

# МЕТОДОЛОГІЯ І МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 337.1

*Семен Гончаренко, Нелля Ничкало*

## ДИСЕРТАЦІЙНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПЕДАГОГІКИ: ДІАПАЗОН НАУКОВИХ ПОШУКІВ І ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ

*(Продовження. Початок див.: Педагогіка і психологія  
професійної освіти. – 2001. – №1. – С. 6-25)*

Після визначення завдань конструюється перший варіант гіпотези дослідження в її найбільш загальному вигляді, який буде конкретизуватися на наступних етапах дослідження. Можливі два типи гіпотез. Перший тип – описові гіпотези, які містять причини і можливі наслідки. Другий тип – пояснювальні гіпотези: в них додається пояснення можливих наслідків залежно від певних причин, а також характеризуються умови, за яких ці наслідки обов'язково матимуть місце, тобто пояснюється, завдяки яким факторам та умовам буде досягнуто очікуваного результату. Наголосимо, що описові гіпотези не мають прогностичної сили, а пояснювальні таку властивість мають. Закон описує причини, наслідки й умови, завдяки яким причина породжує цей наслідок. Тому пояснювальні гіпотези виводять дослідників на припущення про існування певних закономірних зв'язків між явищами, факторами й умовами.

Гіпотези в педагогічних дослідженнях можуть припускати, що один із засобів (або їх група) буде більш ефективним, ніж інші. Тож припущення про порівняльну ефективність засобів, способів, методів, форм навчання висловлюється гіпотетично. Однак при цьому нерідко пояснення такого явища не дається, а просто висловлюється припущення, що експеримент дасть змогу довести цю більшу ефективність. Більш обґрунтовані формулювання гіпотези про порівнювану ефективність припускають, що дисертант дасть пояснення гіпотетичній закономірності, яка обов'язково забезпечить більшу ефективність й організує перевірку не тільки результату, а й самого функціонування цього закономірного зв'язку в процесі навчання.

Більш високий рівень гіпотетичного передбачення виявиться тоді, коли дослідник сформулює гіпотезу про те, що якась система заходів буде не лише кращою в порівнянні з іншою, а й з ряду можливих вона виявиться оптимальною згідно з певними критеріями, і не тільки результативності, а й економних затрат часу, зусиль, засобів тощо. Така гіпотеза потребує ще більш строгого і через те більш розгорнутого доведення на різних етапах експериментальної роботи.

Вважаємо, що більш вагомими є гіпотези, пов'язані з припущенням про закономірний характер положення, яке доводиться в ході дослідження. Така гіпотеза потребує цілої серії процедур, які підтверджують, що існуючий зв'язок між факторами, умовами має саме закономірний характер, тобто є педагогічним законом.

Звичайно, ми не розглянули всі можливі підходи до формулювання гіпотез дослідження, оскільки вони залежать передусім від предмета дослідження, мети і завдань наукової роботи. Наголосимо лише, що гіпотеза дослідження має передусім бути нестандартною, нетривіальною. Навряд чи варто перевіряти гіпотези, згідно з якими «збільшення кількості лабораторних чи практичних робіт сприятиме формуванню навичок учнів чи студентів», що «використання дидактичних ігор на уроках позитивно впливає на якість знань учнів», що «педагогічні можливості лекцій ефективно реалізуються за умови застосування їх у системі» і так далі. У таких формулюваннях ці гіпотези тривіальні.

Важко погодитися з практикою, яка склалася в педагогічній науці, коли навіть докторанти формулюють у своїх дослідженнях лише одне-єдине наукове припущення. Дуже рідко в дисертаціях можна зустріти два-три припущення стосовно однієї й тієї ж проблеми. До речі, в дисертаціях польських педагогів часто можна зустріти до десяти гіпотез. Висунута одна гіпотеза, як правило, повністю підтверджується. Та і як може бути інакше, коли жодних інших припущень не висловлюється?

Кваліфіковано проведене дослідження немислиме без кількох робочих гіпотез і аргументованого розкриття в заключній частині того, які саме гіпотетичні припущення не підтвердилися. Саме такий результат може бути більш цінним для подальшого розвитку науки, ніж позитивний. На жаль, у педагогічних дослідженнях практично ніколи не говориться про одержані негативні результати, хоча важ-

ко повірити в те, що всі поставлені завдання були успішно розв'язані й усі гіпотези підтверджені.

