

УДК 37.02

Семен Гончаренко, Нелля Ничкало

ДИСЕРТАЦІЙНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПЕДАГОГІКИ: ДІАПАЗОН НАУКОВИХ ПОШУКІВ І ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ

Розбудова національної освіти, зняття ідеологічних заборон та обмежень на тематику досліджень, створення Вищої Атестаційної Комісії і досить розгалуженої системи спеціалізованих вчених рад по захисту дисертацій з педагогічних наук в Україні активізували педагогічні пошуки. Незважаючи на мізерне фінансування, науковці, практичні працівники освіти – вчителі, викладачі, керівники освітніх установ і навчальних закладів – проводять науково-педагогічні дослідження, науково осмислюють свою практичну педагогічну діяльність. Помітно розширився діапазон наукових пошуків. Особливо істотно зросла кількість досліджень з проблем професійної педагогіки, зокрема психолого-педагогічних засад підготовки фахівців для різних галузей народного господарства і передусім учителів з історії розвитку вітчизняної освіти і педагогічної думки. Досить ґрунтовно досліджуються в порівняльному плані основні тенденції і закономірності розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах світу, геополітичних регіонах та в глобальному масштабі. Активізувався міжнародний обмін науково-педагогічною інформацією, результатами виконаних досліджень. З кожним роком зростає кількість спільно виданих наукових монографій, збірників статей, журналів із науковцями зарубіжних країн.

Українська педагогічна наука з ряду важливих напрямів продовжує лідирувати у світовій науці, а з таких, як професійна педагогіка, теорія і методика професійної освіти, формування педагогічної майстерності вчителя, мистецька освіта і педагогіка, порівняльна педагогіка вийшла на передові позиції. Одним зі свідчень цього є зростаюче бажання зарубіжних педагогів захищати дисертаційні дослідження, особливо докторські (хабілітаційні), саме в Україні.

© Семен Гончаренко, Нелля Ничкало, 2001

Лише останнім часом у спеціалізованих вчених радах України були захищені дисертації науковцями з Білорусії, Китаю, Польщі, Угорщини та інших країн.

Однак, з викладеного не слід робити висновок, що все це – результат «благотворного» впливу жебрацького фінансування педагогічної науки, тобто чим гірше фінансується наука, тим вона краще розвивається. При всій нашій очевидній бідності гроші є важливим чинником, але не головним. Український педагог звик жити в бідності, «не хлібом єдиним». Головне полягає в глибокому усвідомленні більшістю педагогів того, що належний рівень освіти і науки необхідний, з одного боку, для духовного відродження і очищення України, її демократичного політичного розвитку, а з іншого – для стрімкої модернізації нашої економіки на принципово новій технологічній базі.

За останні 8-10 років в Україні захищено понад 100 докторських і кілька сотень кандидатських дисертацій із різних галузей педагогічної науки, опубліковано сотні наукових монографій, підручників, тисячі методичних посібників, десятки тисяч статей із різних проблем навчання і виховання учнів та студентів. Безумовно, ці дослідження і публікації збагатили педагогічну теорію і практику важливими науковими висновками і рекомендаціями, спрямованими на духовне відродження української школи, на визначення нового змісту освіти для різних типів навчальних закладів, на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, на його гуманізацію і гуманітаризацію, посилення його розвивального впливу, на створення нових інноваційних типів навчальних закладів (загальноосвітніх і професійних ліцеїв, вищих професійних училищ, коледжів, гімназій, колегіумів тощо) й організацію їхньої діяльності, на демократизацію і регіоналізацію управління освітою і навчальними закладами.

Досить вагомий внесок зроблено в історію розвитку вітчизняної освіти і педагогічної науки в країні в цілому і в окремих її регіонах, значно повніше розкрито внесок вітчизняних педагогів у світову скарбницю педагогічної думки. Повнішими і об'єктивнішими стали наші знання про зарубіжну загальноосвітню, професійну і вищу школу, про тенденції розвитку освіти і педагогічної науки, про інноваційні процеси в зарубіжній освіті.

Водночас у розвитку української педагогічної науки спостерігаються суперечності між великою кількістю захищених дисертацій і опублікованих наукових праць та, передусім, їх впливом на теорію і практику реальних освітніх і виховних процесів.

