, без збільшення запаса наукових знань, отриманих у Ліцеї, а ми бачили, що запас цей був зовсім невеликим»².

На жаль, помилки щодо історії педагогічної освіти на Півдні України, допущені у публікаціях 90-х років XX ст., переросли у факти фальсифікації історії закладів вищої освіти. Так, у відомій і широко розповсюдженій праці «Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) / відп. ред. М.Д. Ярмаченко.– К., 1991» стверджується: «У кінці 20-х років XIX ст. при Рішельєвському ліцеї було відкрито педагогічне відділення з кафедрою педагогіки з метою підготовки викладацьких кадрів для повітових і комерційних шкіл. З часом це відділення перейменували у педагогічний інститут» [5, с.158]. Вважаємо за необхідне виправити помилку і встановити історичну правду.

По-перше, ця структура з моменту відкриття ліцею зразу називалася Педагогічний інститут. По-друге, кафедру педагогіки у Рішельєвському ліцеї було засновано згідно Постанови № 616 від 14 серпня 1851 р. «Об учреждении в Ришельевском Лицее кафедры Педагогии» «...по примеру Университетов и Главного Педагогического Института... для теоретического и практического приготовления студентов к учительскому званию...» [6, с.1301-1302]. По третє, ідея професійно-педагогічної підготовки студентів для інших «казенних навчальних закладів» виникла набагато пізніше і пов'язана саме із заснуванням кафедри педагогіки. Педагогічний інститут, який проіснував 20 років, створювався з іншою метою, що була обумовлена єзуїтською системою навчання і виховання, запровадженою у Рішельєвському ліцеї. У Статуті ліцею зазначалося, що «Учебные заведения не могут процветать, если должны пользоваться наставниками посторонними. Истинное благосостояние сих заведений основано на общих правилах, духе и образе мыслей, кои по преданию переходят от одних к другим, и не могут быть известны посторонним» [2, с.27]. Тобто спочатку ПІ задумувався як «...рассадник хороших учителей, оживотворяемых единым духом...» для конкретного навчального закладу.

В інших джерелах помилково зазначається, що спадкоємцем Педагогічного інституту Рішельєвського ліцею вважається ПНПУ імені К.Д. Ушинського. Спадкоємцем і правонаступником Рішельєвського ліцею, а отже і усіх його підрозділів, став Новоросійський університет. ПНПУ імені К.Д. Ушинського виник у XX ст. у зв'язку із реорганізацією університетів і утворенням нових навчальних закладів.

Становлення педагогічної освіти і науки в Рішельєвському ліцеї пов'язано з діяльністю яскравих постатей, зокрема, Ш. Ніколя, І.С. Орлая, Р. В. Орбинського.

Абат Шарль Ніколь працював директором Ліцею з 1817 р. по 1820 р. і відповідно опікувався Педагогічним Інститутом. З однієї сторони, він тонко,

²Юрченко П.О., Яковлев В.А. Аббат Николь и первые годы Ришельевского Лицея // Сборник, издаваемый бывшими воспитанниками лицея и университета. – ч. I. – Одесса, 1898. – С. 36-37.

але наполегливо слугував завданням свого ордену. З іншої, він був педагогом за покликанням, люблячим і розуміючим дітей.

Помітні зміни в організації навчального процесу пов'язані з діяльністю Івана Семеновича Орлая, українця із Закарпаття, який був директором Ліцею з 1826 р. по 1829 р. Доктор філософії і магістр словесних наук Кенігсберзького університету, доктор медицини Дерптського університету, Почесний Член Товариства любителів Вітчизняної Словесності при Казанському університеті. Член Віленського університету, І.С. Орлай став першим директором, який отримав право головувати у Правлінні Ліцею як з навчальної, так і з господарської частини. І.С. Орлай ініціював введення нового тимчасового Статуту з 1828 р., згідно з яким передбачались значні зміни у структурі і змісті підготовки, а саме запровадження 11 класів, з яких перших три були класами початкового училища, чотири - гімназійними, чотири останніх – ліцейними. Крім цього передбачалось два відділення Ліцею – юридичний та філософський, а також відкриття двох нових відділень – правознавства і політичної економії та наук комерційних.³

Оскільки вихованці Педагогічного Інституту навчались разом з іншими учнями, то усі зміни у навчальних планах і програмах, в організації всього навчального процесу торкнулись і їх. Крім цього у 1828 р. було дозволено «...звільнити вихованців Педагогічного Інституту з Ліцею для вступу, за їх бажанням, у військову чи громадянську службу».⁴ Таким чином, знімалась вимога попереднього Статуту щодо відпрацювання 6 років у Ліцеї після закінчення. За бажанням випускники могли залишатись ще на 2 роки у відділенні правознавства і політичної економії.

І.С. Орлай був не лише значним реформатором і організатором освітнього процесу, а і автором педагогічних праць. Зокрема, у 1825 р. він написав дві педагогічні роботи: «Думка про перетворення училищ у Росії» і «Про необхідність навчатися переважно вітчизняній мові і дещо про навчання мовам іноземним».

Хоча Педагогічний Інститут Рішельєвського ліцею не здійснював систематичної підготовки вчителів, частина педагогічних вихованців працювала викладачами. Одним із найбільш відомих педагогічних випускників був К.П. Зеленецький, який посідав кафедру Російської Словесності у Ліцеї з 1837 р. Після закінчення навчання у 1833 р. він був відправлений за рахунок Ліцея для подальшого навчання у Московський університет, де у 1837 р. отримав ступінь магістра. К.П. Зеленецький біля 18 років обіймав посаду Професора Ліцею і відзначався надзвичайною працездатністю щодо друкованих праць.⁵

Найбільш здібні педагогічні вихованці відправлялись в Університети для подальшого удосконалення у науках. Наприклад, В. Петровський (випускник

³ Михневич И. Исторический обзор сорокалетия Ришельевского лицея с 1817 по 1857 год. – Одесса, 1857. – С.

⁴ Там само, С. 43.

⁵ Некролог Профессора Лицея К.П. Зеленецкого // Торжественный акт Ришельевского лицея по случаю окончания 1857-58 акад. года. – Одесса, 1858. – II ч. – С. 21 – 23.

1834 р.) – у Дерптський університет, Протопопов (випускник 1836 р.) – у Санкт-Петербурзький університет.⁶

Новий університетський статут 26 липня 1835 р. підтвердив існування Педагогічних Інститутів як закритих закладів із зменшенням числа вихованців до 20 осіб. Студенти слухали нарівні зі своєю коштом університетський курс на факультетах: історико-філологічному і фізико-математичному. Згідно §155 Статуту: «Сверх слушания университетских лекций, студенты Педагогического Института получают руководство в практических упражнениях по избранной каждым из них отрасли науки, сочиняют рассуждения, произносят пробные лекции и дают уроки». У §156: «Наблюдение за таковыми занятиями возлагается на трех или четырех Профессоров главнейших предметов, к преподаванию которых студенты Педагогического Института приготавливаются» [8, с.143]. Третій (1863) і четвертий (1884) статuti Університетів не передбачали існування педагогічних інститутів як структурних підрозділів.

Професійно цікавим для викладачів сучасних кафедр педагогіки є питання: коли, як і чому були створені такі кафедри при університетах. У ході дослідження було з'ясовано, що існує деяка плутанина, пов'язана з хронологією цих подій, яка почалася ще у джерелах ХІХ ст., і закріпилась у роботах ХХ – ХХІ ст. Спочатку відтворимо послідовність подій і документів, використовуючи першоджерела.

Перша кафедра педагогіки у Росії була заснована при Головному Педагогічному Інституті у С.-Петербурзі Постановою № 8 від 28 січня 1840 р. Міністерства Народної Освіти (МНО). У доповіді Його Імператорській Величності міністр зазначав: «При постепенном развитии и умножении учебных заведений Министерства Народного Просвещения, становится более и более ощутительна потребность в образованных педагогах, как собственно для обучения, так и в особенности для занятия должности Директоров и начальников учебных заведений» [6, с.6]. Міністр визнавав «... необходимым учредить особую *кафедру педагогики*, дабы предмет сей был преподаваем наравне с прочими в течение общего курса». Справа в тому, що до того часу окрема навчальна дисципліна «педагогіка» не викладалась. Згідно статуту Головного Педагогічного Інституту після остаточного курсу по факультетам призначався річний курс для практичного навчання студентів «правилам и способам *науки преподавания*, но этот кратковременный курс не удовлетворяет потребности, состоя в приучении студентов составлять уроки по разным предметам и читать оные под надзором преподавателей в присутствии товарищей» [6, с.6-7]. З дозволу Імператора при Головному Педагогічному Інституті була заснована кафедра педагогії з призначенням Ординарному Професору цього предмета платні по 1000 крб. сріблом у рік із Державної Скарбниці [6, с.7].

У російських імператорських університетах перша кафедра педагогіки була заснована Постановою № 568 по МНО від 5 листопада 1850 р. «Об учреждении

⁶ Михневич И. Исторический обзор сорокалетия Ришельевского лицея с 1817 по 1857 год. – Одесса, 1857. – С. 104-105.

в Университетах особой кафедры Педагогии». У доповіді міністр аналізував існуючий на той час спосіб підготовки учителів у педагогічних інститутах при університетах згідно Статуту 1835 р. Він зазначав: «Такое исключительно практическое приготовление учителей, как я лично удостоверился, не достигает своей цели, по следующим причинам: 1) оно не придает будущим учителям познания полной системы воспитания и образования юношества, отчего они весьма только несовершенно могут приносить методы учения к возрасту, понятиям и способностям учащихся, и 2) что Профессоры, не ознакомленные подробно с правилами Педагогии, как науки, которой они сами не слушали в Университете, не в состоянии быть надежными руководителями студентам в применении этих правил к практическому употреблению» [6, с.1227]. Міністр дійшов висновку: «... о необходимости учредить в Университетах особую кафедру Педагогии, как это уже более 10-ти лет существует с очевидною пользою в Главном Педагогическом Институте, и на Профессора сей кафедры возложить как теоретическое, так и практическое приготовление студентов к учительскому званию, с упразднением употребляемого ныне к тому способа, как оказавшегося неудовлетворительным» [6, с.1227]. Кафедра педагогії була введена у склад історико-філологічних факультетів.

Цінним, на наш погляд, є те, що орієнтація лише на практичну підготовку до педагогічної діяльності в умовах університетів, апробована протягом кількох десятиліть, була визнана незадовільною. Виникла необхідність теоретичного обґрунтування педагогічної діяльності, не лише практичної, але і теоретичної підготовки студентів. Тому були запроваджені не тільки самостійні кафедри педагогіки, а і педагогіка як навчальна дисципліна.

Відкриття кафедр педагогіки в університетах співпало з іншими структурними змінами. У тому ж 1850 р. було скасовано кафедри філософії, а філософські факультети поділені на історико-філологічні і фізико-математичні. Хоча відомий історик XIX ст. С.В. Рождественський зазначав, що «... 5 ноября того же года (1850 - Н.К.) упразднены педагогические институты при университетах и учреждены кафедры педагогии» [4, с. 265], аналіз першоджерел, зокрема Постанов по МНО цього періоду, свідчить, що педагогічні інститути продовжували існувати при університетах.

У 1851 р. в м. Одесі у Рішельєвському ліцеї за прикладом університетів і Головного педагогічного інституту була заснована кафедра педагогії. Посаду ад'юнкта цієї кафедри з 1851 по 1863 рр. посідав Роберт Васильович Орбинський, надзвичайно обдарована людина. Він викладав декілька курсів, мав кілька педагогічних праць, був ініціатором обговорення педагогічних питань, зокрема, змісту гімназійної освіти, в одеській пресі.

Педагогічні курси, що були розраховані на випускників університетів, бажаючих займатись у майбутньому педагогічною діяльністю, можна розглядати як нову модель професійної підготовки вчителів XIX ст. Хоча такий спосіб педагогічної підготовки проіснував у порівнянні з педагогічними інститутами дуже короткий час, досвід розробки і запровадження цієї моделі є цінним для історії педагогічної освіти. Педагогічні курси, що діяли фактично

лише 2 роки, а саме у 1861-1862 і 1862-1863 н.р., пройшли досить тривалий час обговорення і затвердження.

Питання про поліпшення способу підготовки вчителів для середніх навчальних закладів виник у МНО у 1857 р. Це питання докладно вивчалось Ученим Комітетом Головного Правління Училищ. Результатом обговорення стала Постанова № 171 від 15 листопада 1858 р. «Об упразднении Главного Педагогического Института и об учреждении особых педагогических курсов при Университетах». Спеціальні заклади, а саме Головний Педагогічний Інститут і педагогічні інститути при університетах не досягали своєї мети з двох причин: «1) При поступлении в эти заведения от молодых людей требовалось только знание полного гимназического курса, а не обращалось внимание на то, имеют ли кандидаты-педагоги способность и склонность к педагогическим занятиям, и 2) в самих Институтах будущие педагоги исключительно почти занимались научным своим образованием и не имели необходимой для них педагогической практики» [7 , с.535]. Таким чином, якщо кафедри педагогіки були запроваджені у 1850 р. з метою не лише практичної, а і теоретичної підготовки студентів, то у 1858 – 1860 рр. Педагогічні інститути, що продовжували існувати при університетах, піддавались критиці у зв'язку із недостатністю педагогічної практики, що стало мотивом для запровадження педагогічних курсів.

Основні питання, запропоновані членами Вченого Комітету, увійшли у Положення про педагогічні курси 1860 р. Але досить цікавим з т.з. історії освіти є матеріали обговорення питання педагогічної підготовки. У тексті Постанови № 171 констатувалось існування при Московському, Казанському, Харківському і Св. Володимира університетах Педагогічних Інститутів. У перших трьох навчалось по 20 студентів, в останньому – 30 студентів. Крім того при Університеті Св. Володимира існував Юридичний Інститут на 20 студентів, деяких із них дозволялось призначати вчителями законодавства у гімназії. У процесі обговорення знову виникло питання порівняння рівня педагогічної підготовки випускників університетів і Головного Педагогічного Інституту, а також «викладання педагогічного і університетського». Князь Вяземський, зокрема, зазначав, що «...развитие и распространение просвещения в Государстве зависит не от числа учащихся, а от количества правильно учащихся...» [7, с.348]. Необхідність педагогічних курсів обґрунтовувалась тим, що до них будуть вступати «...молодые люди, окончившие уже курс в Университете и избирающие подлежащее им педагогическое поприще сознательно: ибо, имея в руках своих университетский диплом, они совершенно свободны в выборе рода занятий...» [7, с.354].

Департамент Народної Освіти підготував відповідні постанови, які вийшли від 20 березня 1860 р., а саме: № 256 «Об учреждении педагогических курсов и о преобразовании Советов при Попечителях Учебных Округов»; № 257 «Положение о педагогических курсах»; № 258 «Положение о Советах при Попечителях Учебных Округов». Треба віддати належне процедурі підготовки і обговорення документів. Рішення, що увійшли у Положення про педагогічні

курси, були попередньо обговорені Попечителями навчальних округів: С.-Петербурзького, Московського, Казанського, Київського і Харківського. У їх відзивах зазначались «...два средства образования молодых педагогов: а) теоретическое образование их, под руководством Профессоров Университета, и б) практическое их приготовление под наблюдением учителей Гимназии» [7, с. 535-536].

Думки попечителів розходились по питанню, користуючись сучасною термінологією, про бази педагогічної практики. Одні пропонували заснувати при кожному університеті особливу Педагогічну гімназію. Інші вважали більш зручним і корисним проводити практику молодих педагогів у всіх гімназіях університетського міста. Департамент народної освіти став на сторону другої думки, обґрунтовуючи це економічними, організаційно-педагогічними і психолого-педагогічними заходами [7, с.536-537]. При цьому Департамент запропонував проект реформування попечительських рад як керівників практичною підготовкою кандидатів. Саме у Постанові № 256 від 20 березня 1860 р. ми знаходимо пояснення того, як і коли закривались Педагогічні Інститути при університетах: «1) Учредить педагогические курсы, на основании особого Положения о сих курсах, с начала будущего учебного года (1861-1862 – Н.К.). при Университетах: С.-Петербургском, Московском, Киевском. Харьковском и Казанском, и вместе с тем упразднить Педагогические Институты, состоящие при четырех последних, по выбытии всех студентов, ныне находящихся в означенных Институтах» [7, с.543].

Згідно Положення 1860 р. на педагогічні курси при університетах приймалися казенними, суспільними і приватними стипендіатами і своєкошtnими особи, які закінчили курс університету зі ступенем кандидата або дійсного студента по історико-філологічному або фізико-математичному факультетам; слухачі курсів підпорядковувалися керівництву гімназій, до яких вони зараховані; термін навчання – 2 роки; предмети поділялись на 6 відділів: слов'яноросійський, класичний, історичний, математичний, природничий і нових мов; крім спеціальних предметів загальнообов'язковими були педагогіка і дидактика; заняття поділялись на теоретичні, під керівництвом професорів, і практичні, під спостереженням особливих педагогічних комітетів; право на отримання посади викладача отримувалося випробуванням – захистом твору або дисертації і пробною лекцією; за ступенем наукових знань і педагогічних здібностей кандидати поділялись на 2 розряди: одні зразу зараховувались на посади викладачів середніх навчальних закладів, інші, з менш задовільними успіхами, починали службу з повітових училищ. Найкращим випускникам надавалось право зайняти місце Ад'юнктів і Доцентів в Університетах [7, с.543-555]. У Положенні зверталась увага на моральну сторону особистості: «Независимо от условий приема в педагогические курсы по образованию, требуется еще, чтобы поступающие в сии курсы были безукоризненной нравственности и одобрительного образа жизни» [7, с.546].

§§ 22-30 Положення визначали зміст і форми педагогічної і методичної підготовки студентів, які в подальшому закріпились в університетській практиці підготовки педагогів. У відповідності до дидактичного принципу

поступовості Положення визначало послідовність видів діяльності студентів на педагогічній практиці: відвідування уроків у різних навчальних закладах (тривалість часу визначалася індивідуальними здібностями студентів), читання класних лекцій під керівництвом викладача і лише після цього самостійне викладання обраних предметів у Гімназіях і приватних училищах, теж під керівництвом. При кінцевому випробуванні передбачалось написання не менше двох творів: наукового і педагогічного змісту. До кінцевого випробування у вигляді пробного уроку з кожного предмету обраного відділу у повній присутності Ради, яка, до того ж, визначала тему, допускались лише кандидати, які отримали схвальний висновок щодо теоретичної підготовки. Оскільки в Одесі на той час ще не було університету, Положенням визначалась підготовка викладачів для Одеського округу у Київських педагогічних курсах. Хоча педагогічні курси проіснували недовго, мали багато нарікань щодо економічної і організаційно-педагогічної складової, вони стали помітною віхою в історії вищої педагогічної освіти.

У 1863р. на запит МНО попечителі округів повідомляли про «деякі незручності» педагогічних курсів, які виникали: «а) от ограниченно числа казенных стипендий; б) от скудного размера их, нисколько не обеспечивающего стипендиатов в материальном отношении; в) от соединения в некоторых отделах педагогических курсов нескольких предметов, слишком обременительных для педагогов, и г) от недостатков самого положения и способов контроля над занятиями стипендиатов» [1, с.9]. З метою подолання першої і основної причини МНО видало спеціальну Постанову № 521 від 25 червня 1863 р. «Об обращении 150-ти стипендий Министерства Народного Просвещения в обязательные, с предназначением производства оных тем студентам, которые обяжутся перейти в педагогические курсы». Ці заходи є прикладом Державної політики у галузі освіти. Стипендії призначались виключно тим студентам історико-філологічного і фізико-математичного факультетів Московського, Казанського і Харківського університетів, які зобов'язувались після закінчення прослужити по навчальній частині МНО стільки років, скільки отримували стипендію, як при проходженні університетського, так і педагогічних курсів [7, с.1144-1145]. З метою подолання інших недоліків 2 липня 1863 р. була прийнята Постанова № 530 «О мерах к привлечению в педагогические курсы большего числа молодых людей и об изменении §18 Положения о педагогических курсах». Визнавалось справедливим зауваження щодо поєднання у деяких відділах курсів кількох обов'язкових предметів, що заважало їх засвоєнню. Було вирішено дозволити спеціалізувати по кожному відділу один повний предмет гімназійного курсу [7, с.1156-1159].

Але всі ці заходи, за оцінкою попечителів навчальних округів, виявилися неефективними, а сам спосіб підготовки вчителів – незадовільним. З прийняттям Статуту університетів 1863 р. педагогічні курси припинили своє існування. Тим не менше апробація такої моделі професійної підготовки є цінною з т.з. історії вищої педагогічної освіти.

60 – ті рр. XIX ст. – період реформ початкової, середньої і вищої освіти у Росії. Помітною сторінкою є діяльність на посаді Міністра народної освіти О.В. Головніна (1862-1866 рр.). Його заслугою було залучення широкої аудиторії до обговорення питань організації вищої освіти. Так, у 1862 р. проект нового загального статуту університетів був надісланий у всі університетські ради, окремим особам духовного і громадянського відомства, перекладений на французьку і німецьку мови і навіть переданий багатьом іноземним ученим і педагогам. С.В. Рождественський зазначає, що із відзивів на проект була складена і надрукована збірка у 2 томах, яка містила «...63 мнения университетских советов и лицеев и лиц, в них служащих, и 38 мнений от духовных и светских лиц, не принадлежащих к университетскому сословию» [4, с.413].

Проект нового університетського статуту перепрацьовувався 5 разів, і був затверджений 18 червня 1863 р. Він вважається найбільш прогресивним із усіх університетських статутів дореволюційної Росії. Проект статуту гімназій теж кілька разів перероблявся і був затверджений 19 листопада 1864 р. За цим статутом запроваджувались 2 типи гімназій: класична – з викладанням давніх мов – латинської і грецької і реальна – без давніх мов, обидві з 7-річним терміном навчання. Половина усіх гімназій стала напівкласичними (з однією латинською мовою). 25 % гімназій були класичними (з латинською і грецькою мовами) і лише 25 % - реальними. У зв'язку із реорганізацією гімназій за статутом 1864 р. знову постало питання підготовки педагогів. За ініціативи О.В. Головніна для правильного вирішення цього питання було організовано широке обговорення університетами і усіма попечительськими радами кількох варіантів (моделей – Н.К.) підготовки учителів. По-перше, обговорювалась пропозиція запровадити особливі семінарські курси при деяких університетських кафедрах. Зазначалося, що «...для того, чтобы быть хорошим преподавателем гимназии, еще недостаточно одних научных познаний, как бы они, впрочем, ни были основательны и обширны. Необходимо еще умение приложить эти познания к делу, необходимо обладать *хорошим методом преподавания* и уметь применять его к различным возрастам и степеням развития гимназических учеников. Но в этом именно отношении наши университеты ничего почти не делают для будущих учителей гимназий» [1, с.17-18]. МНО пропонувалось запровадити при деяких університетських кафедрах особливі курси на зразок філологічних семінарій при німецьких університетах. Цитувалась думка відомого професора Боннського університету Фр. Річля, керівника найкращої філологічної семінарії: «...причина нынешнего процветания у нас классической науки главным образом заключается в филологических семинариях наших университетов. Возникнув впервые, 130 лет назад в Геттингене, эти учреждения с тех пор получили такое сильное развитие, что уже в настоящее время у нас невозможно представить себе без них полного университетского организма» [1, с.19]. «...Для приготовления хороших учителей одного слушания университетских лекций недостаточно, потому что в лекциях сообщаются одни теоретические познания; между тем, учителю необходимо еще методическое искусство и навык (*methodische Fertigkeit*),

которые приобретаются только собственным упражнением...» [1, с.20]. Записка МНО закінчувалась словами: «Учреждение стипендий в университетах и возвышение жалованья на службе – как ни полезны эти меры сами по себе – еще не в состоянии создать для гимназий хороших учителей» [1, с.21].

Пропозиції Міністерства були детально обговорені на історико-філологічних і фізико-математичних факультетах С.-Петербурзького, Московського, Казанського, Харківського і Св. Володимира університетах. На жаль, обсяг статті не дозволяє висвітлити всі думки університетських кафедр, які зайняли досить різні позиції щодо обговорюваного питання. Зазначимо лише основні з них. Викладачі Московського університету підтримали ідею МНО при умові передачі педагогічних курсів виключно університетам і усунення від підготовки учителів директорів і викладачів гімназій. Навпаки, Харківський університет вважав питання практичної підготовки майбутніх учителів гімназій взагалі не таким важливим, на противагу теоретичній підготовці, підкреслював неможливість і небажання університетських професорів займатися цим питанням. Фізико-математичний факультет Харківського університету зазначав, що такі семінарії уже запроваджуються у них, так як з багатьох наук уведені практичні заняття. Висловлювались різні думки з приводу часу початку педагогічної підготовки, тобто з якого курсу бажано її починати, а також змісту теоретичної і практичної підготовки. Крім цього, обговорювались проекти педагогічної підготовки, запропоновані головою Вченого комітету п. Вороновим і двома членами: п. Штейнманом і п. Благовещенським. У результаті широкого обговорення Вчений комітет МНО на початку 1865 р. склав « Проект положення про приготування учителів для гімназій і прогімназій».

Треба зазначити, що цей прогресивний документ став результатом широкого колегіального обговорення питання і врахував багато висловлених пропозицій. Пропонувалося підготовку учителів поділити між університетами і гімназіями: теоретичну здійснювати в університетах, практичну – у гімназіях. Стипендія учительським кандидатам мала призначатися з 1 курсу з метою матеріального стимулювання при умові зобов'язання відпрацювати після закінчення підготовки 6 років у навчальних закладах. «Теоретическое образование учительских стипендиатов в университете заключается: а) в усвоении общего университетского курса наравне с прочими студентами; б) в изучении особого курса педагогики, и в) в отдельных под руководством профессоров упражнениях, имеющих целью основательное ознакомление с материалом науки и с приемами его разработки» [1, с.69-70]. На 2 курсі крім факультетських дисциплін планувалось вивчення загальної педагогіки і дидактики. На 3 курсі передбачалась спеціалізація із 6 запропонованих розрядів наук і закріплення відповідного професора у якості керівника. На 3 і 4 курсах планувалось вивчення курсу окремої дидактики. Спеціальні заняття полягали: «...в объяснении писателей, преимущественно имеющих отношение к гимназическому курсу; в разработке научных вопросов по источникам; в письменных сочинениях на предложенные, или избранные самими стипендиатами темы; в диспутах по разным вопросам науки; в производстве

научных исследований и опытов, и в решениях различных задач» [1, с.71]. Після закінчення загального і спеціального університетського курсу педагогічні стипендіати мали бути розподілені по усіх гімназіях університетського міста для практичної підготовки протягом року. Підпорядковуватись вони мали директору гімназії і за кожне півріччя надавати йому письмовий звіт про відвідування уроків і вивчення гімназійних підручників. При умові отримання звання учителів гімназій або прогімназій цей рік додавався до загального учительського стажу.

Цей проект можна вважати вершиною усіх варіантів (моделей) підготовки викладачів, розроблених у дореволюційній Росії. Але... Політичні обставини не дозволили йому бути реалізованим. Після пострілу Каракозова у системі освіти посилилась політична реакція. Вихід О.В. Головніна у відставку зупинив запровадження нової системи підготовки учителів. Міністром народної освіти став граф Д.О. Толстой, який поєднував цю посаду з обов'язками обер-прокурора синоду і за висловом К.Д. Ушинського «...давил...народное образование тяжестью двух министерств...». С.В. Рождественський зазначає, що: «По желанию графа Толстого представление А.В. Головнина было возвращено обратно в Министерство, и положение о приготвлении учителей для гимназий осталось неутвержденным окончательно и неопубликованным» [4, с.426]. Дійсно, нове Положення не було затверджено, але його проект все ж таки був надрукований і, таким чином, залишився в історії педагогічної освіти.

У подальшому «...новые разсадники педагогических сил созданы были вне университетов. В университетах же дано было возможно большее развитие старому средству, стипендиям для готовящихся к преподавательской профессии» [4, с.497]. Згідно Закону 1868 р. університетам доручалось здійснювати спеціальні випробування на звання учителів і вихователів гімназій і прогімназій. Спеціальної педагогічної підготовки університети не здійснювали. Почали створювати інші заклади, зокрема, С.-Петербурзький історико-філологічний інститут (1867), Історико-філологічний князя Безбородька інститут у Ніжині (1874).

У кінці XIX ст. знову виникла дискусія щодо моделі підготовки учителів. Хоча в університетах читались деякі педагогічні курси, єдиної системи професійно-педагогічної освіти не було, і тому ВНЗ піддавались критиці за недостатність спеціальної педагогічної підготовки. У 90-х рр. XIX ст. було розроблено кілька проектів та моделей щодо педагогічних закладів освіти, але в основному мова йшла про педагогічні інститути.

1.3. Розвиток основ освітніх наук в Імператорському Новоросійському університеті

На час відкриття ІНУ у структурі університетів не було передбачено ні педагогічних інститутів, ні кафедр педагогіки, ні педагогічних курсів для підготовки учителів. Якщо Харківський університет і Університет Св. Володимира мали вже на той час досвід організації педагогічної освіти, то у ІНУ був лише аналогічний досвід Рішельєвського ліцею.

Становлення оригінальних напрямів освітніх наук та розвиток на їхній основі педагогічної освіти в ІНУ, за твердженням Н.Кузнєцової, пов'язано з ім'ям видатного психолога, засновника експериментальної психології в Росії Миколи Миколайовича Ланге⁷, який почав працювати в університеті у 1888 р. на посаді приват-доцента. У 1894 р. він захистив докторську дисертацію у Московському університеті, отримав ступінь доктора філософії, а згодом і звання екстраординарного професора. У 1896 р. М. М. Ланге відкрив в ІНУ першу в Росії лабораторію експериментальної психології. У 1898 р. він отримав звання ординарного професора, у 1913 р. – заслуженого професора, у 1916 р. – заслуженого ординарного професора. У 1894/95 н. р. екстраорд. проф. М. М. Ланге, маючи 5-річний досвід викладання в університеті філософських і психологічних дисциплін, за власною ініціативою почав викладати на історико-філологічному факультеті курс «Історія педагогіки». Він читав одну лекцію на тиждень, використовуючи праці західних науковців: Ф. Паульсена, Дж. Компейра, К. Шмідта⁸. Це було перше звернення відомого психолога до питань педагогічної освіти і науки, які він активно розробляв у подальшому до кінця життя. Факторами формування такого інтересу було, з однієї сторони, знайомство із досвідом західноєвропейських університетів, де здійснювалася педагогічна підготовка студентів, з іншої – розуміння освітніх проблем суспільства, серед яких однією з найважливіших на той час була підготовка учителів.

У 1895 р. М. М. Ланге написав першу педагогічну працю «До питання про викладання педагогіки у жіночих гімназіях». За запрошенням попечителя Одеського учбового округу проф. М. М. Ланге був присутнім на випускних іспитах з педагогіки в жіночих гімназіях Одеси. Складена як звіт робота стала педагогічною статтею, у якій вперше виявився його науковий підхід до завдань, структури і змісту педагогіки як науки і навчальної дисципліни. М. М. Ланге проаналізував три частини курсу: вчення про фізичний розвиток дитини, основи педагогічної психології і питання власне виховання, відзначив їх формальність, поверховість і абстрактність, і обґрунтував необхідність історико-критичного принципу побудови курсу педагогіки, якого він дотримувався у майбутньому, розробляючи університетські педагогічні курси. М. М. Ланге зазначав, що «...не можна побудувати загальної еклектичної педагогіки, взявши одне від Коменського, інше – від Руссо, третє від гуманістів, але слід вивчати системи педагогіки у їх цілісних історичних формах, у зв'язку із загальними історичними умовами»⁹. Саме у цій роботі М. М. Ланге вперше підкреслив необхідність побудови наукової педагогіки не на індивідуальній психології, а на соціологічних дослідженнях. Цієї позиції він дотримувався у майбутній теоретико-педагогічній діяльності.

⁷ ПОНУ. – Т. 2. – С. 188 – 193.

⁸ Обозрение преподавания в Императорском Новороссийском Университете на историко-филологическом факультете на 1894-1895 ак. г. – Одесса, 1894. – С. 2.

⁹ Ланге Н.Н. К вопросу о преподавании педагогики в женских гимназиях . – Одесса, 1895. – С. 7.

Через два роки проф. М. М. Ланге знову повернувся до ідеї викладання курсу «Історія педагогіки». Крім цього у 1897/98 н. р. він додав до психологічних дисциплін практичні заняття з загального курсу психології і збільшив обсяг історії педагогіки (дві лекції на тиждень для студентів усіх семестрів), а також розширив перелік джерел до курсу¹⁰. Проте у подальшому протягом семи років викладання педагогічних дисциплін в університеті не здійснювалось.

Циркулярним розпорядженням МНО від 27 січня 1905 р. історико-філологічним факультетам було дозволено викладання педагогіки, якщо знайдуться відповідні викладачі, з винагородою лекторів у 1200 крб. на рік. Починаючи з 1905 р. по 1916 р., проф. М. М. Ланге викладав педагогічні дисципліни на історико-філологічному факультеті, і їх кількість постійно збільшувалась. У 1905/06 н. р. для бажаючих студентів усіх семестрів проф. М. М. Ланге читав дві лекції на тиждень з «Історії шкіл і педагогічних теорій». У 1906/07 н. р. курс називався «Історія педагогіки, починаючи із середніх віків». В «Огляді викладання на ІФФ ІНУ у 1907/08 ак.р.» вперше з'явився розділ «Філософія і педагогіка», у якому була зазначена «Історія виховання і освіти у ХІХ ст. у Німеччині, Франції, Англії і Сполучених Штатах Америки» (1 лекція на тиждень) і вперше з'явився новий курс «Основи дидактики» (2 лекції на тиждень). У наступному навчальному році проф. М. М. Ланге викладав «Історію педагогіки» (3 лекції на тиждень) і новий курс «Практичні заняття з дидактики» (1 год. на тиждень для тих, хто прослухав курс дидактики). У звіті ІНУ за 1910 р. проф. М. М. Ланге зазначав: «Практичні заняття з педагогіки (для студентів різних груп історико-філологічного факультету). Ці заняття примикають до лекцій з історії педагогіки і з дидактики, які вже декілька років читаються мною, згідно пропозиції Міністерства Народної Освіти для тих студентів, які мають намір обрати учительську професію. Ці практичні заняття полягають у читанні студентами рефератів на запропоновані мною педагогічні теми, з наступним потім обговоренням цих рефератів»¹¹.

Проф. М. М. Ланге докладав багато зусиль для запровадження педагогічної підготовки студентів в університеті: власноруч розробляв програми, тексти лекцій, складав екзаменаційні білети та ін. Архів М.М. Ланге, який зберігається у ВРКІР НБ ОНУ імені І.І. Мечникова, свідчить про величезну ретельність, з якою він підходив до цієї справи. Збереглася велика кількість варіантів навчальних програм до педагогічних курсів, різного роду заміток, текстів з окремих питань загальної педагогіки, історії педагогіки, дидактики, публіцистичних матеріалів з питань організації народної освіти. На жаль, теоретичний спадок проф. М. Ланге у галузі педагогіки залишився майже неопублікованим. Кожне педагогічне питання він розглядав глибоко і широко, з однієї сторони, спираючись на етико-філософські основи, з іншої, виявляючи свою обізнаність у галузі педагогічної психології. Паралельно він викладав (і це було його основним навантаженням) філософські і психологічні курси:

¹⁰ Обозрение преподавания в Императорском Новороссийском Университете в 1897-98 ак. г. по историко-филологическому факультету . – Одесса, 1897. – С. 3.

¹¹ Отчет о состоянии и деятельности Императорского Новороссийского Университета за 1910 год. – Одесса, 1911. – С. 59.

психологію, практичні заняття з психології, вступ до філософії, спеціальні практичні заняття з психології (розв'язування задач), практичні заняття з філософії та ін. Він опікувався кабінетом експериментальної психології, який був створений ним як перша лабораторія експериментальної психології в Росії у 1896 р., і у якому він з часом, незважаючи на тісне приміщення, проводив практичні заняття з психології.

Коли у 1910 р. МНО повідомило про скасування кредитування читання курсу педагогіки, і лектору замість обіцяної суми виплатили лише 200 крб., М.М. Ланге написав листа до міністра Л.А. Кассо, у якому назвав педагогічну підготовку студентів «справою першорядного значення» і висловив занепокоєння щодо того, що «...вже налагоджене викладання педагогіки в Університеті може і заглохнути». Він палко виступив проти того, щоб «...ставити педагогіку на більш низький ступінь у порівнянні з іншими факультетськими предметами»¹².

У цьому ж листі М. Ланге схарактеризував зміст курсу педагогіки для студентів історико-філологічного і фізико-математичного факультетів: «...один рік викладався курс основ дидактики (психологічні основи навчання, вчення про мету загальної освіти, теорія навчального плану, теорія навчального процесу і основи училищезнавства), а другий рік курс історії педагогіки, тобто історія педагогічної теорії та історія шкіл. Крім того, щорічно вівся педагогічний семінарий, у якому студенти читали реферати на задані теми. Інтерес слухачів був настільки великий (а це зрозуміло у зв'язку з майбутньою професією), що я міг тільки радіти з успіхів цієї справи...»¹³. У зверненні до міністра М. Ланге не лише обґрунтовував необхідність педагогічної підготовки, але, враховуючи свою обізнаність щодо вирішення цього питання у західних країнах, запропонував власний проект створення кафедри педагогіки.

М. Ланге постійно допрацьовував педагогічні курси, про що свідчить збільшення їх переліку і відповідно використовуваних джерел. У 1890-х рр. і у 1900-х рр. він звертався переважно до праць західних учених. Серед вітчизняних іноді використовував роботи К.Д.Ушинського при викладанні психології. З 1910 р. серед посібників до курсу «Історія педагогіки» з'являється робота П.Ф. Каптерева «Історія російської педагогіки».

Починаючи з 1912-1913 ак. р., у навчальних планах ІФФ для студентів трьох відділень (класичного, слов'яно-російського та історичного) були виокремлені додаткові предмети для осіб, які претендують на звання викладача, а саме: педагогіка і дидактика (3 год.), історія педагогіки (3 год.), практичні заняття з педагогіки (1 год.). Навчальними планами на 1914-1915 ак. р. та 1915-1916 ак. р. на історичному відділі ІФФ було передбачено два іспити з педагогічних дисциплін.

Таким чином, завдяки зусиллям професора М.М. Ланге в ІНУ, починаючи з 1894 р. з перервами, а з 1905 р. по 1916 р. постійно здійснювалась педагогічна освіта студентів.

¹² НБ ОНУ. ВРКіР. Архів М.М. Ланге, карт. 34, од. зб. 311.

¹³ НБ ОНУ. ВРКіР. Архів М.М. Ланге, карт. 34, од. зб. 311.

В університеті питання педагогічної підготовки хвилювали не лише М. Ланге, а й інших прогресивних професорів. Так, у 1902 р. у Росії була створена Комісія по перетворенню Вищих Навчальних Закладів. На її засіданнях 30 жовтня і Злистопада 1902 р. був присутній професор ІНУ Є.М. Щепкін. Після обговорення комісія визнала можливим наукову і теоретико-педагогічну підготовку вчителя в університеті. При обговоренні питання професійно-технічної підготовки майбутніх викладачів «...проф. Щепкін...наполягав на можливості для університету взяти на себе і цей обов'язок. Університетська педагогічна семінарія, накреслена організацією викладання з теоретичної підготовки викладачів, може організувати професійно-технічну підготовку, уклавши угоду з якою-небудь школою або скориставшись для цієї мети літнім вакаційним часом»¹⁴. Але більшість членів комісії не підтримало цієї пропозиції, визнавши її неможливою під час проходження університетського курсу і такою, що потребує особливої організації.

Значну роль у формуванні педагогічної думки Одеси та Півдня України і Росії, а також становленні педагогічної науки зіграв Педагогічний відділ при Історико-філологічному товаристві ІНУ, який був створений у березні 1900 р. за ініціативою його Голови проф. М.М. Ланге. Виступаючи на відкритті відділу, М. Ланге охарактеризував суб'єктивне і об'єктивне значення суспільного обговорення педагогічних питань. Суб'єктивна важливість спільної роботи полягає у «вільному і теоретичному» професійному спілкуванні викладачів, яке надає їм «моральну і розумову підтримку», враховуючи їх важку діяльність і «переобтяженість часто непосильною працею». Об'єктивне значення Педагогічного відділу, зазначав у доповіді М. Ланге, пов'язане із формуванням наукової педагогіки. «Систематичні огляди педагогічної поточної літератури, з'ясування сучасних недоліків у постановці окремих історико-філологічних наук у школі, вироблення нормальних програм цих предметів, з'ясування психологічних основ дидактики і її прийомів, виховний вплив навчання, питання шкільної дисципліни, значення і цінність іспитів і системи обов'язкових оцінок, нарешті, завдання середньої школи взагалі, її історія і засоби усунення її недоліків – усе це і багато іншого, не менш важливого, може і має бути предметом наших занять»¹⁵. Знайомство видатного психолога зі світовим ім'ям з теорією і практикою педагогіки дозволило йому охарактеризувати тогочасну педагогіку як таку, що «знаходиться у цілком хаотичному стані, незважаючи на свою величезну, можна сказати, страшену літературу. ...поки наукова обробка питань педагогіки залишиться такою ж неточною і неповною, як тепер, усяка практична реформа школи буде за необхідності випадковою, так би мовити, опортуністичною, і, у більшості випадків, безплідною»¹⁶. Згадуючи дискусію щодо реорганізації середньої школи, проф. М. Ланге констатував «відсутність єдиної, достовірної і наукової педагогіки». Визначаючи напрям діяльності новоствореного Педагогічного відділу ІФТ, М.М. Ланге говорив про педагогіку як частину соціальної науки,

¹⁴ Доклад по вопросу о подготовке преподавателей средних школ. – С.-Петербург, 1902. – С. 24.

¹⁵ Летопись Историико-филологического общества. – 1900. – Т. VIII. – С. 37.

¹⁶ Там само.

як теорію соціальних інститутів, пов'язаних з вихованням, і знову наголошував на історико-критичному принципі побудови цієї науки, а не на індивідуальній психології. «Ця точка зору на педагогіку, як науку суспільну, протилежна старому індивідуалізму Локка і Руссо, була висунута вже Л.Ф. Штейном, а у наші дні її поділяють найбільш видатні теоретики педагогіки: Циглер, Гюйо, Фульє, Паульсен і, нарешті, Наторп у своїй минулого року виданій «Соціальній педагогіці»¹⁷.

За час існування Педагогічного відділу ІФТ було затверджено два Статути, які засвідчують значне розширення з часом його діяльності. Метою Педагогічного відділу згідно Статуту, затвердженого 12 листопада 1899 р., було «обговорення питань, пов'язаних з викладанням історико-філологічних предметів у навчальних закладах»¹⁸. У другому Статуті Педагогічного відділу ІФТ при ІНУ, який був затверджений 6 жовтня 1914 р., метою діяльності зазначено: «...1) вивчення і обговорення як загальних питань з виховання і навчання шкільного і позашкільного, так і часткових - з викладання історико-філологічних наук, а також з дидактики і методики і інших предметів середньої і нижчої школи; 2) сприяння особам, які присвятили себе педагогічній діяльності; 3) популяризація знань з усіх навчальних предметів, а також з школознавства»¹⁹. Відповідно ускладнилася структура Відділу, у якому з'явилась Рада і Спеціальні комісії, що створювалися з різних питань за потребою.

На початку ХХ ст. професори і викладачі ІНУ взяли активну участь у русі за реформу середньої школи. В Одеському обласному архіві зберігаються власноручно викладені думки 32 професорів з цього питання²⁰. Позиції вчених розділились. Одні з них захищали реакційну позицію МНО, інші ухилялися від висловлення власної позиції, частина розглядала часткові питання методики викладання і обсягу знань. «М.М. Ланге разом з рядом провідних професорів Одеського університету (О. Клоссовський, І. Слешинський, М. Бучинський, І. Занчевський, Б. Веріго, О. Конович, О. Павловський, М. Попруженко та багато ін.) розглядав два кардинальних питання: як і чому вчити підрастаюче покоління...»²¹. Критикуючи класичну школу, ці вчені виступали проти визначення мети і змісту навчання з позиції теорії формальної освіти. Серед накреслених ними завдань – забезпечення кожному громадянину середньої освіти, загального розвитку, формування логічного мислення, морального виховання, увага до вивчення рідної мови, вітчизняної літератури, географії та інших предметів. В цілому, пропозиції цих професорів були ідеями демократизації шкільного навчання.

¹⁷ Там само. – С. 38.

¹⁸ НБ ОНУ. ВРКіР. Архів М.М. Ланге, карт. 34, од. зб. 330.

¹⁹ Устав Педагогического отдела Историко-Филологического Общества при Императорском Новороссийском Университете. – 1914. – С. 1.

²⁰ ДАОО, ф.42, оп. 35, спр. 1754. Цит. за: Іст. Од. ун-ту за 100 років.

²¹ Гольдин Ф.Л. Участие Н.Н. Ланге в движении за реформу средней школы / Ф.Л.Гольдин // Материалы конференции, посвященной 100-летию со Дня рождения профессора Н.Н. Ланге (1858-1958). – Одесса, 1958. – С. 23.

Однією з найбільш яскравих сторінок діяльності Педагогічного відділу ІФТ була участь у обговоренні питань реформування середньої школи, розпочатого у контексті очікуваних перетворень у Росії. Навесні 1905 р. відбулося два спеціальних засідання відділу з цього питання: 26 березня і 2 квітня. Проф. М.М. Ланге виступив з доповіддю «У чому має полягати реформа середньої школи?»²². Крім цього були зачитані інші доповіді з питань особи вчителя, шкільного режиму, взаємостосунків родини і школи, приватної ініціативи в шкільній справі, позашкільної освіти. Від імені Педагогічного відділу проф. М.М. Ланге склав Доповідну записку до Ради міністрів з рішучою вимогою радикальної реформи школи. У документі висувалися такі вимоги: загальна обов'язковість елементарного навчання і зв'язане з цим підвищення урядових витрат на освіту, принаймні до 6 % державного бюджету; загальнодоступність урядових шкіл без різниці стану, національності і віросповідання; злиття нижчих класів гімназії з міськими школами; ослаблення і суворе обмеження законом бюрократичного впливу на школу; підсилення впливу громадських організацій на школу й поширення прав педагогічних рад; скасування особливої цензури книжок із боку вченого комітету МНО й надання педагогічним радам права вибору підручників; надання педагогічним радам середніх шкіл права обирати директора й інспектора; усунення примусового характеру в релігійному вихованні; зрівняння жіночих шкіл із чоловічими; надання земствам, містам і громадським установам права вільного відкриття будь-яких шкіл із будь-якими програмами²³. На той час це були майже революційні вимоги, які значною мірою характеризують соціально-педагогічний світогляд як самого М. Ланге, так і інших членів Педагогічного відділу. Учень проф. М. Ланге М. Гордієвський так описував ці події: «Бучне й велелюдне засідання Педагогічного Відділу 2-го квітня 1905 року, на якому, крім педагогів, багато було сторонньої публіки, викликало сенсацію в місті й знайшло жвавий відгук у місцевій пресі»²⁴.

Педагогічний відділ ІФТ при ІНУ здійснював активну наукову, організаційно-педагогічну і просвітницьку діяльність. Так, у 1909 р. відбулося 19 засідань цього відділу. Роботи членів Педагогічного відділу друкувались у Літопису. Учені залучались до вирішення актуальних освітніх проблем м. Одеси і регіону.

Професори Новоросійського університету доклали багато зусиль щодо організації вищої жіночої освіти на півдні України і Росії, зокрема, в Одесі. У 1878 р. проф. Трачевський розпочав роботу щодо організації вищих жіночих курсів і підготовчих до них курсів. «Підготовчі курси 1879 р. дійсно почали функціонувати при 3-ій чоловічій гімназії, але вищі курси проф. Трачевському не судилося відчинити, бо уряд не дав на це дозволу, незважаючи на те, що

²² Летопись Историко-филологического общества при ИНУ. – Т. XV – Педагогическое отделение II. – Одесса, 1906. – С. - .

²³ Там само. – С. 3-4.

²⁴ Гордієвський М.І. Наукова й громадсько-педагогічна діяльність професора М.М. Ланге // Записки Одеського наукового при ВУАН товариства. – Секція Педагогічна. – 1930 - № 1. – С. 1 – 47.

земство й міська дума згоджувалися забезпечити курси відповідними коштами»²⁵.

Ідея організації вищої жіночої освіти в Одесі була блискуче реалізована М. Ланге. Він був і ініціатором, і організатором, і потім першим директором 3-річних педагогічних курсів, які у 1903 р. почали функціонувати при гімназії К. Пашковської. До цієї справи були залучені його колеги – професори університету Є.М. Щепкін, І.В. Слешинський та ін. «Ставши на чолі курсів, М.М. Ланге з запалом, що доходив до фанатизму, почав працювати на користь цієї установи, маючи на увазі піднести рівень викладання на курсах до університетського. Це йому дійсно вдалося, і 1905 року курси, завдяки його енергійним заходам, з «педагогічних» було перетворено в «вищі»²⁶ (За іншими даними це відбулося восени 1906 р.).

М.М. Ланге опікувався усіма питаннями діяльності курсів: фінансово-господарськими, організаційно-педагогічними, дидактичними та ін. У діяльності цього закладу розкрився педагогічний талант ученого. Про ставлення до нього слухачок свідчать слова, що були поміщені у подарунковій адресі, врученій професору М.М. Ланге у 1908 р. від курсисток першого випуску ОВЖК: «Протягом усього часу Вашого управління курсами, Ви ніколи не були директором-начальником, завжди директором-наставником, директором-керівником. Ви завжди стояли на охороні наших інтересів. Ви приймали до серця і наші радості, і наш сум. Ваша уважна чуйність, сердечна турботливість, Ваше щире бажання допомогти кожній з нас зробили Вас близькою і рідною нам людиною. Ви створили ту надзвичайну атмосферу тепла і взаємної довіри, якою відзначаються наші курси»²⁷.

На ОВЖК викладали професори університету Є.М. Щепкін, Г.І. Танфільєв, І.А. Линниченко, Е.Р.ф. Штерн, Б.М. Ляпунов, Б.Ф. Веріго, Є.А. Кирилов та ін.

У 1908 р. М. Ланге було усунуто від керівництва курсами за відмову підписатися, що він читав циркулярне розпорядження МНО, яким заборонялося службовцям брати участь у протиурядових партіях. М. Ланге продовжував залишатись ідейним натхненником курсів і у різний час читав лекції з психології, педагогіки, історії педагогіки, основ дидактики, різних філософських дисциплін та вів практичні заняття²⁸. В цілому, М. Ланге працював на різних посадах на жіночих курсах з 1903 р. по 1920 р. по сумісництву з основною діяльністю на посаді професора ІНУ.

Важливою сторінкою в історії вищої педагогічної освіти стали короткотермінові педагогічні курси. У зв'язку із недостатністю педагогічної підготовки учителів 3 червня 1911 р. за № 35439 був затверджений Закон «О временном учреждении одногодичных и краткосрочных курсов для приготовления учителей и учительниц средних учебных заведений» [3]. Хоча

²⁵ Гордієвський М.І. Наукова й громадсько-педагогічна діяльність професора М.М. Ланге // Записки Одеського наукового при ВУАН товариства. – Секція Педагогічна. – 1930 - № 1. – С. 1 – 47.

²⁶ Там само. - С. .

²⁷ НБ ОНУ. ВРКіР. Архів М.М. Ланге, карт. 29, с.2.

²⁸ Федотова Т.Н. Н.Н. Ланге и Одесские высшие женские курсы / Т.Н. Федотова // Материалы конференции, посвященной 100-летию со Дня рождения профессора Н.Н. Ланге (1858-1958). – Одесса, 1958. – С. 22.

за Законом запровадження таких курсів передбачалося з 1 вересня 1911 р. протягом трьох років, в Одесі за ініціативи Попечителя Одеського навчального округу О.І. Щербакова такі курси були відкриті ще у 1909 р. для підготовки учителів середньої школи з математики і фізики. В обґрунтуванні необхідності цієї форми повторювались аргументи, які наводились ще у 60-х рр. ХІХст., зокрема, при підготовці Проекту Положення про підготовку учителів для гімназій і прогімназій, який не був затвердженим і реалізованим. Але аналіз документів, що ілюструють діяльність педагогічних курсів початку ХХ ст., свідчить, що при їх організації були враховані напрацювання педагогічної думки 40 років тому, зокрема, про обмеженість лише теоретичної наукової підготовки для учителів, про недопустимість експериментування на учнях в силу відсутності методичної підготовки, про оздоровлення і омолодження педагогічного середовища, тощо. Курси, які діяли в Одесі 7 років з 1909 р. по 1916 р., не виникли випадково. Вони стали логічним продовженням усіх ідей і напрацювань, отриманих при організації вищої педагогічної освіти у ХІХст., а саме: щодо здобуття педагогічної освіти на основі вищої; поділу занять на загальнопедагогічні і спеціальні; змісту педагогічних дисциплін; поєднання теоретичної і практичної підготовки.

Оскільки педагогічні дисципліни викладались в університеті лише на історико-філологічному факультеті, випускники інших факультетів не здобували педагогічної освіти. В обґрунтуванні необхідності курсів зазначалось, що «...не маючи спеціальної педагогічної підготовки, кращі з них (починаючих викладачів – Н.К.) у перші роки своєї діяльності повинні виробляти кожний свою власну методику викладання, виконуючи над своїми учнями не завжди вдалі експерименти»²⁹.

Поступово крім відділення математики і фізики відкривались відділення природознавства і географії, французької мови, німецької мови, історії російської мови і словесності. Деякі з відділень діяли один рік, деякі працювали постійно (наприклад, математики і фізики), що залежало від кількості абітурієнтів.

