

Теорія та історія педагогіки

С. У. ГОНЧАРЕНКО

МЕТОДОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Рассмотрены требования к методологическим характеристикам педагогических исследований. В частности, вопросы обоснования проблемы и темы исследования, определения его объекта, предмета и цели, способов выдвижения гипотезы исследования и организации ее экспериментальной проверки. Особое внимание уделяется требованиям к оформлению результатов исследования: определению их достоверности, научной новизны, теоретического и практического значения, формулировке положений, требующих защиты.

Requirements to methodological characteristics of pedagogic investigations are considered. In particular, issues of substantiation of investigation problem and theme, definition of its object, subject and aim, means of investigation hypothesis suggestion and organization of its experimental testing. Special attention is paid at requirements to registration of investigation results: determination of their validity, scientific novelty, theoretical and practical significance, formulation of provisions to be defended.

Багато дисертантів та й учителів, які прагнуть зайнятися науковими дослідженнями, відчують відомі труднощі в проведенні таких досліджень, оформленні їх результатів.

Перехід до розбудови національної системи освіти активізував педагогічні пошуки в Україні. Дедалі більше до педагогічних досліджень вдаються практичні працівники різних навчально-виховних закладів. Але й сьогодні багато досліджень ведеться на низькому науковому рівні, без глибокого теоретичного й практичного осмислення серйозних змін, політичної стратегії у сфері

освіти України, змін самого типу освітньої політики, без врахування основних принципів розбудови національної школи. Переважають методи дослідження, які не забезпечують необхідної об'єктивності й достовірності одержаних емпіричних даних. Вони часто обробляються із застосуванням мало вірогідних методів або ж з некоректним застосуванням статистичних методів.

Низький методологічний рівень багатьох досліджень, примітивність застосовуваних методів, літературно-публіцистичний спосіб створення педагогічних праць, недооцінка педагогічного експерименту призвели до того, що багато проблем навчання й виховання розв'язуються суто суб'єктивно, волюнтаристськи, без належного наукового обґрунтування.

Висловимо міркування щодо піднесення методологічного рівня педагогічних досліджень. Нагадаємо, що він визначається мірою його відповідності таким вимогам:

- 1) правильність вибору стратегії дослідження;
- 2) організація і етапи його проведення;
- 3) вибір і реалізація тактичних засобів методологічного аналізу (методи дослідження, сучасні технічні засоби збирання й обробки емпіричних даних, комп'ютери, ЕОМ тощо);
- 4) коректна понятійно-категоріальна основа дослідження;
- 5) вимоги до формулювання й оформлення результатів дослідження (актуальність, наукова новизна, теоретичне й практичне значення, апробація і стан упровадження в практику, публікація результатів тощо).

У Положенні ВАК України про порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань, як і в попередніх положеннях, традиційно ставиться, по суті, лише остання з названих вимог. Цього явно не досить для об'єктивної оцінки методологічного рівня педагогічних досліджень. Науковим і дисертаційним може вважатися лише те дослідження, яке адекватно й досить повно відповідає сукупності всіх цих вимог. Адже дисертація має розглядатися як кваліфікаційна праця, яка повинна свідчити про досягнення її автором необхідного рівня наукової кваліфікації, набуття ним уміння самостійно вести наукові дослідження.

Розглянемо тепер основні методологічні характеристики, які мають бути відображені в дисертаційному дослідженні. До таких характеристик слід віднести: проблему, тему і їх актуальність, об'єкт і предмет досліджен-

ня, його мету й завдання, гіпотезу, методи й етапи, науковому новизну, теоретичне і практичне значення, вірогідність сформульованих висновків, положення, винесені на захист.

Будь-яке педагогічне дослідження починається з теоретичного аналізу досліджуваної галузі педагогічної науки і визначення проблеми. Винятково важливо з самого початку з'ясувати основні суперечності чи невідповідності між досягнутим рівнем педагогічного знання і проблемами розвитку педагогічної теорії і практики. Вони можуть бути обумовлені як відкриттям нових фактів і зв'язків, так і появою нових запитів практики, які потребують виходу за межі одержаних та вироблення нових теоретичних знань. У багатьох випадках виявлення суперечностей, що визначають проблему дослідження, буває важчим від розв'язання самої проблеми. Для обґрунтування необхідності проведення дослідження певної проблеми слід вказати, в чому недоліки традиційної методики навчання чи виховання. Коли дослідник не має для цього достатньої кількості фактів, необхідно провести констатуючий експеримент.