Аналіз докторських і кандидатських дисертацій, захищених за останні роки в Україні, показує, що в них розглядаються здебільшого актуальні проблеми розвитку педагогічної теорії і практики. Проте часто проблема дослідження формулюється такими загальними фразами, що її можна легко перенести з дисертації, в якій висвітлюються проблеми загальної педагогіки чи історії педагогіки, в дидактичну або методичну працю з будь-якого навчального предмета. Трапляється, що дисертанти не в змозі відокремити власне тему дослідження від загальної проблеми. Отаке невміння дисертанта та, на жаль, і його наукового керівника чи консультанта аргументовано конкретизувати тему наукового пошуку призводить до появи «схожих» дисертацій, коли тему формулюють просто за «сразком» уже захищеної дисертації.

Нерідко перевага віддається темам дисертацій, які становлять науковий інтерес лише для вузького кола спеціалістів, або ж проблемам регіонального чи навіть обласного рівня, які не мають загальнотеоретичного значення. Маємо визнати, що деякі дисертаційні дослідження присвячено вузьким питанням. Вони не спираються на цілісний, системний, комплексний підхід, що призводить до односторонніх, гіперболізованих, шаблонних рекомендацій, які не можна застосовувати в реальній педагогічній практиці. Що ж стосується сформульованих висновків щодо закладів освіти різних типів, профілів і рівнів акредитації, то вони часто повторюють положення, які вже давно відомі, що породжує невиправдані паралелізм і дублювання. У той же час справді актуальні й перспективні теми представлені лише окремими науково-педагогічними розробками, а нові результати важко об'єктивно порівнювати й систематизувати.

Дисертанти ще дуже рідко беруться за доведення й обґрунтування нових закономірностей навчання і виховання. Практично немає дисертаційних досліджень з методологічних проблем педагогіки, теорії змісту освіти, обґрунтування нових концепцій навчання і виховання. Поодинокими є дослідження з обґрунтування нових концепцій вивчення окремих навчальних предметів, принципів і методів навчання й виховання, дослідження з проблем стандартизації

освіти, обґрунтування змісту загальноосвітніх і професійних стандартів, принципів проектування змісту навчальних предметів і курсів для загальноосвітньої, професійної та вищої школи. Недостатньо досліджуються проблеми організації самостійної пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей учнів і студентів, подолання навчального перевантаження, формалізму в оцінці праці вчителів і учнів тощо.

Мимоволі виникає враження, що дослідники свідомо уникають обґрунтування нової теорії виховання, адекватної політичним і соціально-економічним змінам у країні, нових концепцій духовно-морального, правового, громадянського виховання, теорії гуманістичної освіти і виховання та їх найважливішого компонента – наукового світогляду особистості, зорієнтованого на загальнолюдські й національні, духовні й моральні цінності, на утвердження у свідомості й поведінці молоді прогресивних моральних, етичних і естетичних поглядів, громадянськості. Чомусь практично припинилися дослідження з проблем трудового виховання учнів загальноосвітньої школи, практичного (виробничого) навчання учнів і студентів закладів системи професійної освіти.

Серед захищених дисертацій надто великий відсоток становлять так звані кон'юнктурні теми. Обґрунтовуючи актуальність і доцільність дослідження таких тем, дисертанти, як правило, посилаються на завдання високого політичного і соціального звучання, як вони сформульовані в урядових документах, у законах «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття). А тим часом необхідно враховувати завдання державотворення, демократизацію суспільства, перехід до ринкової економіки, інші аспекти, які в цілому є для всіх нас новими.

Специфічна роль кожного інституту системи освіти, окремого навчального предмета в розв'язанні таких завдань не розкривається, та й, зауважимо, в багатьох випадках цього й не треба робити. Не слід із серйозним виглядом доводити, що ознайомлення дошкільнят з українською казкою або ґрунтовне визначення будови амеби чи інфузорії безпосередньо впливає на зміцнення української держави і її економіки. Висновки з таких досліджень, як правило, – відверта кон'юнктура. Вони є чисто суб'єктивними, погано підкріплені

вірогідним аналізом педагогічних явищ, часто мають декларативний аналіз.

Викликає занепокоєння низький педагогічний рівень багатьох дисертаційних досліджень. Для великої кількості дисертацій характерною є нечітка постановка проблеми дослідження, аморфність поняттєво-термінологічного апарату, переважання методів дослідження, які не забезпечують необхідної об'єктивності й вірогідності одержаних емпіричних даних, недооцінка педагогічного експерименту і некоректний аналіз його результатів. До цього слід додати, що літературно-публіцистичний спосіб викладу дисертаційних матеріалів є причиною того, що часто-густо захищаються наукоподібні теоретичні висновки. А тим часом саме від чіткості поняттєво-термінологічного апарату наукового пошуку залежить те нове, що вносить дисертант у педагогічну науку. Напевно, цим і пояснюються численні запитання членів спеціалізованих вчених рад, що ж нового вносить дане дослідження в педагогічну науку.