Більша частина педагогічного складу курсів була представлена професорами і викладачами ІНУ. Так, у 1911-1912 н.р. серед наставників керівників працювали: з математики – приват-доцент ІНУ О.Д. Агура, з фізики – приват-доцент І.Я. Точидловський, з природознавства – проф. В.В. Половцов, із загального землезнавства – проф. Г.І. Танфільєв. Лектором з педагогіки у зв'язку з логікою і психологією і короткою історією педагогічних учень був проф. М.М. Ланге, з основ шкільної гігієни – проф. І.І. Кіяніцин, з загального мовознавства, фонетики і історії французької мови – проф. О.І. Томсон. Серед керівників практичних занять були: з природознавства (визначення рослин) – приват-доцент М.М. Зеленецький, з зоотомії – лаборант М.Г. Лігнау, з фізіології тварин – проф. В.В. Зав'ялов та ін.

²⁹ Отчет об Одесских одногодичных курсах для приготовления учителей и учительниц средних учебных заведений за 1911-1912 уч. г. – Одесса, 1912. – С. 3.

У Звіті за 1911-1912 н.р. проф. М. Ланге зазначав: «Завдання загального курсу педагогіки на «Тимчасових Учительських Курсах (як і у відповідних лекціях, що я читаю уже багато років у Новоросійському університеті) я бачу не стільки у обтяженні пам'яті слухачів окремими педагогічними правилами і відомостями, скільки у розвитку їх загального педагогічного розуміння...»³⁰. І далі М. Ланге обґрунтовував побудову курсу педагогіки, характеризуючи дві його частини. У першій – основній – висвітлюються питання дидактики і тих наук, на які вона повинна опиратися, тобто «з однієї сторони, психології і, зокрема, психології дитини, з іншої – етики, яка повинна з'ясувати, у чому полягають вищі освітні і виховні цінності чи ідеали»³¹. Ця частина програми складається з наступних розділів: психологія і педологія, етичні основи освіти, теорія загальноосвітнього навчального плану, теорія навчального процесу, відомості із школознавства. У другій – додатковій – частині курсу «Нариси з історії педагогіки» М. Ланге зосереджував увагу не на повноті історичних відомостей, а «...вибираючи лише те, що має цінність і у наш час і що може сприяти вказаній головній меті, тобто підйому інтереса і натхнення до педагогічної діяльності»³².

За багато років викладання педагогічних дисциплін у проф. М. Ланге народилася власна методика, що забезпечувала мотивацію самостійного пошуку у слухачів. Він помітив, що їх активність значно підвищується при залученні до висвітлення певних питань. Тому він поділяв більш легкі і доступні частини курсу на окремі питання, розподіляв їх між слухачами, указував відповідні джерела. Після виступу курсиста він доповнював його у тих частинах і з тих сторін, які залишились не досить поясненими. «Із задоволенням можу засвідчити тут, що цей прийом вніс багато пожвавлення у наші заняття і багато сприяв розвитку самостійної думки у слухачів, хоча, звичайно, вимагав з їх сторони і значно більшої праці, ніж звичайне слухання лекцій»³³.

Методикою природознавства на курсах опікувався видатний учений у цій галузі професор ІНУ В.В. Половцов, який працював в Одесі з 1910 р. по 1915 р. Він був автором першої праці з загальної методики природознавства, яка вийшла у Росії у 1907 р. «Половцов вперше організував методику природознавства як наукову дисципліну. Зокрема, він залишив помітний слід у галузі методики ботаніки створенням чудового підручника для середньої школи, а також першого посібника для практичних занять з ботаніки і посібника з ботанічних екскурсій. Половцов вперше увів на початку ХХ ст. методику природознавства як наукову дисципліну у число предметів університетського викладання»³⁴.

³⁰ Отчет об Одесских одногодичных курсах для приготовления учителей и учительниц средних учебных заведений за 1911-1912 уч. г. – Одесса, 1912. – С. 24.

³¹ Там само.

³² Там само.

³³ Там само. – с. 25.

³⁴ Райков Б.Е. Валериан Викторович Половцов. Его жизнь и труды. К сорокалетию со дня смерти. – Л.:Изд-во АН СССР. – 1956. – С. 247.

Серед слухачів Одеських курсів у 1911-1912 н. р. відділення природознавства і географії був Г.І. Потапенко, у майбутньому професор кафедри ботаніки Одеського університету, який з великою теплотою і вдячністю згадував про діяльність В.В. Половцова на педагогічних курсах. «Підготовка слухачів до спробної лекції відбувалась за безпосередньою участю В.В., головну увагу він звертав на те, щоби у починаючого педагога не було помилок наукових і методичних і ніколи не вимагав докладного конспекту. Він вважав за найцінніше в процесі проведення лекції свободу творчості, яку повинен виявити починаючий педагог. Після дебюту слухача, лекцію його найдокладніше розглядалося з боку змісту й з боку дидактичного, зверталось увагу й на поведження слухача, тощо, при чім під час докладного розгляду В.В. завжди був витриманий, м'який, шанував самолюбство й підбадьорював практиканта»³⁵. Проф. В. Половцов виступав проти чисто книжного засвоєння природознавства, коли замість вивчення явищ вивчаються підручники. Тому він блискуче організував цикл практичних занять слухачів для підготовки їх до лабораторно-дослідницьких і ілюстрованих уроків, а також залучив до екскурсійної роботи. «Підготовлений таким чином учитель, - зазначав видатний методист, - зумів би залучити до більш свідомого вивчення явищ природи і учнів, що і складає головну освітню цінність природознавства»³⁶.

Професори Новоросійського університету сприяли формуванню педагогічної науки і громадсько-педагогічної думки не лише в Одесі, а і в країні. Так, М.М. Ланге брав участь у II Всеросійському з'їзді з педагогічної психології, був активним учасником I, II і III з'їздів з експериментальної педагогіки (1910, 1913, 1916). У січні 1916 р. він виступав на Педагогічному з'їзді діячів чоловічих гімназій і реальних училищ Одеського учбового округу, у травні-червні 1917 р. – на Південному обласному з'їзді учителів.

Таким чином, професори Новоросійського університету заклали основи подальшого розвитку освітніх наук. Ключова роль у цьому процесі належить професору Миколі Миколайовичу Ланге.

1.4. Аспірантура як провідна форма підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів: історичний аспект

Вивчення наукових джерел засвідчує, що у 1925 році в СРСР, а згодом і в Україні (УРСР), було утворено аспірантуру (від лат. *aspiro* – прагнути до чогось, домагатися) з метою підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів для закладів вищої освіти і науково-дослідницьких установ упродовж трьох років для денної та чотирьох років для заочної форм навчання. Починаючи з 30-х років XX століття навчання через аспірантуру, яке приваблювало найбільш обдарованих і талановитих випускників, здатних до

³⁵ Потапенко Г.І. Валеріян Вікторович Половцов (1862 – 1918). Окремий відбиток із №1 «Записок педагогічної секції Одеського наукового при ВУАН т-ва». – Одеса. – 1930. - С. 209.

³⁶ Отчет об Одесских одногодичных курсах для приготовления учителей и учительниц средних учебных заведений за 1911-1912 уч. г. – Одесса, 1912. – С. 62.

здійснення науково-дослідницької діяльності, почало поширюватися у закладах вищої освіти та науково-дослідних інститутах СРСР. Поступово навчання через аспірантуру почало розглядатися основною формою підготовки кадрів вищої кваліфікації з метою підготовки й захисту ними кандидатських дисертацій, який розпочався з 1934 року [1].

Це означало, що новатори вітчизняних закладів вищої освіти, усвідомлюючи важливу роль науки і досліджень у їх становленні та розвитку, намагалися сприяти не тільки відтворенню та збереженню науково-педагогічного потенціалу держави, утримання на відповідному рівні кадрової бази народного господарства, науки та освіти згідно з сучасними потребами суспільства, але й найголовніше – довести до загалу розуміння того, що без науково-дослідної роботи немає ефективного навчального процесу, виховної роботи з талановитою молоддю, не може бути повноцінного закладу вищої освіти.

Про важливість вдосконалення національної системи підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів наголошено у Законі України «Про освіту» (1991 р.) [10, с. 3] та відповідній Постанові, затвердженій Кабінетом міністрів України у 1999 році. В ній було означено, що аспірантура і докторантура є формами підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів вищої кваліфікації, які відкриваються при вищих навчальних закладах третього або четвертого рівнів акредитації і прирівняних до них закладах післядипломної освіти, які мають висококваліфіковані науково-педагогічні та наукові кадри, сучасну науково-дослідну, експериментальну та матеріальну базу [12]. Підготовка в аспірантурі здійснюється за рахунок:

- коштів Державного бюджету України – за державним замовленням для роботи у державному секторі народного господарства;

- коштів юридичних та фізичних осіб – на умовах контракту для роботи у державному і недержавному секторах народного господарства [12].

До аспірантури на конкурсній основі приймалися особи, які мають вищу освіту і кваліфікацію спеціаліста або магістра. Термін навчання в аспірантурі з відривом від виробництва не перевищував трьох років, а без відриву від виробництва - чотирьох років.

Для проведення прийому до аспірантури створювалася приймальна комісія під головуванням керівника/заступника керівника вищого навчального закладу, членами якої призначалися висококваліфіковані науково-педагогічні кадри з числа керівників профільних кафедр та потенційних наукових керівників аспірантів. Рішення про допуск до складання вступних іспитів до аспірантури виносилися приймальною комісією за результатами співбесіди, розгляду реферату та поданих наукових праць з урахуванням письмового висновку передбачуваного наукового керівника, про що вступник до аспірантури повідомлявся у тижневий термін.

Вступники до аспірантури складали вступні іспити із спеціальності (в обсязі навчальної програми для спеціаліста або магістра, яка відповідала обраній ними науковій спеціальності, із філософії та однієї із іноземних мов на вибір (англійської, німецької, іспанської, італійської, французької) в обсязі

навчальних програм для вищих навчальних закладів IV рівня кредитації, затверджених МОН. Іспит з іншої іноземної мови складався за рішенням вченої ради вищого навчального закладу у разі, коли знання цієї мови необхідне для роботи над дисертацією. Вступники, які на час вступу до аспірантури склали всі або декілька кандидатських іспитів, звільнялися від відповідних вступних іспитів до аспірантури і їм зараховувалися оцінки кандидатських іспитів. Прийом вступних іспитів до аспірантури проводився предметними комісіями, як правило, у кількості 3-5 осіб, які призначалися керівником вищого навчального закладу, до складу яких залучалися доктори та кандидати наук, а до складу предметної комісії із наукової спеціальності і передбачувалися наукові керівники.

Суттєво й те, що після успішного складання вступних іспитів аспіранти, зараховані до навчання в аспірантурі, зобов'язувалися:

- дотримуватися вимог законодавства, моральних, етичних норм поведінки;
- глибоко оволодівати знаннями, практичними навичками, професійною майстерністю, підвищувати загальний культурний рівень;
- опанувати методологію проведення наукових досліджень;
- виконувати індивідуальний план роботи над дисертацією, який передбачає складання кандидатських іспитів із спеціальності, іноземної мови та філософії, а у разі необхідності – додаткового іспиту, визначеного рішенням спеціалізованої вченої ради закладу, де передбачається захист дисертації, і заліків з дисциплін, визначених рішенням вченої ради вищого навчального закладу, з урахуванням профілю підготовки, а також педагогічна практика;
- звітувати про хід виконання дисертації на засіданні кафедри, вченої ради вищого навчального закладу;
- у встановлений термін захистити дисертацію або подати її спеціалізованій вченій раді [12].

При цьому, аспірант, який успішно захистив дисертацію до закінчення терміну навчання в аспірантурі, вважався таким, що повністю виконав індивідуальний план роботи, і відраховувався з аспірантури з дня захисту дисертації. Для забезпечення ефективності діяльності аспірантури вчені ради вищих навчальних закладів були зобов'язані не менш як один раз на рік розглядати питання щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, переглядати склад наукових керівників, усувати від наукового керівництва осіб, які не забезпечували своєчасної і якісної підготовки аспірантів [12].

Слід зазначити, що за термін з 1990 по 2008 р. кількісні показники мережі аспірантури в Україні суттєво зросли, але якість її функціонування виявляла незначне покращення. Випуск аспірантів із захистом дисертацій до закінчення терміну навчання в аспірантурі збільшився з 17% до 22%, зокрема у вищій школі – з 21% до 25%, зменшившись в науково-дослідних установах – з 11% до 9% [15, с. 274]. При цьому, на якісні показники функціонування аспірантури суттєво впливало зниження загальної мотивації молодих людей до наукової та науково-педагогічної кар'єри через зниження суспільної престижності

відповідної діяльності, а також застарілість змісту і форм навчання у вітчизняній аспірантурі, модернізація якої тільки розпочалася [16, с. 274].

За даними Державної служби статистики України на 2015 рік, переважна більшість закладів, що здійснюють підготовку аспірантів, перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки – 32%, Національної академії наук – 28%, Національної академії аграрних наук та Академії медичних наук – по 7%, Міністерства охорони здоров'я – 4%. У закладах вищої освіти України працює 234 аспірантури (48%), у наукових установах, відповідно, 256 аспірантур (52%). Найбільша кількість аспірантів навчається у галузі технічних, економічних, юридичних та педагогічних наук, що є не змінною тенденцією впродовж всіх років незалежності України. При цьому, вікова структура аспірантів має таку відмінність, згідно якої переважна більшість з них (72%) має вік до 30 років, у тому числі 34% – до 25 років, 38% – від 26 до 29 років [11]. Навчання аспірантів здійснюється переважно за кошти державного бюджету, але незважаючи на це, їх кількість останнім часом відчутно скорочується, що демонструє табл. 1.

Таблиця 1

Статистичні дані щодо кількості осіб, які навчалися в аспірантурі
впродовж 2012-2015 рр.

Аспіранти				
Роки	2012	2013	2014	2015
Кількість –	33640	31482	27622	28487
усього				
у т. ч.	28638	26911	23412	21388
навчалися за				
рахунок				
державного				
бюджету				

Не зважаючи на тривалість функціонування й певні досягнення, вітчизняна аспірантура, навчання в якій упродовж 95 років було організоване виходячи з національних інтересів української держави та сталих традицій функціонування вітчизняних наукових шкіл, в наступний час не правомірно вважати ідентичною аналогічній – докторській підготовці фахівців, яку здійснюють заклади вищої освіти в розвинених країнах світу з метою присудження підвищених дослідницьких кваліфікацій, зокрема доктора філософії [2, с. 43].

З цього приводу Ж. Таланова, досліджуючи стан підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні впродовж реформ 1987-2010 рр., констатувала, що завдання кардинального піднесення дослідницько-інноваційної складової вищої освіти як основи функціонування вітчизняної аспірантури в контексті європейської освітньо-наукової інтеграції, не було виконане. Автор вказує на те, що наукові ступені кандидата і доктора наук законодавчо однозначно не віднесені, ні до освітньої, ні до наукової сфер, оскільки фрагментарно унормовуються в Законах України «Про освіту» (1991 р.), «Про вищу освіту» (2000 р.), з одного боку, і в Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015 р.), – з іншого [16, с. 49].

Законом України «Про освіту» (1991 р.) аспірантура винесена за межі вищої освіти. Але де-факто, понад 80% аспірантів готувалися у вищих навчальних закладах, причому ефективніше, ніж у наукових установах [10, с. 3]. В Законі України «Про вищу освіту» (2014) у ст. 58 IX розділу «Підготовка наукових і науково-педагогічних працівників» аспірантура визначається формою підготовки кадрів вищої кваліфікації, що створює умови для безперервної освіти, підвищення кваліфікації громадян і здобуття наукового ступеня кандидата наук [3]. Принципово й те, що за ст. 19 підготовка в аспірантурі вважається навчанням, поза підвищенням кваліфікації чи стажування, тобто таким, яке здійснюється у формі післядипломної освіти та освіти дорослих. Але це суперечить Закону України «Про освіту» 2017 року, в якому за ст. 30 «Освітні, освітньо-кваліфікаційні рівні та ступені» означено, що в Україні встановлюються такі освітньо-кваліфікаційні рівні та ступені: кваліфікований робітник; молодший спеціаліст; молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук [4].

Зазначимо, що певну законодавчу невизначеність статусу аспірантури в Україні за означеними вище Законами мало усунути Положення «Про підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів», затверджене у 1999 р. [12], яке втратило чинність з 1 січня 2019 р. Цим положенням підтверджується, що аспірантура є формою підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, що відкривається при вищих навчальних закладах третього або четвертого рівнів акредитації і прирівняних до них закладах післядипломної освіти, у наукових установах, що мають висококваліфіковані науково-педагогічні та наукові кадри, сучасну науково-дослідну, експериментальну, матеріальну базу [12]. За положенням, аспіранти мають виконати індивідуальний план роботи, який передбачає складання кандидатських іспитів і заліків з дисциплін (2-3), визначених рішенням вченої ради вищого навчального закладу з урахуванням профілю підготовки, а також педагогічну (асистентську) практику.

Метою аспірантури, згідно Положення «Про підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів», є підготовка науково-педагогічних і наукових кадрів вищої кваліфікації для науки, вищої освіти й виробництва шляхом формування в них вмінь і навичок самостійної науково-дослідної діяльності, поглибленого вивчення теоретичних і методологічних основ науки, філософських знань, удосконалення знань з іноземної мови, орієнтованої на професійну діяльність, розвитку та вдосконалення здібностей щодо здійснення викладацької діяльності у закладі вищої освіти. Державні вимоги, закріплені в даному документі, передбачають наступні компоненти програми підготовки аспірантів, а саме: освітньо-професійні дисципліни; факультативні дисципліни; педагогічну (асистентську) практику; науково-дослідну роботу; підсумкову атестацію (складання кандидатських іспитів із спеціальності, іноземної мови, філософії); підготовку дисертаційної роботи та подання її до спеціалізованої вченої ради для проходження державної атестації [12]. Це, на нашу думку, свідчить про те, що підготовка в аспірантурі наукових і науково-педагогічних кадрів передбачала, крім дослідницької, також й навчальну складову, яка в

реальній практиці, на жаль, здебільшого не була чітко організованою за відповідними навчальними планами й графіками навчального процесу, й загалом не враховувалася зовсім під час захисту кандидатських дисертацій.

Кваліфікаційні вимоги до осіб, що закінчують аспірантуру, зводилися до того, що «Випускник аспірантури повинен бути широко ерудованим, мати фундаментальну наукову підготовку, володіти сучасними інформаційними технологіями, включаючи методи отримання, обробки та збереження наукової інформації, вміти самостійно формувати наукову тематику, організовувати та вести науково-дослідну діяльність з обраної наукової спеціальності» [9, с. 241].

Фактично, з моменту введення в дію Положення «Про підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів», зміст навчальних програм трьох дисциплін був приведений у відповідність з програмами кандидатських іспитів, затверджених МОН України. Натомість, незважаючи на надане закладам вищої освіти право вибору дисциплін факультативного циклу, спрямованих на гуманітаризацію, інноватизацію та інформатизацію, а також здійснення варіативності теоретичного навчання аспірантів з урахуванням й поглибленням їхньої наукової спеціалізації й тренуванням універсальних дослідницьких умінь на засадах професійної етики й деонтології, а також на розширення їх загальнокультурного кругозору та розвиток соціальних і лідерських якостей, відділи аспірантури й підпорядковані їм кафедри здебільшого не використовували. До 2016 року перелік і зміст навчальних дисциплін, що мали б пропонуватися для факультативного вивчення аспірантами (зокрема, з педагогіки вищої школи, психології вищої школи, математичного моделювання, інформатики), необхідних для отримання ними наукового ступеня кандидата наук, досить рідко визначалися вченими радами закладів вищої освіти, які здійснювали підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів. Зокрема, не зважаючи на те, що процес підготовки науково-педагогічних кадрів мав би бути двоєдиним не лише за назвою, але й по суті, відображаючи реальну інтеграцію науки, інновацій, викладання й навчання, завдання вітчизняної аспірантури як основної форми післядипломної освіти інколи не виправдано звужувалося до підготовки лише кваліфікованого викладача вищої школи, який повинен здійснювати навчальну й науково-дослідницьку діяльність.

Зазначимо, що перехід на європейський вектор функціонування вітчизняної аспірантури, як необхідний в межах виконання Болонських зобов'язань нашої країни в сфері підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації, вперше був означений в Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015 р.), в тексті якого аспірант був визначений як вчений, який проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження у рамках підготовки в аспірантурі у закладі вищої освіти/науковій установі для здобуття ступеня доктора філософії. При цьому увага приділена опису середовища, в рамках якого має формуватися особистість майбутнього доктора філософії (без визначення цього поняття), яке характеризується через нові категорії, яких не було раніше. Серед них:

– дослідницька інфраструктура як сукупність засобів, ресурсів та пов'язаних з ними послуг, які використовуються науковим співтовариством для проведення досліджень на найвищому рівні, що охоплює найважливіші об'єкти наукового устаткування та обладнання або набори приладів, ресурси, що базуються на знаннях (колекції, архіви, депозитарії або банки даних наукової інформації), інфраструктуру, засновану на технології комунікацій (грід, комп'ютери, програмне забезпечення і мережевий зв'язок), та інші структури унікального характеру. Дослідницькі інфраструктури можуть бути локально розташованими, віртуальними або розподіленими (організована мережа ресурсів), державними або приватними, а також можуть входити до міжнародних мереж;

– Європейський дослідницький простір – система програм та політичних інструментів, що об'єднує інституційне середовище досліджень і розробок держав – учасниць Європейського Союзу та асоційованих членів з метою розвитку міжнародного науково-технічного співробітництва, вільного трансферу знань, мобільності дослідників [4].

Натомість, як стверджують П. Біоде, М. Винницький, не зважаючи, що Україна підписала Болонську угоду у 2005 році, аналіз діяльності аспірантури до 2016 року засвідчує про те, що впровадження «структурованих докторських (PhD) програм ... європейського зразка», створення відповідних Докторських шкіл як моделей функціонування аспірантури нового типу, а також дослідницьких університетів, ще не розпочалося належним чином [2; 8].

Як результат, в силу усталеної й заформалізованої традиції, а також слабкої модернізації вищої школи стосовно переходу на триступеневу вищу освіту: бакалавр – магістр – доктор філософії, навчання у вітчизняній аспірантурі реально перетворилося лише в підготовку аспірантом кандидатської дисертації з метою отримання наукового ступеня, підвищення свого соціально-професійного статусу й кар'єрного зростання. Цінності ж відданого служіння науці й суспільству, додержання високих етичних та деонтологічних ідеалів наукового співтовариства через усвідомлене опанування інноваційного й гуманітарного змісту післядипломної освіти в аспірантурі на шляху виховання висококваліфікованих, соціально відповідальних й морально зрілих топ-дослідників, а також набуття ними відповідних – соціальних, професійних та педагогічних компетентностей, необґрунтовано відходило на другий план. Через це, у більшості випадків якість діяльності аспірантури пов'язувалася тільки із успішним захистом дисертації в установлені строки.

До наступного часу продовжується практика, згідно з якою при оцінці ефективності діяльності аспірантури враховується лише два показники: чисельність і строк випуску аспірантів. У більшості звітів ректорів вітчизняних закладів вищої освіти, присвячених оцінці якості діяльності аспірантури, як правило, відсутні факти, які хоча б відносно характеризували особистий, професійний, діловий, морально-етичний і творчий потенціал молодих наукових і науково-педагогічних кадрів. В них здебільшого подано тільки статистичні дані про відсоток захищених дисертацій, розподіл аспірантів за

віковими категоріями тих, хто захищається та закінчив аспірантуру, а також включених у науково-педагогічну діяльність.

Зокрема, вивчення звітів по відділу аспірантури ОНУ імені І.І. Мечникова з 1995 по 2009 рр. дали змогу Г. Поляковій відобразити такі узагальнені кількісні результати:

- в університеті відкрито 97 спеціальностей, в ньому працює 10 спеціалізованих вчених рад із захисту дисертацій за 22 спеціальностями;
- кількість аспірантів зросла від 450 у 2003 р. до 525 осіб у 2009 р. та є однією з найбільших у мережі МОН України ;
- динаміка ефективності аспірантури у 1995 р. – 47,8%, 2000 р. – 49,7%, 2003 р. – 53,2%, 2009 р. – 61,9%;
- ефективність аспірантури піднялася у 2009 р. до 61,9%, що у 2,4 рази краще, ніж в середньому по системі МОН України (25,6%);
- зростання числа захистів кандидатських дисертацій з 21 у 2000 р., 49 – у 2004 р., 45 – у 2007 р., 48 – у 2008 р., 55 – у 2009 р.;
- з 1995 по 2009 рр. захищено 268 кандидатських дисертацій [13, с. 32-33].

Інші тенденції щодо підготовки аспірантів в ОНУ ім. І.І. Мечникова проявилися впродовж 2010-2015 рр. [5], що висвітлює табл. 2.

Таблиця 2

Статистичні дані щодо кількості осіб, які навчалися в аспірантурі ОНУ ім. І.І. Мечникова впродовж 2010-2015 рр.						
РОКИ	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Прийом осіб	154	140	144	125	111	149
всього	85/69	77/63	77/67	85/40	75/36	74/75
Чисельність осіб	510	510	475	375	337	305
Захищено дисертацій	52	50	49	54	56	20
Ефективність (%)	33,8%	35,7%	34%	43,2%	48,6%	13,4%

Як видно з табл. 2, з 2010 по 2015 рр. в діяльності аспірантури спостерігалася тенденція до суттєвого зменшення контингенту осіб, які проходили підготовку з метою здобуття наукового ступеня кандидата наук з 510 осіб до 305 осіб, тобто на 31% менше. При цьому, ефективність аспірантури, яка встановлювалася за критерієм кількості захищених дисертацій відповідно від загальної кількості тих, хто завершив навчання в аспірантурі, мала поступове підвищення з 33,8% у 2010 р. до 48,6% у 2014 р., але з дуже різким падінням у 2015 р. – 13,4%.

Опитування зацікавлених осіб показано, що покращення стану роботи аспірантури обумовлене підвищенням вимог до кандидатів при вступі в аспірантуру, вдосконаленням якості й інтенсивності їх дослідницької діяльності під наглядом наукових керівників, а також тим, що в університеті взято за правило вести відбір талановитої молоді ще на етапі вступу до університету і

готувати її до наукової та викладацької роботи протягом усього періоду навчання на факультеті чи в інституті.

Крім того, подані дані наводяться без їх порівняльно-зіставного аналізу з кількісними параметрами набору аспірантів у кожному році, строків їх захисту, що дуже важливо, оскільки лише чверть з їх числа захищали дисертації у відведені аспірантурою строки, якості підготовлених ними дисертацій. В звітах не міститься жодної інформації стосовно якості виконання аспірантами індивідуального плану з навчальної роботи, передбачених теоретичним і практичним аспектом їхньої наукової та науково-педагогічної підготовки в аспірантурі, не ведеться статистика стосовно працевлаштування в наукових організаціях та закладах вищої освіти.

У зв'язку з цим на практиці не рідкі випадки повного ігнорування аспірантами аудиторних курсів теоретичного навчання, передбаченого освітньо-професійною програмою аспірантури, а також відповідної – науково-педагогічної (асистентської) практики, на яку за нормативами відводилося 100 годин на рік. Не склавши заліків та іспитів з обов'язкових та факультативних навчальних дисциплін (зокрема, з педагогіки вищої школи, психології вищої школи, математичного моделювання/методів математичної статистики, інформатики/інформаційних технологій та інш.), передбачених індивідуальним навчальним планом, аспіранти безперешкодно допускалися до захисту кандидатської дисертації, яка за усталеною традицією визначала високу якість функціонування аспірантури. В силу такого стану справ не всі успішні випускники аспірантури так само ефективно виявляли себе як професійні дослідники та як науково-педагогічні кадри вищої школи, що до цього часу не висвітлюється та замовчується у звітах.

Як зазначає Л. Кондрашова, стратегія підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру передбачає суб'єктний розвиток і саморозвиток особистості, здатної виходити за межі нормативної діяльності, творчо вирішувати поставлені завдання. Ця стратегія спрямована на формування в аспірантів не тільки методологічної, але й духовної культури дослідника, його спроможності відповідально діяти в нестандартних ситуаціях, знаходити нові шляхи вирішення наукових проблем з позиції професійної етики та деонтології. З урахуванням цього соціального замовлення, для об'єктивності атестації наукових кадрів видатна українська вчена пропонує, по-перше, в практиці захисту дисертацій реалізувати принцип галузевий, а не територіальний; по-друге, практикувати міжвузівські та міждержавні спеціалізовані вчені ради, які об'єднують видатних науковців – лідерів наукових шкіл, які мають досвід підготовки та рецензування дисертаційних робіт певної спрямованості, виявляють особисті якості, що дозволяють поєднувати вимогливість з повагою до особистості пошукувача наукового ступеня, об'єктивність та непідкупність в оцінці якості виконаного ним дисертаційного дослідження [9, с. 268].

Натомість, аналізуючи практику підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру, Л. Кондрашова засвідчує про тенденції зниження якості та ефективності підготовки її випускників до науково-

дослідницької та викладацької діяльності. Причини такого стану, на думку вченої, полягають в тому, що заходи щодо модернізації інституту аспірантури носять епізодичний характер, мають місце сліпе копіювання зарубіжних аналогів, застосування їх у вітчизняному науковому просторі без врахування національного менталітету, цінностей та традицій. Серед деструктивних тенденцій виділено такі, а саме: моральна та матеріальна підтримка наукової праці безупинно знижується; вибір наукової тематики жорстко регламентується в координаційних радах, де не завжди має місце об'єктивність; недостатньо умов для конструктивного наукового діалогу, належної апробації та впровадження наукових результатів досліджень аспірантів, їхнього здорового творчого суперництва, оскільки має місце монополізм деяких вищих навчальних закладів в створенні спеціалізованих рад та заангажованість при рецензуванні дисертаційних робіт, що суперечить принципам професійної етики і деонтології; обмін науковими ідеями, особливо із зарубіжними науковцями, блокується браком фінансових ресурсів [9, с. 262-268].

Крім того, ґрунтовний аналіз програм і змісту дисциплін, передбачених нормативним (педагогіки вищої школи, психології вищої школи, методологія науки) і варіативним (інтелектуальна власність, правознавство, соціологія) компонентами навчального плану аспірантури, а також змісту рекомендованих навчальних посібників і питань до складання іспитів кандидатського мінімуму з філософії, низки наукових спеціальностей (педагогіка, психологія, соціальна робота, соціологія, політологія, журналістика, історія, біологія, географія) засвідчив, що до 2016 року заклади вищої освіти України досить слабо залучалися до проектування й реалізації моделей експерименту з модернізації підготовки здобувачів найвищого – докторського рівня вищої освіти.

В наступний час підготовка докторів філософії з освітніх наук має відбуватися з огляду на Національну рамку кваліфікацій.

Національна рамка кваліфікацій (НРК) – системний і структурований за компетентностями опис рівнів освіти.

Таблиця 5

Дескриптори НРК для докторського рівня

Класифікація компетентностей за НРК	Знання (осмислена та засвоєна суб'єктом інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (знання фактів та уявлення) і теоретичні (концептуальні,	Уміння (здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання проблем. Уміння/навички поділяються на когнітивні (що включають логічне, інтуїтивне та творче мислення) і практичні (що включають ручну вправність, застосування практичних способів (методів), матеріалів, знарядь та інструментів)	Комунікація (взаємодія осіб з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності)	Автономія та відповідальність (здатність особи застосовувати знання та навички самостійно та відповідально)
--	--	--	--	---

Перелік компетентностей	методологічні) ЗН1 Концептуальні та методологічні знання в галузі чи на межі галузей знань або професійної діяльності	УМ1 Критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей УМ2 Започаткування, планування, реалізація та коригування послідовного процесу ґрунтовного наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності	К1 Вільне спілкування з питань, що стосуються сфери наукових та експертних знань, з колегами, широкою науковою спільнотою, суспільством в цілому	АВ1 Демонстрація значної авторитетності, інноваційності, високий ступінь самостійності, академічна та професійна доброчесність, послідовна відданість розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної та наукової діяльності АВ2 Здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших
		УМ3 Спеціалізовані уміння /навички і методи, необхідні для розв'язання значущих проблем у сфері професійної діяльності, науки та/або інновацій, розширення та переоцінки вже існуючих знань і професійної практики	К2 Використання академічної української та іноземної мови у професійній діяльності та дослідженнях	

Цілі впровадження Національної рамки кваліфікацій:

- введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;
- забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин;
- сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;
- налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Основою Національної рамки кваліфікацій є Дублінські дескриптори, які разом формують «систематизоване ціле» компетенцій, які важливі для бакалаврських, магістерських та докторських програм:

1. Знання і розуміння (Knowledge and insight).
2. Застосування знань і розуміння (Application of knowledge and insight).
3. Розвиток суджень (Development of judgment).
4. Комунікація (Communication).
5. Навчальні навички (Learning skills).

Дублінські дескриптори чітко вказують, що випускник має вміти робити, показують відмінності між трьома рівнями вищої освіти, відображаючи зростання складності компетенцій, якими він має оволодіти, про що свідчить табл.4.

Таблиця 4

Компетенції в матриці національних рамок кваліфікацій у вищій освіті

Освітні результати		Генеричні (загальні) характеристики (дескриптори)	Характеристики (дескриптори) рівня		
			Докторський		
			Магістерський		
			Бакалаврський		
Професійна компетентність	Компетенції у знаннях	1. Знання, розуміння та використання специфічної термінології/ мови	Знання та розуміння базових понять, теорій та методів в межах сфери спеціалізації; їх адекватне використання в професійному спілкуванні	Поглиблене знання сфери спеціалізації, а в їх межах — програмувати специфічний теоретичний, методологічний та практичний розвиток; відповідне використання специфічної мови у спілкуванні з різним професійним оточенням	Системне, просунуте знання понять, теорій, методів дослідження, протиріч, нових гіпотез у межах сфери спеціалізації; спілкування зі спеціалістами з пов'язаних сфер
		2. Пояснення та інтерпретація	Використовувати основні знання для пояснення та інтерпретації різних типів понять, ситуацій, процесів, проєктів тощо, що пов'язані з відповідною сферою	Використовувати спеціалізовані знання з метою пояснення та інтерпретації нових ситуацій, що у широкому контексті пов'язані з відповідною сферою	Використовувати просунуті принципи та методи для пояснення та інтерпретації з різних перспектив нових та комплексних теоретичних та практичних ситуацій / проблем, що є специфічними для відповідної сфери
	Функціонально-діяльнісні компетенції	3. Застосування, трансфер та вирішення проблем	Використовувати основні принципи та методи для вирішення добре окреслених проблем / ситуацій, що є типовими для сфери з кваліфікованою допомогою	Інтегроване використання понятійного та методологічного апарату для неповністю визначених ситуацій з метою вирішення нових теоретичних та практичних проблем	Відбір та використання просунутих принципів, теорій та методів пізнання, трансфер методів з однієї сфери до іншої, міждисциплінарні підходи до вирішення нових та комплексних теоретичних та практичних проблем
		4. Критичне та конструктивне відображення	Адекватне використання стандартних критеріїв оцінювання та методів оцінювання якості, переваг та обмежень процесів, програм, проєктів, термінів, методів та теорій	Доречне та належне використання критеріїв оцінювання та методів для формування суджень та фундаментальних конструктивних рішень	Критично-конструктивне оцінювання проєктів та результатів наукових досліджень, оцінювання етапу теоретичного та методологічного знання; ідентифікація знання та застосування пріоритетів у межах сфери
		5. Креативно-інноваційна поведінка	Розвиток професійних проєктів з використанням загальновідомих принципів та методів у межах сфери	Розвиток професійних та/або дослідницьких проєктів, використовуючи широке коло кількісних та якісних методів у інноваційній манері	Розробка та проведення оригінальних досліджень, що спираються на просунуті методи, що веде до розвитку наукового та технологічного знання та / або методологій дослідження
Поперечні компетенції	Рольові компетенції	6. Автономність та відповідальність	Відповідальне виконання професійних завдань в автономній манері з кваліфікованою допомогою	Виконання комплексних професійних завдань в умовах автономії та професійної незалежності	Інноваційна ініціатива та розвиток комплексних теоретичних та практичних проєктів
		7. Соціальна взаємодія	Ознайомленість з ролями та діяльністю, зі специфічною роботою у групі та розподілом завдань за рівнями субординації	Враховувати можливі управлінські ролі / функції діяльності в межах професійних груп чи інституцій	Враховувати відповідальність та забезпечення для організації та управління діяльністю професійних груп, наукових дослідницьких груп чи інституцій
	Персональний та професійний розвиток	8. Персональний та професійний розвиток	Усвідомлення потреби у продовженні тренування; ефективне використання освітніх технік та ресурсів для персонального та професійного розвитку	Самоконтроль освітнього процесу, діагностування потреб у тренуванні, рефлексивний аналіз власної професійної діяльності	Розвиток креативно-цетрованих проєктів як основи для самовдосконалення

*Potolea D. Doctoral studies and research competencies. Procedia — Social and behavioral sciences. №76. 2013. 5th International conference EDU-WORLD 2012 — Education facing contemporary world issues. p. 935-946.

Отже, при реалізації докторських програм зосередженість на компетенціях, на індивідуальному рівні дозволяє здобувачам ВО виконувати активну роль у власному розвитку. На організаційному рівні акцент на компетенціях у розвитку продуктивності дозволяє націлювати індивідуальну роботу з цінностями і стратегією, максимізуючи індивідуальні результати роботи в досягненні специфічних робочих цілей і поведінки.

Ефективність докторської освіти фактично вимірюється в розрізі компетенцій. Ці виміри потім можуть використовуватись для прийому на роботу, просування по службі, прийняття рішень про успішність і управління навчанням та розвитком. Використання компетенцій часом виступає одним з ключових факторів успіху багатьох університетів і організацій, в яких відбуваються швидкі та різкі зміни. Зумовлено це тим, що компетенції сьогодні відіграють значну роль в академічній освіті в різних частинах світу — у «вхідний» і у «вихідний» спосіб. *Вихідний тип використання компетентісних інструментів* (із середини інституції назовні) має місце у підзвітності та в процесах акредитації. *Вхідний підхід до компетенцій* (ззовні всередину інституції) застосовується для узгодження лінії викладання і навчальної траєкторії студента, а саме визначення мети навчання, змісту навчальної програми, освітньої установи та оцінювання успішності студентів.

Таблиця 7

Форма оцінювання університету щодо реалізації компетенцій в освітніх програмах³⁷

A	B	C	D	E	F	G	H
Компетенції	Сформулювати компетенцію або мету як оцінюваний навчальний результат	Які загальні освітні вимоги (якщо є такі) спрямовані на розвиток цієї компетенції? Як?	Чи очікується розвинути цю компетенцію у всіх випускників? Як?	Які інші вимоги (якщо є) спрямовані на розвиток цієї компетенції? Як?	Чи необхідно Вам вдосконалювати можливості для студентів для розвитку цієї компетенції?	Як ця компетенція оцінюється?	Можливі нові / вдосконалені інструмент / техніки оцінювання
письмове спілкування							
усне спілкування							
наукова аргументація							
кількісна аргументація							
технологічна компетентність							
критичний аналіз та аргументація							
інформаційна грамотність							

Вчені* все більше схилиються до того, що результати роботи вимагають комплексу поведінки, ставлень та дій, і тому обидва терміни (компетенція/-ії та

³⁷General Education Competency Grid. — Middle States Commission on Higher Education Middle States Association of Colleges and Schools <http://www.msche.org/publications/Gen-Ed-Competency-Grid.xls>

компетентність/-ості) частіше використовуються як синоніми і є взаємозамінюваними.

Поширеним упередженням щодо компетентнісного підходу в докторській освіті є те, що компетенції можуть замінити собою знання, що набуття компетенцій йде за рахунок набуття знань. Щодо цього, серед університетської спільноти сформувались дві протилежні точки зору. Одні експерти вважають, що компетентнісний підхід знижує увагу до знань. Інші, навпаки, вважають, що такий підхід доповнює і покращує процес набуття знань. Існує також думка, що набуття знань і набуття компетенцій — це не конкурентні підходи, а взаємопов'язані, адже набуття знань та їх застосування — це теж важливі компетенції. Загал вчених вважає, що компетентнісний підхід має низку обмежень і недоліків, оскільки є занадто вузьким для використання в оцінюванні успішності вищої освіти, і тому має бути доповнений ширшим підходом, базований на розвитку людських можливостей, або на розвитку особистості, пропонує більш відкриті рамки для сприяння цілісному розвитку студентів за рахунок розширення всіх варіантів вибору людини, щоб досягти того, що вона найбільше цінує, а не лише отримувати економічну вигоду від освіти. Включення механізмів розвитку особистості в університетське навчання на докторському рівні призведе до формування «професіоналів на благо суспільства», які добре підготовлені і мають необхідні компетенції, щоб увійти до обраної ними професійної сфери, але які також будуть носіями суспільної свідомості.

1.5. Концептуальні засади проектування й реалізації дослідницької складової освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії

Сучасні реалії глобалізованого світу та інтенсифікація інтеграційних процесів вимагають більш активного залучення нашої країни до реалізації провідних цілей Болонського процесу щодо формування Європейського простору вищої освіти та дотримання Лісабонської стратегії зі створення Європейського дослідницького простору для суспільства знань через започаткування дослідницької підготовки здобувачів на найвищому – третьому рівні вищої освіти, якими мають стати доктори філософії. Остання має бути скерована на засадах 10 Зальцбурзьких принципів, що окреслюють стандартизовані вимоги до докторів філософії [17].

В означеному контексті, інноваційний досвід Національного університету «Києво-Могилянська академія», яка здобула у 2006 р. грант «TEMPUS/Tacis» на реалізацію проекту «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні» [8], яскраво продемонстрував, що традиційно діюча система підготовки аспірантів потребує кардинальних змін, як з боку змісту та обсягів освітньо-професійних програм, так і стосовно способів організації провідних видів діяльності її основних суб'єктів. Серед ключових елементів спроектованої моделі підготовки докторів філософії, з огляду на Зальцбурзькі принципи, висвітлено наступні:

– підготовка здобувачів на третьому рівні вищої освіти за структурованим європейським зразком окрім здійснення самостійного оригінального наукового дослідження передбачає також прослуховування ними низки навчальних курсів для розширення загального кругозору й набуття системного світогляду;

– європейський докторант не є учнем-студентом, а стає молодим науковцем і колегою старших викладачів, котрий навчається шляхом проведення власних досліджень і поширює результати власних досліджень в академічному середовищі, залучається до викладання на нижчих рівнях підготовки. Це рішуче змінює академічний статус докторанта і передбачає його залучення до науково-педагогічного штату через той чи інший університетський підрозділ;

– згідно з гармонізованою європейською системою третього циклу освіти, оцінка кожного здобувача виводиться не лише з якості захищеної ним дисертації, а також з наявності/відсутності у нього публікацій у міжнародних науково-метричних/фахових журналах, що передбачає його участь у міжнародних конференціях та активне спілкування іноземною мовою з міжнародною науковою спільнотою;

– за сучасною європейською практикою, дисертаційні дослідження все частіше провадяться на стикові різних традиційних дисциплін, і тому їх керівництво здійснюється не одним науковим керівником (як це прийнято в українській аспірантурі), а кількома науковцями;

– наукові ступені присуджуються виключно університетами, без участі будь-якої вищої загальнодержавної інстанції;

– процедура захисту дисертацій на здобуття ступеня „доктора філософії” (PhD) у певній галузі знань не передбачає існування постійно діючих спеціалізованих вчених рад, а, навпаки, під кожну конкретну дисертацію вимагає формування одноразової спеціалізованої ради із провідних спеціалістів світового рівня, які можуть детально оцінити фахову новизну даної дисертаційної роботи [16, с. 207].

Як довів інноваційний досвід означеного вище університету, впровадження європейської моделі підготовки докторів філософії передбачає перехід на їх навчання за новими – структурованими освітньо-науковими програмами, що передбачає засвоєння ними певних знань, формування вмінь і навичок за обов’язковими і вибірковими навчальними курсами, а також проведення оригінальних наукових досліджень. З цією метою докторські програми мають включати типові види діяльності, кожен з яких оцінюється, а саме:

– навчальна діяльність (обов’язкові, обов’язково вибіркові, вибіркові курси), яка розрахована на вивчення передусім курсів з наукових теорій, методології науки, етики і статистики;

– дослідницька діяльність та презентація її результатів (публікації у вітчизняних і міжнародних виданнях);

– активна участь у конференціях (міжнародних і національних);

– цитування;

- підготовка докторської дисертації;
- упровадження нових методів, патенти, програмне забезпечення;
- підготовка з освітніх технологій та викладацька діяльність, що розраховані на здобуття педагогічної кваліфікації;
- навчальне стажування за кордоном.

Крім того, згідно із Зальцбурзькими принципами ключовим елементом докторської підготовки, що відрізняє третій цикл вищої освіти від першого і другого циклів, є поглиблення та розвиток знань через оригінальне дослідження. Разом з тим, підготовка докторів філософії має відповідати сучасним вимогам ринку праці, що є більш різноманітними, ніж суто академічні [20]. Через це, при організації докторської підготовки з урахуванням перспектив і можливостей подальшого професійного кар'єрного розвитку підготовлених дослідників вважається доцільним перехід на структуровані – освітньо-наукові програми. Останні нараховують перелік навчальних курсів, спрямованих на надання та засвоєння здобувачами ступеня доктора філософії спеціальних знань, умінь і навичок, оскільки вони як дослідники-початківці мають бути готовими до викликів глобального ринку праці. У зв'язку з цим, навчальна складова підготовки докторів філософії, як доводить зарубіжний досвід [2], стала інтегрованою частиною переважної більшості докторських програм в європейських країнах, передбачаючи міждисциплінарний характер навчальних дисциплін і наявність курсів, що спрямовані на розвиток їх комунікативних і презентаційних якостей та навичок, лідерського потенціалу, управлінського та проектного стилів діяльності, аби докторські кандидати були спроможні працювати в різних секторах економіки та суспільства. Загалом, стратегічні плани університетів передбачають створення відповідного потужного дослідницького середовища та механізмів удосконалення докторської підготовки, зокрема шляхом залучення докторських кандидатів до досліджень у межах як університетських, так і міжнародних дослідницьких груп [19; 20]. Крім того, програмами докторської підготовки, що ґрунтуються на забезпеченні єдності навчання, досліджень й викладання, передбачено виховання викладацько-презентаційного типу мислення у докторів філософії як фахівців дослідницько-інноваційного типу, їх здатності приймати виважені рішення в сфері наукової та професійної діяльності, нести за них персональну відповідальність, а також готовності до формування громадянських, соціально і професійно значущих рис у колег та співробітників, надання допомоги іншим у досягненні спільних цілей.

Не випадково, тому, дослідницька складова освітньо-наукової програми зі спеціальності «Освітні, педагогічні науки», яка реалізується в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова, зорієнтована на підготовку нового покоління дослідників – докторів філософії з освітніх, педагогічних наук, інтегрованих у європейський науково-освітній простір, здатних у результаті навчання через дослідження та навчання у процесі дослідження до створення і захисту індивідуально ініційованих наукових досліджень, здійснення науково-дослідницької діяльності, аналітичної роботи, наукового

консультування в галузі освіти/педагогіки, самостійної науково-педагогічної та студентоцентрованої викладацької діяльності у закладах вищої освіти.

Дослідницька складова освітньо-наукової програми «Освітні, педагогічні науки» формується як індивідуальний план наукової роботи добувача і є невід'ємною частиною навчального плану підготовки доктора філософії. Індивідуальний план наукової роботи погоджується з науковим керівником. У цьому документі зазначаються терміни, вимоги та форма запланованих і виконаних добувачем дій, зарахованих до його проміжної атестації. Дослідницька складова програми покликана сприяти набуттю добувачем індивідуального досвіду здійснення науково-дослідницької діяльності за обраною темою дисертаційної роботи, формуванню його ціннісних орієнтацій й академічної доброчесності, універсальних умінь та якостей досвідченого й соціально відповідально діючого дослідника, що дасть йому змогу самостійно здійснювати пізнання предмету дослідження шляхом системного й комплексного вивчення об'єкта для отримання інноваційних теоретичних і практичних здобутків, удосконалення й подальшого розвитку уже досягнутого на основі використання наукових методів, підходів, принципів і засобів.

Здобувачі ступеня доктора філософії повинні вміти визначати й аналізувати цілі, зміст і принципи дослідження; активізувати знання щодо етапів та способів здійснення дослідно-експериментальної роботи; виявляти здатність до гіпотетичного та інноваційного мислення, генерування нових ідей; застосування різних методів активізації власного пізнавального потенціалу; провадити самостійний контекстний пошук джерел, критично опрацьовувати їх та використовувати в науково-дослідницькій роботі; організовувати й проводити теоретико-експериментальне дослідження.

Для написання дисертації здобувачі мають оперувати номенклатурою наукового дослідження; коректно формулювати наукову проблему та дослідницькі завдання, визначати актуальність та новизну наукової роботи; відбирати, порівнювати, зіставляти й узагальнювати необхідну інформацію й фактичний матеріал для підготовки та проведення дослідження відповідно до поставленої мети й визначених завдань; аналізувати, систематизувати, класифікувати й узагальнювати ознаки об'єкта дослідження; проводити зв'язок з раніше відомими фактами, положеннями; вибудовувати логіку доказовості, логіку покрокових дій; розглядати проблему дослідження цілісно; комбінувати відомі методи та способи реалізації завдань; установлювати причинно-наслідкові зв'язки; мислити евристично, самостійно; формувати теоретичні та інформаційні бази наукового дослідження; аналізувати й порівнювати результати власних пошуків із працями вітчизняних та іноземних дослідників з обраної теми; формулювати й обґрунтовувати гіпотези дослідження; прогнозувати його результати; опрацьовувати одержані результати, аналізувати й переосмислювати їх, узгоджуючи із сучасними науковими даними; оцінювати перспективи розвитку досліджень; представляти підсумки виконаної роботи у вигляді звітів, тез і доповідей на конференціях, статей, оформлених згідно з вимогами; здійснювати наукову комунікацію в письмовій та усній формах шляхом застосування засобів академічної української та

англійської мов. За час навчання здобувач ступеня доктора філософії має опанувати розвинені стратегії прогнозування, планування, проведення й реалізації власного дослідження.

Дослідницька складова освітньо-наукової програми передбачає систематичне відвідування здобувачем індивідуальних консультацій у наукового керівника та членів академічної спільноти, безпосередню роботу здобувача над дисертацією, підготовку виступів на наукових конференціях і семінарах, написання наукових статей і тез доповідей на конференціях, публікацій у міжнародних і вітчизняних фахових виданнях та інші види наукової діяльності, де докторський кандидат реалізує набуті знання, навички й уміння, досвід творчої діяльності.

Провідні види діяльності здобувача ступеня доктора філософії за дослідницькою складовою освітньо-наукової програми «Освітні, педагогічні науки» висвітлено в табл. 3.

Таблиця 3

Провідні види діяльності здобувача ступеня доктора філософії за дослідницькою складовою освітньо-наукової програми			
№ з/ч	Види діяльності здобувача ступеня доктора філософії	Усна звітність	Письмова звітність
1	Створення та опрацювання джерельної бази дисертаційного дослідження		+
2	Підготовка, презентація та обґрунтування розширеного плану-проспекту дисертації	+	+
3	Підготовка і проведення констатувального /діагностичного експерименту	+	+
4	Підготовка і проведення формувального експерименту	+	+
5	Узагальнення отриманих результатів у вигляді методичних або навчальних посібників та їх впровадження в освітню практику		+
6	Участь у наукових семінарах, підготовка доповідей	+	+
7	Участь у наукових конференціях, підготовка та опублікування тез	+	+
8	Підготовка та опублікування наукових статей		+
9	Піврічна атестація на кафедрі педагогіки	+	
10	Щорічна атестація на кафедрі педагогіки та вченій раді факультету РГФ		+
11	Робота над текстом дисертації, оформленню використаних джерел		+
12	Презентація і обговорення матеріалів дисертації (за кожним розділом) на міжкафедральних семінарах, засіданнях кафедри педагогіки	+	+
13	Презентація доповіді та автореферату	+	+

	дисертації, їх обговорення на засіданні кафедри педагогіки		
14	Попереднє обговорення дисертації на науковому семінарі	+	+
15	Публічний захист дисертації	+	+

Структурно-логічну схему реалізації дослідницької складової освітньо-наукової програми «Освітні, педагогічні науки», яка реалізується в Міжнародному університеті з 2023 р. по наступний час, висвітлено в табл. 4.

НАУКОВА СКЛАДОВА ОНП «ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»							
Семестри							
1	2	3	4	5	6	7	8
Вибір та затвердження теми дисертації	Підготовка й обґрунтування плану-проспекту дисертації	Підготовка й публікація наукових статей у фахових виданнях (2)		Підготовка й публікація наукових статей у фахових (2), у т.ч. 1 –у зарубіжному виданнях		Підготовка й публікація наукових статей (2) та 1 метод. посібника (за можливості)	
Участь у наукових конференціях (2), публікація тез		Участь у наукових конференціях (2), публікація тез		Участь у наукових конференціях (2), публікація тез		Участь у наукових конференціях (2), публікація тез	
	Презентація та обговорення плану-проспекту дисертації на випусковій кафедрі	Презентація та обговорення матеріалів 1 розділу дисертації		Презентація та обговорення матеріалів 2 розділу дисертації	Презентація та обговорення матеріалів 3 розділу дисертації	Впровадження результатів дослідження в освітню практику, отримання довідок	
						Оформлення тексту дисертації	
						Попередня експертиза дисертації (науковий семінар)	
						ЗАХИСТ ДИСЕРТАЦІЇ	

Як видно з рис.4, дослідницька складова освітньої програми оформляється у вигляді індивідуального плану наукової роботи здобувача і є невід’ємною частиною його науково-дослідницької підготовки в аспірантурі. Дослідницька складова освітньо-наукової програми передбачає:

- проведення здобувачем власного наукового дослідження під керівництвом одного або двох наукових керівників та оформлення його результатів у вигляді дисертації;
- підготовку і публікацію наукових статей і тез, виступів на науково-практичних конференціях, участь у наукових і фахових семінарах, круглих столах, симпозіумах та ін.