Гіпотеза будь-якого педагогічного дослідження має формулюватися так, щоб її можна було експериментально перевірити. **Перебіг того чи іншого педагогічного явища чи процесу залежить від багатьох чинників, і треба науково обгрунтовано встановити, впливом яких саме факторів можна нехтувати в тому чи іншому разі й, водночас, вплив яких факторів є визначальним.** Не можна досліджувати залежність перебігу певного педагогічного явища від одночасної дії багатьох чинників. Наприклад, не можна досліджувати, як залежить ефективність формування системи наукових понять, певних якостей особистості учня, управління навчально-виховним процесом тощо, лише одночасно змінюючи зміст навчання чи виховання, організаційні форми проведення занять, методи і прийоми навчання та виховання, склад учнів експериментальних груп чи класів, оскільки при цьому не можна з'ясувати, що ж саме вплинуло на ефективність.

В окремих дисертаційних дослідженнях гіпотеза формулюється настільки неконкретно, що буває важко зрозуміти, залежність яких чинників чи параметрів досліджується. Часто-густо до гіпотези помилково включають також різні умови перебігу педагогічних явищ та процесів.

Нечіткість висловлених наукових припущень викликає серйозні сумніви щодо наукової вірогідності результатів педагогічного експерименту, призводить до того, що висновки з проведеного дослідження не відповідають поставленим завданням, а також часто не дають відповіді на питання, чи розв'язане кожне з визначених завдань і наскільки конкретно. В результаті у висновках багато уваги приділяється характеристиці випадкових явищ і фактів, виявлених у ході дослідження.

При обговоренні дисертаційних робіт нерідко виникає питання: чи у кожному дисертаційному дослідженні, в тому числі з історії розвитку освіти і педагогічної думки, при вивченні поглядів визначених педагогів, у дослідженнях із порівняльної педагогіки і з деяких проблем методики навчання і виховання, потрібною є гіпотеза? Наскільки виправданим є її висунення? Чи не доводиться дисертанту вигадувати гіпотезу, коли він досліджує, наприклад, діяльність

братських шкіл, педагогічні погляди М. П. Драгоманова, розвиток теорії і практики педагогічної освіти в США і висловлює припущення, що таке вивчення дасть можливість виявити щось корисне й для розвитку педагогічної теорії і практики сьогодні? Чи висловлює гіпотетичне припущення про підвищення ефективності певної технології навчання і виховання при забезпеченні кількох дидактичних або психолого-педагогічних умов (і наводяться ці умови)? Чи не доцільніше й простіше сказати, що опрацювання технології ґрунтується на дотриманні чи реалізації певних умов, не відносячи їх до гіпотези?

Обґрунтовуючи необхідність і важливість правильної побудови і використання гіпотези в будь-яких педагогічних дослідженнях, у тому числі й з проблем історії і розвитку освіти й педагогічної думки, порівняльної педагогіки тощо, ми виходимо передусім із того, що будь-яке наукове дослідження має виконуватися згідно з певним планом. Для вироблення такого плану необхідно спочатку побудувати гіпотезу як теоретичну конструкцію, котра дає ймовірне знання про причини тих чи інших педагогічних явищ. Її ефективність має бути доведена. Зазначимо, що вже в ролі проекту вона має виконувати відповідні функції в межах предмета дослідження, зокрема: описову, пояснювальну, прогностичну. Робоча гіпотеза – обов'язкова умова плідного розвитку дослідницького процесу. Будь-яке педагогічне дослідження повинно мати гіпотетико-дедуктивний характер. Зміст гіпотези в подальшому визначає багато суттєвих сторін дослідження: його організацію, методи наукового пошуку, кут зору на стан проблеми у літературі, звернення до минулого досвіду, його історико-логічне осмислення і багато чого іншого. Отже, гіпотеза, перевірена, обґрунтована й підтверджена дослідниками, фактами, аргументами, перетворюється в достовірне знання, в теорію.