При виборі дослідження важливо враховувати реальний стан справ у системі освіти і можливість розв'язання проблеми існуючими методами педагогічної науки. Іноді дослідження деяких тем є передчасним на даному етапі розвитку педагогіки. Наприклад, останнім часом виконано чимало досліджень з використання електронно-обчислювальної і комп'ютерної техніки в навчально-виховному процесі чи для управління школами. Тим часом необхідна для реалізації результатів таких досліджень матеріальна база є лише в поодиноких школах, і такі дослідження практично ні на що не впливають.

Проблема має бути відображена в темі дослідження, яка тією чи іншою мірою характеризує рух від досягнутого наукою, традиційного, старого до нового. У формулюванні теми важливо відобразити об'єкт, предмет і мету призначення даного дослідження, його адресат). Неправильне визначення теми призводить до довільного тлумачення проблеми і нерідко до стихійного збирання фактів. Типовими помилками дослідників-початківців є вибір «безпроблемних» тем. Так, часто вони формулюються на зразок «Психолого-педагогічні (наукові, дидактичні, методичні) основи трудового (морального, естетичного, фізичного, екологічного тощо) виховання» або «Удосконалення (чи підвищення ефективно-

сті) методики формування знань, умінь і навичок». Такі розпливчаті терміни, як «психолого-педагогічні умови» чи «удосконалення методики», не націлюють на дослідження конкретного аспекту педагогічної теорії чи практики і, по суті, не ставлять ніякої проблеми. Вони нічого не говорять про те, чия діяльність досліджуватиметься—це можуть бути як учні певного віку, так і вчителі.

Нерідко зустрічаються тривіальні формулювання на зразок «Педагогічне спілкування учителя з учнями як фактор їх морального виховання» чи «Вивчення українського фольклору як фактор патріотичного виховання дітей». Без дослідження зрозуміло, що спілкування чи вивчення чогось є фактором виховання.

Особливо часто теми формулюються так, що в них називаються кілька (дві, три чи навіть чотири) предмети дослідження. Так, у темі «Дидактичні умови формування в учнів наукового світогляду на основі систематизації знань з гуманітарних предметів» проглядається принаймні три, якщо не чотири, предмети дослідження. Досліднику доведеться аналізувати всю літературу й педагогічну практику з проблем і дидактичних умов, і формування наукового світогляду, і систематизації знань, і з вивчення гуманітарних предметів. Це настільки ускладнить опрацювання методології і методики дослідження, що якісно провести його практично неможливо.

Всі характеристики дослідження взаємозв'язані, доповнюють і уточнюють одна одну. Висунення проблеми і формулювання теми передбачають обґрунтування актуальності дослідження, відповіді на запитання: чому дану проблему необхідно розв'язувати в даний час. Здебільшого автори при обґрунтуванні актуальності свого дослідження обмежуються посиланнями на державні документи, в яких формулюються завдання освіти. Цього явно не досить. Необхідно також пов'язати основні завдання з проблемами і суперечностями відповідної галузі педагогічної науки. Тема, звичайно, актуальна, якщо в педагогіці не було виконано досліджень, необхідних для сьогоденного дня (державні стандарти освіти, оптимальне співвідношення гуманітарного і природничо-наукового компонентів освіти на різних ступенях навчання, національної й загальнолюдської культури в змісті освіти, інтеграція гуманітарних знань учнів в соціальну картину освіти, нова система вивчення окремих предметів, закономірності виховання в умовах переходу суспільства до ринкової економіки, методи й технології якісної і кіль-

кісної оцінки результатів навчально-виховного процесу, нові педагогічні технології навчання й виховання тощо).