Дослідницька складова спрямована на підготовку здобувачем дисертації на здобуття ступеня доктора філософії, яка має бути самостійним розгорнутим

дослідженням, що пропонує розв'язання актуального наукового завдання в галузі освітніх наук, результати якого характеризуються науковою новизною та практичною цінністю, становлять оригінальний внесок у розвиток науково-педагогічної теорії (закономірності формування освітнього простору вищої освіти України, інноваційні підходи та технології навчання і виховання здобувачів, способи імплементації інноваційно-педагогічного зарубіжного досвіду в реалії вітчизняних ЗВО).

1.6. Відділ аспірантури чи докторські школи ?

Слід зазначити, що з моменту введення в дію Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 року [14], фактично розпочався широкомасштабний експеримент з модернізації вітчизняної аспірантури на засадах європейських настанов в напрямку організації підготовки нового покоління дослідників-початківців – докторів філософії. Це, передусім, вимагало визнання реального факту щодо переведення підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів із системи післядипломної освіти в формі аспірантури на третій – освітньо-науковий рівень вищої освіти, призначений для підготовки нового типу фахівців-дослідників – здобувачів ступеня доктора філософії, що передбачає їх навчання за структурованими – освітньо-науковими програмами, спрямованими на формування їхніх загальних та спеціальних (фахових) компетентностей та здобуття відповідних програмних результатів.

Останнє зумовило не тільки кардинальне оновлення нормативно-правового забезпечення національної системи вищої освіти, освітньої політики та педагогічної логістики, яка тлумачить підготовку здобувачів ступеня доктора філософії як форму навчання на третьому рівні вищої освіти (тобто без аспірантури), чого не було раніше, але й вимагає використання нової освітньої термінології, вилучаючи застарілі категорії, поняття й терміни (зокрема, аспірант, аспірантура, відділ аспірантури, наукові та науково-педагогічні кадри). Про необхідність використання нового понятійно-термінологічного апарату стосовно підготовки докторів філософії зобов'язують наступні нормативні документи і події:

– словник основних термінів та їх визначень, поданий до Закону України «Про освіту» (2017 р.), в якому йдеться про здобувачів певного рівня вищої освіти – першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового), четвертого (наукового), про що вказують ст. 1 п 8: здобувачі освіти – це особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти; ст. 10 п. 2: рівнями освіти є:... третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти, який відповідає дев'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій; ст. 52 п.1: учасниками освітнього процесу є здобувачі освіти... [3];

– словник основних термінів та їх визначень, представлений у Законі України «Про вищу освіту», який наголошує, що згідно ст. 1п.11: здобувачі вищої освіти – особи, які навчаються у закладі вищої освіти на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації; ст. 52 п1: учасниками освітнього процесу у закладах вищої освіти є: наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники; здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у закладах вищої освіти [5];

– акт втрати дії Положення про підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів з 1 січня 2019 р., в якому аспірантура і докторантура визначалися основними формами підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів вищої кваліфікації [12];

Крім того, оскільки Положення про підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів втратило чинність на підставі Постанови КМУ №261-2016-п від 23.03.2016 р., то це вказує на зайвість в структурі сучасних вітчизняних закладів вищої освіти Відділів аспірантури й докторантури, які намагаються обґрунтувати доцільність свого існування через відповідні формальні Положення закладів вищої освіти, реально дублюючи функції їх провідних підрозділів – факультетів та випускових кафедр, які провадять освітньо-наукові програми за відповідними спеціальностями, а також безпідставно привласнюють собі функції навчальних відділів щодо затвердження графіків навчального процесу та навчальних планів з підготовки докторів філософії, до розробки яких не мають ніякого відношення, як і до перевірки та інспектування розкладу їх занять. Доказом зайвого існування Відділів аспірантури та докторантури в умовах здійснення навчання докторів філософії на третьому – освітньо-науковому рівні вищої освіти є наступні міркування:

– вступ здобувачів здійснює Приймальна комісія на підставі випробувань вступників;

– методичне забезпечення освітнього процесу в рамках провадження освітньо-наукової програми, вдосконалення його якості здійснюють гаранті й групи забезпечення, члени профільних та інших кафедр, які здатні до координації необхідних зусиль щодо його організації самостійно;

– розподіл здобувачів на мовні групи, а також навчання академічного письма здійснюють зав. кафедри іноземних мов, які здатні врахувати побажання здобувачів;

– проміжну атестацію здобувачів щороку здійснюють наукові керівники, випускові кафедри та Вчені ради факультетів на основі врахування успішності виконання ними Індивідуальних планів з освітньої та дослідницької складових освітньо-наукової програми, які затверджуються ректором, науковими керівниками та деканами факультетів, що входить до їх повноважень;

– відрахування/поновлення здобувачів здійснює ректор на підставі рапортів деканів, погоджених із гарантами освітньо-наукових програм та науковими керівниками через приймальну комісію;

– підсумкову атестацію у вигляді захисту дисертації здійснюють одноразові Ради, до членів яких входять провідні фахівці випускових кафедр,

що відбувається шляхом подання відповідних рапортів деканів, клопотання ректора перед НАЗЯВО;

- ініціювання й оновлення освітньо-наукових програм здійснюють гаранті та члени проєктних груп випускових кафедр факультетів із врахуванням пропозицій роботодавців, членів академічної спільноти, здобувачів;

- систематичний контроль та корекцію процесу підготовки докторів філософії здійснюють гаранті освітньо-наукових програм, завідувачі випускових кафедр, декани (деканат друкує відомості), навчальний відділ, проректори з науково-педагогічної роботи, зовнішні стейкхолдери, здобувачі;

- академічну довідку про виконання освітньо-наукової програми підписують гарант та ректор.

Згідно статистичних даних, кількість бажаючих отримати європейський ступінь доктора філософії з 2016 по 2022 рр. поступово зменшується: від 103 осіб в 2016 р. до 59 осіб у 2020 р. За звітом ректора ОНУ ім. І.І. Мечникова [7], усього станом на 1 жовтня 2020 року в університеті проходили підготовку 270 здобувачів ступеня доктора філософії із 21 спеціальності. Обсяг першого випуску за новими правилами на четвертому курсі склав 31 особу за 15 освітньо-науковими програмами, 8 з яких подали заяви щодо попереднього захисту дисертації. Це означає, що з 103 здобувачів, які вступили на докторські програми, лише третина з них виконала вимоги освітньої складової, і тільки 8% випускників вчасно виконали всі завдання, передбачені освітньою та дослідницькою складовими освітньо-наукових програм з відповідних спеціальностей.

Отже, очевидно, що в нових реаліях організації освітнього процесу на третьому рівні вищої освіти, тобто по завершенні експерименту з присудження ступеня доктора філософії, який припиняє свою дію 30 червня 2021 р., діяльність відділу аспірантури не має перспектив для свого подальшого функціонування, оскільки, по-перше, не буде потреби у складанні іспитів кандидатського мінімуму через аспірантуру, а по-друге, докторська підготовка повною мірою почне опікуватися випусковими кафедрами, зокрема, членами проєктних груп та груп забезпечення спеціальностей, діяльність яких контролюється деканами відповідних факультетів та проректорами з науково-педагогічної діяльності.

Означене вище переконливо засвідчує, що сучасне нормативно-правове забезпечення процесу організації підготовки докторів філософії у вітчизняних закладах вищої освіти враховує європейські вимоги, зокрема Зальцбурзькі базові принципи. Останні, передбачаючи навчання докторів філософії на третьому рівні вищої освіти за структурованими – освітньо-науковими програмами, спрямовують його провідні цілі на підготовку з їхнього складу таких професіоналів-дослідників, які мають зробити ключовий внесок у створення нових знань, виявляючи системний науковий світогляд, культуру академічної доброчесності, розвинені дослідницькі й комунікативно-презентаційні вміння, громадянські якості й соціальні навички роботи в

команді, готовність до лідерства й реалізації успішної кар'єри в академічному середовищі та за його межами.

Зафіксовано, що, незважаючи на європейські дескриптори, у процесі організації науково-дослідницької діяльності здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти дуже повільно відбувається зміна моделі їхньої традиційної – предметно-орієнтованої підготовки як дослідників, спрямованої на передачу глибоких знань, сконцентрованих у змісті різних навчальних дисциплін та текстів, на інноваційну модель розвитку їхньої дослідницької кар'єри. Остання націлена на неперервний загальнокультурний, морально-етичний та інтелектуально-творчий розвиток й саморозвиток особистості здобувачів вищої освіти шляхом впровадження індивідуальних освітньо-наукових траєкторій, введення гнучких форм навчання, створення простору випереджального імітаційного розігрування ситуацій, в яких здійснюється їхня наукова підготовка як майбутніх професіоналів, розширення засобів метапредметних тренінгів та практик, подолання розриву між навчанням та дослідженням.

З'ясовано, що для успішності академічної кар'єри здобувачів магістерського й, особливо, докторського рівнів вищої освіти, необхідно забезпечити формування й розвиток, як мінімум, наступних компетентностей:

- фахових (предметних, спеціалізованих), що передбачають здобуття глибинних знань із спеціальності через засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних та практичних проблем, історії та сучасного стану розвитку досліджуваної галузі науки, оволодіння її концептуальним та термінологічним апаратом;

- загальнонаукових (філософських, методологічних, світоглядних), які вимагають вияву системного наукового світогляду, розширення загального культурного кругозору, дотримання настанов наукової етики та професійної моралі, принципів академічної доброчесності;

- універсальних (дослідницьких, когнітивних, метакогнітивних), які, з одного боку, ґрунтуються на вміннях аналізувати, порівнювати й узагальнювати, висувати, обґрунтовувати й доводити гіпотези, логічно й критично мислити, аргументовано викладати матеріал, який досліджується, ставити й чітко відповідати на запитання, а з іншого, – працювати в цифровому середовищі, застосовуючи сучасні інформаційні технології у науковій діяльності, здатності до організації та проведення заходів з науково-просвітницької діяльності й навчальних занять, управління науковими проектами, складання пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності;

- мовних (комунікативних, мовленнєвих), достатніх для здійснення усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження рідною мовою, представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою, відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів;

– соціально-психологічних (персональних, індивідуальних), затребуваних в різних професійних сферах діяльності, що передбачають наявність здатності до співпраці з науковим керівником та супервайзерами, участі у проектній діяльності та командній роботі, виявляти самостійність, лідерство, економічну, гендерну й правову грамотність, вмінь міжособистісного спілкування й полікультурного діалогу з представниками різних спільнот.

Отже, незважаючи на європейські дескриптори, у процесі формування готовності до науково-дослідної діяльності здобувачів другого та третього рівнів вищої освіти дуже повільно відбувається зміна моделі їхньої традиційної – предметно-орієнтованої підготовки як дослідників на інноваційну модель розвитку їхньої академічної кар'єри. Остання базується на впровадженні індивідуальних освітньо-наукових траєкторій, уведенні гнучких форм навчання, створенні простору випереджального імітаційного розігрування ситуацій, розширенні засобів метапредметних тренінгів та практик, подоланні розриву між навчанням та дослідженням.

Натомість для досягнення належної якості докторської підготовки необхідно покращувати дослідницьке середовище й наукову комунікацію, матеріально-технічну й інформаційно-технологічну базу закладів вищої освіти, методичне забезпечення навчальних дисциплін, міжнародну академічну мобільність тощо, а головне – зберігати традиції й позитивний досвід наукових шкіл, в рамках яких формується особистість майбутнього науковця.

1.7. Наукова школа та її роль у перспективному розвитку освітніх наук та підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів

Наукова школа (НШ) – неформальний творчий колектив дослідників різних поколінь, об'єднаних загальною програмою і стилем дослідницької роботи, які діють під керівництвом визнаного лідера. Це об'єднання однодумців, що розробляє життєво важливі для суспільства проблеми під керівництвом відомого в певній галузі дослідника, має значні теоретичні і практичні результати своєї діяльності, визнані у наукових колах і сфері виробництва.

У діяльності наукової школи реалізуються такі основні функції:

- виробництво наукових знань (дослідження і навчання);
- поширення наукових знань (комунікація);
- підготовка обдарованих вихованців (відтворення).

Науковій школі властива сукупність ознак, які дають змогу ідентифікувати таке творче об'єднання дослідників. Головною ознакою НШ є ефективне засвоєння і дослідження її членами актуальних проблем з обґрунтованих керівником наукових напрямів. Мінімальний цикл, що дає підстави фіксувати існування школи, становлять три покоління дослідників: засновник школи – його послідовник – учні послідовника.

Ключова фігура НШ – її лідер, ім'ям якого названо школу. Це – видатний, авторитетний учений, котрий розробляє фундаментальні та загальні питання

науки, продукує ідеї, нові напрями досліджень, здатний об'єднати навколо себе колектив однодумців.

Серед інших ознак НШ виділяють такі:

- багаторічна наукова продуктивність, що характеризується як кількісними (кількість публікацій, посилян), так і якісними показниками (лідер і члени НШ є авторами фундаментальних наукових праць, членами редколегій провідних професійних журналів і збірників);
- широта проблемно-тематичного, географічного, хронологічного діапазонів функціонування НШ;
- збереження традицій і цінностей НШ на всіх етапах її становлення та розвитку, забезпечення спадкоємності в напрямках наукових досліджень, стилю наукової роботи;
- розвиток атмосфери творчості, новаторства, відкритості для наукових дискусій як у професійній пресі, так і в спілкуванні;
- об'єднання в НШ певного кола талановитих учених, постійне її поновлення обдарованими вихованцями – послідовниками лідера, здатними до самостійного пошуку;
- постійні комунікаційні зв'язки (горизонтальні і вертикальні) між учителем та учнями, рядовими членами школи;
- активна педагогічна діяльність (кількість здобувачів третього (доктор філософії) та четвертого (доктор наук) рівнів вищої освіти, підручників, навчальних посібників, розробка нових курсів);
- офіційне визнання державою (науковою спільнотою) важливості наукових досліджень НШ (число академіків, докторів, кандидатів наук, професорів, доцентів, заслужених діячів і працівників).

Вважається, що лідером НШ є переважно доктор наук. У її складі має бути не менше трьох докторів наук за спеціальністю. Проблематика наукових досліджень учнів обов'язково має бути пов'язана з тематикою вчителя – лідера школи. Інколи вказують на географічну дислокацію як одну з ознак школи. Ця формальна ознака може бути використана як додаткова в процесі ідентифікації НШ.

Найпоширенішим методом ідентифікації НШ є вивчення потоку кандидатських і докторських дисертацій науковців, які входять до цього неформального колективу. Наукові школи є головною неформальною структурою науки, роблять значний внесок у її розвиток. Їх представники, як правило, досягають значних наукових результатів. Для прикладу наведемо кваліфікаційну карту наукової школи, яка функціонує в Міжнародному університеті.

КВАЛІФІКАЦІЙНА КАРТА НАУКОВОЇ ШКОЛИ

1.	Назва наукової школи	«Формування якостей конкурентноспроможної та професійно мобільної особистості здобувача вищої освіти в контексті новітніх освітніх парадигм»
----	----------------------	---

2.	Керівник наукової школи:	Цокур Ольга Степанівна , доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного університету, «Відмінник освіти України», Дійсний член Міжнародної Слов'янської Академії Освіти імені Я.А. Коменського, Почесний професор Ізмаїльського державного гуманітарного університету
3.	Рік заснування	2000 р.
4.	Передумови заснування:	Наукова школа професора Цокур О.С. є дочірньою по відношенню до науково-педагогічної школи д.пед.н., професора Хмелюк Р.І. – визнаного фундатора української педагогіки вищої школи. Особистий внесок лідера наукової школи в розвиток вітчизняної педагогічної науки полягає в тому, що в концептуально-понятійний апарат сучасної теорії педагогіки вищої школи <i>вперше</i> введено категорії «педагогічне мислення» (1986 р.) та «педагогічна свідомість» (1995 р.), розкрито їх сутність, специфіку і структуру, провідні ознаки вияву; науково обґрунтовано теоретичні концепції формування педагогічного мислення й педагогічної свідомості у майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки; розроблено, впроваджено й експериментально апробовано дидактико-методичний та моніторингово-діагностичний супровід означених освітніх процесів; зафіксовано й конкретизовано суть виявлених закономірностей та емпіричних залежностей. Підстави: - кандидатська дисертація з теми: «Формування педагогічного мислення майбутніх учителів у процесі професійної підготовки» за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки (23.05. 1990 р.); - докторська дисертація з теми: «Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки майбутніх учителів» за спеціальністю 13.00.01 - теорія та історія педагогіки; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київський національний університет імені Тараса Шевченка (18.05.1998 р.)
5.	Основні напрями досліджень:	•теоретико-методичні засади організації професійної підготовки майбутніх фахівців в контексті сучасних підходів (контекстного, компетентнісного, гендерного, особистісно й кар'єро зорієнтованого, культурологічного, акмеологічного, деонтологічного, мультикультурного, міжкультурного, студентоцентрованого, андрагогічного); •гендерна, мультикультурна та інтеркультурна педагогіка /освіта майбутніх учителів та студентської молоді; •підготовка майбутніх фахівців до впровадження інновацій, засобів та технологій педагогічного менеджменту, арт-менеджменту та самоменеджменту; •формування педагогічного іміджу, артистизму, професіоналізму особистості і діяльності

		учителя/викладача; • розвиток фахових компетентностей та професійно важливих якостей здобувачів вищої освіти (перекладачів, викладачів іноземних мов).
6.	Науково-дослідні теми, які розроблялися в межах наукової школи:	– «Концептуальні засади та психолого-педагогічні підходи до визначення методологічної сутності і дидактичного структурування інноваційних технологій навчання у вищій школі» (номер державної реєстрації №0101U008291), 2004-2008 рр.; – «Дослідження актуальних проблем формування професіоналізму особистості й діяльності майбутнього фахівця в контексті вимог євроінтеграції» (номер державної реєстрації № 0107U003865), 2009-2014 рр.; – «Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації» (номер державної реєстрації 0107U003865), 2015-2019 рр.; – «Освіта дорослих в Україні та світі» (номер державної реєстрації 0119U002443), 2020-2023 рр. – «Історія та сучасні концепції, системи та технології навчання й виховання здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації суспільства», 2023-2027 рр.
7.	Презентація результатів досліджень членів наукової школи у збірниках наукових конференцій:	1. Проблеми соціалізації майбутніх фахівців в контексті вимог Болонського процесу: матеріали міжн. наук.-практ. конф. студентів та молодих науковців (м.Одеса, 7 лютого 2004 р.) / під ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. Одеса, 2004. 98 с. 2. Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень: матеріали міжн. наук.-практ. конф. студентів та молодих науковців, 25 березня 2005 р. / під ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. Одеса, 2005. 195 с. 3. Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку і освіту: результати і перспективи: матеріали міжн. наук.-практ. конф., 26 жовтня 2005 р. //Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спеціальний випуск /під ред. О.С.Цокур. Одеса, 2005. 239 с. 4. Актуальні проблеми сучасної науки: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (м.Одеса, 27 травня 2006 р.) /під ред. О. С. Цокур. Одеса, 2006. 64 с. 5. Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу: матеріали міжн. наук.-практ. конф., 22-23 травня 2008 р. / за заг. ред. Л. М. Голубенко, О.С. Цокур. Одеса, 2008. Ч.1. 329 с. 6. Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу: матеріали міжн. наук.-практ. конф., 22-23 травня 2008 р. / за заг. ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. Одеса, 2008. Ч.2. 129 с. 7. Інтеграція учнівської і студентської молоді з особливими потребами у систему професійної освіти і сучасне життя: матеріали міжн. наук.-практ. конф., 22 травня 2009 р. /під ред. О.С.Цокур. Одеса, вид. Букаєв В. В. 252 с. 8. Підготовка майбутніх фахівців в умовах глобалізації та євроінтеграції: матеріали міжн. наук.-практ. конф., 25 листопада 2009 р. <i>Актуальні проблеми теорії і практики сучасної освіти</i> / за заг. ред. О. С. Цокур. Одеса, 2010. С. 3-34. 9. Обдаровані учні: пошук інноваційних технологій навчання й виховання: матеріали міжн. наук.-практ. конф., 14 січня 2010 р. <i>Актуальні проблеми теорії і практики сучасної освіти</i> / за заг. ред. О. С. Цокур. Одеса, 2010. С. 35-74. 10. Педагогіка вищої школи у XXI столітті: сучасний стан і

		перспективи розвитку: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 145-річчю ОНУ імені І. І. Мечникова, 50-річчю факультету романо-германської філології, 50-річчю кафедри педагогіки /за ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. Одеса, 2010. 250 с. 11. Полікультурний слов'янський освітній простір: шляхи та форми інтеграції: матеріали міжн. наук.-практ. конгресу – IX Слов'янські педагогічні читання 6-7 вересня 2010 р. / за заг. ред. О.С. Цокур. Одеса, 2010. 256 с. 12. Професійна кар'єра випускника ПТНЗ: сучасний стан і перспективи формування: матеріали регіон. наук. - практ. конф. 24 лютого 2012 р. / за ред. О. С. Цокур. Одеса: видавець Букаєв В.В., 2012. 145 с. 13. Актуальні проблеми студентської молоді: матеріали регіон. наук.-практ. конф. 17 травня 2012 р. / ред. Є. Л. Стрельцов. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2012. 121 с. 14. Педагогічний артистизм сучасного вчителя та викладача вищої школи: данина моді чи потреби часу? / Матеріали міжн. наук.-практ. конф. 26 жовтня 2012 р. /за ред. Л. М.Голубенко, О. С. Цокур. Одеса, 2012. 150 с. 15. І Всеукраїнські педагогічні читання, присвячені пам'яті фундаторів української педагогіки вищої школи – професорів І. І. Кобиляцького та Р. І. Хмелюк: Матеріали регіон. наук.-практ. конф. 31 січня 2012 р. / за ред. О. С. Цокур. Одеса: Фенікс, 2012. 103 с. 16. Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації: Матеріали міжн. наук.-практ. конф., присвяченої 150-річчю Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, 55 річчю факультету романо-германської філології, 55 -річчю кафедри педагогіки (м. Одеса, 11 травня 2015 р.) / за ред. О. С. Цокур. Одеса: Фенікс, 2015. 197с. 17. Чинники актуалізації проблеми освіти дорослих в Україні та світі в умовах розвитку інформаційного суспільства: Матеріали 74-ї наук.-практ. конф. (м. Одеса: ОНУ, 27-29 листопада 2019 р.), присвяченої 160-річчю Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, 60-річчю факультету романо-германської філології, 60-річчю кафедри педагогіки. / за ред. О. С. Цокур. Одеса: ВМВ, 2019. 156 с. 18. Освіта дорослих в Україні та світі: Матеріали міжн. наук.-практ. конф., присвяченої 160-річчю Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, 60-річчю факультету романо-германської філології, 60-річчю кафедри педагогіки (м. Одеса, 2 жовтня 2020 року) / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. 242 с. 19. Благословенний Григорій Сковрода – світовий геній мудрості та гуманного духу: Зб. матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції /за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С., доц. Вейланде Л.В.-В. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2022. 20. Актуальні проблеми освітніх та філологічних наук: збірник матеріалів I Регіональної наукової конференції молодих учених та здобувачів вищої освіти, присвяченої Дню науки (м. Одеса, 18 травня 2026 р.) /за ред. проф. О.С. Цокур, проф. Н.М. Шкворченко-Осадци. Одеса: Міжнародний університет. 2026.
7.	Сучасний склад наукової школи:	– аспіранти (Блажко В., Діконська К., Добров В., Краснощок С., Терзійський А.) та науково-педагогічні працівники (канд. пед. наук, доценти: Рожелюк І.Я., Татарнікова А.А., Таланова Л.Г., д.пед.н., професор

		Голубенко Н.Ю.) Міжнародного університету; – науково-педагогічні працівники інших закладів вищої освіти м. Одеси (канд. пед. наук, доценти: Андрейкова І.Б., Железняк О.В., Косаревська О.В., Марчук І.П., Подковиріофф Н., Полякова Г.П., Романець В.М., Тодорцева Ю.В., Шуппе Л.В.) та м. Ізмаїл (канд. пед. наук, доценти: Бойчев І.І., Бухнієва О.А., доктор пед. наук, професор Желясков В.В.).
--	--	---

МІСЦЯ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСОРА ЦОКУР О.С.

ПІБ	Науковий ступінь, вчене звання	Місце роботи та посада
1. Михайлова Л.О. «Формування професійної спрямованості майбутніх учителів у процесі викладання іноземної мови», 1996 р., спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки.	Канд. пед. н., доц.	ПНПУ ім. Ушинського, доц., кафедри іноземних мов
2. Комаренко Н.Г. «Організація науково-методичної роботи в сучасній гімназії», 1997 р., спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки.	Канд. пед. н.	Одеська гімназія №1 ім. Бистріної, вчитель-методист
3. Таланова Л.Г. «Підготовка майбутніх учителів до методичної діяльності», 1997 р., спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки.	Канд. пед. н., доц.	МУ, професор кафедри романо-германської філології та методики викл. іноземних мов
4. Ярмолів О.І. «Формування наочно-концептуальних компонентів мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін», 1998 р., спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки.	Канд. пед. н., доц.	МУ, доцент кафедри романо-германської філології та методики викл. іноземних мов
5. Закорченна Г.М. «Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті», 2000 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ПНПУ ім. Ушинського, доц., кафедри дошкільної педагогіки
6. Мусієнко-Репська В.І. «Підготовка майбутніх учителів до педагогічного самоменеджменту», 2000 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОДМА ім. А.В. Нежданової, декан вокального факультету
7. Тодорцева Ю.В. «Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки», 2000 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОНПУ, доц., кафедри іноземних мов
8. Богатирьов К.О. «Підготовка майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування», 2001 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	МДУ ім. В.О. Сухомлинського, доц., кафедри педагогіки і психології
9. Косаревська О.В. «Формування професійної правової свідомості в майбутніх юристів», 2002 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОНУВС, доц., кафедри інформаційних технологій та безпеки
10. Мунтян І.С. «Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів», 2004 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ПНПУ ім. Ушинського, доц., кафедри фізкультури
11. Ісаченко В.В. «Формування професійно-педагогічного іміджу у майбутніх викладачів вищої школи», 2006 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	НУ «Одеська політехніка», доц., кафедри іноземних мов
12. Бойчев І.І. «Підготовка майбутніх учителів до керівництва дозвіллевою діяльністю учнів», 2006 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ІДГУ, доц., кафедри музичного мистецтва
13. Рябенко М.І. «Підготовка майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин», 2007 р., спеціальність	Канд. пед. н., доц.	ОНУ ім. І.І. Мечникова, доц.

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.		кафедри педагогіки
14. Павлова В.В. «Підготовка аспірантів і магістрантів гуманітарних спеціальностей до використання засобів математичної статистики», 2007 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОНУ ім. І.І. Мечникова, доц. кафедри педагогіки
15. Іванова І.В. «Підготовка майбутніх учителів до гендерної освіти старшокласників», 2007 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	НУ «Одеська політехніка», доц. культурології
16. Коноваленко Т.В. «Формування експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови», 2007 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	МДПУ ім. Б.Хмельницького, декан факультету іноземних мов
17. Терзі П.П. «Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів», 2007 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ПНПУ ім. Ушинського, доц. кафедри фізичної культури
18. Таланова Ж.П. «Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутніх перекладачів», 2007 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н.	Бізнес-центр, приватна школа іноземних мов «Шекспір»
19. Марчук І.П. «Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання», 2009 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОНУ ім. І.І. Мечникова, доц. кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів
20. Беседіна Є.В. «Модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах диверсифікації університетської освіти», 2010 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	МУ, доц. кафедри романо-германської філології та методики викл. іноземних мов
21. Желясков В.В. «Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх перекладачів», 2011 р., спеціальність 13.00.09 – теорія навчання.	Докт. пед. н., проф.	ІУВТ, зав. кафедри перекладу
22. Железняк О.В. «Розвиток професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів», 2011 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОНУ ім. І.І. Мечникова, доц. кафедри педагогіки
23. Бухнієва О.А. «Підготовка аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі», 2011 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ІДГУ, доц. кафедри музичного мистецтва
24. Полякова Г.П. «Деонтологічна підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі», 2011 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОНЮА, доц. кафедри іноземних мов №1
25. Фрасинюк О.Р. «Підготовка майбутніх учителів до реалізації гендерного підходу в навчанні та вихованні старшокласників», 2013 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н.	Одеська гімназія №2, вчитель-методист
26. Нагорна Н. В. «Формування педагогічної компетентності майбутнього практичного психолога в процесі професійної освіти», 2013 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОНУ ім. І.І. Мечникова, доц. кафедри педагогіки
27. Авраменко Б.В. «Формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів в умовах аспірантури, 2014 р. спеціальність 13.00.09 – теорія навчання.	Канд. пед. н., доц.	ПНПУ ім. Ушинського, доц. кафедри іноземних мов
28. Романець В.М. «Формування професійного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури», 2014 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОНУ ім. І.І. Мечникова, доц. кафедри зарубіжної літератури
29. Андрейкова І.Б. «Формування професіоналізму у майбутніх викладачів іноземних мов засобами	Канд. пед. н., доц.	НУ «Одеська політехніка», доц.

педагогічного артистизму у процесі магістерської підготовки», 2015 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.		кафедри іноземних мов
30. Булгаков Р.Ю. «Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови на засадах мультикультурного підходу», 2015 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	МУ, доц. кафедри романо-германської філології та методики викл. іноземних мов
31. Татарнікова А.А. «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців-музикантів з арт-менеджменту у процесі фахової підготовки», 2016 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц., Доктор наук з мистецтвознавства	МУ, доцент кафедри культурології
32. Шуппе Л.В. «Формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології у процесі фахової підготовки», 2018 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	ОНУ ім. І.І. Мечникова, доц. кафедри іспанської філології
33. Рожелюк І.В. «Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до моніторингової діяльності», 2019 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.	Канд. пед. н., доц.	МУ, доц. кафедри романо-германської філології та методики викл. іноземних мов
34. Подковиріфф Н. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти, 2020, спеціальність 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти (громадянка Греції).	Канд. пед. н.	ОНУ ім. І.І. Мечникова, доц. кафедри іноземних мов
35. Колесниченко (Голубенко) Н.Ю. «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти», 2015 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (Докторська дисертація).	Доктор пед. н., професор	МУ, зав. кафедри іноземної мови професійного спілкування

1.8. Сутність феномена «науково-дослідницька компетентність» в контексті європейської рамки дослідницької кар'єри

В умовах розвитку суспільства знань та в контексті європейської та національної систем кваліфікацій [5], сучасна підготовка здобувачів ступеня доктора філософії на засадах компетентнісного – результатно-орієнтованого підходу, повинна бути спрямованою на розвиток їхньої творчої особистості як професійно досконалих дослідників галузі знань, яка вивчається. Це вимагає під час реалізації освітньо-наукових програм цілеспрямованого формування провідної – науково-дослідницької компетентності здобувачів найвищого рівня вищої освіти, уточнення сутності якої в контексті європейської концепції дослідницької кар'єри здійснюється нижче.

Аналізуючи праці вчених та результати новітніх дисертаційних досліджень, в яких розглядалися питання сутності та структури феноменів «дослідницька компетентність» та «науково-дослідницька компетентність», встановлено, що це здійснювалося переважно, виходячи тільки із настанов компетентнісного підходу, зокрема визначень понять «компетенція», «компетентність» та «професійна компетентність». Через це, дослідницька компетентність тлумачиться як складова професійної компетентності та визначається як інтегративне утворення майбутнього фахівця, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють його прагнення, готовність і здатність розв'язувати пошуково-евристичні проблеми і

завдання, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результатів фахової діяльності [3, с.29]. Альтернативна позиція базується на тому, що, оскільки компетентність пов'язана із здатністю особи ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях, то структурні компоненти дослідницької компетентності повинні відображувати компонентний склад відповідної – дослідницької (пошуково-перетворювальної) діяльності, здійснення якої вимагає реалізації спеціальних теоретичних (пізнавальних, інтелектуальних) та практичних умінь.

Слід звернути увагу на те, що на відміну від дослідницької діяльності, яка за традицією зазвичай використовується у навчальних цілях підготовки здобувачів бакалаврського й магістерського рівнів вищої освіти, зокрема, під час виконання ними курсових, кваліфікаційних та дипломних магістерських робіт, науково-дослідницька діяльність в контексті андрагогічного підходу є провідним засобом підготовки здобувачів найвищих рівнів вищої освіти – ступенів «Доктор філософії» та «Доктор наук». Це означає, що науково-дослідницька діяльність, будучи провідним засобом і формою розвитку майбутніх докторів філософії та докторів наук як дорослих, а також, одночасно, основною сферою професійної самореалізації наукових кадрів та одним із невід'ємних видів професійної праці науково-педагогічних працівників й кадрів вищої кваліфікації інших профілів, спрямована на одержання суспільно значущих нових знань про певні об'єкти, процеси або явища. Через це, в контексті андрагогічного підходу якість процесу та результатів науково-дослідницької діяльності вимірюється, з одного боку, – за критеріями їх наукової новизни, теоретичної значущості й практичної цінності, а з іншого, – за критеріями самостійності, компетентності, незалежності й академічної доброчесності здобувачів третього (освітньо-наукового) й четвертого (наукового) рівнів вищої освіти !

Суттєво, що Європейською рамкою дослідницької кар'єри [8] визначено, що наукова та науково-дослідницька діяльність – це творча активність фахівця, спрямована на здобуття або впровадження ним нових знань, у тому числі результатів інтелектуальної діяльності, які сприяють технологічному, економічному, соціальному й духовному розвитку суспільства на підставі проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень [10]. При цьому, спеціалізованими видами наукової діяльності, якими мають оволодіти здобувачі найвищих – третього (освітньо-наукового) й четвертого (наукового) рівнів вищої освіти визначено наступні:

– науково-технічна діяльність, яка спрямована на одержання нових або вдосконалення існуючих знань про техніку, технології та їх застосування, включаючи створення та використання результатів інтелектуальної діяльності, необхідних для вирішення технологічних, інженерних, економічних, соціальних, гуманітарних та інших завдань;

– науково-експертна діяльність, пов'язана з проведенням досліджень, аналізом та оцінкою об'єктів експертизи з питань, розв'язання яких потребує спеціальних знань в галузі науки або техніки, прикінцевим продуктом якої є експертний висновок;

– науково-просвітницька діяльність, яка, супроводжуючи наукову або науково-технічну діяльність, ставить за мету популяризацію наукових знань, проведених чи запланованих наукових досліджень, результатів наукової або науково-технічної діяльності, а також їх вплив на життя суспільства, вдосконалення системи підтримки наукової й науково-технічної творчості різних категорій громадян, зокрема, обдарованої молоді та дітей;

– науково-педагогічна діяльність в сфері вищої освіти, яка, крім підготовки та проведення різних форм навчальних занять, розробки навчальних та робочих програм дисциплін, відповідних підручників та навчально-методичних посібників, передбачає залучення студентів до наукових дискусій та незалежних роздумів, організацію й спостереження за процесами їх експериментальних розвідок та досліджень, коректування й оцінку їх результатів, керівництво дипломними проектами магістрантів та науковими дослідженнями майбутніх докторів філософії, наукове консультування майбутніх докторів наук, проведення самостійних наукових досліджень та розвиток наукових концепцій та теорій з метою їх впровадження в практику, участь в наукових конференціях та семінарах;

– інноваційна діяльність (включаючи наукову, технологічну, організаційну, фінансову, комерційну діяльність), націлену на створення інновацій та реалізацію інноваційних проектів, що пов'язані з використанням технологій та інших результатів інтелектуальної діяльності в науково-технічній сфері, а також на створення інноваційної інфраструктури й забезпечення її функціонування [4, с.231].

Як логічний наслідок, Європейською рамкою дослідницької кар'єри. Ґрунтованої на засадах андрагогічного підходу, передбачено використання науково-дослідницької діяльності як найважливішого засобу саморозвитку професійних дослідників згідно чотирьох етапів, кожен з яких зумовлює можливість досягнення ними відповідного рівня кваліфікації (дослідницьких компетентностей) та науково-професійного рангу:

R1 – дослідник-початківець, який до здобуття ступеня доктора філософії знаходиться на початковому етапі наукової кар'єри;

R2 – визнаний дослідник, який отримавши ступінь доктора філософії, не є повністю самостійним під час планування й проведення наукового дослідження;

R3 – відомий і незалежний вчений, здатний до здійснення наукових досліджень повністю самостійно;

R4 – провідний вчений (засновник наукової школи), який є визнаним лідером в певній науковій галузі, здатний очолювати науково-дослідницьку діяльність колективу та здійснювати наукове наставництво [2, с. 220].

За результатами власних розвідок із застосування засобів андрагогічного підходу, здійснення науково-дослідницької діяльності здобувачів третього рівня вищої освіти, як мінімум, передбачає етап вибору теми, обґрунтування актуальності й планування (проектування) дослідження, етап проведення експерименту й застосування методів до об'єкта дослідження з метою отримання потрібних результатів, етап самоаналізу, формулювання висновків

щодо встановлених фактів, тенденцій або закономірностей, оцінки й інтерпретації самостійно здобутих результатів дослідження. Тому науково-дослідницьку діяльність тлумачимо як таку інтелектуально-творчу активність особистості здобувача освітньо-наукового рівня вищої освіти, що розгортається за етапами наукового дослідження та спрямована на відтворення існуючої та отримання нової інформації, результатом якої є нові знання. Крім того, очевидно, що науково-дослідницька діяльність, базуючись на двох складових: дослідницькій (пошуковій, експериментальній, діагностичній, моніторинговій) та науковій (науково-технічній, науково-експертній, науково-просвітницькій, науково-педагогічній, інноваційній), реально відбувається на чотирьох якісно відмінних один від одного рівнях, специфіку яких необхідно враховувати під час формування науково-дослідницької компетентності здобувачів освітньо-наукового рівнів вищої освіти.

З огляду на контекст Європейської рамки дослідницької кар'єри [10], очевидно, що у процесі підготовки здобувачів вищої освіти ступеня «Доктор філософії» на засадах андрагогічного підходу в них необхідно формувати й розвивати наступні специфічні складові науково-дослідницької компетентності, серед яких:

- когнітивна (дослідницька) компетентність, що вимагає здатності до критичного мислення, пошуку, аналізу й синтезу інформації при постановці й вирішенні нових та нестандартних задач, наявності спеціальних інтелектуальних умінь (пізнавальних, прогностичних, аналітико-синтетичних, інтелектуально-творчих, евристичних), ірраціональних станів (інтуїція, інсайт, уява, натхнення, осяяння) та практичних навичок (діагностичних, дослідно-експериментальних, організаторських, інформаційно-пошукових);

- комунікативна компетентність, яка передбачає наявність здатності особистості здійснювати комунікацію в сфері наукових досліджень, у тому числі в міжкультурному контексті, шляхом застосування засобів іноземної мови, а також за допомогою нових інформаційних технологій;

- соціально-психологічна компетентність, ґрунтована на здатності до співпраці в команді для вирішення дослідницьких задач, слідування етичним нормам та цінностям наукової та академічної доброчесності);

- особистісно-мотиваційна компетентність, що вимагає здатності до лідерства в сфері наукових досліджень та вибудовування, реалізації й коректування власної траєкторії саморозвитку особистості згідно ідей андрагогічного підходу та навчання упродовж усього життя.

Таким чином, висвітлене вище дає всі підстави вважати, що:

- освітня й дослідницька складові підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, яка ґрунтована на поєднанні засобів андрагогічного й компетентнісного підходів, складає дидактичну основу їхнього результатно-орієнтованого навчання в докторській школі, оскільки спрямована не тільки на розвиток їхньої особистості як професійних дослідників в галузі знань А Освіта, яка поглиблено вивчається, але й як висококваліфікованих викладачів-андрагогів, здатних до організації навчання дорослих осіб в системі вищої та післядипломної підготовки;

– андрагогічний підхід як сукупність ідей, принципів і закономірностей організації, інформаційно-технологічного та науково-методичного забезпечення процесу освітньо-наукової та науково-дослідницької підготовки здобувачів третього (докторського) рівнів вищої освіти, гармонійно поєднуючи гуманістичність (що знаходить своє відображення у створенні позитивної, неформальної морально-психологічної атмосфери, заснованої на довірі, взаємній повазі, сумісній роботі при підтримці й відповідальності всіх учасників освітньої діяльності) й технологічність (використання новітніх засобів навчання, найсучасніших інформаційно-комунікативних, цифрових, інтерактивних, мультимедійних технологій), складає її методологічне підґрунтя з максимальним урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей як дорослих і творчо налаштованих особистостей, дозволяючи більш повно задовольняти персональні пізнавальні інтереси та потреби завдяки використанню найбільш доцільних дидактичних форм, методів та технологій;

– андрагогічна компетентність, яка відбиває міру пізнавального й творчого ставлення здобувачів третього рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки до андрагогіки як наукової теорії освіти дорослих, відображує їх здатність не тільки успішно опановувати систему андрагогічних знань та уявлень, але й ефективно виконувати провідні завдання і функції викладацької діяльності андрагога як фасилітатора, тьютора, наставника, модератора, коуча, тренера, супервайзера шляхом впровадження відповідних андрагогічних технологій;

– андрагогічна культура як професійно важливе новоутворення особистості здобувачів третього рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки постає способом їхньої творчої самореалізації як організаторів навчання дорослих, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні та розумінні значущості андрагогічних ідей, принципів та ідеалів та андрагогічній компетентності, забезпечуючи готовність до виконання провідних завдань і функцій діяльності викладача-андрагога;

– науково-дослідницька компетентність – це найважливіший та найсуттєвіший програмний результат навчання здобувачів у закладах вищої освіти на третьому й четвертому рівнях вищої освіти, через що вона має обов’язково формуватися, розвиватися й бути притаманною майбутнім докторам філософії та докторам наук, які, згідно освітньо-наукових та наукових програм своєї підготовки, проводять власні дослідження з метою доведення наукової новизни отриманих у процесі здійснення науково-дослідницької діяльності результатів та обґрунтування їх теоретичної значущості й авторського внеску для подальшого розвитку певної галузі науки, підтвердження його цінності для вдосконалення процесів відповідної сфери суспільства;

– науково-дослідницька компетентність в єдності своїх необхідних складових (когнітивної, комунікативної, соціально-психологічної, особистісно-мотиваційної) та у відповідності з рівнями їх розвиненості (від низького, через середній, достатній і високий, до найвищого рівня) є провідним критерієм диференціації фахівців згідно європейської рамки науково-професійних

кваліфікацій: R1 (дослідник-початківець, доктор філософії, який захистив дисертацію під наглядом наукового керівника), R2 (визнаний дослідник, доктор наук, який захистив дисертацію під супроводом наукового консультанта), R3 (відомий і незалежний вчений, здатний самостійно проводити наукові дослідження, бути наставником дослідників-початківців), R4 (провідний вчений, лідер, засновник і керівник наукової школи).

Список використаних джерел до розділу I

1. Аспірантура. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
2. Біоде П., Колонж С., Шамба Ж. Докторська підготовка у Франції. Докторські програми в Європі та Україні: Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні: матеріали міжн. конф. (Київ, 11-20 квітня 2007 р.) / наук. ред., упоряд. В. Моринець. К.: Унів. вид-во "Пульсар", 2007. С. 38–51.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
4. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015 р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>.
5. Закон України «Про освіту» (2017 р.) URL: <https://base.kristi.com.ua/?p=5895>.
6. Звіт ректора ОНУ ім. І.І. Мечникова за 2010-2015 рр. <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/rector/otchet-rectora-2014.pdf>.
7. Звіт ректора ОНУ ім. І.І. Мечникова за 2019-2020 рр. http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/rector/zvit-rectora2020_Koval_IM.pdf.
8. Винницький М. Експеримент з впровадження програм в Україні на базі Києво-Могилянської академії. Імплементція західних освітніх стандартів в пострадянських країнах: матеріали міжн. наук. конф. 21–22 квітня 2008 р. К.: Вид-во «Міленіум», 2008. С. 22–23.
9. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы: монография. Кривой Рог: КГПУ, ИВИ, 2007. 474 с.
10. Куценко В. Аспірантура і докторантура на порозі змін: європейський вимір. Наук. світ. 2009. № 12. С. 2–3.
11. Наукова та інноваційна діяльність в Україні у 2015 році: статистичний збірник / Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/16/Arch_nay_zb.htm.
12. Положення про підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів: Постанова КМУ №309 від 1 березня 1999 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/309-99-%D0%BF?lang=ru#Text>.
13. Полякова Г.П. Деонтологічна підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі: сутність і результати. Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. № 1–2. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. С. 29–35.
14. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах): Постанова КМУ № 261 від 23 березня 2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>.
15. Про проведення експерименту з присудження ступеня доктора філософії: Постанова КМУ від 6 березня 2019 р. № 167. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-%D0%BF#Text>.
16. Таланова Ж. В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія. К.: Міленіум, 2010. 476 с.
17. Bologna Policy Forum Statement. Vienna, March 12, 2010. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/index.htm.
18. Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition. Paris: OECD Publications, 2009. URL: <http://www.oecd.org/document>.
19. European Commission. Growth and Jobs. URL: <http://ec.europa.eu/growthandjobs/>.
20. European Commission. Growth and Jobs. Background. URL: http://ec.europa.eu/growthandjobs/faqs/background/index_en.htm.
21. International Standard Classification of Education. ISCED, 1997 /UNESCO. URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
22. Realizing the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on September 2003. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communiqué1.pdf>.

Завдання: Підтвердіть або спростуйте твердження кожного з підпунктів розділу, використовуючи аргументи науковців, які містяться у працях, висвітлених у поданих вище джерелах та інших.

РОЗДІЛ II

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

2.1. Понятійний апарат методології наукових досліджень в галузі освіти

У будь-якому науковому дослідженні передусім добуваються факти, на основі яких потім формуються теоретичні положення. При цьому найбільш важливими є вихідні теоретичні позиції дослідника, тому що від його наукового світогляду, установок, цілей і завдань дослідження залежить спосіб, за допомогою якого він буде одержувати факти, тлумачити їх, робити висновки своєї наукової роботи. Не менш важливою проблемою є сама організація і хід дослідження. Через це певне коло запитань: яким чином здобувати факти, як їх обробляти, оцінювати, тлумачити і викладати, як з фактів робити висновки та узагальнення, як на їх основі вибудовувати авторську концепцію дослідження і наукову теорію - усе це галузь спеціальної науки - методології (наукознавства).

Методологія – це вчення про структуру, логіку організації, принципи побудови, форми, засоби і способи наукового пізнання. Вона вивчає світоглядну концепцію сучасної науки, тобто основні вихідні теоретичні положення, що утвердилися в науці, які треба знати суб'єкту наукової діяльності, у т.ч. й у галузі освітніх наук.

Разом з тим, у кожній галузі науки є, крім загальних, ще і свої специфічні теоретичні вихідні положення. Вони входять у методологію даної науки як її теоретичний фундамент. Але, оскільки педагогіка - суспільна наука, то на відміну від точних наук і наук про природу, вона спирається не тільки на власні наукові факти, але і на закономірності соціального розвитку, що відбивають філософія, історія, соціологія, економіка, психологія та ін. На цій підставі, з однієї сторони, загальнометодологічні принципи сучасної педагогіки будуються на системі ведучих ідей науки, а з іншої сторони, методологія педагогіки так чи інакше відбиває проблеми методології всіх суспільних наук.

Під *методологією педагогіки* слід розуміти загальні принципові вихідні положення, що покладено в основу дослідження будь-якої проблеми, зафіксованої в сфері освіти. За новою системою класифікації в Україні, відповідно Постанови Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2024 р. № 1021 «Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти» галузь знань «А Освіта» охоплює підготовку фахівців у сфері навчання, виховання та розвитку людини. Вона гармонізована з міжнародними стандартами і містить чіткий перелік спеціальностей для різних рівнів підготовки, а саме:

- А1 Освітні науки (дослідження в галузі педагогіки та освіти)
- А2 Дошкільна освіта (виховання дітей раннього та дошкільного віку)
- А3 Початкова освіта (підготовка вчителів початкових класів)

- A4 Середня освіта за предметними спеціалізаціями (викладачі базової та старшої школи)
- A5 Професійна освіта за спеціалізаціями (майстри та викладачі для профтехучилищ і коледжів)
- A6 Спеціальна освіта (робота з особливими освітніми потребами)
- A7 Фізична культура і спорт (тренерська та спортивно-педагогічна діяльність)

Будь-яка наука користується такими вихідними положеннями, крізь призму зору яких відбивається філософське бачення світу. У вітчизняній педагогічній науці й досі вважаються методологічними такі ведучі ідеї і концепції, що вписуються в систему науково-матеріалістичного світогляду і відповідають об'єктивним тенденціям розвитку сучасної науки в цілому. Тому діалектико-матеріалістична філософія, що розробила єдиний погляд на світ, на всі явища природи, суспільства й особистості, який відбито у законах діалектики, складає фундамент методології вітчизняної освіти і педагогіки.

Діалектичний підхід до пізнання явищ педагогічної дійсності полягає у вивченні протиріч в самій сутності предметів. При цьому *діалектичне протиріччя* визначається як взаємодія протилежних, взаємовиключаючих сторін об'єкта чи системи, які разом з тим діють у внутрішній єдності та взаємопроникненні і виступають джерелом саморуху та розвитку об'єктивного світу і пізнання. От чому проблемою номер один вважається вивчення суперечливості педагогічного явища чи процесу. Без протиріччя немає розвитку; там де є рух, зміна, треба шукати протиріччя. Розрізняють зовнішні і внутрішні протиріччя, а також основні і супутні. У самому загальному плані *внутрішні педагогічні протиріччя* - це невідповідність між основними потребами особистості, що включено у освітньо-виховний процес, і наявністю сил, засобів для їхнього задоволення, невідповідність між її власними цілями, бажаннями і можливостями їх успішної реалізації і т.д. *Зовнішні протиріччя* відбивають невідповідність внутрішнього світу особистості, що формується і розвивається, а також набуває своєї характеристики як сукупності всіх суспільних відносин, вимогам її реального життя. Джерелом «саморуху» будь-якого явища слугують внутрішні протиріччя, але вони самі виникають у результаті зв'язків означеного предмета, явища з іншими, тобто в результаті зовнішніх протиріч.

Загальна діалектична схема пізнання будь-яких явищ, у тому числі і в галузі освіти, така:

- дослідник зобов'язаний з різних сторін здійснювати пізнання явища, що його цікавить;
- вивчити особливості його внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків;
- визначити на цій основі зовнішні протиріччя, потім досліджувати їхній перехід у внутрішні протиріччя;
- виявити динаміку їхнього становлення, розвитку, форм прояву;
- розкрити сутність і структуру, рівні і етапи розвитку явища;
- визначити чинники й умови, що впливають на хід його протікання.

В той же час будь-яка наука сьогодні, на рівні сучасного проникнення в таємниці природи, вивчає глибинні процеси і явища, що вимагають глобальних наукових концепцій, складніших теоретичних вишукувань, формулювання фундаментальних законів. А цього не можна зробити без означення певних філософських позицій, без загального і всебічного проникнення філософії в науку. Діалектика з її фундаментальними законами в застосуванні до педагогіки вимагає розгляду будь-якого педагогічного явища в його безупинному розвитку: з постійним відновленням, боротьбою внутрішніх протиріч як рушійної сили формування особистості, переходом кількісних змін у якісні і т.д.

Ми живемо в столітті взаємопроникнення наук. На стику наук відбуваються самі цікаві наукові відкриття. Тому кожне явище чи процес, які притаманні сфері освіти, сьогодні повинні вивчатися спільно і комплексно педагогами, філософами, психологами, соціологами, економістами, правознавцями і т.д. Але при усій важливості цих наук, з якими кооперуються освітні науки, останнє, вирішальне слово все-таки належить їм, оскільки у межах наук про освіту тільки власне педагогічні дослідження додають ваги і цінність усьому, що створюється в інших науках, що вивчають питання розвитку, виховання, навчання й формування особистості взагалі.

Так як виховання, навчання й освіта слугують засобами підготовки підростаючого покоління до життя і діяльності в суспільстві, а освітній процес реалізує вимоги суспільства до особистості, що розвивається і формується, то все це дає підставу для формулювання важливого педагогічного закону: розвиток суспільства визначає розвиток особистості, але сам розвиток суспільства й особистості обумовлений рівнем суспільного виховання і особистісного самовиховання, тобто коректується ними. Як наслідок, не знаючи законів суспільного розвитку, тенденцій зміни наявної формації, сучасних вимог суспільства до людини і т.д., не можна адекватно й науково обгрунтовано організувати процес виховання, навчання й освіти підростаючого покоління і, взаємообумовлено: керувати суспільним розвитком - означає вирішувати освітні і виховні задачі.