Звернемося до причин такого стану. Зрозуміло, що вони є різними. Це і прорахунки в плануванні та організації наукових пошуків, і байдуже ставлення до впровадження досягнень педагогічної науки й передового досвіду в масову практику, і низька вимогливість, формальний підхід членів спеціалізованих вчених рад до оцінки якості виконаних праць. Поряд із цим зазначимо, що основна причина – це все-таки низька методологічна грамотність і культура дослідників, недостатнє володіння загальними методологічними знаннями як передумовою наукової творчості й конкретними нормативними знаннями як основою методологічної рефлексії. Нерідко після закінчення навчання в аспірантурі чи докторантурі, після захисту кандидатської чи навіть докторської дисертації науковці не можуть відрізнити наукову діяльність від практичної з упровадження тих чи інших інновацій, назвати об'єкт і предмет свого дослідження, коректно їх виокремити, виявити й окреслити суперечності, які визначають проблему обраного дослідження, чітко сформулювати його гіпотезу, а ще краще – ряд гіпотез, чи обґрунтувати концептуальні ідеї дослідження. А говорити про масове невміння відрізнити новизну одержаних результатів від їх наукового і теоретичного значення, розрізнити наукову і чисто інформаційну новизну, чітко обґрунтувати предмет захисту, виходячи із суперечностей між наявними теоретичними положеннями й одержаними новими педагогічними

фактами, які не можна пояснити з позицій традиційної освітньої парадигми, не доводиться. Правда, на наш погляд, це не стільки вина, скільки біда дисертантів, яких ніколи й ніде цього не вчили.

Будь-яке дисертаційне дослідження має починатися з теоретичного аналізу досліджуваної галузі педагогічної науки, визначення проблеми й обґрунтування актуальності її дослідження. Актуальність має вказувати на важливість і своєчасність вивчення та розв'язання обраної проблеми, акцентувати на її значенні для подальшого розвитку теорії і практики навчання й виховання. При цьому необхідно охарактеризувати суперечності, які виникають між соціальними потребами (попит на наукові ідеї та рекомендації) і наявними засобами задоволення, що їх можуть дати наука і сучасна практика. В сучасних умовах актуальність педагогічного дослідження визначається ступенем зв'язку із завданнями реформування освіти.

Обґрутовуючи актуальність дослідження, передусім слід з'ясувати основні суперечності чи невідповідності між досягнутим рівнем педагогічного знання і проблемами розвитку теорії і практики. Вони можуть бути зумовлені як відкриттям нових явищ і зв'язків, так і появою нових запитів практики, що потребують новітнього теоретичного обґрунтування. Наголосимо, що особливо важливими є суперечності, які виникають між уже відомими теоретичними положеннями і новими педагогічними явищами, які не можна пояснити з позицій традиційної парадигми освіти. Можливі також суперечності в педагогічному процесі, шляхи подолання яких будуть відшуковуватися в ході конкретного дослідження. Прикладом таких суперечностей може бути суперечність між прагненням педагога реалізувати ідеї особистісно орієнтованого навчання і традиційними формами та методами організації навчального процесу, спрямованими на роботу з «середнім» учнем.

Проблема має бути чітко окреслена передусім у формулюванні теми дослідження, що певною мірою передбачає поступ від досягнутого, наявного до нового. У формулюванні обраної теми важливо відобразити об'єкт, предмет і мету (призначення обраного дослідження). Недосконале формулювання теми призводить до довільного тлумачення проблеми і нерідко до стихійного і навіть непредметного збирання фактів. Типовими помилками багатьох дослідників проблем педагогіки є обрання для вивчення безпроблемних тем.

Одним із прикладів може бути тема «Зміст обслуговуючої праці в підготовці учителя трудового навчання». Важко зрозуміти, в чому автор вбачає проблему чи яку суперечність планує розв'язувати.