**Звичайно, не лише зміст, а й конструкція гіпотези істотно залежать від проблеми і предмета дослідження, його мети і визначених завдань.** З проблем чисто теоретичного профілю, з історії педагогіки чи порівняльної педагогіки вона будується зовсім інакше, ніж у дослідженнях методичного чи експериментального спрямування. Однак і в даному випадку необхідно на основі попереднього вивчення літературних, архівних, документальних та ін-

ших джерел сформулювати припущення про ймовірні причини певних педагогічних подій чи явищ. Цим самим визначаються стратегія, головна ідея дослідження, ті положення, які потребують експериментальної перевірки, підтвердження чи спростування, аргументації.

Для прикладу наведемо формулювання гіпотези нещодавно захищеного дисертаційного дослідження, в якому ніби навмисне інтегрується більшість помилок, що їх допускають дисертанти. Отже, «гіпотезою дослідження стало наступне (викладаємо у стилі автора дисертації) припущення: якщо в ході модульної організації навчання дотримуватися таких умов вибору методів педагогічного стимулювання, як:

– здійснення належного рівня функціонування навчальної діяльності студентів, який забезпечував би їх самореалізацію, насамперед, як об'єктів учіння;

– досягнення єдності «проблемної включеності» студента у засвоєнні навчального матеріалу з реалізацією його «я-включеності» у вирішенні поставлених перед ними завдань;

– використання насамперед тих методів стимулювання, які органічно поєднуються з принципами модульної організації навчання, актуалізують здатність студентів до самостійного пошуку, аналізу, узагальнення та ефективного використання навчального матеріалу і спрямовані на оптимізацію розвитку творчого мислення та позитивної мотивації учіння;

– вираховування змін у специфіці навчання студентів за умов модульної його організації (суттєве скорочення лекційних годин та зростання питомої ваги тьюторських занять), тоді суттєво зросте ефективність навчання студентів».

У цьому багатослівному формулюванні гіпотези відсутнє гіпотетичне припущення про причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними явищами, зв'язки між причинами й наслідками. На нашу думку, це простий набір загальних фраз, які не можна та й не треба перевіряти експериментально. Хіба можна встановити, від чого «суттєво» зростає ефективність навчання, коли одночасно змінюється близько десяти параметрів.

Більше того, у формулюванні такого «припущення» є кілька положень, які самі потребують підтвердження, пояснення чи хоча би

правильного тлумачення. Наведемо лише деякі з них. Що таке «належний рівень» функціонування навчальної діяльності? Чим він вимірюється? Як досягнути єдності «проблемної включеності» студента? Що це за «ті методи стимулювання», які активізують здатність студентів, як їх відрізнити від «не тих» методів? Які методи спрямованості на «оптимізацію» розвитку творчого мислення? Що тут розуміється під оптимізацією? За якими критеріями вона визначається? Як бачимо, некоректне формулювання гіпотези призвело до того, що у висновках дослідження говориться про результати перевірки зовсім інших аспектів проблеми, а не гіпотетичних припущень.

До істотних недоліків багатьох дисертаційних досліджень можна віднести відсутність або непереконливість якісних і кількісних доказів тих педагогічних інновацій, які в них захищаються, а також наявність істотних прорахунків у організації і проведенні педагогічного експерименту, забезпеченні його «чистоти», в обробці його результатів тощо.

Аналіз захищених кандидатських і докторських дисертацій свідчить, що їх автори в більшості випадків компліментарно ставляться до результатів будь-яких своїх інновацій, перебільшуючи позитивні сторони й замовчуючи негативні. А тим часом і вони неминучі у сфері освіти, як і в будь-якій іншій. І тут вирішальне слово за результатами кваліфіковано проведеного експерименту. Найважливішим критерієм його кваліфікованої організації в педагогічних дослідженнях є доказовість. Підкреслимо, що науково обґрунтований і методично грамотно реалізований експеримент служить надійною основою успіху будь-якої інновації. На жаль, сьогодні спостерігається явна недооцінка, навіть нехтування цією непростю процедурною стороною дослідження. Нерідко за експеримент видається наспіх проведена дослідна робота, коли не можна ні оцінити її конкретну мету, ні навіть виділити більш чи менш певний результат. Таке недотримання вимог до проведення експерименту не забезпечує вірогідності одержаних результатів, не приносить реальної користі освіті.