Звичайно, мета, завдання, умови, зміст і технологія процесу виховання, навчання й освіти, а також засоби, шляхи і методи формування особистості визначаються суспільством. Не дивно, що без знання усього комплексу наук про суспільство педагогіка не може суто науково вирішувати свої конкретні виховні, соціокультурні й дидактичні проблеми. Тому взаємодія всього комплексу суспільних та освітніх наук - явище природне і необхідне. У цьому плані філософські передумови дослідження в галузі освіти вкрай необхідні. От чому методологія стверджує: не можна займатися всерйоз дослідженням в галузі освіти без глибокого наукового світогляду, без уміння філософськи мислити, без діалектичного погляду на освітній процес і відповідні йому явища. Отже, філософія як форма суспільної свідомості, світогляд, система ідей, поглядів на світ та на місце в ньому людини, досліджуючи пізнавальне, ціннісне, етичне й естетичне ставлення людини до світу, є не тільки методологічною основою освітніх наук, але і проникає в них всім своїм

змістом, дає можливість більш глибоко й повно використовувати здобутки інших наук, попереджує від помилок і нераціональних пошуків в процесі здійснення дослідження в галузі освіти.

Діалектико-матеріалістична теорія пізнання вирішила важливу проблему співвідношення теорії і практики, емпіричного і теоретичного. З позиції теорії відображення, людина пізнає світ за допомогою органів почуттів і його свідомості шляхом відображення явищ навколишнього світу в корі головного мозку. Процес пізнання при цьому як би розбивається на два етапи:

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

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

Наука покликана при цьому виділити загальне, що існує в конкретних, окремих явищах. *Емпіричний рівень* наукового дослідження в галузі освіти - це найчастіше саме одержання конкретних, окремих фактів, прикладів, опис певних педагогічних ситуацій, конкретного досвіду роботи закладів освіти, суб'єктів освітнього процесу і т.д. У цьому окремому, конкретному варто шукати загальне, абстрактне. Вчені завжди повинні пам'ятати формулу по цьому питанню: окреме не існує інакше як у тім зв'язку, що веде до загального. Загальне існує лише в окремому, через окреме. Всяке окреме є (так чи інакше) загальне. Усяке загальне є чи часточка, сторона, чи сутність окремого. Усяке загальне лише приблизно охоплює всі окремі предмети. Стосовно освітніх наук це означає: навіть унікальний педагогічний досвід містить частки, характерні для будь-якого позитивного досвіду виховання й освіти; будь-які загальні педагогічні положення, ідеї, концепції і технології повинні підтверджуватися практичним досвідом їх впровадження в сферу функціонування закладів освіти, у ньому знаходити живильне середовище. Але це ж саме положення означає і таке: немає і не може бути універсальних педагогічних рекомендацій, придатних на всі випадки життя.

Емпіричне знання - первинна ступінь пізнання, що характеризує пізнання окремого, конкретного, їх опису поза зв'язком з внутрішніми сторонами і елементами. Емпіричний аналіз виникає від недостатнього обсягу знань про предмет дослідження, його специфічні особливості, тому в подібному описі багато довільного, що розглянуто поза зв'язком з цілим, поза системою.

Теоретичний рівень дослідження характеризується такими ознаками:

- явище вивчається в цілому у взаємозв'язку його елементів і сторін;
- всяке теоретичне знання по своїй суті викладається системно, бо при цьому демонструється рух від однобічного знання до до все більш багатоаспектного знання;

- на основі первинних узагальнень (про окремі предмети чи явища) будуються абстракції вищого порядку (моделі й концептуальні ідеї),

абстракції створюються за допомогою абстракцій. Саме на теоретичному рівні пізнання почуттєве і раціональне з'єднуються.

Теоретичний рівень пізнання зовсім не заперечує емпірично здобуті факти, спостереження, уявлення, досвід і т.д. Але почуттєві враження і практичний досвід у даному випадку звільняються від усього несуттєвого, випадкового, піднімаються до рівня типового, характерного для ряду явищ подібного типу. Це обумовлено тим, що мислення дослідника, восходячи від конкретного до абстрактного, не відходить, якщо воно правильне, **від істини**, а підходить до неї. Підняття емпіричного на рівень теоретичного пізнання жадає від дослідника нагромадження досить великої кількості фактів і їхнього осмислення, оцінки і т.д. за допомогою засобів логічного мислення. Звідси і роль логіки як науки про способи доказу та спростування в науковому дослідженні: яку б словесну оболонку не приймали б думки дослідника, вони будуються на основі законів логіки, на вже визначених правилах, вироблених у практиці людського мислення.

Причому освітнім наукам потрібна не стільки формальна логіка, що включає вчення про судження і поняття, правила аналізу і синтезу і т.д. Мова йде про логіку наук про освіту, яка відбиває правила і процедури наукового дослідження, психологічні та методологічні передумови наукових відкриттів, що містить у собі синтез діалектичної і формальної логіки.

Навчитися *науково мислити* - це обов'язкова, але найбільш складна задача для будь-якого дослідника, оскільки для проведення наукового дослідження в галузі освіти необхідні:

- оволодіння існуючими науковими поняттями, уявленнями;
- точний опис фактів, явищ і ситуацій із застосуванням загальноприйнятої термінології;
- уміння підбирати родинні факти по їхніх істотних ознаках;
- здібність групувати факти, їх певні ознаки відповідно до загальнонаукових правил;
- аналіз фактів і явищ, ви členовування з них загального й одиничного, істотного і другорядного;
- порівняння фактів і явищ, виявлення подібності і розходження, випадкового і закономірного;
- точне визначення понять, оскільки поняття - це ступіні наукового пізнання, що фіксують досягнутий рівень науки;
- побудова доказів і спростувань у науковій дискусії при опорі на дані науки і різні дослідження;
- «передбачення» тенденцій розвитку, можливої зміни явища, на основі історичних і сучасних тенденцій педагогічних явищ, аналізу отриманих фактів і даних інших наук;
- теоретичний висновок (створення наукової концепції, системи поглядів, абстракції на основі висновків інших досліджень).

Наукове мислення вимагає чіткого уявлення про те, що таке закон, принцип, тенденція, умова, чинник, внутрішнє і зовнішнє протиріччя і т.д. Оскільки в дослідженнях з освітніх наук термінологія часто носить дуже

довільний характер, що знижує їхню наукову цінність, то нижче наведемо визначення деяких з основних наукових термінів.

Поняття *закону* відбиває необхідне, суттєве, стійке відношення між явищами в природі і суспільстві, що постійно повторюється. Сутність закону містить у собі чітке визначення основних зв'язків і залежностей явища, що підлягає пізнанню, які повторюються за певних умов. Закон - це відношення, відношення сутностей чи між сутностями. Поняття закону фіксує одну із ступенів пізнання людиною єдності і зв'язку, взаємозалежності і цілісності світового процесу. При цьому поняття закону може виявляти зв'язки між явищами, між сторонами явищ і основними елементами всередині явищ.

Звичайно *закон* - це точно вимірюване в кількісних та якісних показниках відношення явищ чи елементів явищ. Оскільки в суспільних процесах, у силу їх складностей та різноманіття, такі кількісні межі встановити неможливо, то встановлюються основні якісні показники. У цьому випадку говорять не про закони, а про закономірності. У суспільних науках виявляються головним чином закономірності, тоді як у точних науках говорять про закони, що найчастіше виражено у формулах.

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

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

Не завжди результати дослідження завершуються формулюванням законів і закономірностей, найчастіше вчений одержує нові наукові знання. *Знання* – це перевірений практикою результат пізнання дійсності, вірне її відображення у мисленні людини. Справжніми науковими знаннями є такі, що характеризуються науковим змістом і характером (тобто точністю і достовірністю), перевіряємостю (тобто за допомогою застосованої методики інший дослідник може одержати ті ж самі дані), певною системністю, послідовністю, логічністю.

Але система наукових знань усе-таки концентрується навколо законів і закономірностей. Провідна ідея дослідження найчастіше і виражає яку-небудь закономірність, поєднуючи в цілісну концепцію результати пошуків

дослідника. До числа таких наукових знань відносяться умови і фактори. *Умова* – це зовнішня передумова для існування і розвитку явищ, тобто обставина, від якої що-небудь залежить. *Фактор* - внутрішня передумова для «саморозвитку», «саморуху» явища; причина, рушійна сила будь-якого процесу чи явища, що визначає його характер чи окремі його риси; момент, суттєва обставина в будь-якому процесі, явищі. Фактори й умови тісно зв'язані один з одним, коли вони збігаються за змістом і за формою, починається процес розвитку явищ. От чому при формулюванні правил, тенденцій, законів необхідно розкривати взаємодію зовнішніх і внутрішніх передумов розвитку явища, тобто сутність умов і факторів, що взаємодіють один з одним.

Відомо, що у будь-якій науці головне - процес одержання об'єктивних наукових фактів. *Факт* (від лат. – те, що зроблено, здійснено) – істина, подія, результат; речення, що фіксує емпіричне знання; знання, достовірність якого доведено. Поняття «науковий факт» треба відрізняти від поняття «емпіричний факт». *Емпіричний факт* - це опис предмету чи явища з максимальною точністю і повнотою, доступною досліднику. Емпіричні факти - матеріал для наукових фактів.

Науковий факт в галузі освіти відрізняється від емпіричного факту - звичайного приклада, опису того чи іншого випадку, події. *Науковий факт* дає опис певної педагогічної ситуації, але за певними параметрами, виявляючи рушійні сили, причини, умови, суттєві зв'язки, діалектику педагогічних відносин. У емпіричному факті все конкретно і неповторно. У науковому педагогічному факті конкретність зникає, акцент робиться на подібність причин і умов, явища протікають по-різному лише в силу специфіки особистостей суб'єктів, що включено в навчально-виховний процес, неповторністю педагогічної ситуації.

При науковому описі факту в галузі освіти треба враховувати наступне:

1. Той же самий випадок, факт, приклад може свідчити про різні причини, що його породили.

2. Кожен факт носить діалектично суперечливий характер.

3. Науковий педагогічний факт повинен бути спочатку описаним емпірично, потім проаналізованим з наукових, насамперед психологічних позицій.

4. Установлені факти треба неодноразово перевіряти раз від разу, намагаючись порівнювати суть висловлювань, міркувань і оцінок декількох осіб.

У методології досліджень в галузі освіти важливе місце займає вихідний елемент, своєрідна «клітинка» навчально-виховного процесу. Професор Л.В.Кондрашова вважає, що в дослідженнях в галузі освіти таким елементом є педагогічна ситуація, як структурна одиниця навчально-виховного процесу, що відбиває всі його компоненти. Педагогічна ситуація виявляється в будь-яких педагогічних явищах, при рішенні будь-яких педагогічних задач, має істотні ознаки, що є характерними для цілісного навчально-виховного процесу. У той же час педагогічні ситуації легко вичленувати у процесі виховання й навчання,

можна установити їхній взаємозв'язок, перехід, черговість і т.д. *Педагогічна ситуація* – сукупність обставин і умов реального навчально-виховного процесу, в яких відбувається взаємодія його основних суб'єктів. *Педагогічне явище* – це момент буття, частина об'єктивно існуючої педагогічної дійсності у вигляді єдності основних суб'єктів навчально-виховного процесу, його засобів і відповідного середовища.

Оскільки освітній процес у самому загальному плані являє собою взаємодію його основних суб'єктів, у педагогічній ситуації можна виділити дві ланки: педагогічний вплив і реакцію на нього. У результаті цього виникають педагогічні відношення - основний об'єкт вивчення явищ педагогічної дійсності. Оскільки за законами діалектики сутність будь-якого явища треба шукати в суттєвих взаємозв'язках усередині цього явища і поза ним, у педагогічному дослідженні виявити сутність виховних явищ, зрозуміти їхні рушійні сили, динаміку розвитку і т.д. - означає, насамперед, вивчити педагогічні відносини. Саме вони є ядром педагогічної ситуації.

Якщо образно «клітинкою» можна назвати педагогічну ситуацію, то «молекулою» є педагогічне відношення, «атомом» - конкретна реакція чи дія когось із суб'єктів освітнього процесу в означеній педагогічній ситуації. Тому зрозуміти педагогічне явище можна лише в тому випадку, якщо фіксувати конкретні учасників освітнього процесу, по них визначити сутність педагогічних відносин, потім описати самі відносини і виділити в них головне, нарешті, дати опис сутності педагогічної ситуації, виявивши умови її протікання. Все це разом взяте складає науковий факт, який фіксує сутність узагальнення типових ситуацій освітнього процесу через всебічний аналіз і повний опис конкретної педагогічної ситуації.

Слід мати на увазі, що у будь-якому дослідженні в галузі освіти загальне, особливе й одиничне складають нерозривну єдність. Як правило, загальне в теоретико-педагогічному дослідженні носить соціальний і психологічний характер, специфічне (особливе) містить педагогічні відносини, а частка (одиничне) - це конкретна методика чи технологія, що розкриває дослідник як фахівець (виховання інтересу до навчання, формування колективу, свідомої дисципліни, етика вчителя). При цьому спостерігаються два основних підходи до проблеми співвідношення загального, особливого й одиничного в межах педагогічних досліджень. Так, деякі вчені спочатку дають загальний аналіз стану науки про освіту з певних методологічних позицій по тій чи іншій проблемі, з урахуванням досягнень вітчизняних і зарубіжних науковців, розробляють теоретичні основи рішення педагогічної проблеми, потім на цій основі розглядають специфічні й конкретні ситуації практичної педагогічної діяльності. Стратегія такого дослідження передбачає перехід від загального (теорії, ідей) до специфічного, і від нього - до конкретного. Але можливо вибрати і інший шлях вирішення тієї ж самої педагогічної проблеми: розпочати дослідження з експерименту, на основі глибокого знання великого числа наукових фактів зробити аналіз існуючої педагогічної практики і сформулювати на їх підставі серйозні

узагальнення. Цей шлях і стратегія дослідження передбачає перехід від конкретного до специфічного, і від нього - до загального (до теорії, ідей).

В теперішній час все більша низка дослідників при вирішенні проблем в галузі освіти звертається до реалізації стратегії системного підходу у процесі дослідження як комплексного методу вивчення об'єкта на основі обраного принципу. Наявність чітких методологічних позицій, наукових передумов дозволяє досліднику уникнути помилок, точно визначити, що шукати і яким чином.

Системний підхід у дослідженнях в галузі освіти вимагає дотримання наступних умов:

- встановлення всієї наявності складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища;
- вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від всіх інших, і на цій основі виявлення основних елементів з ведучими зв'язками і відносинами;
- побудова моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю і ієрархічністю;
- розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в цьому випадку система буде функціонувати;
- опис конкретного елемента дається в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого;
- властивості досліджуваного процесу, явища впливають не тільки з підсумовування властивостей його елементів, але з особливостей системи в цілому, самої структури системи (С. Гончаренко, Р. Хмелюк).

2.2. Принципи наукових досліджень в галузі освіти

Основні правила будь-яких досліджень в галузі освіти відбиваються в ряді *принципів*, тобто в головних положеннях, що визначають і підхід до проблеми, і методику одержання емпіричних і наукових фактів, і їхній аналіз.

Принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу. У сучасній теорії освітніх наук все частіше зустрічаються заперечення проти спроб учених розглянути окремі приватні питання виховання і навчання без їх зв'язку з цілісним формуванням особистості й у цілісному навчально-виховному процесі. Обумовлено це тим, що за законами освітніх наук, не розчленувавши цілого на частини, не можна вивчити і цілого. Отже, постановка конкретних проблем виховання і навчання припустима, якщо одночасно буде досліджене місце даного феномену в цілісному процесі формування особистості і висвітлена роль тієї чи іншої частини навчально-виховної роботи в системі освіти. Тому варто засуджувати не розгляд окремих аспектів формування особистості, а їхню ізоляцію від цілісного формування колективу й особистості, від загальної системи виховання.

Принцип цілісного вивчення освітніх явищ чи процесів припускає:

- максимальне використання системного підходу в дослідженні;

-встановлення зв'язку досліджуваного феномена із сутнісними силами особистості, тобто головним у її духовному світі (спрямованість, принциповість, вікові й статтеві особливості, рівень загального розвитку, основні переконання);

-показ різноманіття зовнішніх впливів, що впливають на формування якостей особистості, на хід педагогічного процесу, і виклад методики керівництва цими впливами з боку суб'єктів навчально-виховного процесу;

-розкриття механізму досліджуваного явища (рушійні сили, їхнє виникнення, розвиток, взаємодія, складові елементи і їхній взаємозв'язок, етапи розвитку, умови і фактори, від яких цей розвиток залежить);

-чітке визначення місця досліджуваного педагогічного явища в цілісному навчально-виховному процесі (його специфіка, загальні і приватні функції насамперед).

Принцип комплексного використання методів дослідження при вивченні проблем в галузі освіти. В сучасних дослідженнях з освітніх наук дуже рідкі зустрічається метод дослідження, який би застосовувався в «чистому вигляді», оскільки там, де застосовується один-два методи дослідження, як правило, виявляється неточність, що досягає дуже солідних параметрів. Доцільність використання принципу комплексного підходу до рішення наукових педагогічних проблем обумовлено складністю самого педагогічного процесу, його діалектичністю. Окремий факт чи будь-яке явище в галузі освіти тісно зв'язані з іншими, мають відкриті і закриті зв'язки, прості і складні залежності, у них переплітаються типові і своєрідні, загальні й індивідуальні, дитячі і дорослі в найрізноманітніших комбінаціях. Тільки комплексний підхід зможе дати об'єктивне уявлення про досліджуване педагогічне явище.

На цій підставі принцип комплексного підходу до вивчення проблем в галузі освіти вимагає:

-багатоцільової установки при вивченні педагогічних явищ, що і відбивається у висуванні декількох дослідницьких завдань (вивчення сутності і структури явища, його рушійних сил, внутрішніх факторів, зовнішніх умов, шляхів і засобів педагогічного керівництва процесом формування явища на основі урахування всіх цих здобутих теоретичних положень);

-охоплення як можна більшого числа зв'язків досліджуваного процесу чи явища з іншими і виділення з них самих істотних;

-урахування всіх зовнішніх впливів при проведенні дослідницької роботи, усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу;

-багаторазової перевірки одного і того ж самого педагогічного факту за допомогою різних методів дослідження, постійної перевірки і уточнення отриманих даних;

-філософського, логічного і психолого-педагогічного аналізу отриманих у дослідженні результатів.

Принцип об'єктивності. У межах досліджень в галузі освіти принцип об'єктивності займає особливе місце в силу занадто великого числа суб'єктивних факторів у сфері навчально-виховного процесу. Кожен з його

учасників є неповторною людиною, і те, що добре стосовно одного з них, не годиться для іншого. Кожен з учасників навчально-виховного процесу являє собою індивідуальність, до якої загальні положення слід застосовувати з великою обережністю. Відносини вчителів (викладачів) і учнів (студентів) побудовані часом на зовсім суб'єктивних факторах: у кожного учителя своя думка про кожного учня, точно так само кожен учень по-своєму сприймає, розуміє і вивчає кожного вчителя. Суб'єктивізм педагогічних відносин доповнюється суб'єктивним світом самого дослідника, так як він є носієм неповторного життєвого досвіду, своєрідного педагогічного шляху, власного уявлення про педагогічну науку (один добре знає одне, інший - друге) і т.д. У цій обстановці додержання дослідником принципа об'єктивності, його прагнення до пошуків істини і максимальна сумлінність вкрай необхідні. Інакше по одним і тим же питанням будуть виходити зовсім різні педагогічні концепції і несхожі один на одного педагогічні рекомендації.

Наступив час, коли педагогіка не терпить піднесення суб'єктивних поглядів як педагогічних істин, вона набуває якостей науки точної і доказової. Тому наукові думки повинні складатися на основі досліджень високо кваліфікованих і всебічно обізнаних фахівців. І самим головним засобом подолання суб'єктивізму повинен стати вимогливий підхід дослідника до здобуття наукових результатів, багаторазова перевірка будь-якого отриманого емпіричного чи наукового факту, його висока вимогливість до себе. Самим причепливим критиком дослідника повинний бути він сам: все піддається сумніву, але особливо щепетильно оцінюються власні ідеї і висновки.

Принцип об'єктивності в галузі освіти вимагає:

- перевірки кожного факту декількома взаємодоповнюючими та взаємокоректуючими методами вивчення суб'єктів навчально-виховного процесу;
- повторного огляду, уточнення здобутого фактичного матеріалу в ході всієї проведеної експериментальної чи пошукової роботи;
- фіксації всіх проявів особистості, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту (для педагогічної науки важливо і те, що підтверджує та підвищує ефективність навчально-виховного процесу і те, що знижує його позитивні результати);
- зіставлення даних свого дослідження з даними інших дослідників, установлення подібності і розходження в характеристиці досліджуваних якостей і явищ;
- одержання наукових даних шляхом порівняння думок різних учасників навчально-виховного процесу (порівняльна характеристика досліджуваного явища, процесу, якості з різних точок зору і позицій);
- постійного самоконтролю дослідника за своїми власними переживаннями, емоціями, симпатіями й антипатіями, що нерідко дуже суб'єктивує фіксацію наукових фактів (відомо, що кожний сприймає ті ж самі події, явища по-своєму).

Дослідник повинний поставити себе в таке положення, при якому він був би однаково зацікавлений у фіксації і позитивних, і негативних проявів досліджуваного педагогічного явища чи процесу.

Принцип єдності вивчення і виховання особистості. Складність експерименту в галузі освіти полягає в тому, що досліднику треба одночасно вирішувати кілька задач, що обумовлено його роллю бути і експериментатором і педагогом одночасно: перевіряти положення, гіпотези й узагальнювати результати експериментальної роботи; вивчати суб'єктів навчально-виховного процесу і позитивно впливати на них, спонукувати їх до самовивчення і самовдосконалення. У цих умовах нераціонально витрачати час на виконання якої-небудь однієї задачі. Досліднику треба сполучати виконання декількох справ одночасно. Такий раціональний шлях наукового дослідження в той же час повинний бути найбільш точним, достовірним, об'єктивним. От чому при розробці методики наукового дослідження найважливіша задача полягає в тім, щоб перетворити методи вивчення суб'єктів навчально-виховного процесу у методи їхнього вдосконалення.

Основи для такого типу досліджень маютьс: особистість найбільше об'єктивно виявляється в діяльності, але саме в діяльності вона і формується; бесіда використовується і для вивчення і для виховання учасників навчально-виховного процесу і т.д. Однак постійно винаходити в кожному конкретному випадку нові способи вивчення особистості - це не вихід з положення. Генеральний напрямок удосконалювання методики дослідження - встановлення єдиного підходу до вивчення подібних проблем і максимального використання виховного процесу для вивчення особистості, звідси і повинні виростати методи психолого-педагогічної діагностики.

Принцип одночасного вивчення колективу й особистості. Одна з розповсюджених помилок молодих дослідників полягає в тім, що вивчення особистості відривається від вивчення колективу або групи, розробляється методика індивідуального вивчення піддослідного. Тим часом сутність особистості - її взаємовідносини з навколишнім світом; зрозуміти особистість, оцінити її можна тільки в процесі вивчення її колективної діяльності, колективних відносин. От чому вивчення особистості треба починати з вивчення групи чи колективу, у якому ця особистість формується, живе, діє. Обумовлено це такою залежністю: кожен прояв і властивість особистості мають дві сторони, одна з яких звернена до колективу, інша - до власного духовного життя. Тому, вивчаючи особистість у відриві від соціального оточення, колективу, дослідник одержує факти про односторонній прояв досліджуваної якості. Щоб вивчити особистість, треба досліджувати колектив, щоб вивчити колектив, треба досліджувати особистість і її взаємини з навколишнім світом.

Принцип вивчення явищ в галузі освіти в зміні, розвитку. Дослідник прагне виявити сутність досліджуваного педагогічного феномена чи якості і простежити, як воно в даній особистості виникає, формується, розвивається, виявляється в різних умовах. Але будь-яка якість зв'язана з всіма іншими. Тому педагогіка відмовляється від вивчення явищ і процесів приватного порядку, якщо попередньо не вивчене ціле. Крім того, потрібен зв'язок як між

елементами всієї системи виховання й навчання, так і внутрішній зв'язок між елементами досліджуваного процесу, явища. Точною і достовірною сьогодні вважається така характеристика якості, що виявляється в різних видах діяльності й у різних ситуаціях взаємодії особистості з її духовним світом, причому розкривається динаміка зміни якості протягом того чи іншого періоду часу. На тлі загального розвитку особистості тільки і можливо визначити її специфічні зміни. Педагогіка керується тут відомим принципом діалектики: сутність досліджуваного явища, процесу, якості можна вивчити, зрозуміти, вимірити лише у взаємозв'язку з іншими явищами, якостями, процесами, у розвитку і протиріччях.

Принцип історизму. Як і у будь-якій науці, принцип історизму в межах досліджень в галузі освіти є одним із найважливіших. Обумовлено це тим, що обов'язковим завданням ученого є перебудування визначених раніше даних в галузі свого дослідження, що здійснюється ним ще до початку експерименту. Пошуки аналогічних досліджень у минулому, використання методики чи окремих способів їх організації, або показників і критеріїв дають ученому можливість будувати порівняння, аналогії, бачити найбільш істотні і стійкі зв'язки досліджуваного явища протягом тривалого часу, дозволяють виявити тенденції, зміни педагогічних процесів, явищ.

Функція принципу історизма в галузі освіти розширюється, оскільки, якщо звичайно вчений перед своїм дослідженням просто спирається на досягнення своїх попередників, указує, хто і що до нього здобув, то в педагогічних дослідженнях історія науки є одним з обов'язкових способів доказу достовірності отриманих ученим результатів. Те, що знаходить підтвердження в історії педагогіки, завжди сприймається як кращий доказ ідеї вченого. Історизм в галузі освіти означає формулювання опорних позицій дослідника при проведенні експериментальної роботи. Поза історизмом немислиме розкриття кардинальних питань розвитку освіти. Формула сучасного дослідження в галузі освіти повинна бути такою: «З минулого через сьогодні - у майбутнє».

Прогнозування - найважливіша функція науки, в галузі освіти воно неможливо без глибокого вивчення минулого, без аналізу сьогодення в порівнянні з минулим. От чому будь-яке дослідження в галузі освіти починається з вивчення особливостей історичного розвитку певної проблеми, що цікавить дослідника.

Історія педагогічних ідей була і залишається найважливішим напрямком у дослідженнях в галузі освіти, причому не тільки в руслі самостійних тем та проблем, але і як уведення у будь-яку наукову працю. На жаль, найчастіше в наукових працях розділи, що повинні відобразити історію розвитку досліджуваної проблеми, подаються у виді переліку прізвищ і цитат в порядку хронології. Такий підхід є скоріше профанацією принципу історизму, так як учений зобов'язаний простежити і висвітлити соціальні і наукові передумови виникнення і етапи розвитку досліджуваного явища в галузі освіти. Саме ця ідея повинна бути головним пунктом історичного аналізу проблеми.

При історичному аналізі особливостей розвитку педагогічної ідеї необхідно:

- виявлення соціальних факторів, що породили передумови для виникнення педагогічної ідеї;

- визначення основних історичних процесів, що привели до зміни точок зору, до більш правильного і наукового тлумачення, до більш точного формулювання ідеї;

- пояснення причин, чому той чи інший учений причепний до досліджуваної наукової проблеми, що він здобув нового, в чому саме полягає його особистий внесок;

- показ того, як педагогічна практика вплинула на зміну і розвиток педагогічних поглядів щодо досліджуваної проблеми, як сама ідея вплинула на практику;

- розкриття сутності явища з позиції педагогічної спадщини минулого (з наступним аргументуванням, висловленнями вчених, що жили в різні історичні періоди);

- формулювання опорних позицій дослідника, тобто узагальнення того, що нагромадила наука до даного моменту по досліджуваній проблемі.

Принцип сполучення наукової сміливості з найбільшою передбачливістю. Видатні вчені минулого завжди відстоювали право педагога-новатора на ризик. В області пошуку нового вони неминучі. У будь-якій науці на тисячі невдач приходить одне відкриття. На таку кількість помилок педагогіка не має права: в експерименті беруть участь люди, а тут невдачі і помилки особливо дорого обходяться суспільству. От чому потрібна найбільша передбачливість у будь-якім дослідженні в галузі освіти, оскільки в ньому сотні разів треба все продумати, перш ніж провести один експеримент. Але разом з тим не можна всього боятися, треба виявляти максимальну наукову сміливість, якщо ми дійсно хочемо розвивати педагогічну науку.

Якщо освітні науки всерйоз прагнуть прокладати дорогу інноваційній практиці, вони повинні стати платформою нових і більш конструктивних рішень вже відомих проблем в галузі освіти. Для цього необхідно:

- шукати кардинальні рішення проблем, не задовольнятися поліпшенням існуючих методів педагогічної роботи;

- нова методика чи педагогічна технологія повинна замінити застарілу колишню, так як це кращий спосіб не скачуватися до загальновідомих висновків;

- шукати своє власне пояснення відомим явищам і лише потім погоджувати його з точки зору інших авторитетних учених, інакше дослідник мимоволі потрапить під вплив чужих ідей і нічого нового не побачить;

- не боятися невдач у дослідженні; пам'ятати, що учений повинний знати і як треба, і як не треба діяти в сфері педагогічного процесу; як формується чесність науковця і як формується неправда. Не знаючи небезпек, не розуміючи діалектики боротьби позитивного і негативного, не можна адекватно пізнати педагогічне явище.

Але одночасно з цим треба бути максимально завбачливим. Для цього варто виконувати наступні правила:

- складати кілька варіантів експериментів; запропонувати іншим учасникам експериментальної роботи проводити заплановані заходи щодо психолого-педагогічної діагностики її результатів в кожному варіанті, враховувати специфіку навколишнього соціокультурного середовища і особливості певної педагогічної системи (школи, класу, педагогів);

- передбачити можливі небезпеки в ході експерименту і намітити міри, що допоможуть усунути можливі недоліки;

- періодично проводити «діагностичні зрізи» по ходу експериментальної роботи, тобто перевіряти, як і які якості формуються у піддослідних в процесі експерименту, як і хто повинний змінити роботу, щоб підсилити позитивні і нейтралізувати негативні впливи експерименту;

- мати сміливість відмовитися від експерименту, якщо він не досить позитивно чи негативно впливає на розвиток піддослідних і вжити конкретні заходи ще до того, щоб усунути допущені помилки, виправити педагогічний брак.

Принцип глибинного розгляду досліджуваної проблеми в галузі освіти.

Від дослідника більше чим від кого-небудь потрібно постійне наукове удосконалювання, розвиток аналітичних властивостей свого розуму. Відомо, що атом невичерпний, а психіка людини складніше атома; скільки б учений ні поглиблювався у духовний світ людини, «елементарні» частки в його психіці знайти неможливо. Йти всередину досліджуваних явищ - це насамперед вивчати складні взаємозв'язки і відносини, досліджувати сутність і закономірності педагогічної діяльності. Треба зрозуміти, що на «поверхні» науки усе давно прибрано, описано, відомо; нове можна відшукати тільки тоді, коли поглибишся в діалектику досліджуваного явища. У цьому плані вивчати явища треба «шарами»:

- спочатку те, що лежить на поверхні і видно для всіх;

- потім те, що приховано від поглядів, але виявляється очевидно, у вчинках, діях, словах;

- і наприкінці, треба аналізувати те, що приховано від усіх, крім вас; а якщо і тут нового не можна сказати, краще взагалі не говорити нічого.

Глибинне вивчення проблеми можна проілюструвати таким прикладом. Дослідник вивчає авторитет учителя. Він бачить, що цей авторитет залежить від декількох основних факторів: ерудиції вчителя, його педагогічної майстерності, його загальнолюдських якостей, його відносини до роботи і від взаємин з дітьми. Потім учений починає аналізувати кожний з цих факторів. Наприклад, відносини вчителя й учнів визначаються особистим прикладом учителя, характером пропонованих вимог, любов'ю до дітей, повагою їхнього особистого достоїнства і т.д. У свою чергу, можна багато сказати про кожне з цих явищ. І так само знову можна йти в глиб кожного елемента, у якого є свої «молекули», «атоми», «частки» і «античастинки». Педагогічне явище невичерпне для педагогічного пізнання. Як свідчить практика, більшість

наукових праць в галузі педагогіки знаходиться на поверхні педагогічного процесу і педагогічної дійсності.

Принцип педагогічної ефективності. Означений принцип орієнтує дослідника на досягнення не будь-якої, а саме позитивної кінцевої мети. З величезної безлічі проблем треба вибирати ті, котрі найбільш актуальні для сучасної освітньої практики, а не тільки ті, котрі захоплюють дослідника і дозволяють йому розкрити свої сили і здібності. У пошуках, у визначенні конкретних цілей дослідника треба обов'язково передбачати і можливий «економічний ефект», тобто як зменшити обсяг і тривалість роботи, домагатися кращих результатів навчально-виховної роботи.

У ході дослідження одночасно з виявленням сутності явища в галузі освіти необхідно перевіряти ефективність існуючих методів навчання і виховання, застосовувати нові методи і прийоми роботи, порівнюючи їх зі старими, поліпшувати їх. Нарешті, у висновках дослідження з освітніх наук доцільно давати практичні, методичні рекомендації з підвищення ефективності освітнього процесу. Це підвищує практичну значущість і ефективність досліджень в галузі освіти.

Суттєво, що всі вище означені принципи наукового дослідження в галузі освіти виявляються одночасно, у взаємозв'язку один з одним і дуже конкретно зв'язані з особистістю самого дослідника. При цьому принципи висувають певні вимоги до діяльності дослідника під час проведення ним окремого дослідження з освітніх наук.

2.3. Основні вимоги до проведення наукових досліджень в галузі освіти

Предметом пізнання в галузі освіти є освітній процес як соціальне, психологічне і природне явище одночасно. Тому, крім соціальної природи освітніх процесів і явищ, дослідник повинний бачити природно-наукові джерела формування особистості людини. Сутність більшості досліджень в галузі освіти саме і полягає у вивченні взаємозв'язків між вимогами сучасного суспільства, що розвивається, до своїх членів і закономірностями розвитку людини як суспільно-біологічної істоти. Сфера освіти як би погоджує розвиток суспільства й особистості. Вона - посередник між задатками і можливостями розвитку психіки особистості людини, що їй дано природою і суспільством у даний момент, і тими зримими рисами майбутнього, що виявляються в сьогоdnішнім житті суспільства. Майбутнє суспільства визначає майбутнє особистості, тоді як формується вона в дійсному часі при існуючих умовах. Це діалектичне протиріччя і повинна вирішувати педагогіка як соціальна наука. Звідси виникає важлива вимога до наукових педагогічних досліджень: необхідне уміння передбачати соціальний розвиток, на цій основі розробити теорію і практику виховання й навчання, підкорити їх цілі та завдання актуальному сьогоденню і майбутньому.

Випереджальна функція наук про освіту є її головною позитивною якістю: теорія зобов'язана прокладати шлях для освітньої практики, а остання,

в свою чергу, повинна опиратися на досягнення наук про освіту. Саме в цьому полягає основна функція освітніх наук - шукати нові й більш ефективні шляхи, методи і засоби для оновлення сучасної практики виховання, навчання й освіти. Через це найкращі дослідження в галузі освіти сприяють удосконаленню педагогічної практики. Звичайно, наука не може відмовитися від «коментування практики», тобто освітні науки зобов'язані займатися поясненням і узагальненням передового викладацького досвіду. Але ще більший її обов'язок - створювати інноваційно-педагогічний досвід, максимально оберігаючи педагогічних та науково-педагогічних працівників від помилок, нераціонального витрати сил і часу.

Функція передбачення не обмежується тим, що освітні науки обслуговують практичну діяльність наявних закладів вищої освіти. Наука повинна пізнати процес або явище, зрозуміти його сутність, щоб викладач міг конструювати хід навчально-виховного процесу, передбачати майбутні результати сьогоднішньої педагогічної роботи. Тому смисл будь-якого науково-педагогічного дослідження полягає в наступному: знати, щоб передбачати. Науки про освіту не просто пояснюють особливості педагогічних процесів і явищ, вони накопичують знання для їх ефективного прогнозування. Цим самим освітні науки допомагають науково-педагогічним працівникам уникнути непотрібних помилок, визначає раціональні межі для їх самостійних пошуків інновацій, творчості.

Для своїх висновків наука повинна мати досить практичного матеріалу, а всякий фактичний матеріал повинний всебічно бути осмисленим. Ця вимога до наукових досліджень витікає із правила логіки стосовно необхідності додержання достатніх основ. Сучасне педагогічне дослідження багатопланове, складноструктуроване, розглядає ту чи іншу проблему в розвитку і взаємозв'язках. Все це потребує максимальної об'єктивності в процесі здобуття емпіричних фактів, на які опирається дослідник. Інакше виявляться суб'єктивними і неправильними всі здобутки дослідника: ідеї, методи, рекомендації. Через це кардинальна проблема сучасних педагогічних досліджень полягає в одержанні точних, науково достовірних даних. Цьому сприяє використання дослідником комплексу теоретичних, емпіричних та статистичних методів дослідження. Результати дослідження повинні бути всебічно аргументованими: з точки зору науки і практики, логіки, психології, філософії і т.д. При цьому раціональний, логічний та емпіричний шляхи дослідження, спосіб доказу завжди повинні бути між собою взаємозв'язані.

Існують також і специфічні вимоги до досліджень в галузі освіти.

По-перше, освітні дослідження завжди потребують особливої уваги, оскільки масивом піддослідних завжди є люди.

По-друге, треба прагнути до максимальної практичної користі при вивченні самого складного, іноді чисто теоретичного питання. Поки ще частина науково-педагогічних працівників випробує утруднення при застосуванні теорії на практиці, часом не бачить практичної користі від теоретичних досліджень. А це створює визначене взаємне нерозуміння дослідників і практиків. У подібній обстановці проведення дослідницької

роботи стає скрутним. Учений зобов'язаний не тільки розробити теорію, але й вказати на способи її впровадження в практику.

По-третє, дослідження в галузі освіти – це сумісна творчість дослідника і всіх учасників експерименту, що передбачає довіру, взаєморозуміння та взаємодопомогу між ними. Всім повинно бути цікаво та корисно.

2.4. Методи наукових досліджень в галузі освіти

Існує три рівні розуміння єдності педагогічної теорії і практики, тобто відносин освітніх наук і практичного досвіду виховання й навчання здобувачів.

Перший рівень - емпіричний. Його вихідна позиція складається у вимозі організації науками про освіту активних пошуків кращого педагогічного досвіду, в описі і широкому поширенні цього досвіду через публікації, державні органи освіти, науково-практичні конференції й інші форми спілкування науковців, діячів освіти та педагогів.

Інший рівень співвідношення освітніх наук і практики полягає в ідеї випередження педагогічною теорією наявної освітньої практики, перспективного розвитку інноваційно-педагогічного досвіду на основі широкого впровадження інновацій та нових даних, здобутих в галузі освіти. Тут підкреслюється ведуча роль освітніх наук стосовно практики навчання й виховання підростаючого покоління. До науково-педагогічних працівників пред'являється вимога творчого освоєння новітніх досягнень освітніх наук. Це дає можливість самої теорії розвиватися, рухатися вперед на базі передового педагогічного досвіду, упровадження наукових рекомендацій.

Вищий рівень взаємодії педагогічної теорії і практики можна констатувати тоді, коли викладач, внутрішньо прийнявши ту чи іншу педагогічну ідею, гіпотезу, глибоко свідомо, творчо реалізує її, створює якісно нову ситуацію ефективного навчання чи виховання. Такий педагог, творчо використовуючи педагогічні ідеї, перетворює їх із абстрактного узагальнення, із загальної теорії в конкретну педагогічну реальність. Цей рівень підходу до проблеми співвідношення педагогічної теорії і практики складається в їхній рівноправній творчій взаємодії, дослідно-експериментальному перетворенні педагогічної дійсності з метою розкриття нових закономірностей її розвитку. Цей рівень взаємодії можливий на базі систематичного освоєння педагогом-дослідником висновків освітніх наук, їх впровадження і перетворення в індивідуальному педагогічному досвіді.

Випередження педагогічною теорією практики і їх рівноправна творча взаємодія являє собою сторони єдиного процесу науково-педагогічного пізнання, що здійснюється за допомогою методів дослідження, властивих освітнім наукам.

Система методів дослідження в галузі освіти складається з власне педагогічних, традиційних, а також методів, запозичених з інших наук.

Метод наукового педагогічного пізнання – це спосіб добування, виявлення достовірних, переконливих фактів про реальну педагогічну

дійсність, знань про існуючі між її освітніми явищами зв'язках і залежностях, про закономірні тенденції їхнього розвитку, узагальнення здобутих знань і їхньої оцінки. *Науково-дослідна методика* є сукупність методів, їхня цілеспрямована організація і застосування в пізнавальному процесі для підтвердження чи спростування висунутої гіпотези дослідження в галузі освіти.

Дослідження в галузі освіти можуть бути дослідно-експериментальними і теоретичними. Вихідний шлях пізнання - від конкретного до абстрактного, від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього - до практики. Похідний шлях, закладений у цій же формулі, тобто зворотний рух, передбачає аналіз явищ педагогічної дійсності за допомогою накопичених узагальнень, від абстрактного до конкретного. Освітні науки нагромадили свій власний досвід вивчення практики виховання й навчання здобувачів, розробила систему методів дослідження і експериментальних методик. Між тим, у них широко використовуються методи суміжних наук: філософії, соціології, історії, психології, фізіології та ін. Різноманітність методів дослідження в галузі освіти можливо поділити на три основні групи: методи емпіричного дослідження (пізнання педагогічного досвіду); методи теоретичного дослідження і методи математичної статистики.

1.5.1. Емпіричні методи досліджень в галузі освіти

До групи *методів емпіричного дослідження* належать такі: спостереження, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування, рейтинг, вивчення продуктів діяльності піддослідних (письмових, графічних, творчих і контрольних робіт), вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент.

Спостереження - цілеспрямоване сприйняття якого-небудь педагогічного явища, у процесі якого дослідник одержує конкретний фактичний матеріал. При цьому ведуться записи (протоколи) спостережень. Спостереження проводиться звичайно за заздалегідь наміченим планом з виділенням конкретних об'єктів спостереження. Можна виділити наступні етапи спостереження:

- визначення завдань і мети (для чого, з якою метою ведеться спостереження);
- вибір об'єкта, предмета і педагогічної ситуації (що спостерігати);
- вибір способу спостереження, що найменш впливає на досліджуваний об'єкт і найбільш забезпечує збір необхідної інформації (як спостерігати);
- вибір способів реєстрації того, що спостерігається (як вести записи);
- обробка й інтерпретація отриманої інформації (який результат).

Розрізняють *спостереження включене*, коли дослідник стає членом тієї групи, у якій ведеться спостереження, і *невключене* - "з боку"; *відкрите* і *сховане* (інкогніто); *суцільне* і *вибіркове*.

Спостереження - це дуже доступний метод, але він має свої недоліки, зв'язані з тим, що на результати спостереження впливають особистісні особливості (установки, інтереси, психічні стани) дослідника. На відміну від повсякденного спостереження, педагогічне спостереження, що спеціально

здійснює дослідник, завжди повинно бути цілеспрямованим, у визначеній мірі спланованим, пошуковим. Цей метод має важливу перевагу: він не вимагає великої спеціальної підготовки, дозволяє швидко одержати інформацію, вивчати й аналізувати педагогічні явища і процеси в природних умовах. Але спостереженню не притаманні повторюваність і стійкість, тому педагог-дослідник може випадково помітити (чи, навпаки, не помітити) яку-небудь важливу для керування експериментом обставину, факт, подію і т.д. Спостереження за тим чи іншим педагогічним явищем допомагає побачити зовнішнє і не завжди розкриває його причини, тобто сутнісне, внутрішнє. Щоб зменшити ці його недоліки, дослідник повинний розвивати в собі психологічну і педагогічну пильність.

Будучи присутнім на будь-якому заході в певному закладі освіти, навіть беручи участь у його підготовці і проведенні, дослідник повинний привчити себе постійно збирати необхідну йому інформацію методом спостереження. Взагалі зірке спостереження дуже багато чого важливого та дуже швидко може дати досліднику про ефект застосованого ним чи іншими науковцями нововведення (методики, технології, системи мір і ін.), про стан навчально-виховного процесу в ході експерименту.

Важливим способом дослідницької роботи є соціологічні методи - *опитування*. Методи опитування – це *бесіда, інтерв'ю, анкетування*. Вони можуть бути усними і письмовими. Усні опитування - це і довільна бесіда, і цілеспрямована співбесіда з респондентами (педагогами, студентами, їхніми друзями чи батьками за спеціально підготовленими запитаннями (чи програмами) - інтерв'ю. *Бесіда* - самостійний чи додатковий метод дослідження, застосовуваний з метою одержання необхідної інформації для роз'яснення того, що не було досить ясним при спостереженні. Бесіда проводиться по заздалегідь наміченому плану з виділенням питань, що вимагають з'ясування. Вона ведеться у вільній формі без запису відповідей співрозмовника.

Різновидом бесіди є *інтерв'ювання*, привнесене в педагогіку із соціології. При інтерв'юванні дослідник дотримує заздалегідь намічених питань, що ставляться у визначеній послідовності. Під час інтерв'ю відповіді записуються відкрито. Для одержання більш достовірної інформації необхідно створити атмосферу довіри між тими особами, що розмовляють, дотримуватися почуття міри в тривалості опитування, тому що всяке перевантаження за часом, кількістю питань і складності їхнього змісту знижує повноту і вірогідність одержуваної інформації. Не можна забувати, що в груповому інтерв'ю люди (і дорослі і діти) намагаються перед іншими виглядати краще, розумніше, більш обізнаними, прагнуть здаватися більш начитаними, цікавими. Через це теж може знижуватися вірогідність інформації, що теж потрібно враховувати.

Дуже результативний метод дослідно-експериментальної роботи - *анкетування*. *Анкетування* - вид опитування, але не усного, а письмового. Це метод масового збору матеріалу за допомогою анкети. Ті, кому адресовані анкети, дають листовні відповіді на запитання. Бесіду й інтерв'ю називають опитуванням "віч-на-віч", анкетування - заочним опитуванням. Анкетування на

відмінність від бесіди пропонує більш тверду логічну конструкцію, що залишається незмінною протягом всього опитування. У цього методу багато незаперечних переваг: він дозволяє за порівняно короткий термін зібрати інформацію від великої групи людей. При правильно проведеному анкетуванні виключається можливість впливу осіб, які опитуються, один на одного. Але анкетування вимагає значного часу для обробки здобутих результатів і їх аналізу, адже якщо навіть попросити відповісти усього на три запитання п'ятдесят вчителів і сто учнів, ми одержимо відразу чотириста п'ятдесят відповідей.

Анкети підрозділяються на *відкриті* (коли не обмежуються варіанти відповіді на запитання) і *закриті* (коли можливий вибір відповідей обмежується заздалегідь підготовленими варіантами). Для одержання більш точних даних користаються анкетами закритого типу. Особливість їх у тім, що відповіді в цьому випадку легше зіставляються і статистично обробляються.

Суттєво, що результативність бесіди, інтерв'ювання й анкетування багато в чому залежить від змісту і структури запитань, що пропонуються для відповідей. План бесіди, інтерв'ю й анкети - це перелік питань (запитальник). Розробка запитальника припускає:

- визначення характеру інформації, яку необхідно одержати;
- формулювання приблизного ряду запитань, що повинні бути запропонованими;
- складання першого плану запитальника і його попередня перевірка шляхом спробного дослідження;
- виправлення запитальника й остаточне його редагування.

Корисний матеріал може дати *вивчення продуктів діяльності* піддослідних: письмових, графічних, творчих і контрольних робіт, малюнків, креслень, деталей, зошитів по окремих дисциплінах і т.д. Ці роботи можуть дати необхідні відомості про індивідуальність людини, яка підлягає дослідженню, про досягнутий нею рівень умінь і навичок у тій чи іншій області, що цікавлять дослідника.

В сфері дослідження явищ педагогічної дійсності важливо застосування методу тестування. *Тестування* являє собою метод виявлення визначених якостей особистості й інтенсивності їхньої виразності за допомогою серії іспитів (питань, задач, ситуацій і т.п.), тобто це спосіб психологічної діагностики, що використовує стандартизовані запитання і задачі (тести), що мають визначену шкалу значень. *Тест* - це стандартизований, обмежений за часом іспит. Він дозволяє із заздалегідь установленим ступенем імовірності визначити актуальний, існуючий у людини тепер рівень знань, відносно стійкі особистісні властивості (у тому числі уміння і навички) і зразки, стійкі риси поведінки. Тести дають можливість одержати якісні і кількісні оцінки вимірюваних характеристик.

Варіантами тестів є: тест-опитувальник, тест завдання, проєктивний тест. *Тест-опитувальник* базується на системі заздалегідь продуманих, прискіпливо відібраних та перевірених з точки зору валідності та надійності запитань, по відповідях на які оцінюють наявність чи міру розвитку певних психологічних

якостей досліджуваних. *Тест-завдання* передбачає оцінку психології чи поведінки досліджуваної людини через відслідковування того, що вона робить при виконанні серії спеціально підібраних завдань.

Так, одержуване за допомогою тестів знання структури потреб і мотивів учасників педагогічного процесу дозволяє знаходити найбільш ефективні стимули і шляхи підвищення їхньої ретельності, а також властиві їм якості особистості. Тестування допомагає досліднику вчасно виявляти особливості певних педагогічних ситуацій, ставити правильний діагноз при їх виникненні і знаходити шляхи їхнього ефективного вирішення. Цей метод застосовується для визначення індивідуальних розходжень, дозволяє визначити актуальний рівень розвитку в суб'єкта педагогічного процесу необхідних навичок, знань, особистісних характеристик і т.д. Відомі різні види тестів (досягнень, інтелекту, проєктивні, особистісні).

Тестування - невід'ємний фактор особистісного менеджменту, що припускає систематичне самопізнання і самооцінку дослідником (і в принципі будь-яким учасником педагогічного процесу) своєї індивідуальної роботи з вироблення чи розвитку необхідних для науково-дослідної діяльності якостей. Використання тестів допомагає досліднику:

- об'єктивно оцінювати свої особисті і ділові якості, відносини з колегами, іншими людьми;
- переборювати помилкові стереотипи сприйняття самого себе й інших людей;
- коректувати поведінку в напрямку успішної реалізації особистих і професійних цілей;
- обґрунтовано робити професійний вибір і реально визначати можливості свого професійного росту.

Рейтинг - оцінка педагогічного явища, якогось елемента навчально-виховного процесу, людини й ін. (усього, чого завгодно) за допомогою компетентних суддів (експертів). Його іноді називають методом експертної оцінки.

До емпіричних методів дослідження відносять також *вивчення й узагальнення педагогічного досвіду*, у ході чого виділяється головна ідея автора як педагога-новатора, сутнісні механізми запропонованої ним педагогічної інновації, що приводить до підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Особливу роль у педагогічних дослідженнях грає *експеримент*. Поняття "експеримент" має різні визначення, що даються в енциклопедичних словниках. Але множинність визначень вказує на те, що всі вони еквівалентні (рівнозначні, рівнозначні), з кожного можна вивести всі інші, кожне з них сильніше висвітлює ту чи іншу сторону конкретного явища. Приведемо ці визначення.

Експеримент (від лат. - проба, досвід) - науково-обґрунтований досвід; перевірка гіпотези; відтворення кимось (іншим педагогом чи керівником закладу освіти) розробленої автором методики (технології, системи мір і т.п.) у нових умовах; дослідницька робота в закладі освіти по тій чи іншій проблемі; метод пізнання, за допомогою якого в природних чи спеціально створених,

контрольованих і керованих умовах досліджується педагогічне явище, шукається новий спосіб рішення педагогічної задачі, проблеми; строго спрямована і контрольована педагогічна діяльність по створенню й апробуванню нових технологій навчання, виховання, розвитку особистості, керування закладом освіти; метод дослідження, що припускає виділення істотних факторів, що впливають на результати педагогічної діяльності, і що дозволяє їх варіювати з метою досягнення оптимальних результатів.

Експеримент - спеціально організована перевірка того чи іншого методу, прийому роботи для виявлення його педагогічної ефективності. *Педагогічний експеримент* - дослідницька діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, що припускає досвідчене моделювання педагогічного явища й умов його протікання; активний вплив дослідника на педагогічне явище; вимір результатів педагогічного впливу і цієї взаємодії.

Розрізняють експеримент *природний* (в умовах звичайного освітнього процесу) і *лабораторний* - створення спеціальних умов для перевірки, наприклад, того чи іншого методу навчання, коли окремі учні ізолюються від інших. Найчастіше використовується природний експеримент. Він може бути тривалим чи короткочасним.

Експеримент в галузі освіти може бути *констатуючим*, що встановлює тільки реальний стан справ у навчально-виховному процесі, чи *перетворюючим* (формулюючим), коли проводиться цілеспрямована його організація для визначення умов (методів, форм і змісту освіти) розвитку особистості чи дитячого колективу. Перетворюючий експеримент вимагає наявності для порівняння контрольних та експериментальних груп. Труднощі в реалізації методу експерименту полягають у тому, що необхідно в досконалої володіти технікою його організації і проведення, тут вимагаються особлива делікатність, такт, педантичність з боку дослідника, вміння встановлювати контакт із випробуваними особами.

Експеримент в галузі освіти завжди припускає пошукову діяльність або створення нового педагогічного досвіду. Чітко і строго розлучити усі вищезгадані близькі поняття неможливо. Конкретна педагогічна діяльність може відноситися до того чи іншого поняття по домінантній ознаці: чим більше в ній нового, інноваційного - тим вона ближче до власне експериментальної роботи; чим більше в ній відтворення в інших умовах іншими педагогами уже відомих технологій - тим вона ближче до передового педагогічного досвіду, у ході якого цілком може здійснюватися пошук нового і його наступна апробація, тобто власне експеримент. Не випадково, тому, з усіх визначень видно, що експеримент являє собою комплексний, багатофункціональний метод, призначений для рішення самих різних завдань.