Не менш популярним є й інший графарет у формулюванні безпроблемних тем, наприклад: «Удосконалення (поліпшення, підвищення ефективності) методики формування знань (умінь, навичок, самосвідомості, патріотичного, морального, екологічного й ін. виховання), підготовки учителів до будь-яких видів педагогічної діяльності тощо». Позбавлені проблемності, такі формулювання містять ще й елементарну логічну помилку. Адже «удосконалення», «поліпшення», «підвищення» є завданням, а не проблемою наукового дослідження. Це також стосується формулювання таких, скажімо, тем: «Оптимізація (конструювання, моделювання тощо) педагогічного процесу, змісту, форм чи методів навчання та виховання», «Історико-методичний, системний, діяльнісний, синергетичний чи якийсь інший аналіз розвитку технології навчання, педагогічних процесів тощо», «Реалізація діагностичного підходу до педагогічних явищ, особистісно-орієнтованого навчання тощо». Особливо модними стали теми на зразок «психолого-педагогічні», «соціально-педагогічні», «науково-методичні» тощо «умови або засади». Зазначимо, що такі аморфні формулювання тем не спрямовуються на дослідження конкретного аспекту педагогічної теорії чи практики і по суті не порушують жодної проблеми. Часто в них не зазначається, діяльність кого саме буде досліджуватися: учнів якого віку, студентів професійного чи вищого навчального закладу якого напрямку і якого профілю, вчителів загальноосвітньої школи чи викладачів.

Нерідко обираються такі теми досліджень: «Педагогічне спілкування учителя з учнями як фактор їх морального виховання», «Вивчення українського фольклору як фактора патріотичного виховання», «Організація навчально-виховної роботи як засіб розвитку особистості підлітків» та ін. Наголосимо, що не потрібні спеціальні дослідження, аби доводити, що спілкування чи вивчення чогось, у тому числі й фольклору, є чинником виховання, а навчальний процес – засобом розвитку особистості підлітків. Та й не вивчають ці автори дилему: є чи не є будь-який вид педагогічної діяльності чинником або засобом навчання, виховання чи розвитку дітей, а досліджують умови ефективного використання чи врахування певних факторів. Однак це призводить до того, що тема дослідження не уз-

годжується з його об'єктом і предметом, гіпотеза формулюється як банальна істина, наукова новизна і теоретичне значення зводяться до звіту про роботу чи до «уточнення» сутності того чи іншого поняття.

Часто теми визначають так, що в них одразу «закладається» кілька предметів дослідження. Так, у темі «Дидактичні умови формування в учнів наукового світогляду на основі систематизації знань з гуманітарних предметів» розглядається принаймні 3, якщо не 4 предмети дослідження. Предметом дослідження можуть бути і «дидактичні умови», і «формування наукового світогляду», і «систематизація знань», і «вивчення гуманітарних предметів». На нашу думку, біда таких тем полягає у тому, що вони, як правило, не забезпечують цілісності педагогічного дослідження, єдності й логічного взаємозв'язку всіх його методологічних характеристик. Як правило, в цих випадках практично невизначеними виявляються об'єкт і предмет дослідження, решта методологічних характеристик стосуються різних предметів, винесені на захист положення не узгоджуються з предметом й висунутою гіпотезою.

Так, у нещодавно захищеній кандидатській дисертації «Формування основ інформаційної культури школярів засобами інтегративних завдань з інформатики» об'єктом визначено процес навчання інформатики та інших навчальних дисциплін (яких саме – невідомо), а предметом – зміст і методику використання системи інтегрованих завдань, метою – створення системи інтегрованих завдань. У гіпотезі водночас немає і згадки про інформаційну культуру, як і в формулюванні наукової новизни. Однак це не завадило автору висунути на захист «умови формування інформаційної культури», тобто те, що не визначалося в науковому апараті й, зрозуміло, не могло досліджуватися.

Усі методологічні характеристики, поза всяким сумнівом, мають бути взаємопов'язаними, доповнювати й уточнювати одна одну. Окреслення проблеми і формулювання теми передбачають обґрунтування актуальності дослідження, пошук відповіді на запитання: чому саме цю проблему необхідно розв'язувати сьогодні? Обґрутовуючи актуальність дослідження, науковці часто обмежуються посиланнями на державні документи, в яких формулюються завдання освіти. Хибність такої позиції цілком очевидна і зрозуміла. Цього явно недостатньо, оскільки доцільно також пов'язувати ос-

новні завдання в галузі освіти з проблемами і суперечностями у відповідній галузі педагогічної науки.