Актуальність теми визначається також недостатністю тих чи інших знань, рівня вихованості дітей в нових соціально-економічних і політичних умовах (наприклад, шляхи найбільш повного задоволення національно-культурних потреб у сфері освіти, можливості і шляхи гуманізації виховних стосунків на всіх ступенях освіти; проблемами забезпечення комп'ютерної грамотності молоді; системами вимірників якості загальноосвітньої підготовки учнів і методик її оцінки тощо).

Безперечно, актуальність проблеми й теми дослідження визначається не лише практичними потребами системи освіти, а й не менш важливими потребами розвитку самої науки, логікою розвитку педагогічної теорії. Однак в будь-якому випадку при формулюванні актуальності дослідження мають бути обов'язково вказані психолого-педагогічні проблеми, які підтверджують необхідність проведення даного дослідження.

Не менш важливим є правильне визначення об'єкта і предмета дослідження. Іноді висловлюються взагалі сумніви в тому, щоб «розвести» ці поняття, які занадто часто визначаються з серйозними помилками. Необхідність розрізнити об'єкт і предмет дослідження обумовлюється тим, що педагогічна діяльність дуже різноманітна, а дослідник має одержати певні кінцеві результати при її дослідженні. Тому потрібно розрізнити, з одного боку, всю об'єктну сферу, яка цікавить дослідника, а з другого — те, відносно чого він збирається одержати нове педагогічне знання.

Основними об'єктами педагогічних досліджень є діяльність учителів і вихователів, дітей і учнів, педагогічні стосунки (між суб'єктом і об'єктом навчання та виховання, особистістю і колективом, навчанням і самоосвітою, вихованням і самовихованням, організацією чи управлінням пізнавальною діяльністю дітей, навчально-виховним процесом чи навчально-виховним закладом тощо).

Досить часто початківці об'єктом чи предметом свого дослідження помилково називають учасників педагогічного процесу (учнів, студентів, учителів, батьків та ін.), дидактичні чи технічні засоби навчання, навчальне обладнання тощо. Тим часом об'єктом чи предметом педагогічного дослідження має бути, як підкреслював ще А. С. Макаренко, процес навчання чи виховання. Визначаючи об'єкт дослідження, треба знайти відповідь на запитання: що розглядається? А предмет визначає ас-

пект розгляду, дає уявлення про спосіб розгляду об'єкта дослідження, про те, які нові відношення, властивості, аспекти і функції об'єкта розкриває дане дослідження. Так, в об'єкті, яким є розумовий розвиток учнів у процесі навчання, може виділятися такий предмет: дослідницький і евристичний методи навчання як засіб розумового розвитку учнів або дидактична чи методична система вправ для розумового розвитку дітей. В об'єкті, яким є процес навчання майбутніх учителів, можна виділити в ролі предмета формування у студентів комунікативних умінь на основі аналізу й розв'язування проблемних педагогічних ситуацій. У темі «Формування у підлітків потреби у самовихованні» об'єктом дослідження виступає процес самовиховання, а предметом — сама потреба у самовихованні, яка формується у процесі навчання й виховання.

Предметом досліджень можуть бути такі явища, як мета освіти чи виховання, прогнозування, зміст, форми й методи організації і проведення педагогічного процесу, характеристики діяльності учня й учителя, суперечності в навчально-виховному процесі, шляхи, його вдосконалення, характер педагогічних вимог, впливів, педагогічні умови, особливості, тенденції розвитку навчально-виховних явищ і процесів, різні види педагогічних ситуацій.

Предметами дослідження можуть також виступати різні педагогічні взаємовідносини: між дітьми в групах і колективах, між колективом і особистістю, між різними колективами, стосунки в педагогічних колективах, між сім'єю і школою, школою і виробництвом, громадськістю і школою, стосунки між дітьми різного віку, в навчальних і трудових об'єднаннях тощо. Діяльність і навчання самої дитини теж можуть бути предметом дослідження: її самопізнання, самовиховання, здатність до навчання й виховання, сприйнятливості до виховання, життєвий досвід, поведінка, особистісні якості, інтереси, мотиви, потреби тощо.