Звичайно, майже в кожній дисертації є матеріал (спеціальний розділ чи кілька параграфів), який свідчить про те, що запропоновані методика, технологія, модель тощо апробовані, а висновки з

експерименту узагальнені на високому теоретичному рівні. Однак робиться це часто не досить коректно, навіть неохайно і без належної уваги до такої важливої вимоги наукового дослідження, якою є забезпечення якісних і кількісних доказів педагогічної ефективності винесеної на захист інновації. У дисертаціях часто можна зустріти твердження типу: «методика доступна, вивчення матеріалу викликає глибокий інтерес учнів», «розв'язання проблемних ситуацій сприяє інтелектуальному розвитку учнів, виховує ринкове мислення», «студенти бачать нові грані явищ, що вивчаються, глибше проникають у їхню суть і зміст» тощо. При цьому не завжди вказується, яким чином (спеціальним експериментальним методом або цілеспрямованим спостереженням, анкетуванням і т. д.) дисертант визначив, що його методика вплинула на підвищення, припустимо, розумового розвитку учнів чи студентів або підсилення їхньої самостійності. Наголосимо, що без обґрунтування критеріїв різного роду «поліпшень», «позитивних впливів», «оптимізацій» тощо подібні обіцянки можна вважати лише виразом здорового глузду, а не науковим аргументом. Одержані в такий спосіб факти часто суперечливі, не дають змоги зробити остаточний висновок про конкретні нормативи і рекомендації. Для розв'язання проблеми необхідні більш точні спостереження, вільні від суб'єктивних вражень самих дисертантів, необхідний педагогічний експеримент.

Однією з істотних вимог до педагогічного експерименту є його наукове обґрунтування, опрацювання програми і методики проведення. Має бути чітко показано, з якою саме навчально-виховною інновацією пов'язана постановка даного експерименту, чітко обґрунтована доцільність і можливість інновацій, сформульована гіпотеза, спрогнозовані позитивні й негативні наслідки тощо. У програмі має бути розкрита методика проведення експерименту, яка передбачала б його сценарій (строки проведення, які, до речі, не можуть бути занадто короткими, як це часто буває; порядок основних заходів; процедури завершення і т. д.), створення експериментальної ситуації; зміну за даними параметрами організаційно-правових, економічних, соціальних, психолого-педагогічних умов діяльності об'єкта; періодичне оцінювання стану досліджуваних освітньо-виховних процесів, проведення зрізів, тестування тощо.

У програмі необхідно визначити експериментальні й контрольні об'єкти з вказівкою ступеня їх представництва, специфіки, а також порівняння. Тим часом значення правильного вибору контрольних об'єктів поки що явно недооцінюється в багатьох дисертаційних дослідженнях. А їх наявність, як відомо, – **головна умова чистоти експерименту**. Важливо, щоб контрольні класи (групи, освітньо-виховні заклади) були типовими для галузі, користувалися всіма перевагами, які мають експериментальні майданчики. Занадто часто в дисертаційних дослідженнях ці умови порушуються. При цьому зіставляються результати навчання і виховання за умови, що в експериментальних класах чи групах вивчався якийсь новий курс, розділ чи тема, проводилися якісь виховні заходи, а в контрольних нічого цього не робилося. Зіставлення можна робити лише тоді, коли певні зміни, які відповідають меті експерименту, відбуваються і в контрольних об'єктах. Лише в такому разі зіставлення результатів роботи експериментальних і контрольних об'єктів дасть можливість виявити «чистий» результат дослідження.

Серед методичних прийомів визначення доцільності проведення педагогічного експерименту важливу роль може відіграти метод експертних оцінок. Його використання сприяє прийняттю об'єктивних і компетентних рішень.

В основі сучасного педагогічного експерименту – весь арсенал методів, які реалізують науковий пошук (бесіда, анкетування, різноманітні види спостережень, опитування, масові дослідження тощо). Кожний із методів згідно з дослідницьким завданням веде до нагромадження специфічного матеріалу, що забезпечує перехід від спостереження до глибокого пізнання суті явищ і вироблення практичних рекомендацій.