Тему дослідження, безумовно, можна вважати актуальною, якщо порушена проблема не дістала в педагогічній науці розкриття, а це необхідне для подальшого розвитку освіти за нинішніх умов, наприклад: державні стандарти змісту і якості освіти; оптимальне співвідношення гуманітарного і природничо-наукового компонентів освіти на різних ступенях навчання, ідеї національної і загальнолюдської культури в змісті освіти; інтеграція гуманітарних знань у соціальну картину світу, а природничо-наукових – у природничу; нові методичні системи вивчення окремих навчальних предметів; закономірності виховання дітей у правовій державі; методи й технології якісної і кількісної оцінок результатів навчально-виховного процесу; критерії оцінювання знань учнів різного віку і з різних навчальних предметів; нові педагогічні технології навчання й виховання; оптимізація навчального навантаження учнів різного віку; формування в молоді культури поведінки, здорового способу життя; профілактика аморальності, асоціальної поведінки тощо.

Вивчення дисертацій і авторефератів показало, що багато недоречностей трапляється при визначенні об'єкта і предмета дослідження. Іноді висловлюють навіть сумніви щодо необхідності розподілу цих понять: занадто вже часто вони визначаються з серйозними помилками. Необхідність розрізнати об'єкт і предмет дослідження зумовлена тим, що педагогічна дійсність дуже різноманітна, а сенс дослідження полягає в необхідності одержати кінцеві результати. Ось чому необхідно розрізнати, з одного боку, всю об'єктну сферу, яка цікавить дослідника, а з іншого – саме те, відносно чого він збирається одержати нове педагогічне знання. Таким чином, предмет дослідження вужчий, ніж об'єкт. Він є частиною, стороною, елементом, одним із аспектів об'єкта. Наприклад, об'єктом дослідження може бути процес навчання в цілому, а предметом дослідження – лише методи навчання (частина цього процесу). Зазначимо, що поняття «об'єкт» і «предмет» є відносними. У ролі об'єкта, наприклад, можуть виступати методи навчання, а предмета – лише одна група цих методів (наприклад, методи стимулювання навчання). Тому дослідник має чітко визначити, що в його дослідженні є об'єктом, а що – предметом. При цьому об'єкт не може бути безмежно широким. Наголошуємо, що це має бути об'єктивно

реальне середовище, яке включає в себе предмет як найважливіший елемент, котрий підлягає вивченню в безпосередньому взаємозв'язку з іншими складовими даного об'єкта і його можна однозначно зрозуміти лише із зіставленням з іншими складовими об'єкта.

Аналізуючи дисертаційні дослідження, нерідко можна зустрінитися з тим, що дисертант досить довільно визначає об'єкт дослідження і в подальшому не повертається до нього. А тим часом визначення об'єкта дослідження – це не формальна, а істотна, змістова наукова акція, покликана зорієнтувати самого дослідника на виявлення місця і значення предмета наукового пошуку в більш цілісному широкому явищі, яким є об'єкт дослідження, на використання характеристик цього об'єкта як більш широкого цілісного орієнтира для виявлення функцій предмета. Наприклад, досліджуючи засоби навчання і шляхи підвищення ефективності їх використання, дисертант повинен виходити із сучасних вимог об'єкта дослідження, спиратися на сучасні психолого-педагогічні концепції навчання, враховувати сучасне тлумачення принципів навчання, згідно з якими будується навчальний процес. У результаті цього принципи, концепції, актуальні вимоги до об'єкта дослідження – процесу навчання – стають вихідними позиціями для відпрацювання гіпотетичної моделі засобів навчання, для виявлення суперечностей між сучасним підходом до навчання і реальним станом засобів навчання, для опрацювання заходів, спрямованих на підвищення їх якості та ефективності застосування.

Предмет дослідження має конкретизуватися в меті й завданнях, які виступають безпосередніми характеристиками науково-дослідної діяльності. Підкреслимо, що їх у жодному разі не можна змішувати. Формулюючи мету наукового пошуку, дисертант передбачає очікуваний результат, якого має досягти на завершальному етапі. Визначаючи логіку дослідження, дисертант формулює кілька часткових дослідницьких завдань, які у своїй сукупності повинні дати уявлення, що саме слід зробити для досягнення мети. Часто таких завдань буває занадто багато (6-7, а іноді й 9-10). До того ж ці завдання не завжди є співмірними за своєю вагомістю. Нерідко буває так, що поряд із дуже великими завданнями ставляться й дуже дрібні, які іноді є елементами цілого завдання.