При визначенні предмета дослідження важливо конкретизувати, хто виступає суб'єктами того чи іншого дослідження. Навчання та виховання передбачають спільну діяльність учнів та педагогів, і основним суб'єктом дослідження має бути щось одне: або діяльність дітей, їхні особливості, можливості, інтереси, потреби, характер поведінки, внутрішні суперечності становлення особистості учня, рівень його вихованості тощо, або учителя — педагогічні фактори і засоби, характер педагогічних вимог і впливів, особливості стосунків педагогів і

учнів чи батьків тощо. Звичайно, вивчаючи дитину чи учнівський колектив, не можна нехтувати педагогічним керівництвом їхнім формуванням і розвитком; аналізуючи навчально-виховний процес, не можна нехтувати його впливом на духовний світ, світогляд дитини. Однак має досліджуватися один аспект, а другий мати допоміжний, коректуючий характер.

Предмет конкретизується в меті й завданнях дослідження, які виступають безпосередніми характеристиками науково-дослідної діяльності. При формулюванні мети дослідник з'ясовує, який результат бажає одержати і яким має бути цей результат. Передбачаючи логіку дослідження, він формулює кілька конкретних дослідницьких завдань, які в своїй сукупності повинні дати уявлення про те, що слід зробити для поставленої мети.

Розв'язати виявлені й сформульовані суперечності чи невідповідності покликана теоретична концепція, ядром якої служить гіпотеза дослідження. Дослідник може сформулювати і кілька гіпотез, лише одна з яких підтверджується в ході педагогічного експерименту, а інші — ні, або можуть бути відкинуті всі прийняті гіпотези. Адже іноді й негативні результати можуть бути дуже корисними для розвитку педагогічної науки. В педагогічних же дослідженнях дуже рідко мова йде про одержані негативні результати, хоча важко уявити, щоб усі поставлені завдання були однаково успішно розв'язані.

Говорячи про гіпотезу дослідження, варто насамперед відзначити її нестандартність. Навряд чи варто перевіряти, наприклад, гіпотезу, згідно з якою «збільшення кількості лабораторних чи практичних робіт повинно сприяти формуванню навичок учнів», — у такому формулюванні вона тривіальна.

Наукова гіпотеза як ідеальний варіант розв'язання проблеми дослідження будується приблизно так: «Якщо зробити такі й такі зміни в навчальному (виховному) процесі, то може відбутися таке...» або «Ми припускаємо, що педагогічний експеримент призведе до таких змін в якості знань (чи вихованості) учнів і в педагогічній майстерності учителя». Гіпотезу не можна будувати на доведенні очевидних істин. Вона завжди передбачає пошук чогось невідомого в науці і практиці. Гіпотеза звичайно передбачає, який саме засіб розв'язання педагогічного завдання є ефективним, які умови є провідними, а які коректуючими, які форми й методи навчання і виховання найкраще використовувати для розв'язання

даного завдання, а які — для іншого тощо. Гіпотеза передбачає оптимальний варіант з кількох можливих, однак вона може змінитися в ході творчого пошуку. Аналіз проведених досліджень показує, що найбільш продуктивні гіпотези формулюються звичайно у вигляді: «якщо має місце А, то матиме місце й В при виконанні умови С».

Теоретична концепція повинна включати також модель навчально-виховного процесу, здатного розв'язати виявлені протиріччя; бажано щоб ця модель була досить детально описана, оскільки вона служить основою для опрацювання правил побудови реального педагогічного процесу, створення методики навчання та виховання.

Педагогічні дослідження мають проводитися з умілим використанням (а не лише декларациєю, як це найчастіше спостерігається) сучасних наукових підходів. Насамперед це стосується системного підходу, про застосування якого нині пишеться практично в усіх дисертаціях, але яке найчастіше зводиться до не завжди коректного оперування терміном «система». Занадто часто дослідники-початківці вдаються до словесної еквілібристики з «комплексним», «кібернетичним», «діалектичним» тощо підходами до проведення педагогічних досліджень.

Важливою вимогою до педагогічного дослідження є його надійність у всіх своїх компонентах. Не треба чекати одержання надійних результатів, якщо застосовуються неадекватні поставленим завданням методики дослідження, мало надійні засоби збирання й обробки емпіричних даних. Чистота дослідження, тобто ступінь довіри до результатів конкретного дослідження, залежить головним чином від реалізації даної вимоги.