У дисертаціях ще рідко використовується педагогічний експеримент із метою перевірки впливу різних факторів на одне й те саме педагогічне явище. Та й навряд чи можна такий експеримент здійснити, коли дисертант захоче перевірити, наприклад, «рівень професійної самосвідомості студентів професійного училища на основі всіх освітніх інститутів і ринкових структур». Нерідко ефективність пропонованого методу декларується в дисертаціях без порівняльної експериментальної перевірки того самого змісту, апробованого за допомогою інших методів навчання. Це з усією очевидністю вияв-

ляється у працях дидактичного і методичного характеру. Педагогічний експеримент – це тривала, послідовна, динамічна частина наукового дослідження. Зупинити його не можна, він не допускає будь-яких незапланованих пауз.

**Сформулюємо ряд вимог, яких має дотримуватися дисертант:**

- 1) *підтримувати умови, які забезпечують подібність і незмінність освітніх і виховних процесів у експериментальних і контрольних колективах;*
- 2) *варіювати і дозувати керовані умови й інтенсивність факторів, які впливають на кінцеві результати, що підлягають зіставленню;*
- 3) *систематично оцінювати, вимірювати, класифікувати і реєструвати частоту й інтенсивність поточних подій експериментального процесу, особливо такі його моменти, коли об'єкт дослідження набуває стійких запланованих характеристик;*
- 4) *здійснювати систематичну первинну обробку фактичного матеріалу.*

На нашу думку, всі педагогічні явища можна вивчати за допомогою експериментального методу. Необхідно враховувати, що навчання і виховання – це не лише предмет наукового пошуку, це ще й мистецтво, і багато що в ньому не піддається вивченню точними методами. Тому одним із важливих завдань педагогічної науки є встановлення тих закономірностей, які можна відкрити за допомогою науково обґрунтованого і чітко проведеного експерименту.

Підкреслимо, що проблема глибшого розгляду методики педагогічного експерименту – обґрунтування його мети, завдань, змісту, форм організації, забезпечення «чистоти» і доказовості, способів обробки результатів і вірогідності – потребує окремого спеціального розгляду. Плануємо продовжити розгляд цих питань у наступних публікаціях. Коротко зупинимось лише на окремих недоліках оформлення в дисертаціях найважливішої характеристики – його результатів. Завершуючи дослідження, дисертант повинен чітко і конкретно визначити, яке **нове педагогічне знання** він одержав у результаті проведеної роботи, і яке значення цього знання для педагогічної науки і практики, тобто визначити наукову новизну, теоретичне і практичне значення одержаних результатів, чітко сформулювати предмет захисту. Звичайно, кожна дисертація має давати певний приріст до педагогічної теорії і навчально-виховної практи-

ки. Однак цей приріст необхідно обґрунтовано і просто викласти за змістом і зрозуміло за формою.

На жаль, аналіз захищених кандидатських і докторських дисертацій показує, що з цим більш-менш успішно справляється ще не так багато пошукувачів. Дуже часто дисертанти вбачають наукову новизну своїх досліджень у тому, що в них «уперше» вивчалася якась дидактична, методична, виховна проблема, історія розвитку системи освіти, педагогічні погляди якогось діяча. Цим самим наукова новизна підмінюється інформативністю. Вивчення будь-якої проблеми аж ніяк не означає, що в ході її дослідження буде одержано якесь **нове наукове знання**, а не просто додаткова інформація, яка не додає нічого істотного до вже існуючого.

Одним із найбільш поширених недоліків у визначенні наукової новизни, теоретичного і практичного значення є заміна одержаного результату (онтологічної субстанції), описом пізнавальних процесів, які здійснював дисертант, посиланнями на пріоритети в опрацюванні теми. Що ж стосується самого результату (продукту) дослідження, то він не розкривається, або ж викладається лише частково й, на жаль, поверхово. Типовими є формулювання такого характеру: «Формування підприємницьких умінь учнів у процесі трудового навчання вперше стало предметом спеціального вивчення», «Вперше визначено етапи розуміння молодшими школярами навчальних текстів», «Вперше досліджуються структура і зміст системи загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти» і т. д.