Першим завданням традиційно визначають «вивчити стан проблеми в теорії і практиці». Таке формулювання переходить з однієї

дисертації в іншу. Безперечно, досліднику необхідно вивчати стан теорії і педагогічної практики. На нашу думку, це не предмет захисту і не новизна дослідження, а важлива умова будь-якої наукової праці. Безумовно, заслуговує схвалення прагнення багатьох дисертантів дослідити причини виникнення певного педагогічного явища в теорії і практиці, тенденції його розвитку.

На жаль, у багатьох дисертаціях завдання дослідження визначаються надто загально, неконкретно і буває важко чи навіть неможливо зрозуміти, від яких умов автор передбачає з'ясувати залежність педагогічного явища чи процесу. Так, у багатьох дисертаціях намічені такі завдання: «перевірити доступність змісту того чи іншого розділу курсу чи самостійної роботи учнів і студентів», «проаналізувати ефективність розробленої системи міжпредметних чи інтегрованих завдань», «з'ясувати рівень засвоєння навчального матеріалу запровадженого курсу», «визначити рівень сформованості загальнонавчальних умінь», «дослідити рівень сформованості екологічної (моральної, естетичної, правової тощо) культури учнів та студентів» і т. д. Такі завдання не можуть не викликати сумнівів. Скажімо, що має бути «доступним» для учнів: обсяг змісту для даного інтервалу навчального часу, глибина, можливість лише запам'ятати чи й зрозуміти його? У чому полягає сутність «ефективності»: міцність, глибина, швидкість засвоєння, усвідомленість вивчення навчального матеріалу чи ще щось?

Іноді завдання ставлять настільки широко, що в поданому вигляді вони навіть не надаються до чіткого визначення. Так, у нещодавно захищеної докторській дисертації в одному з чотирьох завдань – «розкрити завдання, зміст, методи, організаційні форми загальнотехнічної підготовки учнів» – містяться принаймні три: розробити зміст загальнотехнічної підготовки учнів, обґрунтувати вибір оптимальних методів навчання й охарактеризувати організаційні форми загальнотехнічної підготовки. Або читаємо завдання в кандидатській дисертації: «обґрунтувати зміст, розробки студентів дошкільного відділення, визначити критерії та виявити динаміку змін сформованості валеологічних знань, умінь, навичок студентів».

Нерідко завдання наукового пошуку формулюють так, що по суті вони взагалі не потребують дослідження: «з'ясувати функції педагога в організації і проведенні самостійної роботи з учнями гімназії». Такі функції педагога вже досить чітко визначені. Очевидно,

дисертант ставив за мету вивчити, як змінюються форми організації і проведення самостійної роботи учнів гімназії залежно від специфіки змісту, часу і місця проведення навчальних занять.

Як свідчить здійснений нами аналіз, часто як завдання дослідження визначають уже зроблене іншими, але з метою удосконалити чи поглибити його. Безумовно, такий підхід цілком можливий. Однак про таке необхідно заявити в дисертації (а не з'ясувати під час захисту). Очевидно, саме тут має виявлятися принциповість офіційних опонентів і провідної організації, які сьогодні з різних причин явно не допрацьовують.

Найчастіше дослідники у визначенні, а потім формулюванні завдань забувають про одну з основних умов майже кожного педагогічного дослідження – необхідність експериментальної чи дослідно-експериментальної перевірки висловлених ідей створеної педагогічної моделі, запропонованої системи роботи, педагогічної технології чи принаймні про їх апробацію на практиці. Для більшості кандидатських і докторських досліджень має бути обов'язковим вироблення на основі одержаних результатів науково обґрунтованих конкретних рекомендацій для учнів, учителів, вихователів, керівників навчально-виховних закладів, спрямованих не лише на вдосконалення навчання і виховання, а й на їх розвиток.

Обов'язковою вимогою до кожного дисертаційного дослідження, яка часто порушується на практиці, є логічна відповідність формулювання теми дослідження його об'єкту і предмету, проблеми, мети і завдань – структурі дисертації. Сукупність висунутих завдань покликає цілісно відображати мету дослідження. Формулювання мети наукового пошуку має строго відповідати проблемі дослідження. Порушення такої логіки робить дослідження хаотичним і не дає змоги побачити повноту розв'язання поставлених завдань.

(Закінчення у наступному номері)

Стаття надійшла до редакції 12.04.2001