З однієї сторони очевидно: щоб сучасні заклади освіти, педагогічні працівники розвивалися, вони повинні експериментувати, створювати нову практику виховання й навчання, що відповідатиме оновленому суспільству, життю. З іншого боку, також очевидно, що експеримент завжди зв'язаний з ризиком, тому що експериментальна робота - це діяльність із заздалегідь не

завжди точно відомим, далеко не завжди гарантованим результатом, оскільки:

- частину задуманого не вдається здійснити через несприятливі умови (кадрові, матеріальні, тимчасові, морально-психологічні та ін.);

- деякі припущення виявляються помилковими. Повної гарантії від прорахунків ніхто забезпечити не може, тому що експеримент - це завжди пошук невідомого (тому він зв'язаний з ризиком). В основі експерименту лежить гіпотетична ідея тієї чи іншої методики з заздалегідь неочевидним, а тільки передбачуваним результатом.

Порочна і, на жаль, живуча традиція рапортувати тільки про успіхи дослідно-експериментальної роботи заважає визнавати ті чекання, що невідбулися в експерименті. Чесний, сумлінний педагог-дослідник ніколи не сховає від своїх колег у виступі, статті, методичних рекомендаціях дані про негативні наслідки будь-яких своїх експериментів, про зроблені помилки в ході експериментальної роботи, про гіпотези, що не підтвердилися. Як би не було важко і незвично, але необхідно визнати користь і негативних результатів педагогічних експериментів для педагогічної науки і практики. Обумовлено це тим, що негативний результат будь-якого педагогічного експерименту чи його частини теж є соціально значущим, тому що рятує інших педагогів від необхідності проходити змушений шлях проб (що заощаджує сили і час), попереджає від повторення помилок. От чому обнародувані дані про негативні результати того чи іншого педагогічного досвіду варто відносити до заслуг експериментатора, а не засуджувати його, тому що не все в експерименті можна заздалегідь передбачати.

Щоб уявити собі всю організаторську роботу з розвитку в будь-якому закладі освіти дослідно-експериментальної діяльності у формі перетворюючого експерименту, корисно розглянути її етапи. Це, з одного боку, дозволить досліднику побачити всю організаційну роботу цілісно, з іншого боку - дозволить забезпечити її послідовне виконання у виді раціонального алгоритму, допоможе уникнути сумбурності, плутанини, стихійності. В науковій літературі існує два основних підхода до виокремлення етапів перетворюючого експерименту. Один з них (Р.І. Хмелюк та ін.) виділяє наступні етапи *перетворюючого експерименту*:

- теоретичний (постановка проблеми, визначення мети, об'єкта і предмета дослідження, його задач і гіпотез);

- методичний (розробка методики дослідження і його плану, програми, методів обробки отриманих результатів);

- власне експеримент - проведення серії досвідів (створення експериментальних ситуацій, спостереження, керування досвідом і вимір реакцій випробуваних);

- аналітичний - кількісний і якісний аналіз, інтерпретація отриманих фактів, формулювання висновків і практичних рекомендацій.

Другий підхід (Л.В. Кондрашова) дещо конкретизує попередній і виділяє такі етапи експерименту:

-*діагностичний* етап - аналіз утруднень суб'єктів і стану педагогічного процесу щодо ракурсу досліджуваної проблеми, виявлення і формулювання протиріч, що бідують у якнайшвидшій ліквідації за допомогою яких-небудь змін, нових методик, технологій, структур, нового функціонального механізму. Інакше кажучи, це етап виявлення проблеми й обґрунтування її актуальності;

-*прогностичний* етап - постановка мети, її декомпозиція у віяло завдань експерименту, побудова моделі нової технології (методики, структури, системи мір і т.д.), формулювання гіпотези, прогнозування очікуваних позитивних результатів, а також можливих збитків, утрат, негативних наслідків і т.п., продумування компенсаційних механізмів (заходів, резервів і ін.). Це етап розробки розгорнутої програми експерименту;

-*організаційний* етап - складання програми експерименту, забезпечення умов для її реалізації, підготовка матеріальної бази експерименту, розподіл управлінських функцій у дослідно-експериментальній роботі, організація спеціальної підготовки кадрів, що беруть участь в експериментальній роботі, створення методичного забезпечення їхньої діяльності, а також діяльності всіх учасників експерименту, пошук і відбір експертів та ін.;

-*практичний* етап - проведення вихідних діагностичних зрізів, що констатують стан досліджуваного явища, реалізація нової технології (методики, системи мір і т.п.), відстеження специфіки досліджуваного процесу, вимір проміжних (поточних) результатів, коректування випробовуваної освітньої технології, здійснення контрольних діагностичних зрізів;

-*узагальнюючий* етап - обробка здобутих емпіричних даних, співвіднесення результатів експерименту з поставленими цілями і завданнями, аналіз усіх результатів, коректування гіпотези, моделі нової технології відповідно до прикінцевих результатів, оформлення й опис ходу і результатів експерименту;

-*впроваджуючий* етап - поширення чи впровадження нової освітньої технології або методики як керованого процесу у роботу різних педагогічних колективів, спрямованих на практичну реалізацію у масовому педагогічному досвіді інновацій, здобутих дослідником.

Нижче наводимо зразок оформлення програми перетворюючого експерименту в галузі освіти, що доцільно використовувати при його проведенні в сучасному закладі освіти:

-Назва теми експерименту.

-Виконавець (керівник) експерименту (прізвище, ім'я, по батькові, посада, звання, адреса, телефон).

-Назва державної установи (закладу) освіти, що дала дозвіл на експеримент і розділила відповідальність за його результати.

-Коротке обґрунтування актуальності теми (з яких потреб і протиріч практики випливає необхідність організації саме даного експерименту).

-Об'єкт дослідження.

- Предмет дослідження.
 - Мета експерименту.
 - Завдання експерименту.
 - Гіпотеза (розгорнуте припущення, де максимальне докладно викладена модель, майбутня методика, система мір, тобто те нововведення, за рахунок якого очікується одержати високу ефективність навчально-виховного процесу).
 - Методи і конкретні методики дослідження (види анкет, тести, тексти контрольних робіт, експериментальні дидактичні матеріали).
 - Терміни експерименту (час початку, час передбачуваного завершення).
 - Етапи (терміни і зміст роботи) експерименту.
 - Склад учасників експерименту.
 - Розподіл функціональних обов'язків всіх осіб, що беруть участь в експериментальній роботі.
 - База (весь заклад освіти, паралель, окрема група досліджуваних) експерименту (обмовити експериментальні і контрольні об'єкти).
 - Формулювання критеріїв оцінки очікуваних результатів.
 - Прогноз: а) позитивних результатів;
 б) утрат, можливих негативних наслідків;
 в) продумування компенсацій;
 - Науковий консультант експерименту.
 - Пропозиції по кандидатурах рецензентів програми експерименту (із указівкою посади і -місця роботи).
 - Форма представлення результатів експерименту (письмовий звіт, текст доповіді, методичні рекомендації, стаття в журнал, дисертація й ін.).
- Перераховані методи емпіричного пізнання педагогічних явищ слугують засобами збору науково-педагогічних фактів, що піддаються теоретичному аналізу. Тому і виділяється спеціальна група методів теоретичного дослідження.

2.5.2. Теоретичні методи досліджень в галузі освіти

Теоретичні методи необхідні для визначення проблеми наукового дослідження в галузі освіти, формулювання гіпотез і для оцінки зібраних фактів. Теоретичні методи перш за все зв'язані з *вивченням наукової літератури*: праць класиків з питань людинознавства в цілому і педагогіки зокрема; загальних і спеціальних праць з педагогіки і психології; історико-педагогічних праць і документів; періодичної педагогічної печатки; художньої літератури про школу, виховання, учителя; довідкової педагогічної літератури, підручників і методичних посібників по педагогіці і суміжних науках. Вивчення літератури дає можливість довідатися, які сторони і проблеми вже досить добре вивчено в галузі педагогіки, з яких ведуться наукові дискусії, що застаріло, а які питання ще не вирішено. Крім того, це дозволяє з'ясувати, що найбільш суттєвого було створено з досліджуваної проблеми до наступного моменту, оскільки це важливо для збору ідей і визначення тезауруса, тобто джерел, на основі яких і будуть будуватися всі гіпотези, моделі, проекти майбутньої дослідницької роботи дослідника.

З метою накопичення наукових фактів доцільно використовувати метод вивчення нормативних та інструктивно-методичних документів по досліджуваній проблемі, аналізу шкільної (вузівської), вчительської й учнівської документації (плани, аналітичні доповіді, зошити учнів, особистих справ учнів, медичних карт, класних журналів, учнівських щоденників, протоколів загальних зборів, методичних засідань, педагогічних рад і т.п.), що озброює дослідника деякими об'єктивними даними, що характеризують реально сформовану практику організації освітнього процесу.

Робота з літературою припускає використання таких методів, як складання *бібліографії* - переліку джерел, відібраних для роботи в зв'язку з досліджуваною проблемою; *анотування*, *реферування*, *конспектування* і *цитування*.

Анотування – це спосіб зіставлення дослідником стиснутого змісту будь-якого першоджерела шляхом короткого запису його загального змісту. Суть анотування полягає в тому, що воно надає досліднику можливість дійти висновку щодо доцільності більш детального ознайомлення з матеріалами будь-якої книги, монографії чи статті. Оскільки анотація складається на окреме джерело інформації в цілому, то за її допомогою можливо швидко відбудувати в пам'яті дослідника його текст. Анотацію більш зручно відбивати на окремих картках по різних питаннях досліджуваної теми.

Реферування- це спосіб створення тексту (реферату) шляхом стиснутого перекладу основного змісту однієї чи декількох праць із загальної тематики на основі відбиття її смислової канви з метою виокремлення головного змісту інформації. Процес реферування тісно пов'язаний з послідовним усуненням надлишкової інформації.

Конспектування – це спосіб докладного викладу змісту інформації через ведення більш детальних записів, основу яких складає виділення головних ідей і положень публікації. Конспектування – процес активний, напружений і творчий, оскільки це не просте і механічне виписування окремих фрагментів інформації. Головне в складанні конспекту полягає в умінні визначати раціональне зерно інформації щодо досліджуваної теми. Конспект як універсальна форма запису інформації, може містити в собі і план, і тези, і виписки, і цитати, і самостійні спостереження й зауваження. Між тим він повинен бути змістовним, повним і коротким. При цьому повнота запису означає не обсяг, а все те, що стосується головних ідей змісту інформації, що опрацьовується. Щоб конспект був більш якісним, потрібно провести попередню аналітичну роботу, виокремивши головне в прочитанному, встановити зв'язки між окремими положеннями роботи, осмислити, які фрагменти інформації доцільно процитувати. Найчастіше конспект складають своїми словами, використовуючи скорочення слів, що потребує попереднього осмислювання інформації, вдумливого аналізу прочитанного. Розрізняють три типи конспектів: *текстуальний*, *свободний* та *змішаний*. Під час складання *текстуального конспекту* потрібно знайти в джерелі інформації дослівну відповідь на запитання, що цікавить дослідника. *Сводобний конспект* потребує відобразити думку автора своїми словами, виключаючи другорядне,

зупиняючись тільки на основних фактах. При *змішаному конспектуванні* свободний виклад матеріалу поєднується з цитуванням.

Цитування – це дослівний запис висловлювань, фактичних чи цифрових даних, що містяться в літературному джерелі, у формі цитати. Цитата - це точна і дослівна виписка із будь-якого тексту. В цитоване висловлювання не можна вносити змін (довільних скорочень, виправлень, уточнень тощо). Цитати оформлюються розділовими знаками так само, як і пряма мова.

До теоретичних методів дослідження відносяться *історико-генетичний метод, моделювання*, а також різні розумові процедури логічного мислення, такі як: *аналіз* (розчленовування на частини), *синтез*, *класифікація*, *типологізація*, *абстрагування*, *порівняння*, *узагальнення* й ін. Розглянемо докладніше деякі з них.

Порівняння – це співставлення об'єктів з метою вияву ознак їх схожості чи відмінностей, або співставлення точок зору різних авторів при аналізі наукової літератури на основі певних критеріїв. Мова може йти про зіставлення того, що вийшло, з цілями того, що намічалось зробити. Будь-яка оцінка завжди є порівнянням будь-чого з ідеальним чи оптимальним. Але важливо зіставляти окреме педагогічне явище, що цікавить дослідника, не тільки з тим, як повинно було воно розвиватися, але і з тим, яке воно було раніше, що дозволяє побачити позитивні і негативні зрушення, тобто динаміку його розвитку. Порівняння як розумова процедура дуже продуктивна при аналізі інформації про будь-яку людину, що включено в педагогічний процес: що говорять про неї різні люди (вчителі, однолітки, батьки, друзі і т.д.).

Класифікація – це розподіл якогось класу об'єктів на певні розряди з метою співставлення їх і подальшого більш глибокого вивчення. Суть цієї розумової процедури при аналізі інформації складається в логічному розподілі фактів, даних, явищ і т.п. по якійсь одній ознаці, істотної для даної групи.

Аналізуючи заходи, зібрані факти, роботу в цілому, дослідник використовує й *узагальнення*. Узагальнення припускає логічний перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального судження, знання, оцінки. Узагальнене судження, будучи більш глибоким відображенням дійсності, дозволяє проникнути в сутність заходів, явищ і, таким чином, оцінити діяльність педагогів із принципів позицій. Але узагальнення - це не підсумовування. Найчастіше узагальнення інформації при аналізі доцільно сполучити з виділенням головного, істотного. Наприклад, при проведенні психолого-педагогічного консилиуму експертами були названі багато причин неуспішності діяльності одного із самих важких піддослідних. Підсумовування цих причин нічого не дало б для прийняття оптимальних управлінських рішень. Але от якщо, виділивши всі причини (так зване "поле причин"), шляхом узагальнення визначити домінуючі, виявити з них головні і першопричини, то можна швидко визначити обґрунтовані ефективні заходи. Адже причини неуспішності усі взаємозалежні, кожна породжує інші, і усі вони, таким чином, залежать від першопричини, від домінуючих причин.

Велику допомогу педагогу-досліднику може зробити і така розумова процедура як *абстрагування* – процес мисленнєвого відволікання дослідника

від будь-яких ознак чи якостей предмету від самого предмету, щоб глибше вивчити його, ізолювати від інших предметів і інших ознак. Мова йде про первісне відволікання від конкретних фактів і пошуку науково обґрунтованого алгоритму діяльності (адже будь-які алгоритми припускають моделювання, імітації, тобто абстрагування від конкретних форм прояву суті). Потім інформація вибудовується відповідно до знайденого алгоритму, моделі (згадаємо систему заходів для оптимізації керування, процесу навчання, різні пам'ятки і т.д.). Граничним випадком абстрагування є *ідеалізація*, в результаті якої створюється поняття про ідеалізований об'єкт (ідеальний педагог, ідеальна школа).

Конкретизація – це логічна форма, що є протилежністю абстракції. Це мисленнєвий процес перетворення предмета з виокремлених раніше абстракцій. При конкретизації здійснюється збагачення понять новими ознаками, тому що вона спрямована на висвітлення розвитку предмета як цілісної системи. Конкретним в цьому плані називають єдність різноманітного, сполучення багатьох ознак, якостей предмета. Абстрактним, навпаки, називають однобічну, ізольовану від інших моментів ознаку предмету.

Теоретичний аналіз - це виділення і розгляд окремих сторін, ознак, особливостей, властивостей педагогічних явищ. Аналізуючи окремі факти, групує, систематизуючи їх, ми виявляємо в них загальне й особливе, устанолюємо загальний принцип чи правило. Аналіз супроводжується *синтезом*, який допомагає проникнути в сутність досліджуваних педагогічних явищ через їх пізнання як єдиного цілого, тобто в єдності їх складових часток.

Індуктивні і дедуктивні методи - це логічні методи узагальнення отриманих емпіричним шляхом даних. *Індуктивний метод* припускає рух думки дослідника від окремих одиничних суджень до загального висновку, *дедуктивний метод* – навпаки, від загального судження до поодинокого висновку. Дедукція використовується в значенні здобуття із окремих суджень, що називаються посилками, нових суджень, які получили назву висновків.

У пошуку оптимального рішення в експериментальній роботі корисні і такі процедури як *аналогія, інтегрування, систематизація* і ін. Причому при аналізі інформації жодна з названих аналітичних процедур не здійснюється в чистому виді, усі вони зв'язані, взаємодіють одна з одною, і виділені нами отут по домінантній ознаці.

Моделювання – це такий метод теоретичного дослідження в галузі освіти, який використовується в тому випадку, коли пізнання окремого педагогічного явища чи процесу шляхом спостереження, опитування, тесту чи експерименту утруднено чи зовсім неможливо через його складність або недоступність. Моделювання – це метод дослідження, який передбачає створення моделі певного педагогічного явища з метою його більш глибокого вивчення. *Модель* – це любий образ, знак, аналог (схема) будь-якого явища чи процесу, що використовується як його “замісник”. Вона відбиває основні параметри чи особливості окремого педагогічного явища, на підставі дослідження якої робляться висновки про його сутність, структуру і властивості, які цікавлять дослідника. Тому мислення дослідника при використанні методу моделювання

оперує не реальними, а мисленнєвими (знаковими, абстрактними та ін.) моделями.

Широке застосування в теоретичних дослідженнях знаходить прийом порівняння і, особливо, *аналогія* - специфічний вид порівняння, що дозволяє встановлювати подобу явищ. Аналогія дає підставу для висновків про еквівалентність у визначених відносинах одного об'єкта іншому. Тоді більш простий за структурою і доступний вивченню об'єкт стає моделлю більш складного об'єкта, іменованого прототипом (оригіналом). Відкривається можливість переносу інформації з аналогії від моделі до прототипу. У цьому сутність одного зі специфічних методів теоретичного рівня - методу моделювання. При цьому можливо повне звільнення мислячого суб'єкта від емпіричних посилок висновку, коли самі умовиводи від моделі до прототипу здобувають форму математичних відповідностей (ізоморфізму, гомоморфізму, ізофункціоналізму), а мислення починає оперувати не реальними, а уявними моделями, що втілюються потім у формі схематичних знакових моделей (графіків, схем, формул і т.п.).

Ізоморфізм - відношення між об'єктами, що мають різний склад, але тотожну чи подібну структуру, коли кожному елементу одного об'єкта відповідає один елемент іншого. *Гомоморфізм* - структурна подібність двох об'єктів, коли кожному елементу одного може відповідати група елементів другого. *Ізофункціоналізм* - подібність функцій чи дій об'єктів.

Модель - допоміжний об'єкт, обраний чи перетворений людиною в пізнавальних цілях, що дає нову інформацію про основний об'єкт. У дидактиці початі спроби створити поки на якісному рівні модель навчального процесу в цілому. Модельне ж представлення окремих сторін чи структур навчання практикується вже досить широко (наприклад, почата спроба представити зміст освіти як багаторівневу педагогічну модель соціального замовлення, маються спроби і математичне моделювання окремих сторін навчання).

Моделювання в теоретичному дослідженні служить також задачі конструювання нового, що не існує ще в практиці. Дослідник, вивчивши характерні риси реальних процесів і їх тенденцій розвитку, шукає на основі ключової ідеї їхні нові сполучення, робить їхнє уявне компонування, тобто моделює потрібний стан досліджуваної системи. Створюються *моделі-гіпотези*, що розкривають механізми зв'язку між компонентами навчання (наприклад, зв'язку між оволодінням знаннями, способами діяльності і психічним розвитком особистості), на основі яких будуються рекомендації і висновки, що перевіряються емпірично. Перевірені моделі-гіпотези перетворюються в наукові теорії, багато в чому зберігаючи свій модельний характер. Необхідно тільки пам'ятати, що будь-яка модель завжди бідніше прототипу, що вона відбиває лише його окремі сторони і зв'язки, тому що теоретичне моделювання завжди включає ідеалізацію.

Особливим видом моделювання, заснованого на ідеалізації, можна вважати *уявний експеримент*. У такому експерименті дослідник на основі теоретичних знань про об'єктивний світ і емпіричні дані створює ідеальні об'єкти, співвідносить їх у визначеній динамічній моделі, імітуючи думкою той

рух і ті ситуації, що могли б мати місце в реальному експериментуванні. При цьому ідеальні об'єкти і моделі виявляють у «чистому» виді найбільш важливі для дослідника істотні зв'язки і відносини.

Суттєво, що метод моделювання реальних процесів в галузі освіти поєднує емпіричні і теоретичні методи наукового педагогічного дослідження. Він складається в створенні ідеальної з погляду наукових даних моделі організації й умов функціонування якої-небудь частини цілісного педагогічного процесу. Моделювання можливе в процесі вивчення й експериментування окремих педагогічних форм, методів роботи, їхнього взаємозв'язку між собою. Воно застосовано й в організації великомасштабних досліджень. Розробляються й улаштовуються нові моделі для експериментування навчального плану, типу закладу освіти, системи самоврядування, програми дії навчально-виховних комплексів, організації навчальної чи продуктивної праці, програми виховання і режиму для тих, хто навчається чи виховується.

2.5.3. Математичні і статистичні методи досліджень в галузі освіти

Математична статистика - це галузь математичних знань, яка розробляє раціональні прийоми (способи) систематизації, обробки і аналізу даних статистичних спостережень масових явищ з метою встановлення характерних для них статистичних закономірностей, використання для наукових і практичних висновків. Математичні і статистичні методи в галузі освіти застосовуються для обробки отриманих даних методами опитування й експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, дають підстави для теоретичних узагальнень. Найбільш розповсюдженими з математичних методів, застосовуваних у педагогіці, є *реєстрація, ранжирування, шкалювання*. За допомогою статистичних методів визначаються середні величини отриманих показників: *середнє арифметичне* (наприклад, визначення кількості помилок у перевірочних роботах контрольної й експериментальної груп); *медіана* - показник середини ряду (наприклад, при наявності дванадцяти учнів у групі медіаною буде оцінка шостого учня в списку, у якому всі учні розподілені за рангом їхніх оцінок); ступінь розсіювання - *дисперсія*, чи середнє квадратичне відхилення, коефіцієнт варіації й ін. Все частіше в педагогічних дослідженнях використовуються різні форми *математичного аналізу* (факторного, регресивного, кореляційного та ін.). Для проведення цих підрахунків мають відповідні математичні формули, застосовуються довідкові таблиці. Результати, оброблені за допомогою методів математичної статистики, дозволяють встановити кількісну залежність у виді графіків, діаграм, таблиць.

В освітніх науках ще багато невиявлених зв'язків і залежностей, де є можливість прикласти сили молодим дослідникам. Найважливішою умовою їх успішного розвитку є тісне співробітництво вчених і педагогів-практиків, які, оволодіваючи основними методами дослідження в галузі освіти, можуть більш

цілеспрямовано вивчати й аналізувати свій досвід і досвід інших педагогів, а також на науковій основі перевіряти свої власні педагогічні знахідки і відкриття.

В теперішній час у дослідженнях в галузі освіти, як правило, застосовуються комплексні методики, що вимагають участі учених різних спеціальностей: педагогів, філософів, соціологів, психологів, фізіологів, медиків. Комплексність додає науково-педагогічним дослідженням колективний характер і забезпечує можливість одержання переконливих результатів. Дослідно-експериментальні дослідження вимагають широкого залучення в дослідницький процес викладачів-новаторів та інноваційних менеджерів освіти. Тому такі дослідження виконуються як індивідуально, так і колективно.

Приклад виміру рівнів сформованості науково-дослідницької культури здобувачів вищої освіти (за дис. дослідженням Г.Сомбаманії)

Бланк діагностичної анкети щодо вияву рівнів сформованості науково-дослідницької культури майбутніх магістрів

Функції	Критерії	Показники	Ознаки вияву	Оцінка в балах
1. Когнітивний компонент				
Предметно-змістова функція	Гностичний	Пізнавальне ставлення до світу науки	– компетентне визначення концептуального й емпіричного апарату дослідження; – грамотний добір і реалізація відповідних предмету дослідження форм логічного мислення і стратегій пошуку; – адекватність дій щодо сприйняття, переробки і інтерпретації наукових знань.	12-0
2. Технологічний компонент				
Процедурно-операційна функція	Праксеологічний	Діяльнісне ставлення до світу науки	– адекватність використання на кожному з етапів дослідження операційного інструментарію наукової творчості (теоретичних, емпіричних і статистичних методів дослідження); – дотримання конструктивних засобів і прийомів техніки наукової комунікації і спілкування; – грамотність презентації програми, стратегій і результатів наукового дослідження.	12-0

3.Аксіологічний компонент				
Ціннісно-орієнтаційна функція	Мотиваційний	Ціннісне ставлення до світу науки	– зорієнтованість на певні методологічні настанови і принципи наукового пізнання; – спрямованість на прийняття гуманістичних цінностей, ідеалів і загальноприйнятих науковим співтовариством норм; – дотримання правил та етичних канонів поведінки у сфері наукової комунікації, співпраці і співтворчості.	12-0
Суб'єктний компонент				
Рефлексивно-творча функція	Креативний	Особистісне (перетворювальне) ставлення до світу науки і до себе як її суб'єкта	– свідоме й відповідальне (критичне) ставлення до себе як до "людини науки", що постійно розвивається і зростає; – безперервне самопізнання й самовиховання необхідних і професійно важливих якостей як суб'єкта науково-дослідницької діяльності; – творча самореалізація особистісного потенціалу у сфері наукового пізнання, спілкування, співпраці та співтворчості.	12-0

Процедура вияву рівня сформованості науково-дослідницької культури майбутніх магістрів

З бланку діагностичної анкети видно, що кожний магістр у процесі діагностики в нього інтенсивності вияву показників компонентів науково-дослідницької культури одержував по дванадцять оцінок, які виставляв кожний з трьох експертів на окремому бланку. Їх середнє арифметичне розраховувалося за формулою:

$$K = (Z1 + Z2 + Z3 + Z4) : 144y,$$

де:

– K – коефіцієнт, що відбиває кількісне вираження ступеня засвоєння особистістю магістранта науково-дослідницької культури;

– Zx – сума балів за оцінкою трьох ознак прояву кожного з чотирьох компонентів науково-дослідницької культури, проставлена трьома експертами на підставі загальноприйнятої шкали;

– y – кількісний склад експертів (три особи), що брали участь в оцінюванні інтенсивності прояву в магістрантів показників науково-дослідницької діяльності;

– 144 – максимально можливий кількісний результат, одержаний за сумою оцінок одного експерта за дванадцятибальною шкалою (12 балів) дванадцяти показників науково-дослідницької культури майбутніх магістрів ($12 \times 12 = 144$).

Зазначимо, що по закінченні процедури діагностики інтенсивності вияву показників науково-дослідницької культури кожному досліджуваному виставлявся відповідний величині набраних балів коефіцієнт її сформованості (K). Він вираховувався за вище запропонованою формулою. Цифрове значення цього коефіцієнту округлялося до сотих долей одиниці, оскільки сама одиниця являла собою максимально можливу величину. З урахуванням цього, розподіл рівнів сформованості в майбутніх магістрів науково-дослідницької культури здійснювалося в таких межах:

- від 1,0 до 0,85 балів – високий рівень;
- від 0,84 до 0,69 – вище за середній;
- від 0,68 до 0,53 – середній рівень;
- від 0,52 до 0,37 – нижче за середній;
- від 0,36 до 0,21 балів – низький рівень;
- від 0,20 і нижче балів – рівень, який знаходиться у стадії формування.

**Результати експерименту з формування
науково-дослідницької культури майбутніх магістрів
(за даними прикінцевого зрізу)**

Група, модель підготовки	Рівні сформованості науково-дослідницької культури (у %)					
	Висо- кий	Вище за середній	Серед- ній	Нижче за середній	Низь- кий	У стадії форму- вання
ЕГ1 (Qu1)	-	-	25	43	32	-
ЕГ2 (Qu2)	-	-	23	38	39	-
ЕГ3 (Qu3)	-	-	28	47	25	-
ЕГ4 (Qy1y2y3y4)	25	38	31	6	-	-
КГ1(Q)	-	-	19	33	37	11

Для доведення ефективності впливу розробленої й впровадженої концептуальної моделі з формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів використовувався критерій χ^2 . Критерій χ^2 використовується для перевірки нульової гіпотези H_0 : рівні сформованості науково-дослідницької культури майбутніх магістрів з контрольних та експериментальних груп не залежать від реалізації запропонованої сукупності педагогічних умов. Альтернативна гіпотеза H_1 : рівні сформованості науково-дослідницької культури майбутніх магістрів залежать від реалізації запропонованої сукупності педагогічних умов та впровадження концептуальної моделі організації їхньої підготовки. Для заперечення чи підтвердження висунутого припущення розраховувалася величина χ^2 .

Таблиця А1

Емпіричні та теоретичні частоти рівнів сформованості науково-дослідницької культури майбутніх магістрів з контрольних (КГ1 і КГ2=47 ос.) та експериментальних (ЕГ9 і ЕГ10=41 ос.) груп

№ з/ч	Рівні науково-дослідницької культури	Емпіричні частоти		Суми	Теоретичні частоти	
		КГ1 КГ2	ЕГ9 ЕГ10		КГ1 КГ2	ЕГ9 ЕГ10
1	Високий	- А	11 Б	11	5,83	5,17
2	Вище середній за	- В	16 Г	16	8,48	7,52
3	Середній	9 Д	12 Е	21	11,13	9,87
4	Нижче середній за	16 Ж	2 З	18	9,54	8,46
5	Низький	16 К	- Л	16	8,48	7,52
6	У стадії формування	6 М	- Н	6	3,18	2,82
Суми		47	41	88	47	41

Як видно з таблиці, доля КГ1 і КГ2 складає $47/88=0,53$; доля ЕГ9 і ЕГ10 складає $41/88=0,47$. Таким чином, теоретичні частоти можна визначити знайшовши добуток сум частот за відповідною строчкою та сум частот за відповідним стовбцем поділивши його на загальну кількість спостережень.

Складання таблиці розрахунку критерію χ^2 за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{ej} - f_T)^2}{f_T},$$

де f_{ej} - емпірична частота по j-тому розряду ознаки;

- f_T - теоретична частота;

- j - порядковий номер розряду;

- k - кількість розрядів ознаки.

Таблиця А 2

Розрахунок критерію χ^2 при співставленні розподілів контрольних та експериментальних груп

№ з/ч	Частоти	Емпірична частота (f_{ei})	Теоретична частота (f_T)	$f_{ei} - f_T$	$(f_{ei} - f_T)^2$	$(f_{ei} - f_T)^2 / f_T$
1	А	-	5,83	-5,83	33,99	5,83
2	Б	11	5,17	5,83	33,99	6,57
3	В	-	8,48	-8,48	71,91	8,48
4	Г	16	7,52	8,48	71,91	9,56
5	Д	9	11,13	-2,13	4,54	0,41
6	Е	12	9,87	2,13	4,54	0,46
7	Ж	16	9,54	6,46	41,73	4,37
8	З	2	8,46	-6,46	41,73	4,93
9	К	16	8,48	7,52	56,55	6,67
10	Л	-	7,52	-7,52	56,55	7,52
11	М	6	3,18	2,82	7,95	2,52
12	Н	-	2,82	-2,82	7,95	2,82
Суми		88	88	0	-	60,12

Отримано $\chi^2_{емп.} = 60,12$. Число ступенів свободи при зіставленні двох емпіричних розподілів визначається за формулою: $v=(k-1) \cdot (c-1)$, де:

- k - кількість розрядів ознаки;

- c - кількість розподілів, що порівнюються.

Для цього випадку $v=5$.

РОЗРАХУНКИ ЗАСВІДЧИЛИ, ЩО ДЛЯ РІВНЯ СТАТИСТИЧНОЇ ЗНАЧУЩОСТІ (ДИВ. ТАБЛИЦЮ КРИТИЧНІ ЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЮ χ^2 ДЛЯ РІВНІВ СТАТИСТИЧНОЇ ЗНАЧУЩОСТІ [210, с. 328]) $p = 0,05$, $\chi_{кр}^2 = 11,07$ та для $p=0,01$, $\chi_{кр}^2 = 15,09$. ОТЖЕ, $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$, ЩО ПІДТВЕРДЖУЄ ГІПОТЕЗУ H_1 : рівні сформованості науково-дослідницької культури досліджуваних залежать від змісту та шляхів підготовки, та моделі підготовки магістрантів експериментальних груп більш ефективні при формуванні науково-дослідницької культури.

Наведемо інший приклад дії дослідниці (дис. дослідження 3. Стукаленко) на початку формувального експерименту, коли слід дотримуватися принципу однаковості кількісних і якісних показників контрольної та експериментальної груп. Виконаємо перевірку середніх арифметичних і дисперсій вибірок та перевіримо гіпотезу про нормальність розподілу досліджуваних груп.

Для того, щоб порівняти генеральні середні, використаємо критерій Стюдента. Сформулюємо нульову та альтернативну гіпотези.

Нульова гіпотеза: генеральні середні у експериментальній та контрольній групах рівні:

$$M(x) = M(y).$$

Альтернативна гіпотеза: генеральні середні у експериментальній та контрольній групах не рівні:

$$M(x) \neq M(y).$$

Обираємо рівень значущості: $\alpha = 0,05$.

Розподіл студентів за рівнями сформованості професійної толерантності на початку експерименту

Кількість студентів	Рівні сформованості професійної толерантності		
	Низький 0-3	Середній 4-6	Високий 7-10
Контрольна група $n_x = 184$	52	98	34
Експериментальна група $n_y = 186$	55	95	36
Разом $n = 370$	107	193	70

Розраховано вибірові середні: $\bar{x} = \frac{1}{n_x} \sum x_i n_i = 4,66$; $\bar{y} = \frac{1}{n_y} \sum y_i n_i = 4,64$.

Обчислено вибірові дисперсії: $D_x = \frac{1}{n_x} \sum (x_i - \bar{x})^2 n_i$; $D_y = \frac{1}{n_y} \sum (y_i - \bar{y})^2 n_i$;

$$D(x) = 5,61; D(y) = 5,87.$$

Визначено вибірові середні квадратичні відхилення:

$$s_x = \sqrt{D_x}; s_x = \sqrt{5,61} = 2,37; s_y = \sqrt{D_y}; s_y = \sqrt{5,87} = 2,42;$$

$$s(x) = 2,37; s(y) = 2,42.$$

Поправлені вибірові дисперсії:

$$S_x^2 = \frac{n_x}{n_x - 1} D_x; S_x^2 = 5,64; S_y^2 = \frac{n_y}{n_y - 1} D_y; S_y^2 = 5,9.$$

Стандартні відхилення: $S_x = \sqrt{5,64} = 2,37$; $S_y = \sqrt{5,9} = 2,43$.

Спостережуване значення критерію Стьюдента обчислюємо за

формулою:
$$T_{\text{спост.}} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{(n_x - 1)s_x^2 + (n_y - 1)s_y^2}} \times \sqrt{\frac{n_x \times n_y \times (n_x + n_y - 2)}{n_x + n_y}}.$$

Маємо:
$$T_{\text{спост.}} = \frac{4,66 - 4,64}{\sqrt{183 \times 5,64 + 185 \times 5,9}} \times \sqrt{\frac{184 \times 186 \times 368}{370}} = 0,06.$$

За таблицею [51, с. 393] знаходимо критичне значення для $k = n_x + n_y - 2$:

$t_{\text{ов.кр}}(0,05; 368) = 1,96$. Звідси $t_{\text{ов.кр}} > T_{\text{спост.}}$.

Отже, гіпотезу про рівність генеральних середніх не відхилено.

Для оцінки математичних сподівань $M(x)$ і $M(y)$, визначено для них довірчі інтервали.

Задається надійність: $g = 0,95$.

Точність оцінки $M(x)$ становить: $d_x = t(g, n) \times \frac{S_x}{\sqrt{n_x}} = 1,96 \times \frac{2,37}{\sqrt{184}} = 0,34$.

Довірчий інтервал для $M(x)$:

$(\bar{x} - d_x; \bar{x} + d_x) = (4,66 - 0,34; 4,66 + 0,34) = (4,31; 5)$.

Точність оцінки $M(y)$ становить: $d_y = t(g, n) \times \frac{S_y}{\sqrt{n_y}} = 1,96 \times \frac{2,43}{\sqrt{186}} = 0,35$.

Довірчий інтервал для $M(y)$:

$(\bar{y} - d_y; \bar{y} + d_y) = (4,64 - 0,35; 4,64 + 0,35) = (4,29; 4,99)$.

Довірчі інтервали для $M(x)$ і $M(y)$ мають спільну частину, яка містить середні значення $\bar{x}$ і $\bar{y}$. Отже, рівні розвитку професійної толерантності студентів контрольної та експериментальної груп перед початком проведення педагогічного експерименту відрізняються несуттєво.

Перевіримо гіпотезу про нормальність розподілу генеральних сукупностей.

Для цього скористаємося критерієм Пірсона.

Для контрольної групи маємо:

$n_x = 184$; $\bar{x} = 4,66$; $s_x = 2,37$; $h = 1$;

$$u_i = \frac{x_i^* - \bar{x}}{s_x}; N_x = \frac{n_x h}{s_x} = 77,7; n' = N_x \succ j(u_i).$$

Дані для знаходження теоретичних частот наведено у таблиці 3.14 (Додаток Р) – Розрахунки для використання критерію Пірсона (КГ на початку експерименту).

Спостережуване значення критерію $c_{спост}^2$ знаходимо за формулою:

$$c_{спост}^2 = \sum \frac{(n_i' - n_i)^2}{n_i'} [51, \text{с. 251}].$$

Одержуємо $c_{спост}^2 = 12,2107$; за таблицею критичних точок критерію Пірсона [51, с. 392] знаходимо $c_{кр}^2(0,05; 10 - 3) = c_{кр}^2(0,05; 7) = 14,1$.

Оскільки $c_{спост}^2 < c_{кр}^2$, то гіпотеза про нормальність розподілу генеральної сукупності підтверджується.

Для експериментальної групи маємо:

$$n_y = 186, \bar{y} = 4,64; s_y = 2,42; h = 1;$$

$$u_i = \frac{y_i^* - \bar{y}}{s_y}; N_y = \frac{n_y h}{s_y} = 76,8; n' = N_y \succ j(u_i).$$

Розрахунки для використання критерію Пірсона (ЕГ на початку експерименту)

i	$[y_i - y_{i+1}]$	y_i	n_i	u_i	$\phi(u_i)$	n_i'	$(n_i - n_i')^2 / n_i'$
1	0-1	0,5	10	-1,71	0,0925	7,10	1,18
2	1-2	1,5	21	-1,29	0,1736	13,33	4,41
3	2-3	2,5	24	-0,88	0,2709	20,81	0,49
4	3-4	3,5	27	-0,47	0,3572	27,43	0,01
5	4-5	4,5	37	-0,06	0,3982	30,58	1,35
6	5-6	5,5	31	0,35	0,3752	28,82	0,17
7	6-7	6,5	19	0,76	0,2989	22,96	0,68
8	7-8	7,5	12	1,18	0,1989	15,28	0,70
9	8-9	8,5	4	1,59	0,1127	8,66	2,50
10	9-10	9,5	1	2,00	0,054	4,15	2,39
S			186				$c_{спост}^2 = 13,8764$

За даними таблиці отримуємо: $c_{спост}^2 = 13,8764$. Знаходимо критичну точку: $c_{кр}^2(0,05; 10 - 3) = c_{кр}^2(0,05; 7) = 14,1$.

Оскільки $c_{спост}^2 < c_{кр}^2$, то приймаємо гіпотезу про нормальність розподілу генеральної сукупності.

Порівняємо дисперсії за критерій Фішера-Снедекора.

Для ЕГ: $S_y^2 = 5,9; n_1 = 186; k_1 = n_1 - 1 = 185$.

Для КГ: $S_x^2 = 5,64; n_2 = 184; k_2 = n_2 - 1 = 183$.

Спостережуване значення критерію: $F_{спост} = \frac{S_y^2}{S_x^2} = \frac{5,9}{5,64} = 1,05$.

Критична точка для $\alpha = 0,05$: $F_{кр}(\alpha; k_1, k_2) = F_{кр}(0,05; 185, 183) = 1,28$.

Оскільки $F_{\text{спост}} < F_{\text{кр}}$, то дисперсії відрізняються незначимо (випадково), отже, обидві методики (традиційна і експериментальна) забезпечують однакову точність вимірювань.

Таким чином, перед початком формувального експерименту було дотримано принципу однаковості кількісних і якісних показників контрольної та експериментальної груп, а також встановлено, що середні значення рівнів розвитку професійної толерантності у студентів експериментальної та контрольної груп на початковому етапі формувального експерименту суттєво не відрізнялися.

Наведемо приклад здійснення процедури порівняння двох вибірок (експериментальної та контрольної) за частотою появи певного ефекту і визначення достовірності різниці між ними у відсотках за критерій J^* – кутового перетворення Фішера (дис. дослідження Г. Адамової).

Критерієм Фішера вважається статистичний критерій у радіанах, за яким тестові статистичні дані обраховані з урахуванням нульової гіпотези і шляхом кутового перетворення відсоткових часток на величини центрального кута. Більша величина відповідає більшому куту, а менша – меншому куту, де величина демонструє ймовірність наявності відмінностей.

Статистичні гіпотези:

H_0 – нульова, згідно з якою частка осіб, які в ЕГ продемонстрували сформованість досліджуваного феномена не вище, ніж у КГ (відсутність відмінностей між результатами);

H_1 – альтернативна, відповідно до якої частка осіб, які в ЕГ продемонстрували вищі показники досліджуваного феномена, ніж у КГ (наявність суттєвих відмінностей між результатами).

Представлено отримані результати таблицею з двома значеннями ознаки: «є ефект» – «немає ефекту».

Таблиця

Результати зіставлення результатів у КГ та ЕГ у
післяекспериментальному зрізі

Зрізи	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	Кількість студентів	Відсоткова частка	
КГ	6	21,4%	22	78,6 %	28 (100%)
ЕГ	24	92,3%	2	7,7 %	26 (100%)
Загальна кількість студентів	30		24		54

Отримане емпіричне значення $\phi^*(5,937)$ перебуває у зоні значущості.

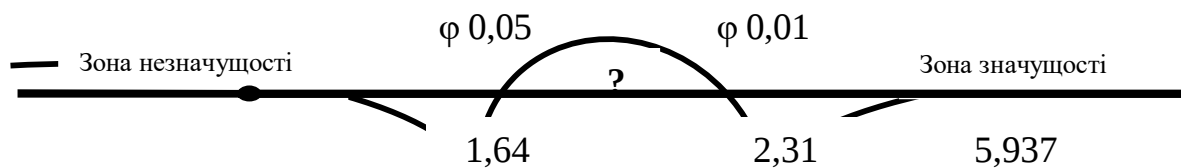


Рис. 1. Вісь значущості

Натомість, не зважаючи на наявність розробок для використання засобів математичної статистики у процесі виконання досліджень з освітніх наук, типові помилки здобувачів, що виникають під час підготовки до проведення педагогічного експерименту, пов'язані з недостатньо розробленим планом проведення експерименту. Необхідно визначити об'єкт експерименту (у педагогічних дослідженнях, перш за все, мова йде про формування вибіркової сукупності), спосіб вимірювання досліджуваних змінних та скласти перелік ознак, які вивчатимуться. Важливо визначити шкалу вимірювання, яка буде відповідати усім особливостям результатів дослідження.

У педагогічних дослідженнях точне вимірювання змінних – це складна задача (наприклад, точне вимірювання особистісних характеристик, ступеня відношення до чого-небудь). Неправильно обрана шкала вимірювання знизить достовірність отриманих результатів. Специфіка науково-педагогічних досліджень полягає у частому використанні слабкої порядкової (рангової шкали) – це бальне, рейтингове оцінювання. Над такими даними дослідник може здійснювати лише строго монотонні перетворення, а операції обчислення параметрів (середнього, дисперсії, середнього квадратичного відхилення) недопустимі. Нажаль, саме така помилка поширена у дослідженнях педагогічної тематики.

Також переважає некоректне використання засобів математичної статистики для аналізу та підтвердження отриманих результатів. Наперед неузгоджене педагогічне вимірювання, тобто кількісне представлення якісних характеристик, з методикою подальшого статистичного опрацювання здобутих даних, створює для дослідників серйозні труднощі в оформленні отриманих результатів. Інколи статистичне опрацювання емпіричного матеріалу стає неможливим, бо отримані результати дослідження не були попередньо прив'язані до певної залежної змінної. Дослідник виходить із подібної ситуації приймаючи рішення ситуативного або інтуїтивного характеру.

Використання засобів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях здобувачами вищої освіти другого та третього рівнів не завжди супроводжується чітким уявленням про можливості їх застосування. Інколи дослідник використовує той чи інший метод аналізу даних лише в силу його суб'єктивної доступності. Основною ж метою використання математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях є створення формального математичного апарату для опису, моделювання систем та представлення закономірностей і залежностей між досліджуваними характеристиками у компактній формі.

Тому при організації науково-дослідницької підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів спеціальності А1 Освітні науки засобами математичної статистики створюється необхідне навчальне середовище, що сприяє набуттю ними математико-статистичної компетентності, яка зумовлює їхню здатність до використання знань з теорії ймовірностей та математичної статистики для опрацювання масивів експериментальних даних (зокрема, міри тенденції та розсіювання статистичних даних; графічні методи аналізу розподілу значень випадкових

величин; види розподілу значень випадкових величин; кореляційний аналіз зв'язків (кореляції); коефіцієнт прямолінійної регресії; кореляційне відношення; кореляція якісних оцінок тощо). Структура математико-статистичної компетентності, на думку В. Павлової, має наступні структурні компоненти: особистісно-ціннісний, науково-дослідницький, логіко-методологічний, процедурно-технологічний та емоційно-вольовий, що зображені на рис.1.

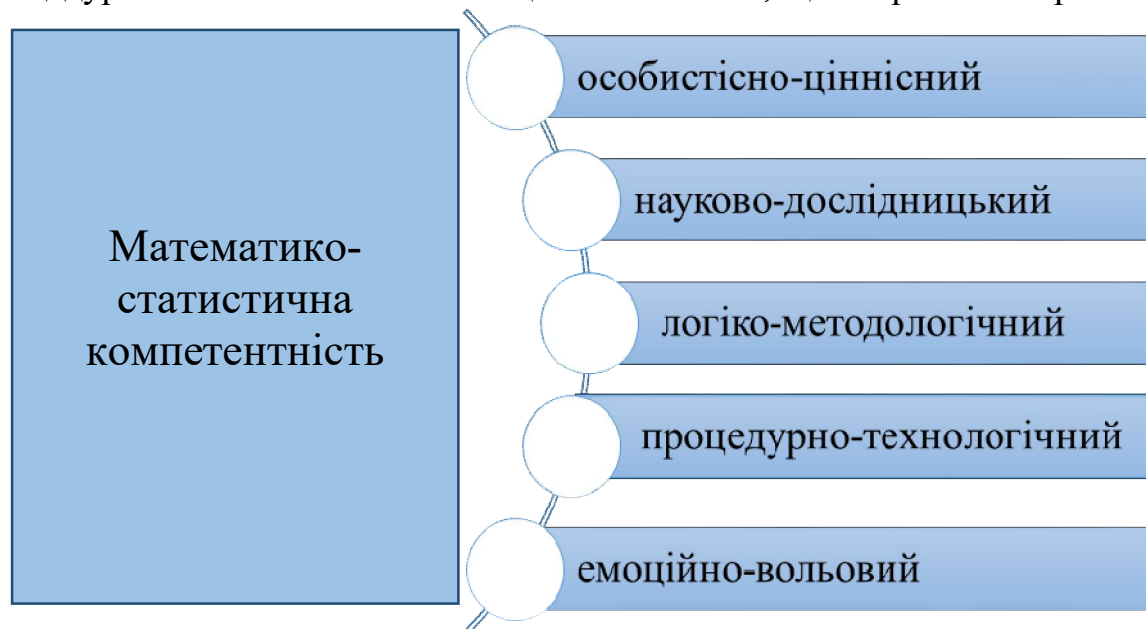


Рис.1 Структура математико-статистичної компетентності

Як слідує з рис.1, кожен із компонентів математико-статистичної компетентності має певну функцію і роль:

- особистісно-ціннісний компонент визначає сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до дослідницьких завдань, що вирішуються засобами математичної статистики; здатність розуміти роль математико-статистичної компетентності як однієї з соціальних цінностей через прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у сфері науково-дослідницької діяльності засобами математичної статистики; уміння визначати резерви свого розвитку, самоаналіз і самооцінку результатів своєї діяльності з метою осмислення власної значущості у вирішенні дослідницьких проблем засобами математичної статистики;

- науково-дослідницький характеризує здатність розпізнавати і формулювати науково-дослідницькі проблеми у галузі педагогічних наук, за допомогою засобів математичної статистики через обізнаність особливостей, можливостей, перспектив використання засобів математичної статистики в гуманітарному дослідженні; володіння базовим термінологічним апаратом математичної статистики; спроможність виокремлювати різні типи математико-статистичних задач, упродовж здійснення експерименту, зокрема, перевіряти справедливості гіпотез, спираючись на відомі методи (індукція, аналогія, узагальнення);

- логіко-методологічний забезпечує здатність особистості добирати способи розв'язання і вирішувати математико-статистичні задачі, та

використовувати адекватні предмету гуманітарного дослідження математичні знання і засоби через уміння використовувати різні інформаційні джерела для пошуку процедур розв'язання типових математичних (ймовірнісно-статистичних) задач (підручники, довідники, Інтернет-ресурси); володіння алгоритмами розв'язання типових математико-статистичних задач; уміння використовувати математичну та логічну символіку при оформленні математичних текстів гуманітарного дослідження.

– процедурно-технологічний визначає здатність критично аналізувати запропоновані засоби математичної статистики і коректно інтерпретувати здобуті результати з урахуванням специфіки поставлених науково-дослідницьких проблем педагогічного дослідження через спроможність проводити обґрунтування правильності розв'язування дослідницьких завдань засобами математичної статистики та знаходити логічні помилки у неправильних дедуктивних міркуваннях; уміння оцінювати доцільність способів інтерпретування результатів, отриманих формальними методами, у термінах вихідної предметної галузі; спроможність систематизувати здобуті результати (досліджувати межі справедливості здобутих результатів, встановлювати зв'язки з попередніми, модифікувати вихідні завдання);

– емоційно-вольовий компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан у процесі науково-дослідницької діяльності засобами математичної статистики; здатність достойно переживати невдачі у дослідницькій діяльності в процесі розв'язання математико-статистичних задач; уміння проявляти вольові зусилля та наполегливість, цілеспрямованість у роботі, в процесі розв'язання математико-статистичних задач.

2.5. Логіка досліджень в галузі освіти

Під *логікою* дослідження розуміється послідовність і взаємозв'язок складових елементів дослідницької роботи. Такими складовими елементами дослідження є наступні.

1. Науково-дослідна робота завжди починається з вибору об'єктної області дослідження. Вибір об'єктної області визначається такими об'єктивними факторами, як її актуальність, новизна і перспективність, а також суб'єктивними чинниками: освітою, життєвим досвідом, нахилами, інтересами, здібностями, складом розуму дослідника, характером його професійної діяльності тощо. Вибір об'єктної області обумовлює визначення дослідницької проблеми і теми дослідження. При цьому тема повинна містити проблему.

Проблема – це складне теоретичне чи практичне питання, що потребує спеціального вивчення і позитивного розв'язання, тобто це те, що невідомо в науці. Проблема – це місточок між відомим і невідомим, “знання про незнання”, тобто суперечлива ситуація, яка виступає у вигляді протилежних позицій при поясненні будь-яких явищ, об'єктів, процесів, що потребує адекватної теорії для її конструктивного вирішення. На відміну від відповіді на запитання, вирішення проблеми не міститься в науковому знанні, що вже існує,

і тому не може бути здобутим шляхом простого перетворення наявної наукової інформації.

Сутність проблеми – протиріччя між науковими фактами та їх теоретичним осмисленням, між науковими теоріями, що знаходяться в стані конкуренції. Наукова проблема не висувається довільно, а є результатом глибокого вивчення дослідником стану практики та наукової літератури, відбиває протиріччя процесу пізнання на його певному етапі розвитку. Джерелом проблеми є утруднення, конфлікти, “вузькі місця”, що породжуються в реальній практиці. Тому виникає потреба в їх усуненні, що найчастіше відображено в постановці практичних завдань. Для переходу від практичного завдання до наукової проблеми необхідно:

- визначити, яких наукових знань не вистачає для вирішення наявного практичного завдання;

- визначити, чи є ці необхідні знання в науці.

Крім того, дослідник зобов'язаний виявити вихідні положення визначеної наукової проблеми (теоретичні та практичні передумови), довести, що у нього є “поле” самостійного пошуку, що наука накопичила необхідні наукові знання та засоби, щоб цей пошук було здійснено позитивно.

При виборі та обґрунтуванні проблеми дослідження необхідно урахувати наступне:

- суперечливість проблеми, оскільки в процесі вивчення будь-якого феномену, що знайшов відображення в теорії наукового знання, завжди є елементи старого й нового, тому потрібно чітко визначити, що саме із вже дослідженого має цінність для нового, що підлягає оновленню, зміненню, спростуванню, заперечуванню;

- істинність проблеми, так як необхідно обґрунтувати, чи дійсно питання, які підлягають вивченню, є невідомими для науки, чи відповідає істині основна трактовка визначеної проблеми, чи дійсно означена проблема є цінною для педагогічної теорії і практики;

- місце досліджуємої проблеми в науці, оскільки не можна допускати перебільшення ролі того чи іншого питання в наявній теорії наукового знання;

- співставлення історичного та логічного, так як необхідно обґрунтувати, що визначена проблема – результат закономірного розвитку педагогічної науки, відповідь на актуальні замовлення практики виховання й навчання, що дослідник опирається на те, що вже міститься в науці;

- виокремлення головного напрямку дослідження, оскільки в будь-якому дослідженні повинна бути провідна ідея, що є стержнем авторської концепції; тому актуальність проблеми передусім слід обґрунтовувати саме з позицій провідної ідеї дослідження.