Нерідко замість опису новизни результату розкривається значення теми дослідження, перспективи, які вона відкриває для подальшого розвитку педагогічної науки і практики. Наведемо кілька прикладів: «Найважливішим результатом нашого дослідження є обґрунтування доцільності використання комп'ютерних технологій при виконанні учнями лабораторних і практичних робіт з метою розвитку в них дослідницьких умінь», «Обґрунтований новий напрям створює передумови для якісних змін у професійній підготовці учнів технічного коледжу і визначає шляхи створення на його базі навчально-науково-виробничого комплексу» і т. д.

У багатьох дисертаціях наукова новизна подається у вигляді короткої анотації, з якої важко зрозуміти, що ж конкретно дослідив

автор і до яких принципово нових висновків дійшов. Типовим формулюванням наукової новизни може бути: «уточнено поняття «мораль знання», розкрито суть і особливості формування єдності моральних знань і поведінки школярів, виявлені педагогічні умови ефективного формування моральних знань і поведінки». Такі загальні фрази не можуть дати відповіді на головне питання: у чому ж полягають суть і особливості формування у школярів моральних знань і поведінки.

Часто у дисертаційних працях доводиться читати, що їх авторами «з'ясовані (вивчені, досліджені, опрацьовані) психолого-педагогічні (наукові, дидактичні, методичні) умови», «опрацьована концепція (нова дидактична, методична чи виховна система)», «запропонована оригінальна методика», «створено новий метод» тощо. Водночас здійснений аналіз свідчить, що в багатьох випадках усе це тільки декларується, а суть цих умов, концепцій, методик, методів та інших аспектів не розкривається.

У визначенні наукової новизни мають бути повністю розкриті зміст концепції, дидактичні чи педагогічні умови, сформульовані виявлені закономірності навчально-виховного процесу, описані дидактичні моделі тощо.

Недоліки в описі новизни результатів дисертаційних досліджень характерні й для спеціалізованих вчених рад, що оцінюють ці роботи. У висновках спеціалізованих рад теж можна прочитати, що дисертант «виявив закономірності педагогічного процесу, однак не розкривається, які саме закономірності. Або ж робиться висновок, що автором обґрунтовано педагогічну, дидактичну, методичну чи виховну систему, однак залишається невідомим, у чому ж полягають її суть і новизна.

У різних галузях, у тому числі й педагогічній науці, є засоби підведення підсумків проведеного дослідження і формулювання наукової новизни його результатів. У дидактиці й окремих методиках, наприклад, наукову новизну можуть мати як теоретичні, так і практичні рекомендації, зокрема: уточнення основних понять дидактики чи методики, опрацювання нових методів, засобів, принципів, форм навчання, змісту освіти, виявлення закономірностей навчального процесу, принципів перевірки й оцінювання знань; опрацювання дидактичних і методичних моделей навчального процесу, пропози-

ції щодо активізації пізнавальної діяльності учнів і студентів, розвитку їх творчих здібностей, індивідуалізації процесу навчання; дослідження специфіки навчання в міських і сільських школах, у ліцеях, коледжах, гімназіях, професійно-технічних навчальних закладах, вищій школі тощо.

У результаті досліджень проблем загальної педагогіки, історії освіти і педагогіки наукову новизну можуть мати, головним чином, теоретичні положення (закономірності розвитку педагогічних ідей і теорій, дидактичних і виховних систем, історія розвитку педагогічних закладів; аналіз історії школи і педагогічної думки за певний період, критичний аналіз основних тенденцій, стану, історії розвитку тієї чи іншої педагогічної проблеми; характеристика стану конкретної педагогічної проблеми на сучасному етапі в різних країнах світу тощо). Одним із важливих результатів історико-педагогічних досліджень має бути введення в науковий обіг нових архівних матеріалів і документів, періодизація, виявлення етапів розвитку певного педагогічного явища, провідних тенденцій на кожному з них тощо.