При обґрунтуванні *актуальності проблеми* дослідник має право на творчий підхід. Але в різній послідовності звичайно висвітлюються такі аспекти:

- соціальна аргументація педагогічної проблеми (які нові соціальні умови та передумови визначають актуальність досліджуваного педагогічного феномена, висвітлення означеної проблеми в офіційних документах (законах держави, національних державних програмах і т.д.);

- загальнонаукова аргументація даної проблеми (філософські посилки, обґрунтування проблеми з позицій сучасної педагогічної та психологічної думки, інших наук про людину);

- історико-аналітичне обґрунтування проблеми з позиції розвитку педагогічної думки в минулому і сучасності (коли і яким чином означена проблема трактовалась раніше, чому в теперішній час вона є актуальною, з вирішенням яких наукових проблем зв'язана тема дослідження, що вивчено недостатньо і т.д.);

- обґрунтування проблеми з точки зору педагогічної практики (чому дана проблема привертає увагу педагогів-практиків, які вони випробують утруднення при вирішенні практичних завдань, які спостерігаються недоліки та помилки в їхній педагогічній праці, які маються досягнення, що потрібно проаналізувати, який передовий педагогічний досвід слід узагальнити).

Обґрунтування проблеми дослідження не є самоціллю. Це потрібно перш за все самому досліднику, бо сприяє свідомому та всебічному розгляду та осмисленню ним всіх сторін досліджуваного явища, спонукає виражати наукову та практичну значущість проблеми дослідження, утвердитися в ній, відчувати відповідальність за якість виконання самої експериментально-дослідної роботи та її прикінцевих результатів.

2.Протиріччя, що міститься в проблемі, повинно прямо або побічно знайти своє відображення в формулюванні теми дослідження. *Тема дослідження* в галузі освіти, в свою чергу, повинна одноразово фіксувати як певний етап уточнення, так і локалізацію (обмежування рамок) проблеми. При виборі теми дослідження доцільно використовувати алгоритм мислєдїяльностї, як відповіді на такий запитання:

- в якій із галузей наук про освіту у мене найбільший пізнавальний інтерес (історія педагогіки, дидактика, теорія та методика професійної освіти, освітній моніторинг, педагогічний менеджмент, теорія і методика виховної роботи тощо);

- який аспект педагогічної дійсності я зможу краще дослідити (викладацьку працю досконалих науково-педагогічних працівників чи потатківців, навчально-пізнавальну чи науково-дослідницьку діяльність здобувачів, виховну чи профорієнтаційну роботу ЗВО і т.д.);

- що мене найбільше цікавить в освітньому процесі або середовищі (структура і сутність його компонентів, чи зв'язки між ними);

- що я зможу найкраще зрозуміти та дослідити (діяльність та поведінку педагогічних працівників чи вихованців);

- який вік респондентів підлягає дослідженню;

- яка виховна чи дидактична проблема для даного віку піддослідних, в наступний час мені вважається найбільш важливою з точки зору особистого педагогічного досвіду;

- які завдання я зможу реально самостійно вирішити.

Темами фундаментальних наукових праць (монографії, докторські дисертації) повинні бути фундаментальні наукові проблеми в галузі освіти. В інших видах наукових праць теми повинні бути більш конкретними,

прив'язаними до певних етапів та умов педагогічного процесу чи зв'язаними з розв'язанням певних аспектів загальних проблем. Для починаючих дослідників особливо корисним є обмежування теми дослідження рамками конкретного об'єкта педагогічної дійсності.

3. *Об'єкт дослідження* – це процес або явище педагогічної дійсності, що протистоїть досліднику як суб'єкту в його пізнавальній діяльності, що породжує проблемну ситуацію і обране для вивчення. Об'єкт дослідження завжди виступає як щось реально існуюче. Це будь-яка сукупність властивостей чи відносин педагогічної дійсності, що існують об'єктивно, тобто незалежно від суб'єкта пізнання, але відображаються ним.

4. *Предмет дослідження* – це частка об'єкта, тобто те, що безпосередньо та ґрунтовно вивчається з певною метою (формування якості особистості; його взаємодія з іншими якостями; характеристика процесу, явища; виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання чи навчання особистості визначеного віку у визначеній сфері).

Предмет дослідження міститься в межах 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. Але на відміну від об'єкта, предмет дослідження являє собою те, що відшукується, визначається. Саме на нього спрямована основна увага дослідника, оскільки предмет дослідження визначає тему науково-педагогічної праці, яка визначається на титульному аркуші як її назва.

В предмет дослідження слід включати тільки ті елементи, зв'язки, відношення об'єкта, які підлягають вивченню в означеній науковій роботі. Визначення предмета означає вияв певного “ракурсу” його розгляду, конкретного обмеження рамок пошуку, а також висвітлення пропозиції автора щодо найбільш суттєвих в плані поставленої проблеми зв'язків, їх об'єднання в єдину систему. Тому в предметі повинні міститися напямок, важливіші завдання дослідження, вірогідність їх вирішення відповідними пізнавальними засобами та методами.

5. *Мета дослідження* – це ідеальне, мисленнєве передбачення кінцевого результату науково-дослідної роботи, тобто те, для чого вивчається предмет дослідження (розробка наукових основ виховання й навчання, одержання нової наукової інформації з теми дослідження, аналіз результатів практики, виявлення шляхів і засобів виховання і т.д.). Мета дослідження визначається загальним станом наук про освіту, необхідністю розвитку педагогічної теорії. При визначенні мети дослідження в галузі освіти необхідно чітко відповісти на такі запитання:

-В чому полягає сутність досліджуваної проблеми ?

-Чи є в науці пояснення сутності досліджуваного явища чи процесу, яке воно, в чому полягають його сильні та слабкі сторони ?

-На що саме потрібно дати аргументовану відповідь ?

-Чи в моїх силах в ході дослідження здобути необхідні наукові факти для висвітлення сутності досліджуваної проблеми ?

В результаті виокремлюється основна прогалина в теорії питання, дослідження якого і стає метою дослідницької роботи.

6. *Завдання дослідження* – це те, що потребує виконання за допомогою засобів теоретичного чи емпіричного мислення (порівняння, класифікація, конкретизація). Завдання конкретизують мету з урахуванням предмета, особливостей досліджуваної наукової проблеми. Завдання дослідження впливають не тільки з мети, але й зі специфіки умов дослідницької роботи, можливостей дослідника, вимог педагогічної практики. Єдиного стандарту в формулюванні завдань педагогічного дослідження бути не може, але найчастіше виділяють три-чотири завдання дослідження. При цьому перше завдання спрямовано на вияв сутності, природи, структури, закономірностей функціонування та розвитку феномену, що вивчається. Друге завдання передбачає розкриття загальних способів перетворення об'єкту, вибудовування його моделей. Третє завдання націлено на створення, розробку конкретних освітніх технологій чи методик педагогічної дії, практичних рекомендацій. Четверте завдання – на експериментальну перевірку їх ефективності.

7. *Вихідна концепція дослідження в галузі освіти* – це сукупність теоретичних положень, якими керується дослідник протягом своєї науково-експериментальної роботи. Опорні позиції дослідника - результат глибокого аналізу стану педагогічної науки, вичленовування в науковій літературі найбільш важливих загальних ідей, положень і рекомендацій. Вихідна концепція допомагає з'ясувати, що в педагогічній науці точно відомо, усіма визнано, а з яких питань відсутній єдиний погляд, що вивчено слабо, на які запитання в науці немає відповідей. Це важливо як для уточнення мети та завдань дослідження, так і для розробки логіки теоретико-експериментальної роботи.

8. *Поставивши завдання та намітивши способи їх розв'язання, визначившись стосовно вихідних концептуальних ідей, дослідник повинен здійснити “прорив” у незазану область, передбачити кінцевий результат, визначити в основних рисах підсумок дослідницької роботи.* Всі наступні логічні етапи будуть уявляти собою щаблі руху до цього передбаченого результату, його перевірку, уточнення та конкретизацію. Формою такого передбачення виступає наукова гіпотеза. Наукова гіпотеза – це теоретично обґрунтоване припущення стосовно результату вирішення означеної проблеми і націлене на пояснення будь-яких явищ (наприклад, про те, як буде протікати досліджуваний процес, явище, що буде відбуватися з дитиною, з якістю, що формується, від чого залежить хід процесу і т.д.). Гіпотеза - це своєрідне мисленнєве дослідження, що здійснюється розумом дослідника, проведене ним перед початком самого дослідження.

Наукова гіпотеза, на відміну від робочої гіпотези як тимчасового передбачення для систематизації наявного фактичного матеріалу, висувається, коли накопичено значний фактичний матеріал і з'являється можливість висвітлити “проект” рішення, сформулювати положення, яке з певними уточненнями може перетворитися в наукову теорію. Наукова гіпотеза повинна

відповідати критеріям: відповідності фактам, перевіряємості, застосовності до більш широкого кола явищ, можливої простоти. За своїм характером вона може бути висуванням принципово нового положення чи модифікацією відомих законів і закономірностей, виходячи із припущення про те, що деякі закони існують в галузях, де дію їх ще не визначено. За логічною структурою наукова гіпотеза може носити лінійний характер, коли висувається та перевіряється якесь одне положення, чи розгалужений характер, коли необхідна перевірка декількох припущень.

Якщо гіпотеза дослідження містить припущення про зв'язки між педагогічними впливами, змістом, організаційними формами і результатами навчання чи виховання, але не розкриває при цьому особливостей самих механізмів цих впливів, то така гіпотеза носить емпіричний характер. Для того, щоб гіпотеза носила теоретичний характер, вона повинна містити припущення і про механізм зв'язків, що досліджуються, а також про їх внутрішні закономірності.

Висуванням гіпотези закінчується та частина дослідження, логіка якої визначається загальними вимогами до наукового пошуку. Спеціальних правил, в якій послідовності здійснювати другий етап дослідження – розвиток та перевірку гіпотези, - не існує. Правомірно вказати тільки на деякі загальні принципи вибудовування цієї частини дослідження. Від відбитого гіпотезою результату дослідник повинен в мисленнєвому плані вернутися назад, уявляючи, якими знаннями необхідно йому володіти, щоб здобути очікуваний результат. при цьому виявляється, яку частину знань можливо знайти в готовому виді, яку треба відшукувати. Потім намічаються дослідницькі процедури та кроки, що забезпечують здобуття знань, яких не вистачало. Так, здійснюючи рух від очікуваного результату до його передумов, дослідник намічає логічну послідовність етапів висунутої гіпотези. Як наслідок, здійснюється розробка програми уточнення та перевірки гіпотези.

9. Після розробки програми експериментально-дослідної роботи в галузі освіти намічаються адекватні завданням кожного дослідницького кроку методи та процедури, що являють собою специфічні інструменти здобуття істини. Під методами розуміють шляхи досягнення мети чи способи розв'язання завдань наукового дослідження. Поняття методів наукового дослідження охоплює і форми логічного мислення (індукція і дедукція, аналіз і синтез; порівняння, класифікація), і загальні моделі дослідницьких процедур, і способи (прийоми) виконання дослідницьких дій. *Методика дослідження* – сукупність методів, прийомів і способів, за допомогою яких будуть вирішені завдання дослідження, перевірено наукову гіпотезу, отримані достовірні наукові факти. Методика дослідження являє собою певну частину дослідницької системи, що дозволяє здійснити дослідницьку діяльність.

10. Одержання й аналіз нових наукових фактів за допомогою розроблених методів дослідження - головний елемент педагогічного дослідження. Тут важливо вичленувати самостійно здобуті дослідником результати дослідження із загальних результатів виховання й навчання, установити залежність між змістом його власної дослідницької роботи і зміною явищ педагогічної

дійсності. При цьому важливо чітко диференціювати науковий факт і явище. Явище – це момент буття, частка об'єктивної реальності. *Науковий факт* – це одиниця знання, яке відбиває суть вислову про явища та їхні зв'язки, будучи результатом ідеалізації, припущення про те, що всі аналогічні явища і зв'язки, відношення мають той же самий зміст. Педагогічний факт – це відображення, “вичерпування” явища, фіксування певних зв'язків та сторін явищ за допомогою понятійного апарату науки. Це багатократно і достовірно зафіксовані зв'язки між явищами навчання та виховання.

11. Розробка *наукової концепції*, тобто виділення істотного, головного в отриманих результатах дослідження, формулювання висновків, ідей, усього, що називають педагогічною теорією. При цьому доцільно подати коротку анотацію нових наукових положень, запропонованих дослідником особисто, необхідно показати відмінність одержаних результатів від відомих раніше, описати ступінь новизни (вперше одержано, удосконалено, дістало подальший розвиток). Кожне наукове положення чітко формулюють, виокремлюючи його основну сутність і зосереджуючи особливу увагу на рівні досягнутої дослідником новизни.

12. Впровадження в практику результатів дослідження - важливий елемент на заключному етапі роботи. Тут розробляються конкретні методичні рекомендації, створюються навчальні чи методичні посібники, здійснюється їх пропаганда, чим забезпечується масове застосування педагогічних ідей дослідника.

2.6. Приклади обґрунтування логіки й структури дисертаційних досліджень з освітніх наук (в рамках наукової школи д.пед.н., професора Цокур О.С.)

2.6.1. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА З ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ (О. Железняк)

ВСТУП

РОЗДІЛ І. ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА І ПРЕДМЕТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

1.1. Проблема гендерного виховання в дослідженнях зарубіжних науковців

1.2. Сучасний стан і особливості розвитку вітчизняної теорії і практики гендерного виховання учнів

Висновки до першого розділу

РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА З ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

2.1. Уточнення базових понять дослідження: „компетенція”, „компетентність”, „професійна компетентність”

2.2. Сутність і структура професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів

2.3. Обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів

2.4. Модель розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів у процесі його діяльності в сучасному навчальному закладі

Висновки до другого розділу

РОЗДІЛ III. ЗМІСТ І РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА З ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

3.1. Вимір рівнів професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів та їх характеристика

3.2. Організація та сутність експерименту з розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів

3.3. Аналіз результатів експерименту з розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів

Висновки до третього розділу

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Актуальність дослідження зумовлена соціальним запитом гендерованого суспільства на відповідність змісту, методів і форм професійної підготовки педагогічних працівників вимогам соціуму та необхідністю впровадження ідей гендерної рівності та демократії, що знаменують нове бачення світових перетворень, у національній системі освіти. Без них, як зазначено у провідних державних документах (Конституції та Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Концепції національного виховання, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції освіти „рівний – рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України), неможливо утвердити пріоритет особистісно-зорієнтованого та гендерного виховання підростаючого покоління. Тому творення сучасного українського освітнього простору доцільно здійснювати на засадах відповідного – гендерного підходу, що потребує вияву особливої – професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів. Недостатня теоретична розробленість означеної проблеми підкреслює гостру необхідність науково-теоретичного обґрунтування сутності гендеру; способів упровадження принципів гендерної педагогіки у сферу освітнього простору; змісту гендерної освіти; стратегій інтеграції гендерного підходу у вищу педагогічну освіту. Значущість дослідження для практики визначається необхідністю використання впродовж неперервної професійно-педагогічної освіти засобів гендерного підходу, вдосконалення технологій гендерного виховання.

Як наслідок, на стику XX–XXI тисячоліть в Україні значно активізувалися дослідження з теорії та методології гендеру (В. Агеев, І. Горошко, В. Довженко, Г. Лактіонова, Л. Лобанова, Л. Міщик, С. Оксамитна, М. Скорик, Л. Смоляр); упровадження принципів гендерної рівності та демократії у сферу освітнього простору сучасної вищої школи (Н. Болотіна, Т. Булавіна, Л. Бут, М. Згуровський, Я. Кічук, Л. Кобелянська, Т. Мельник, С. Сидоренко, С. Харченко, С. Юдіна); інтеграції гендерного підходу у вищу професійну та педагогічну освіту (М. Букач, О. Булатова, Т. Бучинська, Т. Голованова, Н. Горбунова, І. Іванова, О. Любарська, І. Мунтян, П. Терзі, О. Цокур); гендерної психології та педагогіки (Т. Говорун, Н. Грицяк, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко); гендерної соціалізації й гендерного виховання учнівської та студентської молоді (Ю. Бурцева, С. Вихор, Н. Єрофеева, Л. Зверєва, О. Каменська, О. Кізь, Л. Надолинська, А. Шевченко).

Однак, проблема розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів з гендерного виховання учнів до сьогодні залишається теоретично недостатньо обґрунтованою, незважаючи на суттєвий доробок українських і російських науковців із актуальних напрямів модернізації вищої та післядипломної педагогічної освіти (В. Андрущенко, І. Аносов, В. Байденко, О. Глузман, І. Зязюн, В. Кремень, В. Крижко, А. Кузьмінський, В. Курило, О. Мещанінов), зокрема шляхом застосування засобів компетентнісного підходу (Н. Бібік, В. Гаврилюк, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко), визначення сутності (В. Буряк, Н. Волкова, Л. Кондрашова, К. Корсак, О. Пехота, В. Сластьонін, А. Хуторський), структури (К. Вінніс-Трофименко, В. Калінін, Н. Лобанова, І. Міщенко, Л. Тархан, О. Чабан), видів професійних компетентностей педагога та їх формування (Н. Глузман, М. Ігнатенко, В. Кашницький, А. Семенова, П. Терехов, Л. Хоружа). Причиною тому є суперечності між:

- потребою українського суспільства в освітянах, здатних ефективно виконувати покладені на них нові виховні функції, та підготовкою педагогічних кадрів без урахування ідей гендерної рівності, принципів гендерного підходу;

- наявністю в сучасній педагогіці різних концепцій виховання особистості нового типу та відсутністю в них гендерно зорієнтованих методик і технологій;

- вагомістю доробку гендерної педагогіки та невідповідністю його практичного використання у процесі професійної підготовки, післядипломної освіти вчителів.

З огляду на актуальність, соціальну значущість і необхідність пошуку можливих шляхів розв'язання зазначених суперечностей, обрано **тему** дисертаційного дослідження: „Розвиток професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів”.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці моделі розвитку професійної компетентності педагога середнього навчального закладу з гендерного виховання учнів упродовж організації науково-методичної роботи.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати особливості становлення, схарактеризувати сучасний стан розвитку зарубіжної та вітчизняної теорії, практики гендерного виховання учнів, конкретизувати розуміння означеного процесу в широкому та вузькому смислі, виокремити специфіку інноваційних технологій гендерного виховання.

2. У контексті сучасних дослідницьких підходів уточнити поняття „компетенція”, „компетентність”, „гендерна компетентність”, „професійна компетентність педагога”.

3. Визначити сутність і структуру професійної компетентності педагога середнього навчального закладу з гендерного виховання учнів, виокремити критерії та показники, схарактеризувати рівні її вияву.

4. Обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують розвиток професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів упродовж організації науково-методичної роботи середнього навчального закладу, на їх підставі розробити й експериментально апробувати модель означеного процесу, проаналізувати отримані результати.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка педагога з гендерного виховання учнів.

Предмет дослідження – професійна компетентність педагога з гендерного виховання учнів.

Методологічними засадами дослідження виступили положення: наукової теорії пізнання про діалектичний взаємозв'язок діяльності, свідомості й особистості; постмодерністської концепції соціального конструювання культури та гендера; концепції гендерної рівності задля демократизації суспільства; вчення про гендерну ідентичність як базову структуру розвитку особистості; концепції неперервної професійної освіти, динамічного професійного розвитку і саморозвитку педагогічних кадрів в системі післядипломної освіти.

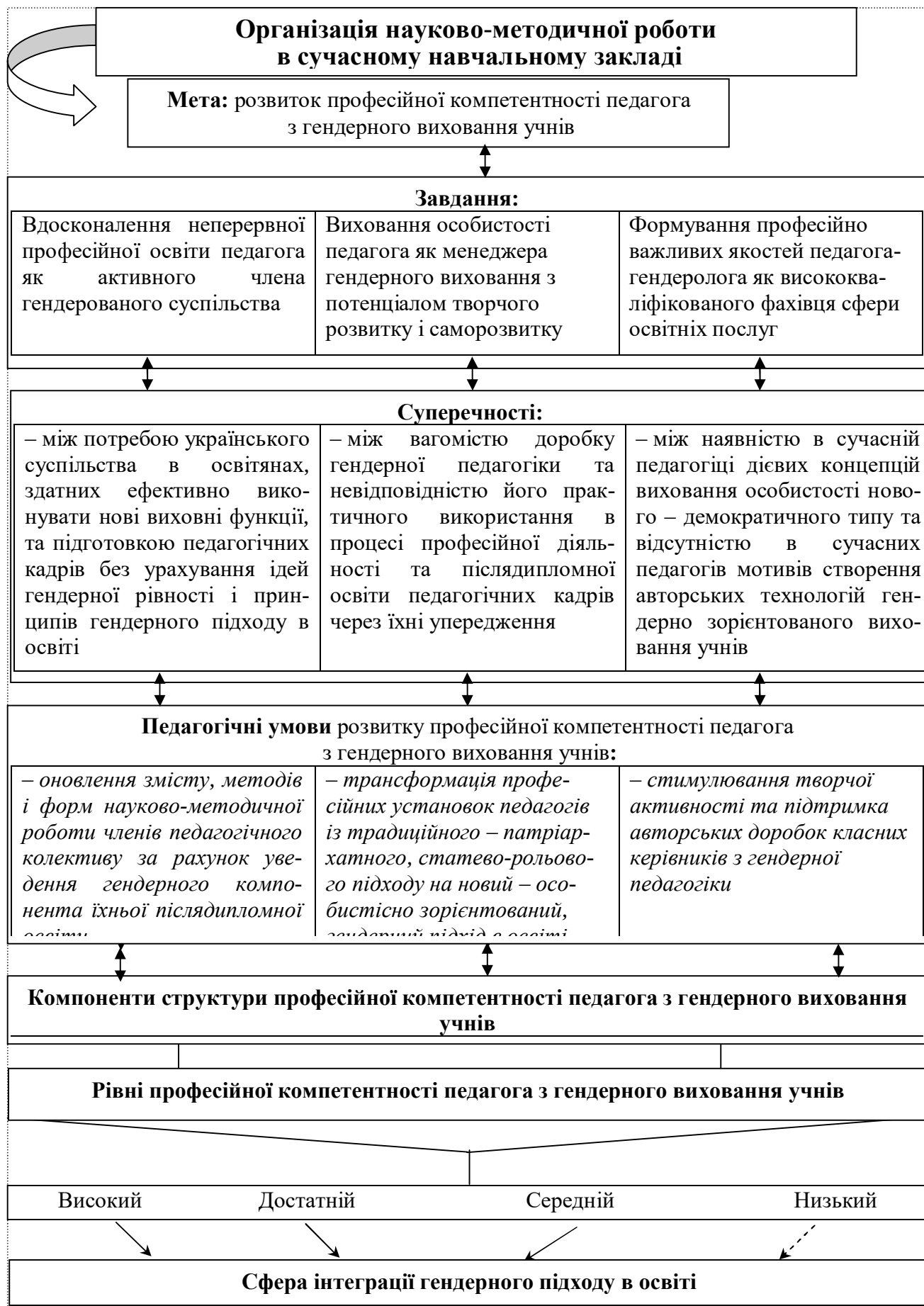
Теоретичну основу дослідження становлять наукові доробки вчених щодо: гуманітаризації та гуманізації освіти (І. Аносов, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, А. Кузьмінський, О. Мещанінов, Н. Ничкало, О. Сухомлинська); гендерної освіти та виховання молоді (М. Букач, С. Віхор, І. Кон, В. Кравець, Л. Мішик, О. Цокур); компетентнісного підходу (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова); формування професійної компетентності педагогічних кадрів (Н. Глузман, В. Гриньова, А. Заслуженюк, М. Ігнатенко, Л. Кондрашова, З. Курлянд, І. Малафійк, А. Мудрик, Л. Редькіна, О. Пехота, А. Семенова, В. Семиченко, Р. Хмелюк).

Методи дослідження – *теоретичні*: аналіз, узагальнення наукової літератури з метою вияву сучасного стану теорії, практики гендерного виховання учнів (1.1–1.2 тут і далі – підрозділи дисертації), уточнення понять „компетентність” і „компетенція” (2.1), „професійна компетентність педагога” в контексті сучасних дослідницьких підходів (2.2); конкретизація та схематизація – для визначення сутності, структури професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів (2.2); моделювання з метою проектування стратегій інтеграції гендерного підходу в освітнє середовище сучасного навчального закладу (2.4); *емпіричні*: анкетування й інтерв'ювання керівників навчальних закладів із метою встановлення реального стану розвитку професійної компетентності педагогічних працівників із гендерного виховання учнів (3.1); співбесіда, тестування – для виокремлення критеріїв, показників і вияву рівнів професійної компетентності педагогів із гендерного виховання учнів (3.3); цілеспрямоване спостереження – для аналізу динаміки її розвитку (3.3); педагогічний експеримент із метою апробації моделі розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів, а також запропонованих педагогічних умов (3.2, 3.3); *статистичні* – з метою кількісної та якісної обробки отриманих результатів, їх адекватної інтерпретації (3.3).

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота проводилась на базі середніх навчальних закладів м. Одеси (гімназії №№ 1, 2, 4, 5, 6, 8; ЗОШ №№ 20, 25, 28, 31, 56, 64, 84, 90, 100, 121; Приморський і Рішельєвський ліцеї) та Одеської області (ЗОШ № 1 і № 2 м. Ананьєв, Великодолинська ЗОШ № 3, Малодолинська ЗОШ № 2, гімназія № 4 м. Іллічівськ). Дослідженням охоплено 967 педагогів і 38 керівників (із них 981 особа жіночої та 24 особи чоловічої статі). У педагогічному експерименті будуть брати участь педагоги трьох контрольних та трьох експериментальних груп, які здійснюють професійно-педагогічну діяльність в Одеській ЗОШ № 31 II–III ступенів, Одеській приватній школі I–III ступенів „Ніка-М”, Професійному ліцеї технологій та дизайну ПНПУ імені К. Д. Ушинського (м. Одеса).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*: теоретично обґрунтовано й розроблено модель розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів упродовж організації науково-методичної роботи сучасного навчального закладу; виявлено педагогічні умови (оновлення змісту, методів і форм науково-методичної роботи членів педагогічного колективу за рахунок введення гендерного компонента їхньої післядипломної освіти; трансформація професійних установок педагогів із традиційного – патріархатного, статево-рольового на новий – особистісно зорієнтований, гендерний підхід в освіті; стимулювання творчої активності, підтримка авторських доробок класних керівників із гендерної педагогіки), що забезпечують ефективність означеного процесу; визначено сутність і структуру професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів у складі трьох компонентів (теоретико-методологічного, організаційно-технологічного та мотиваційно-особистісного); виокремлено її критерії (когнітивний, праксеологічний і рефлексивний) і показники (гендерна, правова, психологічна, педагогічна, методична обізнаність; гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні здібності; здатність до критичної оцінки, творчого підходу), схарактеризовано рівні її вияву (низький, середній, достатній, високий);

Модель експерименту



– *удосконалено*: визначення понять „компетенція”, „компетентність”, „професійна компетентність”, „професійна компетентність педагога”, смисл широкого та вузького тлумачення поняття „гендерне виховання”;

– *набула подальшого розвитку* теорія гендерної педагогіки, а також концепція інтеграції гендерного підходу в систему післядипломної та безперервної освіти педагогічних кадрів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в експериментальній перевірці моделі розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів упродовж організації науково-методичної роботи сучасного середнього навчального закладу; впровадженні в її зміст авторського спецкурсу „Професія – педагог-гендеролог”, нових модулів „Інноваційні технології гендерного виховання учнів” і „Професійна компетентність педагога з гендерного виховання учнів”, а також їх інформаційно-методичного забезпечення; апробації методики діагностики рівнів професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів. Матеріали дослідження можуть бути впроваджені в системі підвищення кваліфікації, перепідготовки педагогічних кадрів, у їхній самоосвітній діяльності, а також у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів.

Концептуальні положення:

1. Демократичні зміни українського суспільства вимагають від освітян та науковців розв'язання низки актуальних проблем: розробки концептуальних та методичних основ гендерної психології та педагогіки; упровадження принципів гендерної рівності та демократії у сферу освітнього простору вітчизняної школи; імплементації гендерного компонента у зміст освіти підростаючого покоління; проектування дієвих технологій гендерної соціалізації із гендерного виховання учнівської молоді. Це передбачає необхідність формування, подальшого розвитку відповідної – професійної компетентності педагогів з гендерного виховання учнів. Водночас встановлено, що в середніх навчальних закладах професійна діяльність педагогічних кадрів не відповідає рівню сучасних вимог через відсутність у них належного рівня професійної компетентності з гендерного виховання учнів.

2. Становлення, перспективний розвиток зарубіжної та вітчизняної теорії, практики гендерного виховання учнів зумовлене виникненням нової педагогічної парадигми – гендерного підходу в освіті, який базується на визнанні цінності як чоловічої, так і особливо жіночої особистості через подолання застарілих статеворольових стереотипів, надання широких можливостей для її самореалізації в усіх сферах життя і діяльності, що сприяє гуманізації навчально-виховного процесу через формування особливих – егалітарних відносин і подолання будь-яких виявів сексизму як форми дискримінації особистості за ознакою біологічної статі. Поширення практики гендерного виховання в зарубіжній і вітчизняній школах зумовлено пріоритетом принципу гендерної рівності та демократії в соціальній і освітній політиці.

3. Гендерне виховання учнів – це нова гуманістично спрямована концепція організації їхньої життєдіяльності, що заснована на визнанні пріоритету рівноправного доступу представників чоловічої та жіночої статі до освітніх цінностей, інформаційних ресурсів, а також їхньої рівності в спільній навчально-пізнавальній, проблемно-пошуковій, культурно-дозвіллевій та творчій діяльності. Гендерне виховання в широкому розумінні – це особлива форма передавання, засвоєння соціального досвіду з метою формування духовності особистості, підготовки до виконання соціальних функцій і ролей, активної участі в розвитку суспільства на підставі прийняття загальнолюдських цінностей, дотримання принципу гендерної рівності. Гендерне виховання – різновид соціального виховання в єдності й інтеграції функцій розумового, правового, морального, трудового та статевого виховання, що потребує спеціальної організації, відповідного педагогічного керівництва, незалежно від вікової категорії вихованців. Гендерне виховання у вузькому значенні – це ефективний інструмент педагогічного впливу на особистість жіночої та чоловічої статі з метою збереження її неповторної індивідуальності та

формування відповідної – егалітарної свідомості, поведінки на підставі подолання будь-яких виявів сексизму як форми дискримінації за ознакою біологічної статі.

4. Професійна компетентність педагога з гендерного виховання учнів – це характеристика, що забезпечує успішність його професійної діяльності як фахівця сфери освітніх послуг і менеджера освітньо-виховного процесу на підставі коректного впровадження принципів гендерного підходу шляхом оволодіння необхідними предметними компетенціями, гнучкими способами виконання професійних завдань і відповідними психологічними установками, мотиваціями. Це складноструктуроване новоутворення його особистості, що має у своєму складі три провідні компоненти: теоретико-методологічний, який відображає суть концептуальних засад у розумінні феноменів гендеру, гендерованого суспільства, гендерної свободи та демократії, егалітарних відносин в освітньому середовищі; організаційно-технологічний, що орієнтує педагога на виконання специфічних функцій професійної діяльності, пов'язаних із реалізацією принципів гендерного підходу в освіті; мотиваційно-особистісний, що зумовлює відмову від застарілих стереотипів, вияв гендерної чуйності, толерантності, пошук стратегій самореалізації в якості педагога-гендеролога.

6. Ефективність розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів зумовлена реалізацією певних педагогічних умов, як-от: оновлення змісту, методів і форм науково-методичної роботи членів педагогічного колективу за рахунок уведення гендерного компонента їхньої післядипломної освіти; трансформація професійних установок педагогів із традиційного – патріархатного, статево-рольового на новий – особистісно зорієнтований, гендерний підхід в освіті; стимулювання творчої активності, підтримка авторських доробок класних керівників із гендерної педагогіки.

Модель розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів упродовж організації науково-методичної роботи середнього навчального закладу реалізується через відповідні стратегії (директивна, локальна) та форми науково-методичної роботи, серед яких: психолого-педагогічний семінар та спецкурс із гендерної тематики, гендерна вітальня, гендерна лабораторія, школа передового педагогічного досвіду з гендерного виховання учнів, творчі майстерні педагогів-гендерологів. Результатом упровадження означеної моделі є професійна компетентність педагога з гендерного виховання учнів.

2.6.2. РОЗВИТОК ЕКСПРЕСИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ (Т. Коноваленко)

Актуальність дослідження. Зростання зарубіжних контактів у нашій державі, активізація процесів європейської і світової інтеграції суттєво підвищує значущість іноземних мов у системі освіти підрастаючого покоління. Саме тому в умовах сьогодення, як наголошено у державних документах, зокрема в Законі України “Про освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, надзвичайно зростає значення професійного викладання іноземних мов, пошуків нових, більш досконалих підходів і технологій її навчання, які б призвели до стійких та ефективних результатів.

Отже, стає очевидною актуальність проблеми формування педагогічного професіоналізму й артистизму вчителів іноземної мови, що зумовлює необхідність посилення уваги до творчих, художньо-естетичних і мистецьких аспектів їхньої фахової підготовки. Серед них аспект розвитку в учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь посідає чільне місце, оскільки вони суттєво впливають на розкриття творчого потенціалу їхньої індивідуальності як майстрів професійної діяльності з навчання учнів іноземної мови, що, у свою чергу, сприяє гуманізації сфери педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування.

Зазначимо, що дослідженню актуальних питань фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови, спрямованих на формування у них професійно-педагогічної майстерності, творчості та іншомовної комунікативної компетентності присвячені роботи В.Баркасі, О.Бердичівського, О.Бігич, С.Будака, О.Єлізової, Л.Захарової, М.Князян, Т.Корольової, Л.Михайлової, С.Ніколаєвої, Л.Таланової, І.Татаріної, О.Ярмолівч та ін. Однак питання вияву сутності та складу експресивно-комунікативних умінь і педагогічних умов, що сприяють їх формуванню в майбутніх учителів іноземної мови, до сьогодні не одержали належної уваги. Отже, протиріччя між зростаючою потребою суспільства в педагогах, здатних до успішної іншомовної комунікативної діяльності, і недостатнім рівнем їхньої культури іншомовного спілкування, між необхідністю значного підвищення в майбутніх учителів іноземної мови рівня педагогічного артистизму і недостатньою теоретичною та методичною розробленістю означеної проблеми зумовили вибір теми дослідження: «Розвиток експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки».

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів іноземної мови у вищих закладах освіти.

Предмет дослідження – процес розвитку експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови впродовж фахової підготовки.

Мета дослідження – виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити експериментальну методику розвитку експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови у процесі їхньої фахової підготовки.

Завдання дослідження:

1. Уточнити і науково обґрунтувати сутність і структуру експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови.

2. Виокремити етапи розвитку експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови.

3. Визначити критерії, показники і охарактеризувати рівні вияву експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови.

4. Виявити і науково обґрунтувати педагогічні умови розвитку експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови.

5. Розробити й апробувати експериментальну методику розвитку експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови у процесі їхньої фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження – розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки відбуватиметься більш ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

– інтеграція базових знань з проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування;

– активізація засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії і драматизації способів вербальної та невербальної поведінки її учасників;

– тренінг функцій педагогічного артистизму тих, хто навчається, впродовж виробничої практики та позааудиторної виховної роботи.

Методологічними засадами дослідження виступили провідні положення наукової теорії пізнання щодо єдності пізнання, діяльності і спілкування особистості, їх соціальної природи; особистості як сукупності всіх суспільних відносин; єдності мови, мовлення і свідомості особистості. Конкретна методологія ґрунтувалася на ідеях системного підходу як засобу всебічного і багаторівневого аналізу педагогічних явищ і процесів; розвитку й саморозвитку як механізмів оволодіння особистістю функціями професійної ролі.

Теоретичні джерела дослідження склали наукові доробки вітчизняних і зарубіжних авторів щодо перспектив інтеграції національної системи вищої освіти в європейський простір (А.Богуш, О.Савченко, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко); сутності й психологічної структури педагогічної діяльності й спілкування (Ф.Гоноболін, В.Кан-Калик, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна,

А.Линенко, О.Леонтєв); специфіки дидактичної емоційної взаємодії (І.Анненкова, І.Гапійчук, О.Чебикін); проблем теорії і практики формування професійно-педагогічного іміджу, майстерності й артистизму (С.Барбіна, О.Булатова, Н.Гузій, І.Зязюн, В.Ісаченко, А.Овчиннікова, Н.Скрипаченко, К.Станіславський, О.Цокур), здібностей і якостей (І.Богданова, Н.Грама, Е.Карпова, Н.Кічук, З.Курлянд, Г.Нагорна, В.Радул, Р.Хмелюк), культури мовлення (О.Ахманова, А.Богуш, Н.Бабич, Г.Васильєва, Б.Головін, А.Овчиннікова, М.Пентилюк), риторичної компетенції (Г.Михальська, О.Мурашов, Г.Сагач), комунікативних умінь педагога (Л.Виготський, М.Ісаєнко, Л.Кондрашова, А.Маркова, Л.Спірін, Н.Тализіна, А.Усова); інтенсифікації фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови (С.Будак, Л.Голубенко, І.Зимняя, М.Князян, Т.Корольова, Л.Таланова), формування в них іншомовної комунікативної компетентності (О.Бігич, О.Єлізова, Л.Карпинська, Г.Мельниченко, С.Ніколаєва, Д.Сердюков, І.Татаріна).

Методи дослідження – теоретичні: аналіз і узагальнення наукової, навчально-методичної та інструктивно-методичної літератури з проблеми вдосконалення вищої педагогічної освіти й професійної підготовки вчителів іноземних мов, удосконалення їхньої загальнопедагогічної та спеціальної предметної підготовки, документації вищих навчальних закладів; конкретизація сутності функцій педагогічного спілкування вчителя іноземної мови, схематизація структури його експресивно-комунікативних умінь як учасника, диспетчера й менеджера іншомовної мовленнєвої діяльності; моделювання і порівняння ефективності організації традиційної та експериментальної моделей фахової підготовки щодо розвитку експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови; емпіричні: цілеспрямоване спостереження та аналіз продуктів професійної діяльності й спілкування вчителів іноземної мови з метою з'ясування структури їхніх експресивно-комунікативних умінь; анкетування та інтерв'ювання викладачів психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін щодо способів розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови; бесіда та тестування студентів щодо рівнів володіння ними провідними функціями педагогічного спілкування і діяльності; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою з'ясування ступеня ефективності традиційної та експериментальної методики фахової підготовки щодо розвитку експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови; статистичні: математична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи та їх інтерпретація.

Експериментальна база дослідження. Базою дослідження є філологічні факультети вищих навчальних закладів східного і південного регіонів України (м.Запоріжжя, м.Ізмаїл, м.Кривий Ріг, м.Мелітополь, м.Миколаїв, м.Одеса), що здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземної мови.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження: вперше з позицій теорії педагогічного менеджменту, артистизму та іміджології буде комплексно вивчено й обґрунтовано проблему підготовки вчителя іноземної мови як конкурентоспроможного фахівця сфери освітніх послуг; на основі врахування взаємозв'язку і взаємозалежності інформаційної, інтеракційної та перцептивної функцій педагогічного спілкування й презентативної, інсентивної та коректувальної функцій іншомовної комунікативної діяльності визначено сутність поняття “експресивно-комунікативні вміння” вчителя іноземної мови; виявлено етапи розвитку та охарактеризовано рівні вияву і структуру означених умінь; обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють ефективності їх розвитку в майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки; подальшого розвитку дістала теорія педагогічної майстерності та професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови.

Практична значущість дослідження: з урахуванням принципів міжпредметних зв'язків, особистісно орієнтованого й активного навчання розроблено та апробовано методичне забезпечення варіативної моделі фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови в контексті розвитку в них експресивно-комунікативних умінь, розроблено методику діагностики рівнів їх вияву. Матеріали дослідження знайшли практичне застосування в оновленні

змісту психолого-педагогічних дисциплін (“Педагогіка”, “Психологія”, “Основи педагогічної майстерності”, “Методика викладання іноземних мов”, “Методика виховної роботи в школі”), в активізації форм організації навчально-професійної діяльності студентів під час проходження ними мовленнєвої і педагогічної практики, а також у розробці й апробації спецкурсу “Педагогічний артистизм учителя іноземної мови”.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням апробованого діагностичного інструментарію; репрезентативністю масиву досліджуваних; експериментальною перевіркою основної гіпотези, висновків і рекомендацій; використанням методів, що є адекватними меті, завданням і логіці розробки проблеми; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних.

Концептуальні положення:

1. Феномен експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови почав інтенсивно досліджуватися вченими переважно наприкінці 20 століття, зокрема в контексті питань, пов'язаних з гуманізацією його педагогічного спілкування й удосконаленням культури іншомовної мовленнєвої діяльності, а також підвищення рівнів володіння педагогічною майстерністю, риторикою й артистизмом. Як результат, питання організації фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови, цілеспрямованої на оволодіння ними експресивно-комунікативними вміннями, досить рідко ставали предметом спеціального науково-педагогічного аналізу, вивчалися лише принагідно і досить часто безсистемно.

2. В умовах традиційного навчання експресивно-комунікативні вміння в майбутніх учителів іноземної мови формуються стихійно, оскільки у решті з них вони виявляються переважно на низькому й середньому рівнях. Натомість саме вони зумовлюють високий професіоналізм та майстерність учителя іноземної мови у вирішенні найбільш складних завдань його педагогічної діяльності і іншомовного мовленнєвого спілкування. На вирішення означеного протиріччя й було спрямовано представлене дисертаційне дослідження.

3. Правомірне виокремлення експресивно-комунікативних умінь як складової педагогічного артистизму і професіоналізму вчителя іноземної мови. Експресивно-комунікативні вміння майбутніх учителів іноземної мови - це засвоєні ними способи виконання специфічних професійно-педагогічних дій щодо забезпечення ефективної дидактичної емоційної взаємодії (іншомовної мовленнєвої діяльності, вербальної та невербальної поведінки) з учнями у процесі їхнього навчання іноземної мови шляхом адекватного використання різних виразних засобів і функцій педагогічного артистизму під час самопрезентації, відтворення творчого самопочуття та передаванні учням необхідних ідей, психологічних станів, емоцій, настроїв, думок, відчуттів, ціннісних орієнтацій.

4. Розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови є процесом закономірної зміни в часі способів виконання ними професійно-педагогічних дій щодо ефективного використання різних виразних засобів під час здійснення актів дидактичної емоційної взаємодії (презентації та передавання учням необхідних психологічних станів, емоцій, настроїв, думок, відчуттів) шляхом їх кількісних, якісних і структурних перетворень - від нижчого до вищого рівнів вияву за висхідною лінією руху (становлення, зміцнення й удосконалення), заснований на спеціально організованій і свідомо контрольованій навчально-професійній діяльності, що передбачає активну інтелектуально-мовленнєву, репродуктивну, емоційну й пошуково-творчу взаємодію суб'єктів навчання фахових дисциплін. У процесі розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови під час їхньої фахової підготовки виокремлено три основні етапи: теоретичний (орієнтовний), теоретико-практичний (навчально-професійний) і практичний (професійно-педагогічний).

5. Розвиток експресивно-комунікативних умінь виявляє свою суть як об'єктивний процес послідовного включення майбутніх учителів іноземної мови під час фахової підготовки до низки специфічних соціально-предметних діяльностей, що зумовлюють пристосування їхньої особистості до оволодіння

професійною роллю актора особливого - педагогічного театру, тобто роллю учасника й партнера з іншомовної мовленнєвої діяльності, а також диспетчера й менеджера педагогічного спілкування, здатного за допомогою доцільного використання функцій педагогічного артистизму і різних виразних засобів (зовнішньої і внутрішньої експресії), а також знання сюжетно-рольового репертуару різних функціональних позицій (товариш, друг, освітник, інформатор, консультант, оратор, інструктор, тренер, фасилітатор, моралізатор, радник, організатор, експерт, вихователь, кумир і т.ін.), налагоджувати позитивний морально-психологічний контакт і відповідну дидактичну емоційну взаємодію з учнями, створюючи відповідні умови для оптимізації освітнього простору.

6. Виділення рівнів розвитку комунікативно-експресивних умінь у майбутніх учителів іноземної мови ґрунтується на сукупності критеріїв: послідовності виконання засвоєних ними способів дій, їх узагальненості, ступеню використання виразних засобів іншомовного мовленнєвого і педагогічного спілкування. З урахуванням рівневого підходу і запропонованих критеріїв було виокремлено п'ять рівнів вияву експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови: оптимальний, високий, достатній, середній, низький і незадовільний.

7. Ефективність розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки забезпечується реалізацією сукупності таких педагогічних умов: інтеграція базових знань з проблеми професійно-педагогічного й іншомовного мовленнєвого спілкування; активізація засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії і драматизації вербальної та невербальної поведінки її учасників; тренінг функцій педагогічного артистизму тих, хто навчається, впродовж виробничої практики та позааудиторної виховної роботи.

2.6.3. Модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах диверсифікації університетської освіти (Є. Беседіна)

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ I. МОДЕРНІЗАЦІЯ І ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Визначення сутності поняття «модернізація» у контексті сучасної науково-педагогічної теорії

1.2. Експлікація поняття «диверсифікація» у теорію вищої професійної освіти

1.3. Теоретичне обґрунтування конкурентоспроможності майбутнього перекладача як провідної мети модернізації його професійної підготовки в умовах диверсифікації освіти

1.3.1. Соціально-економічні передумови виникнення проблеми формування конкурентоспроможності особистості майбутнього фахівця

1.3.2. Теоретичні передумови дослідження проблеми формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця

Висновки до розділу I

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТИ

2.1. Чинники актуалізації проблеми підготовки конкурентоспроможних перекладачів в національному освітньому просторі

2.2. Модель конкурентоспроможності майбутнього перекладача.....

2.3. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки конкурентоспроможних перекладачів

Висновки до розділу 2

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА 3

АПРОБАЦІЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

3.1. Мета і завдання констатувального експерименту

3.2. Сутність педагогічного експерименту, спрямованого на модернізацію професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах диверсифікації університетської освіти

3.2.1. Забезпечення пріоритету продуктивної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів при вивченні іноземних мов і спеціальних дисциплін

3.2.2. Посилення професійної спрямованості змісту й активізація способів викладання загальнонаукових, гуманітарних і соціально-економічних дисциплін у контексті врахування кон'юнктури сучасного ринку праці (перекладацьких послуг)

3.2.3. Оптимізація виховного потенціалу освітнього середовища шляхом організації соціального партнерства й інноватизації способів проведення виробничої практики майбутніх перекладачів

3.3 Аналіз результатів експерименту з формування конкурентоспроможних майбутніх перекладачів

Висновки до розділу 3

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Актуальність дослідження. Демократизація життя, перехід до ринкової економіки зумовили зміну системи цінностей, а також соціальних пріоритетів і в системі вищої освіти. При цьому зараз якість вищої освіти забезпечується передусім наявністю у студентів професійної мобільності та готовності до безперервної самоосвіти впродовж життя. В свою чергу, безперервність підготовки майбутніх фахівців передбачає диверсифікацію, тобто створення гнучкої системи, що зумовлює умови для вибору, конструювання та реалізації студентами індивідуальної освітньої траєкторії. В умовах диверсифікації до вищої освіти висувуються більш високі соціально-економічні вимоги, одна з яких - формування нових життєвих установок особистості фахівця, здатної до плідної та творчої праці в умовах євроінтеграції та розвитку нових - ринкових суспільно-економічних відносин.

У зв'язку з цим, в національних доктринах розвитку систем освіти України, Росії, Польщі, Германії та інших європейських країн, що висвітлюють стратегії їх розвитку на перше десятиліття ХХІ століття, зазначається, що вища освіта стає все більш міцною рушійною силою економічного зросту, підвищення ефективності і конкурентоспроможності народного господарства, що робить її одним із важливіших факторів національної безпеки та добробуту країни, благополуччя кожного громадянина. Суттєво й те, що вища освіта зараз стає такою ініціативною силою, яка робить її фактором перетворення суспільства у відкриту, варіативну, діалогічну, толерантну систему, що забезпечує становлення національної свідомості і патріотизму. Через це, подальша модернізація вищої освіти, згідно Болонської декларації, повинна зіграти ключову роль у забезпеченні соціальної стабільності, високого рівня життя, підвищення громадянсько-правової, моральної, професійної та загальної культури.

Крім того, в умовах розвитку національної системи професійної освіти, що спрямована на інтеграцію у європейський освітній простір, який функціонує на засадах ринкової економіки, все більшу значущість набуває соціальний підхід до забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Цей підхід передбачає врахування під час організації фахової підготовки майбутніх фахівців різних форм реально існуючої змагальної взаємодії між певними організаціями та окремими людьми. При цьому мають значення форми взаємодії, що здійснюються не тільки у навчально-виховному процесі вищого закладу освіти, але й впродовж доступу до будь-яких безкоштовних та платних благ й освітніх ресурсів, а також у процесах професійного й посадового зросту, міжособистісного та між сімейного спілкування.

Термін «конкуренція» в умовах української дійсності до недавніх пір не викликав у людей позитивних асоціацій. Причина цього в соціальних стереотипах, частка яких сформувалася в період радянських часів в силу трьох основних факторів:

а) економічного: тривалого існування общинних форм виробництва, а потім мало орієнтованих на особистість чи індивідуальне начало форм хазяйнування в радянський період призводило до слабкого розвитку цінностей, установок, норм праці, що стимулюють професійну діяльність фахівця (орієнтація на майстерність, успіх, сподівання, раціональну трудову діяльність);

б) ідеологічного: культивування цінностей соборності в духовному житті до жовтневої революції та колективізму у радянський період (при неспівпадінні цих понять) на практиці призвело до укорінення у масовій свідомості пріоритету колективних цінностей над індивідуальними, до підкорення інтересам цілого - країни, трудового колективу і т.ін.;

в) релігійного: трудова етика православ'я заснована на споглядальному світосприйнятті, в ній відсутня «методично-раціональна система життєвої поведінки»; в якості найвищих цінностей розглядаються «духовне діяння» заради «загального діла», тобто колективні цінності, а не індивідуальні, невисока цінність власності, багатства, особистого і професійного успіху.

За твердженнями видатних учених (К.Абульханова-Славська, І. Бех, І.Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Подшивалкіна, О. Сухомлинська та ін.), за 70 років радянської влади сформувався певний менталітет народу, який не може бути зміненим в короткі строки, і при всьому бажанні стрімких змін необхідно враховувати його самосвідомість: люди виховувалися в дусі співробітництва, а конкуренція була накладена анафемі. Через це сьогодні необхідно усвідомлювати те, що конкуренція та ринкові відносини - це реальність нашого часу, що для успішного розвитку суспільства необхідно враховувати дію цих нових явищ.

Як закономірний наслідок, зміни в політичній та соціально-економічній системі України на початку 90-х років минулого століття призвели до формування нової системи управління всіма галузями народного господарства. Першочергового значення набули проблеми вищої й професійної освіти. Нова парадигма освіти, спрямована на посилення орієнтації навчально-виховного процесу на потреби особистості, зміну вимог зі сторони економіки та соціальної сфери, регіоналізацію освіти обумовили необхідність докорінної зміни структури та змісту підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців.

Однак в наш час більшість вищих навчальних закладів втратили в статусі державних підприємств свого постійного замовника, через що зникли добре налаштовані бази для виробничої практики студентів, з'явилися серйозні проблеми щодо збереження відповідних виробничо-педагогічних колективів. Натомість найголовніший наслідок економічної ситуації, що склалася, - це різке скорочення робочих місць та рівень безробіття, що значно збільшився серед молоді, зокрема і випускників вузів. В ці роки постає питання не стільки про набір абітурієнтів, скільки про ефективність і відповідність підготовки майбутніх фахівців новим запитам ринку праці, оскільки вона набуває статусу провідного фактору, що зумовлює потрапляння чи не потрапляння випускників вузів на робочі місця.

Таким чином, престиж вищих закладів освіти останнім часом стали пов'язувати з певною якістю їх продукції - конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, яким притаманні високий професіоналізм і компетентність; фундаментальна теоретична і практична підготовка; висока адаптивна здатність, що пов'язана з готовністю до перепідготовки та підвищення кваліфікації; комунікативні здібності; творча установка на свідому професійну творчість, відмову від старого заради нового; наявність економічної та підприємницької свідомості (почуття нового, організаційні вміння, стремління і готовність до ризику, прийняття фінансової, юридичної та іншої відповідальності за результати своєї праці); моральність тощо.