Для ряду напрямів педагогіки новими результатами досліджень можуть бути вимоги до шкільного обладнання, включаючи й комп'ютерне, технічних засобів навчання, розробка натуральних об'єктів, створення нових приладів, аудіовізуальних засобів, допоміжних засобів для навчання і виховання дітей із вадами у фізичному і розумовому розвитку. Методика ж використання шкільного обладнання і технічних засобів навчання належить до практичного значення результатів дослідження.

Слід окремо наголосити, що при оцінюванні наукової новизни дисертаційних досліджень варто розрізняти три рівні цієї новизни, а саме: конкретизація, доповнення і перетворення, які відображають місце одержаних знань серед уже відомих та їхню наступність. Рівень конкретизації означає, що одержаний результат уточнює вже відоме, конкретизує окремі теоретичні або практичні положення, що стосуються проблем навчання і виховання, методики і технології навчання і виховання, історії освіти і педагогіки, специфіки управління освітніми закладами різних типів і профілів тощо. Рівень доповнення свідчить про те, що одержаний результат розширює відомі теоретичні й практичні положення навчання і вихован-

ня. Таким чином відкриваються нові грані проблеми, які раніше не були відомі. У цілому новація не змінює картини, а доповнює її. Парешті, рівень перетворення характеризується принципово новими ідеями, підходами в навчанні й вихованні, яких раніше не було в теорії і практиці. Відбувається принципова зміна поглядів, обґрунтовується підхід, який докорінно відрізняється від уже відомих у даній галузі. На цьому ж рівні розрізняється дискусійно-гіпотетична і загально визначена новизна.

Нерідко дисертанти не вміють виокремити наукову новизну, теоретичне значення і предмет захисту, внаслідок чого вони тричі повторюють з неістотними змінами одне й те саме положення.

Зауважимо також, що багато дисертаційних досліджень не мають належного, а особливо психологічного обґрунтування. Часто в педагогічному «калейдоскопі» дисертацій наводяться десятки прізвищ провідних філософів, істориків, педагогів і психологів, однак при цьому не можна зрозуміти, як їхні концептуальні ідеї «працюють» на педагогіку.

У цій статті ми порушили лише частину питань, пов'язаних з організацією та оцінкою дисертаційних досліджень із педагогіки й висловили, не претендуючи на незаперечність, ряд пропозицій щодо підвищення їх актуальності, наукового рівня і теоретичного значення. Запрошуємо вчених-педагогів і практиків до конструктивного обговорення шляхів підвищення якості дисертаційних досліджень (та й не тільки дисертаційних), посилення впливу їх результатів на подальший розвиток педагогічної теорії і практики.

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982.
2. Введение в научное исследование по педагогике. – М., 1998.
3. Воловик П. М. Теория імовірностей і математична статистика в педагогіці. – К., 1969.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – К., 1995.
5. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М., 1977.
6. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
7. Ильина Т. А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента. – М., 1975.
8. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – М., 1970.

9. *Кыверяг А. А.* Методы исследований в профессиональной педагогике. – Таллин. 1980.
10. Методы педагогического исследования / Под ред. В. И. Журавлева. – М., 1972.
11. Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М., 1979.
12. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980.
13. *Ничкало Н. Г.* Профессионально-техническое образование в Украине: проблемы исследований. – К.: Віпол, 2000.
14. *Ничкало Н. Г.* Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів. – № 1. – 2001.
15. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. – М., 1971.
16. *Скалова Я.* Методология и методы педагогических исследований. – М., 1989.
17. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
18. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А. И. Пискунова и Г. В. Воробьева. – М., 1979.
19. *Черепанов В. С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М., 1989.

Стаття надійшла до редакції 12. 04. 2001

***С. Гончаренко, Н. Ничкало***

**Диссертационные исследования по педагогике:  
диапазон научных поисков и проблемы качества**

Резюме

В статье анализируются основные направления научных поисков в современных диссертационных исследованиях по педагогике, проблемы их качества. Авторы дают ценные советы соискателям научной степени в проведении эксперимента и написании диссертационных работ.

***S. Honcharenko, N. Nychkalo***

**Dissertation Investigations in Pedagogy:  
Scientific Search Range and Quality Problems**

Summary

The main directions of science search in modern dissertation investigations in Pedagogy and the problems of their quality are analyzed in the article. The authors give advices to the scientific degree applicants about the dissertation thesis writing.