Необхідно зазначити, що проблема модернізації професійної підготовки

майбутніх перекладачів у напрямі набуття ними ознак конкурентоспроможності на ринку перекладацьких послуг до сьогодні не ставала предметом спеціальної уваги і фундаментального науково-педагогічного дослідження. Зумовлено це, на нашу думку, тим, що за усталеною традицією, науковий інтерес відомих учених і дослідників переважно спрямовують не широкі парадигмальні чи ґрунтовні концептуально-методологічні засади професійної освіти майбутніх перекладачів, а саме вузько практичні і методичні питання щодо часткового оновлення змісту і вдосконалення окремих форм та методів їхньої мовної підготовки, а саме:

- підвищення якості навчання студентів-перекладачів іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування (М. Байрам, І. Зимня, М. Карло, Г. Китайгородська, У. Літлвуд, Е. Пассов, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова, Е. Шубін та ін.) і іншомовному читанню з метою вилучення інформації (І. Бім, Н. Вейзе, Н.Гез, Л. Добровольська, Л. Єрмолаєва, Г.І ванова, І. Колеснікова, А. Леонтьєв, Т. Полякова, Г. Рогова, І. Рубо, Т. Серова, З. Станевичене, С. Фоломкіна, С. Finkbeiner, I. Laven, U. Novak, F. Smith, G. Westhoff та ін.);

- формування комунікативної (Ю. Ємельянов, В. Жеребкіна, В. Кашницький, Т. Ліпатова, А. Панфілова, Г. Трофімова та ін.), синонімічної (Н.Новосельцева), лінгвокомунікативної (Л. Демчук, Т. Ломтева), соціокультурної (М. Боліна, С. Колова, Е. Костіна, В. Сафонова та ін.), міжкультурної (Е.Бистрай, Н. Гальскова та ін.), професійної (Е. Бреус, В. Вілс, А. Гребенщикова, В. Золотухина, Н. Комісаров, І. Халєєва, М. Хольц-Мянттарі, К. Шапошников, А. Швейцер та ін.), перекладацької (І. Алексєєва, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Мін'яр-Белоручев, М. Цвілінг та ін.), компетентностей;

- тренування функцій перекладацької діяльності й розвитку професійно важливих якостей особистості перекладача (І. Анікєєва, С. Будак, Н. Гавриленко, Л. Голубенко, Л. Єгорова, С. Зелепукіна, К. Касаткіна, М. Князян, Н. Костіна, Л. Леготкіна, Ж. Лихачова, Л. Тархова та ін.).

Однак незважаючи на значущість отриманих результатів, дотепер не визначені сутність і структура конкурентоспроможності майбутнього перекладача, не розроблена ефективна система її формування упродовж їхньої професійної підготовки у вищих закладах освіти. Основними причинами цього є:

- відсутність у існуючих дослідженнях розуміння соціальної значущості конкурентоспроможності майбутнього перекладача як провідної ринкової якості його особистості в умовах зросту конкуренції на ринку перекладацьких послуг, що потребує спеціально організованих педагогічних умов і відповідних заходів для її формування;

- недостатня розробленість теоретично-методологічних засад, а також відповідного предметно-змістового, методико-технологічного й психолого-педагогічного аспектів організації процесу підготовки конкурентоспроможних майбутніх перекладачів;

- перевага й активне використання в традиційній професійній підготовці майбутніх перекладачів застарілих методик, розрахованих на засвоєння ними переважно формальних аспектів іноземної мови при дефіциті практичних форм відпрацювання кожної з функцій перекладацької діяльності.

Отже, в сучасному суспільстві професійному перекладачеві вже недостатньо бути лише знавцем іноземної мови і посередником, що задовольняє зовнішню потребу іншомовного спілкування між людьми, розділеними лінгвоетнічними бар'єрами. У даний час він має бути як висококваліфікованим менеджером у сфері ділової і професійної комунікації, так і мовним консультантом, що добре знає не тільки іноземну і рідну мови, але і всі сторони буття, культури, політики і свідомості народів, що розмовляють цими мовами, здатним зайняти гуманістичну позицію стосовно клієнтів – представників різних культур, реалізувати свої професійні функції через вірно створену систему спілкування і компетентне регулювання інформаційного потоку всіх видів іншомовних джерел, що надходять на основі адекватного збагнення їхнього предметно-логічного змісту. А це припускає наявність у перекладача високої загальної і світоглядної культури, професійної

компетентності, широкої ерудиції і переконаності, комунікабельності, такту, постійного прагнення до поповнення знань, різноманіття інтересів, орієнтації на соціокультурні цінності й ідеали.

Крім того, професійна підготовка майбутнього перекладача сьогодні не може обмежуватися тільки його навчанням вільному володінню іноземними мовами, оскільки її модернізація має сприяти формуванню в нього особливих особистісних якостей, обумовлених сучасними вимогами, що ставляться до його професійної діяльності в нових соціокультурних умовах суспільством і громадянами, а також роботодавцями, що створюють нові робочі місця на місцевому, регіональному, європейському та світовому ринках перекладацьких послуг, який неупинно розвивається. Останнім часом вимоги роботодавців висувають у розряд найбільш актуальних проблему набуття випускниками спеціальності «Переклад» певної ринкової якості особистості – конкурентоспроможності, що значною мірою визначає успіх їхньої професійної діяльності, соціальний престиж, а також лідерство на сучасному ринку перекладацьких послуг, що функціонує за умов значного посилення конкуренції.

Актуальність дослідження визначається:

- необхідністю підготовки не тільки кваліфікованих, але й конкурентоспроможних на сучасному ринку перекладацьких послуг перекладачів, здатних компетентно здійснювати професійну діяльність у сучасних соціальних, економічних, політичних і культурних умовах;
- нереалізованим потенціалом вищих навчальних закладів у підготовці висококваліфікованих фахівців у сфері міжкультурної, міжмовної і міжособистісної професійної комунікації з огляду на вимоги сучасного ринку перекладацьких послуг;
- підвищенням вимог до рівня професіоналізму особистості і якості поліфункціональної діяльності перекладачів;
- недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення процесу цілеспрямованої підготовки конкурентоспроможних майбутніх перекладачів під час їхньої фахової підготовки у вищих закладах освіти.

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати концептуальну модель модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів з врахуванням умов диверсифікації університетської освіти.

Завдання дослідження:

1. З огляду на диверсифікацію соціуму, визначити соціально-економічний і конкретизувати професійно-рольовий статус сучасного перекладача в нових – ринкових умовах функціонування сфери перекладу.
2. Науково обґрунтувати доцільність модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів у напрямку набуття ними конкурентоспроможності на сучасному ринку перекладацьких послуг.
3. Визначити сутність і уточнити структуру конкурентоспроможності майбутнього перекладача, виокремити критерії, показники й охарактеризувати рівні її вияву.
4. З врахуванням механізму диверсифікації університетської освіти, виявити й експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов, що забезпечують конкурентоспроможність майбутніх перекладачів.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх перекладачів в контексті ринкових соціально-економічних чинників розвитку суспільства.

Предмет дослідження – процес модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів в ринкових соціально-економічних умовах розвитку суспільства і диверсифікації університетської освіти.

Гіпотеза дослідження – модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів відбуватиметься ефективніше, якщо її цілі, зміст, форми і методи більш тісно узгодити і підпорядкувати до нових вимог інформаційного суспільства і сучасного ринку перекладацьких послуг, що інтенсивно розвивається, зокрема, шляхом реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов:

- створення інтегрального освітнього простору через використання міжпредметних зв'язків загальнонаукових і спеціальних дисциплін щодо поповнення та систематизації змісту навчальної інформації питаннями теорії професіоналізму особистості і діяльності перекладача;
- забезпечення комунікативно-орієнтованого характеру навчання іноземних мов на основі ідей міжкультурної комунікації;
- розширення практики спілкування майбутніх перекладачів з носіями іноземної мови за допомогою використання активних та інтерактивних методів навчання.

Методи дослідження – теоретичні: компаративний аналіз і узагальнення науково-педагогічної літератури з проблем історії розвитку та теорії модернізації вітчизняної та зарубіжної гуманітарної освіти, інтеграції у її зміст і способи організації ідей компетентнісного підходу, навчально-методичних праць і передового педагогічного досвіду вищих навчальних закладів щодо модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців нових спеціальностей; конкретизація сутності й класифікація професійно важливих якостей конкурентоспроможного перекладача як фахівця сфери міжкультурного спілкування; схематизація їх структури; моделювання технології кар'єроорієнтованого навчання і виховання, спрямованої на формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців-перекладачів; оцінка та порівняння її ефективності з традиційно вживаною системою їх професійної підготовки; *емпіричні*: соціологічне опитування (анкетування, тестування й інтерв'ювання) викладачів і студентів гуманітарних факультетів і відділень щодо проблем вдосконалення професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців-перекладачів, частоти й ефективності впровадження методів і форм інноваційного навчання; бесіда і тестування студентів щодо рівнів вияву в них ознак конкурентоспроможного фахівця; цілеспрямоване спостереження за процесом і результатами традиційного й експериментального навчання щодо набуття майбутніми перекладачами конкурентоспроможності на ринку перекладацьких послуг; педагогічний експеримент (констатувальний, діагностичний і формувальний); *статистичні*.

Базою дослідження є гуманітарні факультети і відділення вищих навчальних закладів України (м. Ізмаїл, м. Київ, м. Луганськ, м. Миколаїв, м. Одеса, м. Харків, м. Кіровоград, м. Кривий Ріг), що здійснюють підготовку майбутніх фахівців за спеціальністю «Переклад».

Наукова новизна дослідження полягатиме в тому, що:

- вперше розроблено й теоретично обґрунтовано концептуальну модель модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів у напрямку набуття ними потенціалу ринкової якості – конкурентоспроможності з врахуванням нових вимог ринку перекладацьких послуг та умов диверсифікації університетської освіти; визначено та теоретично обґрунтовано сутність і структуру феномена «конкурентоспроможність майбутніх перекладачів»; виявлено критерії і показники, охарактеризовано рівні її вияву; визначено і теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що забезпечують успішне набуття майбутніми перекладачами конкурентоспроможності як провідної ринкової якості їхньої особистості;
- уточнено зміст дифеніцій: «модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів», «диверсифікація університетської освіти», «конкуренція», «ринок», «перекладач», «перекладацькі послуги»;
- удосконалено організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх перекладачів у вищому закладі освіти на підставі розробки кар'єроорієнтованої технології їхнього професійного навчання і виховання та уведення нових форм виробничої практики майбутніх перекладачів – музейна (мистецтвознавець-перекладач) та екскурсійна (гід-перекладач) перекладацька практика;
- дістала подальшого розвитку теорія професійної освіти майбутніх перекладачів за рахунок поповнення її змісту новими концептуальними положеннями щодо сутності, структури та умов формування в них необхідної ринкової якості особистості – конкурентоспроможності, а також уведення низки нових понять, як-от: перекладацькі послуги, ринок перекладацьких

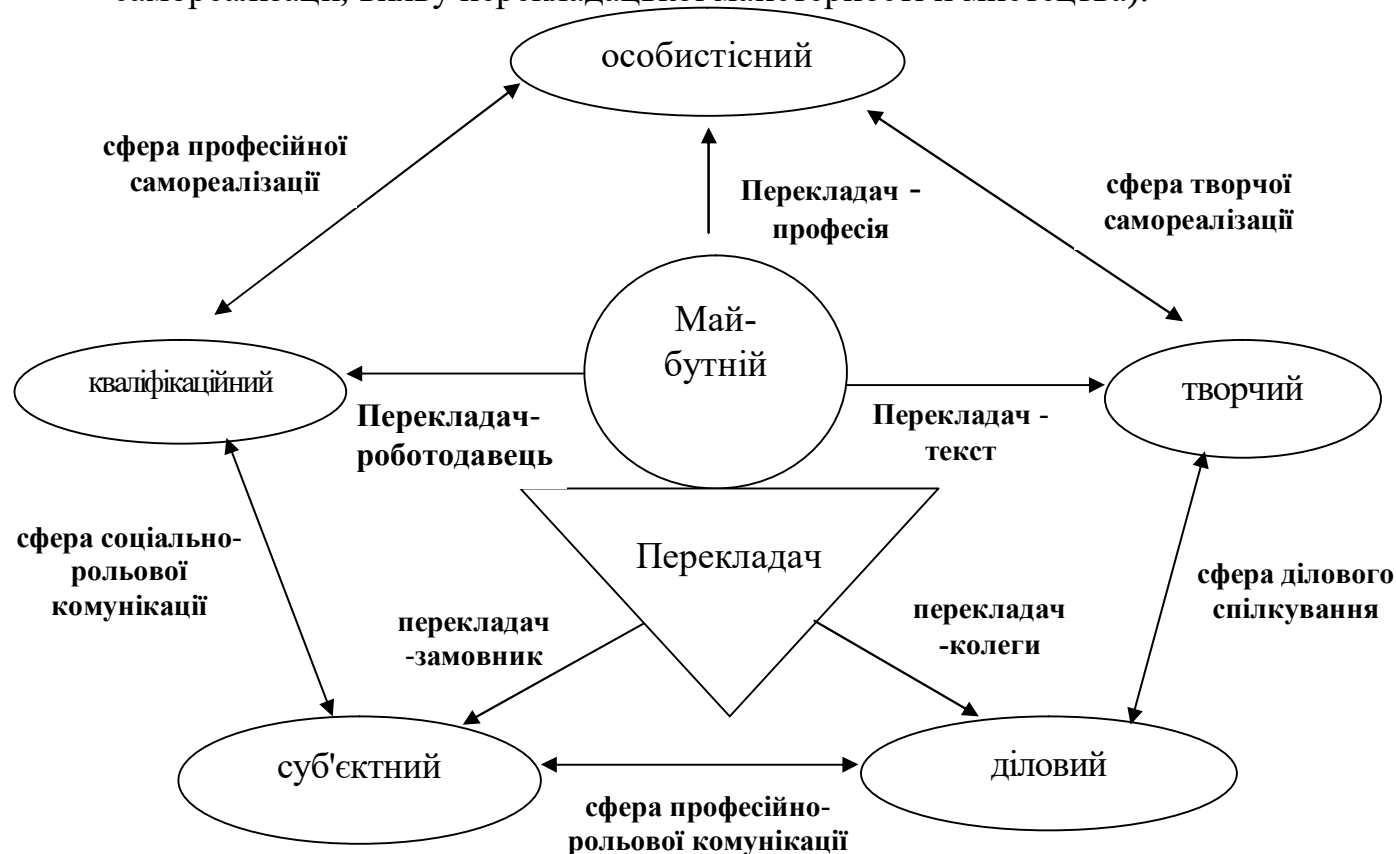
послуг, перекладацький сервіс, перекладач як сервісодавець, професійна кар'єра перекладача, паспорт професійної кар'єри.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягатиме в тому, що створено, апробовано та впроваджено в процес професійної підготовки фахівців за спеціальністю «Переклад»: спецкурс «Перекладач в сфері розвитку ринку перекладацьких послуг», нові змістові модулі до курсу педагогіки та психології, методичні рекомендації до практикуму з педагогічної та перекладацької практики. Теоретичні положення, науково-методичні рекомендації та висновки дослідження створюють основу для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Достовірність результатів дослідження забезпечуватиметься теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням апробованого діагностичного інструментарію; репрезентативністю масиву досліджуваних; експериментальною перевіркою основної гіпотези, висновків і рекомендацій; використанням методів, що є адекватними меті, завданням і логіці розробки проблеми; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних.

Концептуальні положення:

1. В умовах функціонування ринку перекладацьких послуг, що інтенсивно розвивається в силу інтенсифікації міжнародних зв'язків та міграції населення, майбутній перекладач з метою успішного працевлаштування й самореалізації на ньому повинен, відповідно, по закінченні вищого навчального закладу набути нової професійно значущої якості – конкурентоспроможності. Реальність її існування зумовлена необхідністю практичної реалізації і регуляції майбутнім перекладачем провідних систем професійних відносин, які підлягають конкуренції, притаманній ринку перекладацьких послуг, а саме: «Перекладач-Професія» (сфера професійної самопрезентації та кар'єрного зросту, досягнення соціального й фінансового благополуччя); «Перекладач-Роботодавець» (сфера соціального партнерства, соціально-рольової комунікації і управлінського спілкування); «Перекладач-Замовник» (сфера ділового спілкування, створення ефективного професійного іміджу); «Перекладач-Колеги» (сфера корпоративної культури, професійного спілкування, змагання, суперництва й завоювання престижу); «Перекладач-Текст» (сфера творчої самореалізації, вияву перекладацької майстерності й мистецтва).



Згідно означених систем відносин було виокремлено відповідні компоненти структури конкурентоспроможності майбутнього перекладача, які дозволяють йому з урахуванням кон'юнктури ринку праці та тенденцій розвитку сфери перекладацьких послуг, власних можливостей, обмежень і потреб найбільш ефективно реалізовувати свій індивідуально-професійний потенціал.

2. Структура конкурентоспроможності майбутнього перекладача включає наступні компоненти:

- кваліфікаційний (перекладацька компетентність; комунікативна культура; професійна мобільність; володіння позитивною мотивацією у своїй професійній діяльності, серед якої провідні місця займають матеріальні мотиви (прагнення до високооплачуваної роботи, кращих умов праці) і соціальні (прагнення зайняти гідне місце в суспільстві відповідно до інтересів і можливостями) мотиви;

- діловий (заповзятливість; прагматичність; розуміння законів економіки й бізнесу; орієнтованість на лідерство, активну позицію; прагнення до професійного/кар'єрного росту й успіху);

- особистісний (самостійність; упевненість у собі; здатність до самозайнятості; високий рівень домагань; прагнення зайняти гідне місце в суспільстві, професії у відповідності зі своїми інтересами й можливостями);

- прагматичний (швидка адаптаційність до нового соціального середовища; соціально-психологічна компетентність; володіння самоменеджментом; культура спілкування з людьми - роботодавцем, замовником перекладацьких послуг; здатність створювати й підтримувати свій позитивний імідж);

- інноваційний (творчий підхід до будь-якої справи; схильність до інновацій; здатність до трансферу інноваційних технологій з одних галузей в інші; потреба в постійному самовдосконаленні; креативність).

3. Під конкурентоспроможністю розуміється нова якість особистості майбутнього перекладача, що відображує міру його інтегрованості у суспільство з ринковою економікою шляхом вияву здатності до ефективного освоєння ринку перекладацьких послуг з урахуванням його мінливої кон'юнктури та кар'єрного росту, завоювання в сфері перекладацького сервісу свого достойного місця і позитивного іміджу, успішного самоствердження серед колег і клієнтів як професіонала міжкультурної, міжмовної та міжособистісної комунікації, досягнення бажаних особистісно-професійних цілей у виробничих об'єднаннях в умовах конкуренції.

4. Модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів - це процес приведення її цілей, змісту, методів і форм організації у відповідність із сучасними суспільними потребами й вимогами розвитку сфери перекладацьких послуг. Диверсифікація - це складне соціально-економічне явище і новий соціально-педагогічний процес, що відображує сучасні тенденції розвитку системи університетської освіти, здатної задовольнити все зростаючі освітні й соціокультурні потреби людей інформаційного суспільства за рахунок гнучкого забезпечення різноманіття освітніх програм з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей і можливостей.

2.6.4. Формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності у процесі професійної підготовки (І.Рожелюк)

Актуальність теми дослідження. В умовах інтеграції української держави в міжнародний науково-освітній простір володіння іноземними мовами є не тільки показником фундаментальної освіти, але й суттєвим фактором підвищення конкурентоспроможності особистості на внутрішньому, європейському і світовому ринках праці. З огляду на це, проблеми вдосконалення змісту і технологій іншомовної освіти учнівської та студентської молоді, а також моніторингу її якості, значно актуалізувалися в добу європейської освітньої

інтеграції. Натомість, у процесі їхньої професійної підготовки мають місце *суперечності* між:

– об'єктивної необхідністю здійснення моніторингової діяльності в сфері іноземного образования и нечіткістю обґрунтування її сутності, специфіки і компонентно-функціональної структури;

– бажанням майбутніх викладачів іноземних мов розвиватися в статусі ефективно діючих експертів та диспетчерів якості іноземної освіти та відсутністю у змісті їхньої професійної підготовки блоку теоретичних знань з педагогічного моніторингу та освітніх вимірювань;

– особистою потребою майбутніх викладачів іноземних мов у набутті готовності до моніторингової діяльності в сфері іноземної освіти та недостатньою розробленістю теоретико-концептуальних, організаційно-педагогічних і науково-методичних засад її формування впродовж професійної підготовки.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності у процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. З'ясувати чинники актуалізації проблеми формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності, виокремити специфіку моніторингової діяльності, уточнити базові поняття дослідження («моніторинг», «освітній моніторинг», «педагогічний моніторинг», «моніторинговий підхід в іноземній освіті», «моніторингові дослідження»).

2. Розкрити сутність і структуру готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності, виокремити критерії і показники, що характеризують її рівні.

3. Виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності.

4. Спроекувати та впровадити модель професійної підготовки з формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності, експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів іноземних мов.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності у процесі професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що процес формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності відбуватиметься більш ефективно, якщо модель їх професійної підготовки ґрунтуватиметься на створенні таких педагогічних умов: насичення змісту навчальних дисциплін питаннями теорії освітнього моніторингу й організації моніторингових досліджень; спрямування завдань самостійно-дослідницької діяльності студентів на застосування засобів освітніх вимірювань; методичний супровід професійного становлення особистості як учасника, організатора й диспетчера якості іноземної освіти й полікультурного виховання

Методи педагогічного дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети в дисертації використано комплекс загальнонаукових і взаємодоповнювальних методів дослідження:

– *теоретичні*: аналіз, порівняння і узагальнення наукової, довідкової та навчально-методичної літератури з проблеми осучаснення професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в контексті євроінтеграції; конкретизація сутності, схематизація структури моніторингової діяльності; проектування моделі формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності; прогнозування міри її ефективності;

– *емпіричні*: цілеспрямоване спостереження, аналіз процесу і результатів організації навчально-пізнавальної, самостійно-дослідницької, навчально-професійної та професійно-педагогічної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов з метою вияву педагогічних умов формування в них готовності

до моніторингової діяльності; анкетування й інтерв'ювання студентів та провідних фахівців з іноземних мов щодо поінформованості й володіння ними функціями моніторингової діяльності; діагностична бесіда, опитування та тестування майбутніх викладачів іноземних мов для уточненні критеріїв та показників їхньої готовності до моніторингової діяльності; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою з'ясування дієвості педагогічних умов та міри ефективності спроектованої моделі професійної підготовки з формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності;

– *методи математичної статистики*: перевірка достовірності результатів експериментального дослідження та їх інтерпретація.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводиться на базі факультетів іноземних мов та романо-германської філології закладів вищої освіти (Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Міжнародний гуманітарний університет (м. Одеса), Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), Одеський національний університет імені І.І. Мечникова), що здійснюють професійну підготовку майбутніх викладачів іноземних мов.

Організація дослідження. Емпіричне дослідження проблеми формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності у процесі професійної підготовки заплановано у три етапи.

На *першому – пошуковому етапі* проводиться аналіз досвіду закладів вищої освіти з підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності, уточнювалися її мета, зміст і прикінцеві результати; конкретизувався концептуальний апарат дисертації.

На *другому – діагностико-констатувальному етапі* здійснюватиметься уточнення критеріїв і показників, змістових характеристик рівнів готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності, способів їх вияву у випускників бакалаврату і магістратури закладів вищої освіти.

На *третьому – перетворювальному етапі* буде проведено педагогічний експеримент з впровадження моделі професійної підготовки з формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності; апробовувалася дидактична потужність визначених педагогічних умов; узагальнювалися отримані результати, формулювалися загальні висновки.

Наукова новизна одержаних результатів полягатиме в тому, що *уперше* буде обґрунтовано: педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності (насичення змісту педагогічних дисциплін питаннями теорії освітнього моніторингу й організації моніторингових досліджень; спрямування завдань самостійно-дослідницької діяльності студентів на застосування засобів освітніх вимірювань; методичний супровід професійного становлення особистості як учасника, організатора й диспетчера якості іншомовної освіти й полікультурного виховання); модель професійної підготовки з формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності, що функціонує в єдності стратегічно-цільового, концептуально-дидактичного, організаційно-діяльнісного, змістовно-процесуального й контрольно-результативного блоків;

– *розкрито* сутність готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності як професійно значущого новоутворення особистості, яке зумовлює їх предметну поінформованість та функціонально-рольову обізнаність з питань організації та способів проведення моніторингу якості іншомовної освіти, здатність до прогнозування й практичної реалізації проєктів з моніторингових досліджень, наявність необхідних для цього мотивацій, досвіду та особистісних якостей;

– *уточнено* структуру означеного феномена у складі теоретико-пізнавального, операційно-діяльнісного і ціннісно-смыслового компонентів, критерії (змістовий, технологічний, орієнтаційний) та показники

(якість професійних знань з теорії моніторингових досліджень у сфері іншомовної освіти; ступінь опанування провідних способів здійснення освітніх вимірювань; міра мотиваційного ставлення до ролі викладача іноземної мови як експерта й диспетчера якості іншомовної освіти), схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький);

– *удосконалено* визначення поняття «моніторингова діяльність майбутніх викладачів іноземних мов», «моніторинговий підхід в іншомовній освіті».

Практичне значущість результатів дослідження. Буде розроблено та впроваджено у процес професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов нові змістові модулі: «Моніторинг якості іншомовної освіти», «Освітні вимірювання в сфері іншомовної освіти», «Педагогічна майстерність викладача іноземної мови як організатора, експерта й диспетчера якості іншомовної освіти та полікультурного виховання учнів», а також інструктивно-методичні рекомендації для студентів бакалаврату й магістратури з проведення моніторингових досліджень під час педагогічної практики.

Концептуальні положення:

1. Серед провідних чинників, що зумовлюють необхідність набуття сучасним поколінням майбутніх викладачів іноземних мов готовності до моніторингової діяльності, є наступні:

– європейська освітня інтеграція, провідною метою якої є підвищення якості та справедливості оцінювання результатів здобувачів іншомовної освіти шляхом впровадження адекватних і прозорих моніторингових інструментів і процедур, придатних для адекватного оцінювання рівнів успішності академічної діяльності тих, хто вивчає іноземну мову, а також продуктивності професійно-педагогічної діяльності тих, хто її викладає;

– європейська мовна політика, яка передбачає формування нового типу фахівця – європейського викладача іноземної мови та культури як організатора, диспетчера й менеджера іншомовної освіти та полікультурного виховання, здатного до забезпечення їх високої якості на основі проведення відповідних моніторингових досліджень;

– стрімкий зріст пріоритету моніторингу в іншомовній освіті, як універсального інструменту управління її якістю, при організації якої все актуальнішим стає аналітичний контроль наявного стану та облік прикінцевих досягнень провідних учасників, а при проектуванні – аналіз змін та інноваційних перетворень, прогнозування реальних очікувань і гнучких реакцій на нові виклики;

– перспективи розроблення концепції міжкультурної іншомовної освіти в Україні, побудови національної системи моніторингу її якості й здійснення системних моніторингових досліджень.

2. В умовах модернізації національної системи іншомовної освіти, згідно європейських освітніх цінностей, формування готовності викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності зумовлюють наступні фактори: потреба в розробці нових процедур забезпечення, контролю й оцінювання якості міжкультурної іншомовної освіти, які сприяли б формуванню ознак полікультурної особистості, здатної до міжкультурної комунікації; необхідність створення інформаційної бази, яка б систематично оновлювалася й давала можливість вірогідно характеризувати якість міжкультурної іншомовної освіти та приймати обґрунтовані рішення щодо управління якістю професійно-педагогічної діяльності викладачів іноземної мови; потреба у з'ясуванні більш об'єктивних критеріїв і надійних методик оцінювання академічних досягнень осіб, які вивчають іноземну мову, щодо оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, а також засобів моніторингу якості професійної діяльності викладачів іноземної мови.

3. В умовах освітньої європейської інтеграції при впровадженні нових засад полікультурної іншомовної освіти виявляється необхідність в організації специфічної інформаційно-аналітичної роботи, основним інструментом якої повинна стати система моніторингу якості процесів навчання іноземних мов, а провідними суб'єктами її практичної реалізації – викладачі іноземних мов з високим рівнем готовності до моніторингової діяльності.



Рис. 1. Модель професійної підготовки з формування готовності майбутніх викладачів іноземної мови до моніторингової діяльності

4. Моніторингова діяльність викладачів іноземних мов виявляє свою специфіку, з одного боку, як складноструктурована система їхніх дій з інформацією (збирання, накопичення, обробка, перевірка вірогідності, візуалізація та інтерпретація даних), зібраних упродовж проведення моніторингових досліджень. З іншого, – як процес, який функціонує шляхом перебігу його провідних етапів: орієнтаційного (нормативно-установчого), моделювального (організаційно-прогностичного), діяльнісно-технологічного (вимірювально-діагностичного), рефлексивно-творчого (прогнозувально-коректувального), послідовне й циклічне здійснення яких, дозволяє в повній мірі реалізувати провідні функції педагогічного моніторингу в сфері іншомовної освіти: стимулювально-мотиваційну, інформаційно-прогностичну, аналітико-оціночну, контрольну-коректувальну.

5. Готовність до моніторингової діяльності – це професійно важливе новоутворення особистості майбутнього викладача іноземної мови як відповідально діючого суб'єкта, експерта й диспетчера якості іншомовної освіти та полікультурного виховання, ґрунтоване на здатності до планування, проведення, корекції й узагальнення результатів освітніх вимірювань з метою прийняття науково обґрунтованих управлінсько-педагогічних рішень, шляхом інтеграції відповідних нормативно-правових, психолого-педагогічних та математико-статистичних знань, практичних умінь з організації моніторингових досліджень та інформаційно-аналітичної роботи, вияву гуманістичних ціннісних орієнтацій і морально-етичних властивостей під час незалежного оцінювання академічних й персональних досягнень її провідних учасників. Готовність майбутнього викладача іноземної мови до моніторингової діяльності як динамічне й системно структуроване новоутворення особистості функціонує в складі теоретико-пізнавального, операційно-діяльнісного і ціннісно-сислового компонентів. Схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький) її сформованості, вимір яких доцільно здійснювати за відповідними критеріями (змістовим, технологічним і орієнтаційним) та інтегральними показниками, серед яких: якість професійних знань з теорії моніторингових досліджень у сфері іншомовної освіти, ступінь опанування провідних способів здійснення освітніх вимірювань, міра мотиваційного ставлення до ролі викладача іноземної мови як диспетчера, менеджера й гаранта якості іншомовної освіти та полікультурного виховання.

6. Формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до моніторингової діяльності – це спеціально організований процес їхнього професійного становлення як проєвропейськи налаштованих й відповідально діючих фахівців – організаторів, експертів і диспетчерів іншомовної освіти і полікультурного виховання, здатних до відстеження, коректування й забезпечення їх належної якості завдяки своєчасному й адекватному застосуванню засобів педагогічного моніторингу й освітніх вимірювань, який функціонує в єдності мотиваційно-цільового, дидактико-стратегічного, організаційно-діяльнісного, змістовно-технологічного, оцінно-результативного блоків.

2.6.5. Формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології у процесі фахової підготовки (Л.Шуппе)

Актуальність теми дослідження. Сучасні процеси демократизації, гуманізації та європеїзації вітчизняної системи професійної підготовки фахівців з іноземної філології суттєво загострили соціальну потребу суспільства у формуванні культуротворчої особистості випускника, здатного до критичного і нестандартного мислення, креативності і готовності приймати відповідальні самостійні рішення в ситуаціях професійного, громадянського та культурного самовизначення. Необхідність вирішення цієї проблеми зумовлена пріоритетом філософських концепцій гуманізму на початку нового тисячоліття, в контексті яких культура постає «регулятивною ідеєю буття

індивіду» (Л. Виготський, М. Каган, А. Флієр), засобом «конструювання» особистості (Є. Бондаревська, Є. Пассов), «філософією педагогічної дії» (І. Зязюн), а культуротворчість спрямовується на самопізнання і творення свого «Я» (А. Дистервег, А. Макаренко, В. Сухомлинський); вичерпаністю когнітивно-інформаційної парадигми вищої освіти, в рамках якої стратегії культурозасвоєння, культуроосмислення і культуротворчості підміняються техніками соціалізації (В. Андрущенко, Я. Кічук, В. Кремень, В. Радул); переходом до культурологічного тлумачення сутності професійної підготовки майбутнього фахівця як носія, суб'єкта й творця культури (І. Зязюн, Н. Крилова).

Крім того, в сучасних умовах розвитку багатомовного комунікативного європейського суспільства пізнання, збереження, трансляція й відтворення цінностей національної та інших мов і культур постає найважливішою соціальною місією фахівців з романської філології. Це зумовлено постійним зростом затребуваності романських, зокрема іспанської та французької мов, у процесах міжкультурної взаємодії та співпраці. Через це, фахівці з романської філології мають бути не лише реципієнтами та провідниками культурних цінностей, але й дослідниками проблем міжкультурних комунікацій та культурно-освітніх процесів, що відбуваються в полікультурному суспільстві, здійснюючи їх культурологічний аналіз та сприяючи створенню належного миролюбного й культуротворчого середовища. Отже, в означеному контексті значно актуалізується проблема вдосконалення фахової підготовки бакалаврів романської філології на основі культурологічного підходу, який передбачає формування в них відповідної – культурологічної компетентності.

Проблема фахової підготовки бакалаврів філології досліджувалася українськими та зарубіжними науковцями в різних аспектах, серед яких: тенденції розвитку мовної (Л. Загорулько, О. Семенов) та іншомовної педагогічної (Н. Бібік, С. Ніколаєва, Т. Яблонська) освіти; особливості реформування університетської освіти лінгвістів та учителів іноземних мов у США (І. Пасинкова, С. Шандрук) та країнах євросоюзу (К. Абазовик, Н. Авшенюк, О. Голотюк, Н. Гордієнко, О. Григорович, Л. Пуховська); інноватизація професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології (М. Адамко, М. Бекк, Н. Колесниченко), формування в них лінгвокомунікативної (Н. Гальскова, Н. Гез), дослідницької (О. Григорович, М. Князян), педагогічної (В. Радул, Я. Черньонков), лінгводидактичної (Н. Бородіна, О. Варламова, Т. Коноваленко, Є. Пассов), соціокультурної (Н. Білоцерківська, О. Бірюк, В. Коваль), міжкультурної (Р. Бікітєєва, Н. Бориско, Г. Єлізарова, С. Радул), мультикультурної (Р. Булгаков), полікультурної (О. Гукаленко, Т. Гурьянова, К. Юрієва) компетенцій.

Дані пілотажного дослідження, проведеного на базі 6 університетів південного регіону України (Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського, ДЗ «Кримський гуманітарний університет», ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Міжнародний гуманітарний університет) та 2 університетів Придністров'я (Комратський державний педагогічний університет, Придністровський державний університет імені Т.Г. Шевченка) дали можливість з'ясувати, що майже всі випускники бакалаврату з романської (іспанської, румунської, французької) філології (83% з 975 опитаних осіб), не розуміють сутності і специфіки культурологічної компетентності, а також її значущості для підвищення ефективності їхньої професійної діяльності в сферах міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти. Результати дослідження показали, що не зважаючи на те, що культурологічна компетентність є наскрізною в структурі професіоналізму фахівців з іноземних мов (І. Нікітіна, А. Сибгатуліна), вона до сьогодні залишається не сформованою на належному рівні у бакалаврів з романської філології. Це свідчить, що під час організації їхньої фахової підготовки у закладах вищої освіти виявляються суперечності між:

– традиційною метою і змістом фахової підготовки бакалаврів романської філології і сучасними вимогами до професіоналізму їх особистості як носіїв

культурологічної компетентності – медіаторів діалогу культур у сферах міжкультурної комунікації та іншомовної освіти;

– потребою викладачів закладів вищої освіти у науково обґрунтованих розробках щодо формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології та браком відповідних науково-педагогічних досліджень;

– бажанням бакалаврів романської філології набуті культурологічної компетентності та відсутністю відповідних моделей та технологій її формування у процесі їхньої фахової підготовки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології у процесі фахової підготовки.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати стан фахової підготовки з формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології в сучасній практиці західноєвропейських та вітчизняних університетів, уточнити базові поняття дослідження.

2. Виявити сутність, специфіку і структуру культурологічної компетентності бакалаврів романської філології, уточнити критерії та показники, схарактеризувати рівні її вияву.

3. Обґрунтувати педагогічні умови формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології у процесі фахової підготовки.

4. Розробити і впровадити модель фахової підготовки з формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології, експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка бакалаврів романської філології.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології у процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження. Формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології відбуватиметься більш ефективно, якщо у процесі їх фахової підготовки створити такі педагогічні умови: декомпозиція цілей, змісту та способів викладання навчальних дисциплін в контексті настанов культурологічної освітньої парадигми; актуалізація особистісного сенсу тих, кого навчають, у професійній ідентифікації та самовизначенні як медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та іншомовної освіти; тренування функцій професійної діяльності студентів із застосування технік діалогу культур.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети, перевірки достовірності гіпотези використано такі **методи дослідження:**

-*теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукової, навчально-методичної літератури, нормативно-правових документів для обґрунтування концептуального апарату дослідження; абстрагування, дедукція і конкретизація з метою визначення сутності і структури культурологічної компетентності бакалаврів романської філології, уточнення її показників і критеріїв; вивчення, порівняння та узагальнення практичного досвіду зарубіжних та вітчизняних університетів для вияву стану фахової підготовки бакалаврів романської філології з формування в них культурологічної компетентності; проектування, схематизація і моделювання для розробки варіативних моделей фахової підготовки з формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології;

-*емпіричні* – діагностичні (анкетування, інтерв'ювання, бесіди, тестування), обсерваційні (пряме, побічне, включене спостереження, безпосереднє й опосередковане) та прогностичні (експертних оцінок, узагальнення незалежних характеристик, моделювання, екстраполяції, шкалування, ранжування тощо) методи для вияву рівнів сформованості культурологічної компетентності бакалаврів романської філології; праксиметричні (аналіз освітньої діяльності, професіографічний аналіз тощо) та експериментальні (педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний, контрольний) методи для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов і доцільності моделі фахової підготовки з формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології;

-статистичні – методи математичної статистики для кількісного оброблення показників та перевірки достовірності одержаних результатів.

Організація дослідження. Дослідження проводитиметься у три етапи.

На *першому – пошуковому етапі* здійснюватиметься вивчення, співставлення й узагальнення досвіду вітчизняних і зарубіжних університетів (класичних, гуманітарних і педагогічних) з організації фахової підготовки бакалаврів романської філології в контексті формування в них культурологічної компетентності, уточнювалися її цілі, загальнопедагогічні й лінгводидактичні засади, зміст і прикінцеві результати; конкретизувався концептуальний апарат дисертації.

На *другому – діагностичному етапі* проводитиметься уточнення критеріїв та показників, компонентно-функціональної структури культурологічної компетентності, здійснювався вимір рівнів її сформованості у випускників бакалаврату з романської філології.

На *третьому – перетворювальному етапі* буде реалізовуватися варіативний педагогічний експеримент з формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології шляхом створення різних комбінацій визначених педагогічних умов у процесі фахової підготовки, співставлялися та узагальнювалися отримані результати.

Наукова новизна дослідження полягатиме в тому, що: *вперше* теоретично буде обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено:

- педагогічну систему формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології в єдності її провідних складових (суб'єкти, цілі, дидактичні підходи, принципи, зміст, методи, форми, засоби, результати);

- оптимальну модель формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології, яка ґрунтована на створенні відповідних педагогічних умов: декомпозиція цілей, змісту та способів викладання навчальних дисциплін в контексті настанов культурологічної освітньої парадигми; актуалізація особистісного сенсу тих, кого навчають, у професійній ідентифікації та самовизначенні як медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та іншомовної освіти; тренування функцій професійної діяльності студентів із застосування технік діалогу культур;

- педагогічну технологію формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології, яка передбачає впровадження певного навчально-методичного забезпечення на кожному з трьох етапів фахової підготовки: культуроознайомлювальному, культуроосмислювальному, культуровтілювальному;

уточнено:

- сутність поняття «культурологічна компетентність бакалаврів романської філології», яка розуміється як професійно важливе новоутворення особистості, що дозволяє їм відчувати себе суб'єктами культурно-історичного процесу, бути широкоосвіченими, мати знання в різних областях науки та мистецтва, розуміти закономірності розвитку культури як процесу по створенню, зберіганню і трансляції загальнолюдських цінностей, розбиратися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних надбаннях не лише свого народу, але й інших націй, мови котрих вивчаються, вміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними компонентами і зразками різних народів, ефективно здійснюючи міжмовну і міжкультурну професійну комунікацію;

- структуру культурологічної компетентності бакалаврів романської філології, яка функціонує в гармонійній єдності предметно-змістового, особистісно-ідентифікаційного та функціонально-рольового компонентів, вимір яких доцільно здійснювати за відповідними критеріями (когнітивним, світоглядним, поведінковим) та показниками: фахові компетенції (загальнокультурна, соціокультурна, полікультурна, міжкультурна, лінгвопедагогічна), гуманістичні ціннісні орієнтації (полікультурність, європейськість); комунікативний потенціал (рефлексивність, емпатійність, толерантність, культуровідповідність);

- функції культурологічної компетентності бакалаврів романської філології: інтелектуальна (знання національних і культурних особливостей носіїв рідної та романських мов, способів їх конструктивної комунікативної

взаємодії та взаємовигідної співпраці, етичних принципів та настанов іншомовної комунікативної культури); аксіологічна (визнання рівності мов, значущості інших культур та повага до них, орієнтація на діалог культур, продуктивну взаємодію, стимулювання до розширення культурних та міжкультурних контактів); адаптивно-регулювальна (пристосування до умов багатомовності і полікультурності, гармонізація соціальних та міжособистісних відносин у полікультурному мовному та професійному середовищі, забезпечення сприятливого морально-психологічного клімату у ситуаціях ділового, міжкультурного та педагогічного спілкування);

дістануть подальшого розвитку:

– уявлення про сутність, спрямованість і дидактико-розвивальний потенціал культурологічного підходу до організації фахової підготовки бакалаврів романської філології як нової педагогічної парадигми, заснованої на ідеях культурного плюралізму, що, визначаючи спрямованість освітньої діяльності на формування вільної і самостійної особистості, здатної конструювати свій внутрішній світ на основі орієнтації в світі культури, її цінностей, теорій, правил, ґрунтується на визнанні пріоритету культури в змісті філологічної освіти і професійному вихованні особистості, в процесі котрих вона не просто вивчає рідну та інші культури, а проживає і переживає їх як свій спосіб життя й діяльності, як певне культурне середовище співіснування з іншими людьми, залишаючись неповторною і здатною до сумісного вирішення фахових проблем різного характеру;

– принципи формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології: культуровідповідності; культуротворчості; культурної варіативності; культурної рефлексії; рівності всіх мов і культур, плюрилінгвальності, діалогу культур.

Практична значущість результатів дослідження. Буде спроектовано та впроваджено у процес фахової підготовки бакалаврів романської філології технологію формування культурологічної компетентності; розроблено й апробовано авторські спецкурси «Фахова підготовка бакалаврів романської філології в західноєвропейських та вітчизняних університетах: спільне і відмінне», «Практична лінгвокультурологія», змістові модулі «Філолог-романіст в сфері міжкультурної комунікації та іншомовної освіти», «Культурологічний підхід в шкільній іншомовній освіті», інструктивно-методичні рекомендації з організації навчально-виховної діяльності студентів на засадах культурологічного підходу під час проходження педагогічної практики, зокрема, з культурологічного аналізу підручників («Лінгвокультурологічний матеріал в сучасному підручнику з іноземної мови»), уроків іноземної мови та виховних заходів.

Концептуальні положення:

1. Культурологічна компетентність є закономірним наслідком реалізації в практиці сучасної освіти на всіх її рівнях особливого – культурологічного підходу, котрий розгортає свою сутність в якісно новій педагогічній парадигмі, що йде на зміну традиційним – когнітивно-знансвому і технократичному підходам. Сутність її полягає у визнанні пріоритету культури в освіті, вихованні і суспільному розвитку особистості, в процесі котрих вона не просто вивчає культуру, а проживає і переживає її як свій спосіб життя й діяльності, як певне культурне середовище, продовжуючи її розвивати. Зумовлено це тим, що культурологічний підхід, забезпечуючи зміну педагогічних пріоритетів за рахунок посилення культуруотворюючої ролі освіти і проектуванні нового ідеалу учня як «людини культури», що володіє культурологічною компетентністю, визначає направленість освітньої діяльності на формування вільної самостійної особистості, здатної конструювати свій внутрішній світ на основі орієнтації в світі культури, її цінностей, теорій, правил і, залишаючись неповторною, співіснувати з іншими людьми, бути здатною до сумісного вирішення проблем самого різного характеру.



Рис. 1. Модель фахової підготовки з формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології

2. Культурологічна компетентність визначає активну життєдіяльність особистості, її здатність орієнтуватися в різноманітних сферах соціального і професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з соціумом, підтверджуючи основний постулат культурологічного підходу в освіті: особистість, щоб «наздогнати людство», з однієї сторони, повинна прожити «для себе» культуру, тобто пройти її етапи в своєму духовному розвитку, а з іншої – повинна активно приймати участь в сучасному діалозі культур і свідомостей.

3. Культурологічна компетентність бакалаврів романської філології – це професійно важливе новоутворення особистості, що дозволяє їм відчувати себе суб'єктом культурно-історичного процесу, бути широкоосвіченим, мати пізнання в різних областях науки та мистецтва, розуміти закономірності розвитку культури як процесу по створенню, зберіганню і трансляції загальнолюдських цінностей, розбиратися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй, мови котрих вивчаються, вміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними компонентами і зразками різних народів, ефективно здійснюючи професійні функції в сферах міжкультурної комунікації, інтелектуальних, соціокультурних і освітніх послуг.

4. Сутність культурологічної компетентності бакалаврів романської філології визначається не стільки здатністю до культуросприйняття та культурозасвоєння, скільки їх спроможністю до шанування, збереження й захисту культурно-історичних реалій, втілення культурних зразків в сфері професійної діяльності на основі пізнання норм культури, вираженого ціннісно-сміслового розуміння культурного самовизначення, вибору доцільних форм культурної активності та культуротворчості.

5. Культурологічна компетентність бакалаврів романської філології являє собою складноструктурований феномен, що функціонує в гармонійній єдності предметно-змістового, особистісно-ідентифікаційного та комунікативно-рольового компонентів. Це інтегральна характеристика бакалаврів романської філології як полікультурних мовних особистостей, покликаних духовно збагачувати своїх співрозмовників у пізнавальному (культурознавчому, лінгвокраїнознавчому, лінгвокомунікативному), розвивальному (гуманістичному, світоглядному, міжкультурному) та соціально-виховному (полікультурному, соціокультурному, громадянському) аспектах.

6. Висунуто припущення, що формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології відбуватиметься ефективніше, якщо вдасться реалізувати наступні педагогічні умови: декомпозиція цілей, змісту та способів викладання навчальних дисциплін в контексті культурологічної освітньої парадигми; актуалізація особистісного сенсу тих, кого навчають, у професійній ідентифікації та самовизначенні як медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та іншомовної освіти; застосування технік діалогу культур упродовж педагогічної практики.

2.6.6. Підготовка майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування (К.Богатирьов)

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю вдосконалення нових соціально-економічних відносин нашого суспільства, зокрема в галузі сільського господарства, діяльність якого зорієнтовано на реорганізацію колективних сільськогосподарських підприємств на принципах приватної власності на землю, а також розвиток фермерських та інших господарських структур, заснованих на приватній власності. Кардинальні зміни і нові соціально-економічні реалії сучасного вітчизняного агропромислового комплексу вимагають необхідного кадрового забезпечення як особливо важливої умови для його ефективного функціонування і подальшої інтеграції з європейськими і світовими структурами, адаптованими згідно загальноприйнятих стандартів діяльності.

У сучасних умовах, відповідно до вимог нового соціального замовлення суспільства, на що особливо наголошує національна Доктрина розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті, одне з найважливіших завдань соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах, що здійснюють підготовку майбутніх менеджерів агропромислового виробництва, полягає в розвитку їхнього комунікативно-професійного потенціалу, формуванні на цій підставі відповідної компетенції щодо ділової та міжособистісної взаємодії з різними партнерами і готовності до здійснення функцій управлінського спілкування з підлеглими. Отже, актуальність розробки і необхідність впровадження у вищій аграрній школі спеціальної дидактичної системи з підготовки майбутніх менеджерів до реалізації функцій саме управлінського спілкування обумовлено: цілями нового соціального замовлення суспільства щодо підготовки мобільних, заповзятливих, комунікативно компетентних і конкурентоспроможних на ринку праці та в умовах сільськогосподарського виробництва фахівців; кардинальною зміною професійно-кваліфікаційної структури агропромислового комплексу України, зростанням його потреб у висококваліфікованих фахівцях широкого профілю, які володіють достатньою професійно-комунікативною компетенцією в менеджерській, комерційній, маркетинговій, фінансово-банківській та інших сферах діяльності, характерних для ринкової економіки. А також потребою суспільства у значному підвищенні рівня загальної і професійної культури майбутніх менеджерів, формуванні в них нових ціннісних орієнтирів відповідно до їхніх індивідуальних здібностей та на основі розвитку їхніх творчих рис як суб'єктів професійного пізнання, управлінського спілкування і праці; необхідністю вдосконалення нових - ринкових соціально-економічних відносин, що висувають підвищені вимоги щодо розвитку організаторсько-комунікативних здібностей менеджерів-аграріїв, їхніх навичок міжособистісного і ділового спілкування в різних трудових колективах як у контексті соціального партнерства, так і в плані здорового змагання.

Актуальність означеної проблеми і відсутність у теорії і методиці професійної освіти будь-яких науково обґрунтованих рекомендацій щодо її конструктивного розв'язання в умовах вищого аграрного закладу освіти обумовило вибір теми дослідження: «Підготовка майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування».

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих аграрних закладах освіти.

Предмет дослідження – процес підготовки майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування.

Мета дослідження – виявити та експериментально апробувати педагогічні умови, що забезпечують підготовку майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу тенденцій розвитку агропромислового комплексу в умовах ринкової економіки виявити протиріччя та сучасні вимоги щодо формування професійно важливих якостей майбутніх менеджерів у вищій школі.

2. Визначити основні підходи щодо сутності феномена спілкування у філософській та психолого-педагогічній літературі.

3. Теоретично обґрунтувати специфіку і функціональну структуру управлінського спілкування як сфери професійно орієнтованої взаємодії менеджера-аграрія з підлеглими.

4. Конкретизувати специфіку готовності до управлінського спілкування, виявити показники і критерії оцінки рівнів її прояву в майбутніх менеджерів-аграріїв.

5. Розробити й експериментально перевірити дидактичну модель формування в майбутніх менеджерів-аграріїв готовності до управлінського спілкування.

Гіпотеза дослідження: підготовка майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування відбуватиметься більш ефективно, якщо забезпечити реалізацію сукупності педагогічних умов, а саме:

-системне структурування навчальної інформації щодо сутності й специфіки функціонування організаційно-комунікативної мікросистеми “менеджер-підлеглий”;

-організацію аудиторних занять та самостійної роботи студентів на підставі систематичного використання різноманітних засобів розвивального, діалогічного й контекстного навчання в їх єдності;

-моделювання ситуацій сумісної діяльності учасників педагогічного процесу як активних суб'єктів професійно та особистісно орієнтованої взаємодії з урахуванням динаміки розвитку основних характеристик академічної групи студентів на етапах виникнення, становлення, дозрівання і перетворення.

Методологічні засади дослідження складають філософські положення, що розкривають специфіку діалектичного методу пізнання процесів і явищ педагогічної дійсності; системного підходу до вивчення їх сутності і структури; єдності діяльності, свідомості й особистості; єдності пізнання, спілкування і праці; соціальної природи діяльності і спілкування; активності суб'єкта діяльності.

Теоретичними джерелами дослідження є провідні положення, що відбивають проблеми і перспективи розвитку системи вищої професійної освіти, закріплені в Конституції України, Законі України “Про освіту”, національній Доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті; наукових розробок вітчизняних і зарубіжних учених з проблем міжособистісного спілкування і відносин; теорії та психології управління (Бондар В.І., Будянський М.Ф., Коваль А.П., Панасюк Ю.А., Приходько М.І. і ін.); формування професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця (Кічук Н.В., Кондрашова Л.В., Курлянд З.Н., Ліненко А.Ф., Радул В.В., Семиченко В.А. та ін.); концепцій розвивального, діалогічного, контекстного, проблемного й активного навчання у вищій школі (Плахотник О.В., Хмелюк Р.І., Цокур О.С., Яценко Т.С. та ін.).

Методи дослідження: теоретичні: аналіз і узагальнення філософської і соціально-психологічної літератури з проблеми міжособистісної взаємодії і професійного спілкування, психолого-педагогічної, навчально-методичної й інструктивно-методичної літератури щодо організації й удосконалення професійної підготовки менеджерів, документації аграрних і економічних визів; конкретизація сутності і структури управлінського спілкування; моделювання системи спеціальної підготовки студентів-аграріїв до управлінського спілкування; порівняння ефективності функціонування її варіативних технологій; емпіричні: спостереження, анкетування, інтерв'ювання, бесіда, тестування студентів під час вивчення ними соціально-гуманітарних дисциплін та проходження виробничої практики з метою вияву основних протиріч та недоліків у змісті, методах і формах організації їхньої підготовки до професійної діяльності; узагальнення незалежних характеристик; педагогічний експеримент (констатуючий і формуючий) з метою перевірки дієвості варіативних моделей підготовки майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування; статистичні.

Дослідження буде проводитися у три етапи.

На першому етапі, що має пошуковий характер, вивчається наукова література з проблем розвитку вітчизняного агропромислового комплексу, вдосконалення професійної освіти майбутніх менеджерів у вищих аграрних закладах освіти, сутності їхньої професійної діяльності та спілкування, формування готовності до реалізації функцій професійної ролі; аналізувалася методична та інструктивно-нормативна документація економічних факультетів різних закладів освіти (плани, програми, підручники, навчально-методичні посібники і розробки), здійснювався пошук і аналіз емпіричних фактів щодо обґрунтування специфіки управлінського спілкування менеджера-аграрія з персоналом сільськогосподарського підприємства.

На другому етапі буде проводитися констатуючий експеримент, під час якого здійснена експериментальна перевірка достатності дидактичних засобів і адекватності змісту, методів і форм традиційно організованого процесу підготовки студентів економічних факультетів до управлінського спілкування, виявлялися наявні в цьому процесі досягнення, протиріччя і труднощі;

розроблялася й апробовувалася методика діагностики рівнів готовності майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування.

На третьому етапі буде проводитися формуючий експеримент й експериментальна перевірка достатності й достовірності умов та організаційно-методичних засобів щодо забезпечення ефективності підготовки майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування в курсі психолого-педагогічних дисциплін; здійснювалося оформлення матеріалів дисертації.

Базою дослідження є факультети економічних і аграрних вишів Південного регіону України (м.Миколаїв, м.Одеса, м.Херсон), що здійснюють підготовку майбутніх менеджерів.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження: вперше визначено сутність, функціональну структуру і специфіку феномена управлінського спілкування; науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування; у категоріально-термінологічний апарат професійної педагогіки введено нове поняття “готовність до управлінського спілкування”, конкретизовано його сутність; розроблено дидактичну модель процесу формування готовності майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що буде розроблено й апробовано методику діагностики рівнів сформованості у майбутніх менеджерів готовності до управлінського спілкування; у педагогічний процес вищої аграрної школи впроваджено оновлений зміст навчальної дисципліни “Основи психології і педагогіки”, розроблено та апробовано методичні рекомендації щодо впровадження активних форм, методів і прийомів поетапної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час його вивчення.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням апробованого діагностичного інструментарію; репрезентативністю масиву досліджуваних; експериментальною перевіркою основної гіпотези, висновків і рекомендацій; використанням методів, що адекватні меті, завданням і логіці розробки проблеми; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних.

Концептуальні положення:

1. Розуміння спілкування як взаємодії та акту щодо реалізації відносин суб'єктів через зв'язки, які виникають у процесі їхнього контакту, дозволило виокремити феномен управлінського спілкування. Це сфера формування, здійснення і розвитку професійно-особистісних відносин фахівців, що обумовлена їхнім місцем і соціальною роллю в мікросистемі "керівник - підлеглий", "менеджер - член персоналу організації", яка функціонує за допомогою триєдності інформаційно-комунікативного (обмін інформацією щодо прийняття і виконання управлінських рішень), перцептивно-комунікативного (обмін інформацією щодо сприйняття суб'єктами управлінських відносин себе й один одного) та інтеракційного-комунікативного (обмін інформацією щодо зворотніх реакцій і дій на певні управлінські впливи) компонентів.

2. Специфіка управлінського спілкування як реальної сфери інтелектуально-мовленнєвої, перцептивно- та інтеракційно-комунікативної взаємодії менеджера з персоналом підприємства полягає в тому, що він виконує роль ініціатора спільної комунікативної діяльності, є активним суб'єктом міжособистісної взаємодії з підлеглими і діловими партнерами. Саме ініціатива, як провідний спосіб реалізації завдань управлінського спілкування, надає менеджеру можливість: забезпечити свою керівну роль у спільних діях із співробітниками; обрати доцільний напрямок управлінських форм спілкування; створити позитивну і довірчу емоційно-психологічну атмосферу між учасниками міжособистісної взаємодії; стимулювати дії своїх підлеглих і партнерів.

3. Готовність до управлінського спілкування – це інтегральна за своєю структурою і професійно важлива за суттю якість особистості майбутнього менеджера-аграрія, що забезпечує ефективність його участі у процесі встановлення і підтримки контакту, формування позитивних відносин, попереднього інформування щодо способу виконання управлінських рішень,

обміну думками, формулювання висновків і контролю якості інтелектуальної, мовленнєвої, пошукової, емоційної, інтеракційної взаємодії з членами персоналу.

4. Структура готовності майбутнього менеджера-аграрія до управлінського спілкування у своєму складі припускає наявність трьох провідних компонентів: змістового, який забезпечує компетентність щодо сутності, цільової спрямованості, специфіки функціональної структури і стильових характеристик управлінського спілкування; розуміння особливостей реалізації кожної з його функцій на інтегральному й локальному рівнях управління; знання основ культури і соціально-психологічних механізмів управлінського спілкування; операціонального, який забезпечує володіння способами пізнання особливостей розвитку мікросистеми «менеджер-підлеглий»; прийомами й алгоритмами оперативного мислення при здійсненні кожної з функцій управлінського спілкування; способами діагностики і коректування ситуацій взаємодії з співробітниками при виконанні управлінських рішень; мотиваційного, який стимулює пізнавальний інтерес до оволодіння технікою та культурою управлінського спілкування і до себе як його суб'єкта; посилює прагнення до професійного самовдосконалення у сфері реалізації індивідуальних стратегій і тактик управлінського спілкування.

Завдання:

1. Опануйте методи досліджень, продемонструйте способи їх використання під час здійснення власного дослідження з освітніх наук, доведіть правомірність власної позиції.

2. Опрацюйте матеріали 2-х дисертацій та підготуйте відгук-рецензію на них, виходячи з вимог, які ставляться до опонування дисертаційних досліджень з освітніх наук.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ»

Навчальна дисципліна «Методологія та організація наукового дослідження в галузі освіти» входить до обов'язкових дисциплін ОНП «Освітні, педагогічні науки», яка висвітлює сутність, функції, місце і роль освітніх наук у розвитку сучасного суспільства, розкриває специфіку, принципи і методи наукового пізнання освітніх явищ, систем і процесів, способи систематизації, узагальнення, оформлення та презентації його результатів, уточнює морально-етичні аспекти науково-дослідницької діяльності викладача-дослідника як суб'єкта й автора кваліфікаційної (дисертаційної) роботи.

Предметом вивчення є концептуально-методологічні, нормативно-правові та морально-етичні засади наукового пізнання явищ, систем і процесів, які мають місце в галузі освіти, а також особливості проектування, організації, проведення й оцінювання дисертаційних досліджень з освітніх наук.

Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні компетентностей здобувача третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, необхідних для становлення його особистості в якості академічно доброчесного суб'єкта науково-дослідницької діяльності в галузі освіти шляхом розширення його наукового світогляду, розвитку системного науково-педагогічного мислення, вдосконалення універсальних навичок дослідника, привласнення цінностей наукової етики.

Завдання навчальної дисципліни:

1. Розкрити методологічні засади, концептуально-понятійний апарат та інструментально-методичний арсенал наукового дослідження в галузі освіти, специфіку принципів та методів його організації.

2. Схарактеризувати концептуальні підходи та логіку наукового дослідження в галузі освіти.

3. Розкрити сутність і види експерименту в галузі освіти, техніку їх планування й організації, оцінювання достовірності.

4. Висвітлити чинні вимоги щодо змісту, структури, обсягу і способів викладу матеріалів дисертаційного дослідження з освітніх наук у наукових працях (тези, стаття, кваліфікаційна робота), правил оформлення списку використаних джерел.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Методологія та організація наукового дослідження в галузі освіти» здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти повинен

знати:

- сутність та ознаки науки, її функції, мету, завдання, головні віхи розвитку освітніх наук;

- особливості організації наукової діяльності в галузі освіти, її види, форми;

- основні методологічні підходи та принципи організації наукового дослідження в галузі освіти;
- характеристику та особливості застосування методів наукового дослідження в галузі освіти;
- методику і технології здійснення дисертаційного дослідження з освітніх наук;
- форми узагальнення наукових результатів;
- особливості структурування й порядок підготовки наукових публікацій;
- правила оформлення тексту дисертації з освітніх наук;
- вимоги до презентації результатів дисертації з освітніх наук;
- розуміти:
 - поняттєво-категорійний апарат освітніх наук;
 - нормативні вимоги до підготовки дисертаційного дослідження з освітніх наук;
- специфіку методології освітніх наук, способи її застосування;
- сутність наукових досліджень з освітніх наук;
- критерії оцінювання дисертаційного дослідження з освітніх наук;
- уміти:
 - шукати та узагальнювати наукову, методичну, нормативну інформацію з теми власного дисертаційного дослідження;
 - складати план-проспект власного дисертаційного дослідження з освітніх наук;
 - розробляти програму і модель експерименту в межах власного дисертаційного дослідження з освітніх наук;
 - оформляти результати власного дисертаційного дослідження у вигляді наукових текстів (тези, стаття, дисертаційна робота);
 - презентувати результати власного дисертаційного дослідження, доводити їх достовірність;
- аналізувати та оцінювати:
 - якість наукових праць і дисертаційних досліджень з освітніх наук;
 - результати, отримані під час проведення власного дисертаційного дослідження з освітніх наук;
 - стан власної академічної доброчесності;
 - досягнутий рівень готовності до проведення дисертаційного дослідження з освітніх наук.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Змістовий модуль І **СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКИ ТА УПРАВЛІННЯ НАУКОВИМИ** **ДОСЛІДЖЕННЯМИ**

Тема 1. Сутність, структура і функції науки

Провідні підходи до визначення сутності науки. Причини виникнення та періодизація розвитку науки. Революції в науці. Предмет та ознаки науки.

Наука як соціальний інститут, особливий вид духовного виробництва та пізнавальної діяльності вчених. Структура науки як системи знань: наукові закони, їх особливості, сфера дії; факти та дані досліджень, наукові категорії, наукові принципи, наукові теорії. Функції науки – пізнавальна, культурно-виховна, практико-діяльна. Наукове дослідження як форма здійснення і розвитку науки. Види наукових досліджень (фундаментальні та прикладні). Роль науки в сучасному суспільстві, її зв'язок з технікою, виробництвом, культурою. Класифікація наук, місце і роль освітніх, педагогічних наук. Внесок українських вчених у розвиток освітніх, педагогічних наук.

Тема 2. Організація та управління науковими дослідженнями в Україні та світі

Характеристика провідних форм і секторів науки в Україні та зарубіжних країнах. Різновиди науково-дослідних установ. Роль і місце НАН України та НАПН України у розвитку вітчизняної науки. Державна система організації та управління науковими дослідженнями в Україні. Законодавство України та зарубіжних країн про наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів. Наукові ступені й вчені звання в Україні та світі, порядок їх присудження. Організація та управління науковими дослідженнями у закладах вищої освіти. Аспірантура й докторантура як форми підготовки наукових та науково-педагогічних працівників. Міжнародне співробітництво вчених: фонди сприяння розвитку науки і техніки, наукові гранти, міжнародні науково-дослідницькі програми і проекти, наукове стажування за кордоном. Наукові медалі і премії України і світу.

Тема 3. Етика науковця та принципи академічної доброчесності

Наукові колективи як особливі структури в науці. Поняття наукового співтовариства. Моральні принципи Р. Мертона. Універсальна мета наукової етики, норми толерантності. Основні принципи управління та способи попередження конфліктів у науковому колективі. Феномен «наукова школа», її теоретична модель. Основні чинники виникнення наукових шкіл. Наукові школи в галузі освіти в Україні та світі. Роль особистості вченого як лідера, засновника й фундатора наукової школи. Проблема гармонії істини, добра та краси у науковій творчості вченого. Свобода наукового пошуку та соціальна відповідальність вченого, характеристика його типових рис і якостей. Видатні постаті та основні наукові школи в українській педагогічній науці. Пріоритетні напрями педагогічних досліджень в Україні та світі у ХХІ ст. Кодекс наукової етики Української федерації вчених (2005 р.): права й обов'язки наукових працівників, наукова чесність, конфлікт інтересів. Етичний кодекс ученого України (2009 р.). Поняття науково-дослідницької культури, її суть і структура. Поняття «академічна доброчесність», її визначення.

Змістовий модуль II

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Тема 4. Основні поняття методології наукового дослідження

в галузі освіти

Поняття про пізнання та наукове пізнання. Суб'єкти та об'єкти наукового пізнання, його рівні: почуттєвий і раціональний, емпіричний і теоретичний. Загальна схема наукового пізнання педагогічної дійсності (освітніх систем і моделей, педагогічних явищ, ситуацій і процесів). Визначення методології наукового дослідження в галузі освіти. Наукова ідея як спроба нетрадиційного пояснення явищ. Основні форми наукового пізнання педагогічної дійсності (факт, гіпотеза, закон, концепція, теорія). Поняття про наукові факти та їх роль у науковому педагогічному дослідженні. Формулювання та обґрунтування наукових гіпотез, їх види. Науково-педагогічні закони і закономірності. Концепція як спосіб розуміння, пояснення, тлумачення основної ідеї теорії. Поняття наукової теорії, її сутність та структура. Наукова теорія як найвищий рівень синтезу знання. Структурні елементи освітніх наук: поняття, категорії, принципи, постулати, правила. Докази як процес встановлення істинності твердження. Спростування як засіб розвитку наукового пізнання в галузі освіти. Структура наукового доказу та спростування: теза, аргумент, форма (демонстрація). Правила і умови доказів та спростувань. Сутність та правила аргументації.

Тема 5. Концептуальні підходи та принципи наукового дослідження в галузі освіти

Поняття «підхід» та «освітня парадигма». Характеристика сутності загальнонаукових (цілісний, структурний, функціональний, системний, комплексний, інтегральний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний) та спеціальнонаукових (діяльнісний, особистісний, компетентнісний, контекстний, суб'єкт-суб'єктний, інтерактивний, етнопедагогічний, андрагогічний, гендерний, полікультурний) підходів до організації наукового дослідження в галузі освіти. Специфіка методологічних принципів (цілісності, всебічного вивчення педагогічних явищ і процесів, єдності теорії і практики, історизму, об'єктивності, конкретності істини) наукового дослідження в галузі освіти, способи їх реалізації.

Тема 6. Методи наукового дослідження в галузі освіти

Поняття методу наукового дослідження. Характеристика сучасних методів наукового дослідження в галузі освіти: теоретичних (ідеалізація, аксіоматизація, аналіз, синтез, порівняння; систематизація, ранжирування, абстрагування, формалізація, конкретизація, схематизація, моделювання, індукція, дедукція), емпіричних (спостереження; інтерв'ювання; анкетування; співбесіда; контент-аналіз; експертне оцінювання; тестування; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний); узагальнення передового педагогічного досвіду; метод вивчення продуктів діяльності та творчих робіт; метод незалежних характеристик, метод вимірювання), статистичних (факторний, кореляційний аналіз; критерії Стьюдента, Колмогорова-Смирнова і т.д.). Методи опрацювання й документування одержаних результатів.

Тема 7. Види й способи проведення експериментів в галузі освіти

Сутність і специфіка експерименту в галузі освіти. Види експериментів (констатувальний, формувальний, контрольний; природний, лабораторний). Вимоги щодо нормативно-правового поля здійснення експериментального дослідження в галузі освіти. Планування експерименту в галузі освіти (постановка задач, вибір необхідного числа експериментальних факторів, добір методик діагностики, формування репрезентативної вибірки досліджуваних, визначення тривалості, фіксування даних) затвердження його програми. Цифрові, графічні та наочні засоби обробки, систематизації та узагальнення результатів експерименту, способи їх презентації.

Тема 8. Логіка та структура дисертаційних досліджень з освітніх наук

Феномен дисертації. Поняття сучасного дисертаційного дослідження з освітніх наук. Соціокультурні, практичні та теоретичні чинники, що зумовлюють постановку проблеми дисертаційного дослідження з освітніх наук. Поняття наукової проблеми: визначення проблемної ситуації, постановка проблеми, класифікація проблем. Проблемні ситуації та суперечності, їх зв'язок із актуальністю теми дисертаційного дослідження та ступенем її розробленості. Попереднє ознайомлення з літературою та визначення стратегічного напрямку дисертаційного дослідження з освітніх наук. Способи збирання і відбір інформації для проведення дисертаційного дослідження. Визначення провідних ідей (концепції), об'єкта, предмета, мети і завдань наукового дослідження з освітніх наук. Обґрунтування правомірності гіпотези: визначення, класифікація, правила формулювання. Проектування моделі та порядку здійснення науково дослідження з освітніх наук, уточнення суті його провідних етапів. Поняття «нове знання» та «наукова новизна» дослідження з освітніх наук. Обґрунтування теоретичного значення та практичної цінності результатів наукового дослідження з освітніх наук.

Тема 9. Технологія оформлення матеріалів дисертаційних досліджень з освітніх наук

Техніка роботи над написанням наукових доповідей, тез, фахових та наукометричних статей, характеристика чинних вимог щодо їх змісту, структури, обсягу і наукового стилю. Вимоги щодо оформлення анотації, вступу, розділів, графічних зображень (таблиць, схем, графіків), списку використаних джерел. Види плагіату та самоплагіату у дисертаційних дослідженнях з освітніх наук, аналіз помилок під час оформлення їх результатів. Нормативно-правове поле врегулювання проблем, пов'язаних із плагіатом та само плагіатом у дисертаційних дослідженнях з освітніх наук.

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назви тем	Кількість годин	
	Денна форма навчання	Денна форма навчання

	Ус ьо- го	у тому числі				Ус ьо- го	у тому числі			
		л	сем	л а б	СР		л	сем	лаб	СР
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Змістовий модуль 1 СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКИ ТА УПРАВЛІННЯ НАУКОВИМИ ДОСЛІДЖЕННЯМИ										
Тема 1. Сутність, структура і функції науки	10	2	2		6	10	2			8
Тема 2. Організація та управління науковими дослідженнями в Україні та світі	10		2		8	10		2		8
Тема 3. Етика науковця та принципи академічної доброчесності	10		2		8	10				10
Разом за змістовим модулем 1	30	2	6		22	30	2	2		26
Змістовий модуль II МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ										
Тема 4. Основи методології наукового дослідження в галузі освіти	10		2		8	10				10
Тема 5. Концептуальні підходи та принципи організації наукового дослідження в галузі освіти	10	2	2		6	10	2			8
Тема 6. Методи наукового дослідження в галузі освіти	10	2	2		6	10		2		8
Тема 7. Види й способи проведення експериментів в галузі освіти	10	2	2		6	10		2		8
Тема 8. Логіка та структура дисертаційних досліджень з освітніх наук	10	2	2		6	10				10
Тема 9. Технологія оформлення матеріалів дисертаційного дослідження з освітніх наук	10		2		8	10				10
Разом за змістовим модулем 2	60	8	12		40	60	2	4		54
УСЬОГО ГОДИН	90	10	18		62	90	4	6		80

ТЕМИ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		Денн а форм а	Заочн а форм а

1-	Тема: Організація наукової діяльності в Україні та світі Мета: поглибити знання й розширити уявлення здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти щодо соціальної місії та функцій науки, особливостей етапів її історичного розвитку, сучасного стану організації наукової діяльності в Україні та світі. Основні поняття: наука, наукова діяльність, наукова школа, підготовка та атестація наукових та науково-педагогічних кадрів, наукові ступені й вчені звання. План заняття I. Теоретична частина Поняттєво-термінологічний апарат теми 1. Поняття науки, причини її виникнення та специфіка етапів розвитку науки. 2. Інституціональна побудова науки, місце і роль Національної академії наук України та Академії педагогічних наук України в розвитку сучасної науки. 3. Законодавство України та зарубіжних країн про наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів. 4. Наукові ступені й вчені звання в Україні та світі: сутність, значення, порядок присудження. 5. Міжнародне співробітництво вчених: фонди сприяння розвитку науки і техніки, наукові гранти, міжнародні науково-дослідницькі програми і проекти, наукове стажування за кордоном. II. Навчальна дискусія	2	2
2	Тема: Наукові школи та їх роль у розвитку освітніх наук Мета: розширити уявлення здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти щодо соціальної ролі і місії наукових шкіл в галузі освіти. Основні поняття: освітні науки, наукова діяльність, наукова школа, підготовка та атестація наукових та науково-педагогічних кадрів, науково-дослідницька культура. План заняття I. Теоретична частина Поняттєво-термінологічний апарат теми 1. Поняття «наукової школи», історія їх виникнення й розвитку. 2. Роль і місце наукової школи в розвитку сучасної науки. 3. Значущість наукової школи в підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів. 4. Наукової школи в галузі освітніх наук в Україні та світі. II. Навчальна дискусія	2	2
3	Тема: Етос науки Мета: розширити уявлення здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти щодо нормативно-правових та морально-етичних засад діяльності наукових та науково-педагогічних кадрів, цінностей науково-дослідницької культури. Основні поняття: наука, наукова діяльність, наукова школа, наукова етика, етичний кодекс ученого, науково-	2	

	дослідницька культура. План заняття I. Теоретична частина Поняттєво-термінологічний апарат теми 1. Поняття етосу науки. 2. Кодекс наукової етики Української федерації вчених (2005 р.): права й обов'язки наукових працівників, наукова чесність, конфлікт інтересів. 3. Етичний кодекс ученого України (2009 р.). 4. Закон України «Про академічну доброчесність» та його роль у підвищенні якості наукових досліджень в галузі освіти. 5. Сутність і специфіка науково-дослідницької культури сучасного викладача-дослідника. II. Навчальна дискусія		
4	Тема: Основні підходи до проведення досліджень в галузі освіти Мета: поглибити уявлення здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти щодо основних підходів до проведення наукових досліджень в галузі освіти. Основні поняття: методологія, методологія науки, методологічна культура, наукове дослідження, дослідження в галузі освіти, фундаментальне дослідження, прикладне дослідження, теоретичне дослідження, експериментальне дослідження, колективне дослідження, дисциплінарний підхід, міждисциплінарний підхід, мультидисциплінарний підхід, трансдисциплінарний підхід. План заняття I. Теоретична частина Поняттєво-термінологічний апарат теми 1. Сутність та зміст дисциплінарного підходу до проведення дослідження в галузі освіти. 2. Міждисциплінарний підхід та особливості його застосування у науковому дослідженні. 3. Міждисциплінарне дослідження (педагогіка та методика викладання іноземної мови /гендерна педагогіка і психологія /політика та освіта / управління та освіта). 4. Мультидисциплінарний (полідисциплінарний) підхід у наукових дослідженнях. 5. Трансдисциплінарність та трансдисциплінарне наукове дослідження. II. Навчальна дискусія		
5	Тема: Сутність і методологічні засади наукового дослідження в галузі освіти Мета: поглибити знання й розширити уявлення здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти щодо сутності, специфіки та методологічних засад наукового дослідження; долучити їх до усвідомлення концептуально-термінологічного апарату та бачення логіки власного наукового дослідження в обраній галузі знань. Основні поняття: пізнання, наукове пізнання, наукове дослідження, принципи організації наукового дослідження, теоретичні методи наукового дослідження, логіка наукового дослідження, галузі знань, перелік спеціальностей. План заняття I. Теоретична частина	2	

	Поняттєво-термінологічний апарат теми 1. Поняття «пізнання» та «наукове пізнання», основні ознаки та рівні здійснення наукового пізнання. 2. Сутність і специфіка наукового дослідження, характеристика його методологічних засад та провідних етапів. 3. Загальні принципи організації наукового дослідження в галузі освітніх наук, їх характеристика. II. Навчальна дискусія		
6	Тема: Методи теоретичного дослідження в галузі освітніх наук Мета: поглибити уявлення здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти щодо теоретичних методів наукових досліджень в галузі освіти. Основні поняття: аналіз, синтез, індукція, дедукція, сходження від абстрактного до конкретного, моделювання, ідеалізація, формалізація План заняття I. Теоретична частина Поняттєво-термінологічний апарат теми 1. Загальна характеристика методів теоретичного дослідження. 2. Мислений експеримент. 3. Процес абстрагування, його етапи та види абстракції: ототожнення; ізолювання; конструктивізація; актуальна нескінченність; потенційна здійсненність. 4. Характеристика методів аналізу, синтезу, індукції, дедукції, сходження від абстрактного до конкретного. 5. Сутність методу моделювання, ідеалізації та формалізації: переваги та недоліки. II. Навчальна дискусія	2	
7	Тема: Сутність і методи емпіричного дослідження в галузі освітніх наук Мета: поглибити знання й розширити уявлення здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти щодо сутності, специфіки та способів реалізації методів емпіричного дослідження; долучити їх до свідомого вибору емпіричних методів, адекватних меті і завданням власного наукового дослідження. Основні поняття: емпіричне дослідження, організація емпіричного дослідження, методи емпіричного дослідження, спостереження, анкетування, інтерв'ювання, співбесіда, тестування, вимірювання, діагностування, експеримент, методи математичної статистики, графічні засоби. План заняття I. Теоретична частина Поняттєво-термінологічний апарат теми 1. Поняття емпіричного дослідження, його специфіка та основні ознаки. 2. Загальні вимоги до планування, організації та проведення емпіричного дослідження в галузі освіти. 3. Характеристика методів емпіричного дослідження (спостереження, соціометрія, соціологічне опитування (анкетування, інтерв'ювання, співбесіда), тестування. II. Навчальна дискусія	2	2

8	Тема: Основні види експерименту в галузі освіти Мета: поглибити уявлення здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти щодо організації та проведення експериментів в галузі освіти. Основні поняття: експеримент, види експериментів в освіті, етапи проведення експерименту в межах освітніх наук. План заняття I. Теоретична частина Поняттєво-термінологічний апарат теми 1. Експеримент: його різновиди і способи організації. 2. Місце і роль експерименту у процесі проведення емпіричного дослідження. 3. Етапи проведення експерименту. 4. Способи оформлення результатів експерименту в галузі освіти II. Навчальна дискусія		2
9	Тема: Вимірювання в галузі освіти Мета: поглибити уявлення здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти щодо основних підходів до вимірювання в галузі освіти, способів їх здійснення. Основні поняття: освітні вимірювання, оцінювання, діагностування, достовірність досліджень, критерії обробки результатів дослідження. План заняття I. Теоретична частина Поняттєво-термінологічний апарат теми 1. Вимірювання в галузі освіти. 2. Поняття «вимірювальні шкали» та їх види. 3. Основні поняття математичної статистики. 4. Використання критерію Ст'юдента під час обробки результатів дослідження. 5. Використання критерію Фішера під час обробки результатів дослідження. II. Навчальна дискусія	2	
Усього годин		18	8

САМОСТІЙНА РОБОТА

Самостійна робота здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з дисципліни «Методологія та організація наукового дослідження в галузі освіти» передбачає:

1. Вивчення наукових, педагогічних та нормативно-правових джерел відповідно зазначених у програмі тем.
2. Опрацювання текстів підручників, лекційного матеріалу, ведення опорних конспектів.
3. Підготовку відповідей до питань плану семінарських занять, виконання індивідуальних завдань.
4. Консультації з викладачем протягом семестрів.
5. Самостійне опрацювання окремих питань навчальної дисципліни.
6. Підготовку та презентацію творчих завдань у вигляді наукових доповідей, науково-педагогічних проєктів.

7. Підготовку до підсумкового контролю й складання екзамену.

Назва теми	Види завдань самостійної роботи	Кількість годин	
		Денна форма	Заочна форма
Тема 1. Сутність, структура і функції науки	Скласти словник провідних категорій і понять теми. Дослідити сучасний стан розвитку науково-педагогічних досліджень в Україні (за темою дисертаційної роботи), оформити результати дослідницького пошуку у вигляді педагогічного проекту (1,0 д.а.) з мультимедійною презентацією (8-10 слайдів), використовуючи наукові джерела останніх 10 років (до 10 найменувань), необхідні для формулювання обґрунтованих висновків. Оформити список джерел відповідно до ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні вимоги та правила складання». Опрацювати основні питання семінарського заняття №1.	6	8
Тема 2. Організація та управління науковими дослідженнями в Україні та світі	Виписати й усвідомити провідні положення Законів України «Про вищу освіту» (2014р.), «Про освіту» (2017 р.), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, які стосуються організації наукових досліджень. Підготувати наукову доповідь з мультимедійною презентацією з однієї з проблем: - Історія виникнення та особливості розвитку освітніх наук в Україні /зарубіжних країнах (за вибором). - Сучасні проблеми і досягнення освітніх наук в Україні /зарубіжних країнах (за вибором). - Пріоритетні напрями сучасних досліджень в галузі освітніх наук	8	8
Тема 3. Етика науковця та принципи академічної доброчесності	Ознайомитися та зробити конспект положень: - Кодексу наукової етики Української федерації вчених (2005 р.): права й обов'язки наукових працівників, наукова чесність, конфлікт інтересів. - Етичного кодексу ученого України (2009 р.); - Кодексу академічної доброчесності. Знайти та опрацювати 2 наукові фахові статті з теми «Сутність і специфіка науково-дослідницької культури викладача ЗВО», підготувати узагальнюючу схему.	8	10

Тема 4. Основи методології наукового дослідження в галузі освіти	Скласти словник провідних категорій і понять теми. Ознайомитися з однією педагогічною концепцією відомого вченого, виокремити її провідні положення та способи пояснення й тлумачення освітніх явищ та процесів, прокоментувати отримані результати.	8	10
Тема 5. Концептуальні підходи та принципи організації наукового дослідження в галузі освіти	Ознайомитися з концептуальними підходами та принципами організації наукового дослідження в галузі освіти. Виокремити сутність і спрямованість, провідні поняття, ідеї, положення однієї з дисертацій з освітніх наук, відповідної обраному напрямку власної кваліфікаційної роботи, обґрунтувати їх доцільність і дискусійність.	6	8
Тема 6. Методи наукового дослідження в галузі освіти	Розкрийте й прокоментуйте особливості впровадження методів спостереження, анкетування, тестування та способи їх запровадження у власному дисертаційному дослідженні за обраною темою, розробіть і продемонструйте відповідне діагностичне та методичне забезпечення.	6	8
Тема 7. Види й способи проведення експериментів в галузі освіти	Розкрийте специфіку й сутність певного типу педагогічного експерименту відомого науковця (за власним вибором) та продемонструйте його доцільність в рамках реалізації мети дисертаційної роботи. Розробіть власну модель експерименту в контексті виконання дисертаційної роботи з освітніх наук.	6	8
Тема 8. Логіка та структура дисертаційних досліджень з освітніх наук	Розробіть план-проспект власного наукового дослідження за темою дисертаційної роботи (обсяг до 10 сторінок) з обґрунтуванням його актуальності та конкретизацією понятійно-термінологічного та концептуального апарату. Обґрунтуйте доцільність обраної логіки та структури власного наукового дослідження з освітніх наук, його наукову новизну і практичне значення.	6	10
Тема 9. Технологія оформлення матеріалів	Підготуйте рецензію на одну фахову статтю відомого науковця з проблеми власного дисертаційного дослідження з дотриманням чинних вимог та встановлених критеріїв	8	10

дисертаційного дослідження з освітніх наук	оцінювання її якості. Підготуйте тези наукової доповіді за темою дисертаційної роботи (5 сторінок), використавши теоретичні методи дослідження та врахувавши чинні вимоги до їх оформлення й публікації.		
Усього годин		62	80

ВИДИ ТА МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

Види контролю:	Складові оцінювання	
	Для екзамену	Для заліку
поточний контроль , який здійснюється у ході: проведення семінарських занять, виконання індивідуальних завдань; проведення консультацій та відпрацювань	50%	100%
підсумковий контроль , який здійснюється у ході проведення екзамену	50%	

Методи оцінювання академічних досягнень здобувачів	оцінювання повноти, достовірності і системності знань під час індивідуального опитування, усних повідомлень; оцінювання логічності та змістовності наукових доповідей й рефератів; оцінювання активності роботи у мікрогрупах, розв'язанні ситуаційних та практичних завдань, оцінювання повноти, логічності та структурованості відповідей на питання білету під час екзамену.
---	---

ПИТАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

1. Провідні підходи до визначення сутності науки.
2. Поняття про науку як сферу людської (соціокультурної, творчої) діяльності.
3. Характеристика науки як теорії, системи узагальненого та систематизованого знання.
4. Функції науки (пізнавальна, розвивальна, практико зорієнтована) та їх характеристика.
5. Місце і роль освітніх наук у розвитку суспільства.
6. Класифікація наук.
7. Революції в науці.
8. Загальнонаукові підходи (історичний, системний, синергетичний, культурологічний) та їх характеристика.
9. Структура наукової теорії та її складові.
10. Фундаментальні поняття науки.
11. Поняття наукового факту.

12. Наукові закони, їх особливості, сфера дії.
13. Проектні форми наукових досліджень.
14. Періодизація та напрями сучасного розвитку науки.
15. Нормативно-правові засади розвитку науки в Україні.
16. Характеристика провідних форм і секторів науки в Україні та світі.
17. Поняття наукової спільноти/співтовариства.
18. Наукова школа як організаційно-комунікаційний феномен.
19. Наукові ступені та вчені звання в Україні.
20. Міжнародне співробітництво в сфері науки.
21. Роль і місце НАН України та АПН України в перспективному розвитку науки в українській державі.
22. Сутність і структура науково-дослідницької культури викладача сучасного ЗВО.
23. Поняття етосу науки, етичні норми в науці: наукова об'єктивність, сумлінність, наукова і громадська мужність, науковий скептицизм.
24. Проблема наукового авторитету і пріоритету.
25. Етика науковця: характеристика моральних норм та провідних принципів.
26. Етичний кодекс ученого України.
27. Поняття «пізнання» та «наукове пізнання», основні ознаки та рівні здійснення наукового пізнання в галузі освіти.
28. Сутність і специфіка наукового дослідження в галузі освіти, характеристика його методологічних засад та провідних етапів.
29. Загальні принципи організації наукового дослідження в галузі освіти, їх характеристика.
30. Характеристика теоретичних методів наукового дослідження в галузі освіти, способи роботи дослідника з науковою літературою.
31. Поняття «підхід» та «освітня парадигма».
32. Характеристика сутності спеціальнонаукових (діяльнісний, особистісний, компетентнісний, контекстний, суб'єкт-суб'єктний, студентоцентризований, інтерактивний, етнопедагогічний) підходів до організації наукового дослідження в галузі освіти.
33. Специфіка методологічних принципів наукового дослідження в галузі освіти.
34. Поняття методу наукового дослідження в галузі освіти.
35. Характеристика теоретичних методів дослідження в галузі освіти.
36. Специфіка емпіричних методів наукового дослідження в галузі освіти.
37. Роль методів математичної статистики для одержаних достовірних результатів.
38. Сутність і специфіка експериментів в галузі освіти.
39. Види педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний; природний, лабораторний).
40. Вимоги щодо нормативно-правового поля здійснення експериментального дослідження в галузі освіти.
41. Планування експерименту в галузі освіти, затвердження його програми.
42. Цифрові, графічні та наочні засоби обробки, систематизації та узагальнення результатів експерименту, способи їх презентації.

43. Чинники, що зумовлюють постановку проблеми наукового дослідження з освітніх наук.

44. Поняття наукової проблеми: визначення проблемної ситуації, постановка проблеми, класифікація проблем в галузі з освітніх наук.

45. Проблемні ситуації та суперечності, їх зв'язок із актуальністю теми та ступенем розробленості проблеми наукового дослідження з освітніх наук.

46. Поняття актуальності дослідження з освітніх наук та визначення ступеня його наукової розробки.

47. Способи збирання і відбір інформації для проведення наукового дослідження з освітніх наук.

48. Визначення провідних ідей (концепції), об'єкта, предмета, мети і завдань наукового дослідження з освітніх наук.

49. Обґрунтування правомірності гіпотези: визначення, класифікація, правила формулювання.

50. Проектування моделі та порядку здійснення наукового дослідження з освітніх наук, уточнення суті його провідних етапів.

51. Поняття «нове знання» та «наукова новизна» дослідження з освітніх наук.

52. Способи обґрунтування теоретичного значення та практичної цінності результатів наукового дослідження з освітніх наук.

53. Техніка роботи над написанням наукових доповідей, тез, фахових та наукометричних статей.

54. Поняття кваліфікаційної (дисертаційної) роботи на здобуття ступеня доктора філософії з освітніх наук.

55. Характеристика чинних вимог щодо змісту, структури, обсягу і наукового стилю дисертаційної роботи з освітніх наук.

56. Вимоги до оформлення графічних зображень (таблиць, схем, графіків) кваліфікаційної (дисертаційної) роботи.

57. Вимоги до оформлення списку використаних джерел дисертаційної роботи з освітніх наук.

58. Поняття «академічна доброчесність», її визначення і принципи.

59. Види плагіату та самоплагіату, способи їх уникнення під час оформлення результатів наукового дослідження з освітніх наук.

60. Нормативно-правове поле врегулювання проблем, пов'язаних із плагіатом та самоплагіатом.

ОЦІНЮВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА НАВЧАЛЬНУ ДИСЦИПЛІНУ (поточний контроль, підсумковий контроль, загальний результат оцінювання) **ЕКЗАМЕН**

Поточний контроль				Максимальний відсоток оцінювання
Види роботи	Планові терміни виконання	Форми контролю та звітності		
Систематичність і активність роботи на практичних (лабораторних) заняттях				
1.1. Підготовка до практичних (лабораторних) занять	Відповідно до робочої програми та розкладу занять	Перевірка якості матеріалу	обсягу та засвоєного під час	30

		практичних (лабораторних) занять	
Виконання завдань для самостійного опрацювання			
1.2. Індивідуальне тестування, завдання, підготовка реферату (есе) за заданою тематикою	Відповідно до робочої програми та розкладу занять	Розгляд відповідного матеріалу під час аудиторних занять або ІКР, перевірка конспектів навчальних текстів тощо	10
Виконання індивідуальних завдань, дослідна робота здобувача			
1.3. Інші види індивідуальних завдань, в т.ч. підготовка наукових публікацій, участь у роботі круглих столів, конференцій тощо.	Відповідно до робочої програми та розкладу занять	Обговорення результатів проведеної роботи під час аудиторних занять, наукових конференцій та круглих столів.	10
Разом балів за поточний контроль			50
<i>Підсумковий контроль</i>			50
Екзамен			50
Загальний результат оцінювання			100

Поточний контроль знань здобувачів освіти при формі контролю **екзамен** (максимум 50 балів) оцінюється за шкалою («2», «3», «4», «5»), з обов'язковим переведенням балів за кожний вид роботи таким чином:

- за підготовку до аудиторних занять (максимум 30 балів) здобувачу освіти необхідно мати не менше 1/2 оцінок від загальної кількості практичних (лабораторних) занять, для перевodu балів за підготовку до аудиторних занять середньоарифметична оцінка множиться на коефіцієнт 6;
- за виконання завдань для самостійного опрацювання (тестування, завдання, підготовка реферату (есе) за заданою тематикою) (максимум 10 балів) здобувачу освіти необхідно мати не менше 1/2 оцінок від загальної кількості програмного матеріалу, що виноситься на самостійне вивчення, для перевodu зазначених балів середньоарифметична оцінка множиться на коефіцієнт 2;
- за інші види індивідуальних завдань, в т.ч. підготовку наукових публікацій, участь у роботі круглих столів, конференцій тощо (максимум 10- балів) здобувачу освіти необхідно мати не менше 1/2 оцінок від загальної кількості інших видів індивідуальних завдань, для перевodu балів середньоарифметична оцінка множиться на коефіцієнт 2.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗА ПОТОЧНИЙ КОНТРОЛЬ

- «2»- виставляється за неправильну відповідь (письмову роботу), яка не відповідає змісту теми та свідчить про нерозуміння її основних положень;
- «3» -виставляється за відповідь (письмову роботу), яка відповідає змісту теми, але є неповною і неточною у визначенні понять, свідчить про неповне розуміння основних положень навчального матеріалу,

свідчить про те, що знання студента мають фрагментарний, поверховий характер;

- «4» - оцінюється правильна і обґрунтована відповідь (письмова робота), з якої видно, що студент знає й розуміє теоретичний матеріал в обсязі навчальної теми, володіє необхідними навичками, не допускає суттєвих помилок.
- «5» - оцінюється повна, правильна, ґрунтовна відповідь (письмова робота) на запитання теми, що передбачає логічність і послідовність викладу матеріалу, володіння термінологією, показує вміння повно й глибоко використовувати теоретичні знання в практичній площині.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ЗДОБУВАЧІВ ЗА ЕКЗАМЕН (максимум 50 балів)

Рівень знань оцінюється:

- від 40 до 50 балів - студент виявляє особливі творчі здібності, вміє самостійно знаходити та опрацьовувати необхідну інформацію, демонструє знання матеріалу, проводить узагальнення і висновки;
- 30 до 40 балів - студент володіє знаннями матеріалу, але допускає незначні помилки у формуванні термінів, категорій, проте за допомогою викладача швидко орієнтується і знаходить правильні відповіді;
- 20 - 30 балів - студент відтворює значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання і розуміння основних положень, з допомогою викладача може аналізувати навчальний матеріал, але дає недостатньо обґрунтовані, невичерпні відповіді, допускає помилки.
- 10 - 20 балів - володіє навчальним матеріалом на середньому рівні, допускає помилки, серед яких є значна кількість суттєвих;
- 0 10 балів - володіє навчальним матеріалом на рівні, вищому за початковий, значну частину його відтворює на репродуктивному рівні, на всі запитання дає необґрунтовані, невичерпні відповіді, допускає помилки.

9. КРИТЕРІЇ ЗАГАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ЗДОБУВАЧІВ (для іспиту / заліку)

Рівень знань оцінюється:

- «відмінно» / «зараховано» А - від 90 до 100 балів. Студент виявляє особливі творчі здібності, вміє самостійно знаходити та опрацьовувати необхідну інформацію, демонструє знання матеріалу, проводить узагальнення і висновки. Був присутній на лекціях та семінарських заняттях, під час яких давав вичерпні, обґрунтовані, теоретично і практично правильні відповіді, має конспект з виконаними завданнями до самостійної роботи, презентував реферат (есе) за заданою тематикою, проявляє активність і творчість у науково-дослідній роботі;
- «добре» / «зараховано» В - від 82 до 89 балів. Студент володіє

знаннями матеріалу, але допускає незначні помилки у формуванні термінів, категорій, проте за допомогою викладача швидко орієнтується і знаходить правильні відповіді. Був присутній на лекціях та семінарських заняттях, має конспект з виконаними завданнями до самостійної роботи, презентував реферат (есе) за заданою тематикою, проявляє активність і творчість у науково-дослідній роботі;

· «добре» / «зараховано» С - від 74 до 81 балів. Студент відтворює значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання і розуміння основних положень, з допомогою викладача може аналізувати навчальний матеріал, але дає недостатньо обґрунтовані, невичерпні відповіді, допускає помилки. При цьому враховується наявність конспекту з виконаними завданнями до самостійної роботи, реферату та активність у науково-дослідній роботі;

· «задовільно» / «зараховано» D - від 64 до 73 балів. Студент був присутній не на всіх лекціях та семінарських заняттях, володіє навчальним матеріалом на середньому рівні, допускає помилки, серед яких є значна кількість суттєвих. При цьому враховується наявність конспекту з виконаними завданнями до самостійної роботи, рефератів (есе);

· «задовільно» / «зараховано» E - від 60 до 63 балів. Студент був присутній не на всіх лекціях та семінарських заняттях, володіє навчальним матеріалом на рівні, вищому за початковий, значну частину його відтворює на репродуктивному рівні, на всі запитання дає необґрунтовані, невичерпні відповіді, допускає помилки, має неповний конспект з завданнями до самостійної роботи.

· «незадовільно з можливістю повторного складання» / «не зараховано» Fx – від 35 до 59 балів. Студент володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу.

· «незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни» / «не зараховано» F – від 0 до 34 балів. Студент не володіє навчальним матеріалом.

ТАБЛИЦЯ ВІДПОВІДНОСТІ ЗАГАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ЗА РІЗНИМИ ШКАЛАМИ

100-бальною шкалою	Шкала за ECTS	За національною шкалою	
		екзамен	залік
90-100	A	Відмінно	Зараховано
82-89	B	Добре	
74-81	C		
64-73	D	Задовільно	
60-63	E		
35-59	Fx	Незадовільно	Не зараховано
1-34	F		

ДОТРИМАННЯ ВИМОГ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Викладання та засвоєння навчальної дисципліни передбачає неухильне дотримання вимог академічної доброчесності, яка регулюється Законами України «Про академічну доброчесність» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2026, № 13, ст.35) та «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004), «Методичними рекомендаціями для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності» (Лист МОН № 1/9-650 від 23.10.18 року), іншими нормативними документами. Зокрема, основні засади дотримання академічної доброчесності визначено у «Положенні про академічну доброчесність у Міжнародному гуманітарному університеті», «Кодексі академічної доброчесності Міжнародного гуманітарного університету» та «Інструкції щодо процедури технічної перевірки на наявність текстових запозичень (академічного плагіату)», затвердженій наказом МГУ від 03.05.2024 р., № 708а.

Відповідно до ст.42 Закону України «Про освіту» академічна доброчесність - це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень.

Відповідно до ст. 1.2 Закону України «Про академічну доброчесність» академічна доброчесність - це сукупність цінностей, принципів і заснованих на них правил, якими мають керуватися суб'єкти академічної діяльності під час провадження такої діяльності.

Дотримання академічної доброчесності передбачає:

- самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей);
- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;
- 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.

11. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Бірта Г.О., Бургу Ю.Г. Методологія і організація наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 142 с.
2. Важинський С.Е., Коссе А.Г. Методологія та організація наукових досліджень: конспект лекцій. Х.: НУЦЗУ, 2020. 143 с.
3. Вихрущ В.О., Козловський Ю.М. Методологія та методика наукового дослідження: Підручник. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2020. 336 с.
4. Данильян О. Г., Дзьобань О. В. Методологія наукових досліджень: Підручник. Харків: Право, 2019. 368 с.

5. Зацерковний В.І., Тішаєв І.В., Демидов В.К. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2017. 236 с.
6. Козловський Ю. М. Методологія педагогічного дослідження: Підручник, Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2018. 196 с.
7. Котикова О.І. Методологія і організація наукових досліджень : конспект лекцій. Миколаїв : Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г.В., 2017. 157 с.
8. Кузьменко В.В., Головіна О.В. Методологія наукових досліджень: конспект лекцій. Дніпро: ДДУВС, 2016. 35 с.
9. Медвідь В. Ю., Данько Ю. І., Коблянська І. І. Методологія та організація наукових досліджень (у структурно-логічних схемах і таблицях): навч. посіб. Суми: СНАУ, 2020. 220 с.
10. Партико З.В. Основи наукових досліджень: підготовка дисертації : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : Ліра-К, 2018. 231 с.

Додаткова

11. Меньяло В.І. Підготовка майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності: теоретико-методичні аспекти: монографія. Херсон: Вид. «Гельветика», 2020. 580 с.
12. Регечі Д., Фьодінгер М. Європейські дослідницькі мережі. Київ : АДЕФ-Україна, 2011. 122 с. URL: <http://www.fp6-nip.kiev.ua/assets/JSO/ERN.pdf>.
13. Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації: кол. монографія / під. ред. проф. О.С.Цокур Одеса: ФОП Бондаренко О.М., 2018. 150 с.
14. Теоретико-методичні засади організації науково-дослідницької підготовки здобувачів вищої освіти: кол. монографія / за ред. проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2021. 120 с.
15. Цокур О.С. Результати експерименту з формування професійної готовності майбутніх учителів до організації міжкультурної освіти учнів. *Інноваційна педагогіка*: зб. наук. пр. Одеса: Вид. дім «Гельветика». 2020. Вип. 22. С. 152–155.
16. Цокур О.С., Железняк О.В. Результати експерименту з формування педагогічного професіоналізму майбутніх фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Сер. 5 Пед. науки: реалії та перспективи*. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 65-69.
17. Цокур О.С. Підготовка нового покоління науково-педагогічних кадрів - найважливіша соціальна місія класичного університету в добу глобалізації. *Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації*: Кол. монографія / під. ред. проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко О.М., 2018. С.47-57.
18. Цокур О.С. Концептуальні засади проектування й реалізації дослідницької складової освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії. *Теоретико-методичні засади організації науково-дослідницької підготовки здобувачів вищої освіти: кол. монографія* / за ред. проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2021. Розділ 6.2. С. 65-78.
19. Цокур О.С. Науково-дослідницька підготовка докторів філософії в контексті андрагогічного та компетентнісного виміру. *Теоретико-методичні засади організації науково-дослідницької підготовки здобувачів вищої освіти: кол. монографія* / за ред. проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2021. Розділ 7. С. 92-107.
20. Цокур О.С., Рожелюк І.Я. Обґрунтування сутності понять «дослідницька компетентність» у контексті європейської рамки дослідницької кар'єри». *Інноваційна педагогіка: зб. наук. пр.* Одеса: Вид. дім «Гельветика». 2021. Вип. 32. С. 161–165.
21. Цокур О.С. Андрагогічний підхід як концептуальна основа модернізації та гуманізації підготовки вітчизняних та іноземних здобувачів вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2023. Випуск 211. С. 67-71. DOI: 0.36550/2415-7988-2023-1-211-67-71. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/issue/view/33/54>.

22. Цокур О.С. Сутність і структура психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Психологія»). Київ, 2023. № 12(30). С. 816-825. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-815-826](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-815-826). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-815-826](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-815-826).

Нормативно-правові акти:

- Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» №1977-ХІІ з змінами від 19 грудня 2006 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

- Закон України «Про вищу освіту» від 07 липня 2014 р. № 1556-VII (в редакції від 28.05.2023 р). URL: <https://precedent.ua/1556-18>;

- Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145VIII (в редакції від 02.07.2023 р). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>;

- Закон України «Про академічну доброчесність» від 18 грудня 2025 року №4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>.

- Концепція розвитку Національної Академії наук України на 2014–2023 роки: Постанова Президії НАН України № 187 від 25.12.2013 р. URL: <http://www1.nas.gov.ua/infrastructures/Legaltexts/nas/2013/regulations/Pages/187.as> р.

- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Вимог до оформлення дисертації» від 12. 01. 2017 р., № 40. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-17#Text>;

- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>;

- Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів: Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 року № 309 URL : http://www.vak.org.ua/docs//maininfo/law_acts/training_statute.pdf.

- Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації: наказ Міністерства освіти і науки України від 1 червня 2006 року № 422. URL : <http://elib.crimea.edu/zakon/min422.pdf>.

- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. №1341 (в редакції Постанови КМУ від 25 червня 2020 р. № 519). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>;

- Постанова Кабінету Міністрів України «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 р. №266 (із змінами, внесеними згідно з наказом МОН від 12 квітня 2016 р. № 419). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>;

- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261 (зі змінами, внесеними згідно з *Постановами КМУ* від 03.04.2019 р. № 283 та від 19.05.2023 р. № 502). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>;

- Постанова Кабінету Міністрів України «Про присудження ступеня доктора філософії» від 06 березня 2019 р. № 164 (в редакції Постанови КМУ від 21.03.2022 р. №341). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-%D0%BF#Text>;

- Про забезпечення володіння випускниками освітньо-наукових програм доктора філософії методологією педагогічної діяльності: Лист Національного агентства із забезпечення якості освіти від 03. 09. 2021 р. № 672. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2021/09/%96%D1%97.pdf>;

- Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти: *Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільськогосподарства України* №610 від 23.03. 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/>

nto/standartv/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf.

- Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ, 2020. 71с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.

Електронні інформаційні ресурси

1. <https://www.rada.gov.ua> – Офіційний веб портал парламенту України. Верховна Рада України.
2. <https://mon.gov.ua/ua> – Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України.
3. <https://www.nas.gov.ua> – Національна академія наук України.
4. <https://www.liga.net> – Комплексна система інформаційно-правового забезпечення.
5. <http://www.osvita.org.ua> – Освіта.
6. <http://www.nbuv.gov.ua/portal/books.html> – Каталог національних бібліотек та інформаційних центрів України.
7. <http://www.nbuv.gov.ua/portal/libukr.html> – Національна бібліотека України ім. В.І. Вернадського.
8. <http://www.dnpb.gov.ua> – Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського.
9. <https://www.facebook.com> – Centre Innovative Education – Центр інноваційної освіти.
10. <http://pidruchniki.ws/> – Бібліотека українських підручників.
11. <http://iprood.com.ua/> – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.
12. <https://ihed.org.ua/en/home/> – Інститут вищої освіти Національної академії освітніх наук України.
13. <http://icps.com.ua/> – Міжнародний Центр Перспективних Досліджень.
14. <https://www.science-community.org/uk> – Соціальні мережі науковців (Scientific Social Community).
15. <https://www.science-community.org/uk> – Українські науковці в світі (Ukrainian Scientists Worldwide).
16. <https://mu.edu.ua/> – Офіційний веб-сайт Міжнародного університету.
17. <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti> - Реформи освіти та науки.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ Й РОЗВИТКУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

1.1. Поняття науки	3
1.2. Чинники виникнення наукових досліджень в галузі освіти на Півдні України	5
1.3. Розвиток концептуальних засад освітніх наук в Імператорському Новоросійському університеті	16
1.4. Аспірантура як організаційна форма підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів: історичний аспект	26
1.5. Дослідницька складова освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії як чинник актуалізації досліджень в галузі освітніх наук	39
1.6. Відділ аспірантури чи докторські школи ?	45
1.7. Наукова школа та її роль у перспективному розвитку освітніх наук та підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів	50
1.8. Сутність феномена «науково-дослідницька компетентність» в контексті європейської рамки дослідницької кар'єри доктора філософії з освітніх наук	57
<i>Список використаних джерел до розділу I</i>	61

РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

2.1. Понятійний апарат методології наукових досліджень в галузі освіти	62
2.2. Принципи наукових досліджень в галузі освіти	70
2.3. Основні вимоги до проведення наукових досліджень в галузі освіти	77
2.4. Методи наукових досліджень в галузі освіти	79
2.5. Логіка досліджень в галузі освіти	103
2.6. Приклади обґрунтування логіки і структури дисертаційних досліджень з освітніх наук	109

РОЗДІЛ III. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ»

142