Педагогічне дослідження, особливо експериментальне, має бути відтворюваним, тобто таким, щоб будь-який інший дослідник міг його повторити і одержати аналогічні результати.

Лише в цьому випадку можна оцінити і підтвердити об'єктивність його результатів, їх достовірність, правильність основного змісту гіпотези, адекватність методологічних засобів суті предмета і завданням дослідження, надійність результатів.

Предметом особливої уваги дослідника має бути організація і проведення педагогічного експерименту. Він повинен характеризуватися достатньою тривалістю, обґрунтованим вибором експериментальних і контрольних класів чи груп, правильним визначенням статистичної

вибірки, старанною підготовкою всіх необхідних для його проведення дидактичних матеріалів для учнів і вчителів, адекватністю параметрів, критеріїв і показників зміни змінних, чіткістю формулювання гіпотези, старанністю проведення зрізів, коректною якісною та кількісною (математичною) обробкою одержаних даних і слугувати засобом первинного впровадження результатів у педагогічну практику.

Аналіз різних досліджень показує, що кращі результати дають ті, які складаються з трьох етапів. Спочатку проводиться невеликий за обсягом і статистичною вибіркою експеримент, який служить для наближеної перевірки ідеї і моделі навчально-виховного процесу (іноді його називають камерним). Після цього коригуються концепція, гіпотеза і моделі навчально-виховного процесу, а потім здійснюється масовий педагогічний експеримент.

Як правило, камерний педагогічний експеримент проводиться в кількох класах чи групах, а масовий потребує охоплення істотно більшої кількості учнів чи студентів.

Якщо дослідник у масовому експерименті ставить за мету одержати дані з достовірністю 0,95 (95%), то необхідно, щоб одні й ті ж контрольні завдання виконали не менше ніж 384 учні (студенти, вчителі та ін.). Якщо ж, наприклад, контрольна робота містить чотири варіанти, то для досягнення достовірності 0,95 її мають виконувати не менше 1536 учнів.

Наведені цифри характерні для педагогічного експерименту з визначення рівня засвоєння знань, сформованості вмінь та навичок. Однак якщо в рамках дослідження проводиться експеримент, пов'язаний з психологією засвоєння окремих понять або, наприклад, з психологією сприймання демонстраційного експерименту, то перевіркою може бути охоплено лише кілька десятків учнів чи студентів.

Проведене педагогічне дослідження буде достовірним у тому разі, якщо воно, по-перше, відповідає основним напрямам і рівню розвитку педагогічної науки в країні і за кордоном і, по-друге, підтверджується статистично значущим педагогічним експериментом. Для останнього важливим є правильний вибір шкал вимірювання. У педагогічній літературі не один раз говорилося про те, що ні шкільна п'ятибальна система, ні «середні бали», виведені на основі цієї системи, не можуть застосовуватися як показники ефективності про-

цесу навчання. Іноді автори дослідження пишуть: «З достатньою достовірністю підтверджені всі результати дослідження», хоча, як правило, вони не всі можуть бути однаково достовірно підтверджені. Звичайно, одні результати підтверджуються з більшою достовірністю, інші — з меншою. Проведений автором дослідження педагогічний експеримент підтверджує (чи заперечує) лише основні ідеї його праці, її передбачуване практичне значення, основним критерієм якої є практика навчально-виховних закладів. Необхідно також добре усвідомити, що далеко не всі результати педагогічного експерименту піддаються математичній формалізації, адже динаміка навчального процесу визначається рядом змінних, які можна розділити і які мають корелювати між собою.

У педагогічних дослідженнях слід значно ширше використовувати методи моделювання і комп'ютеризації, експертної оцінки тощо. При цьому моделювання чи комп'ютеризація мають виступати засобом, а не метою педагогічного дослідження. Це дає можливість обирати нові об'єкти для дослідження, об'єктивно значущі для педагогічної науки, а не просто зручні для конкретного дослідження, шукати й знаходити нові шляхи опису і вивчення даних об'єктів, діставати цілісну картину об'єкта не з розрізнених частин наприкінці дослідження, як, наприклад, при системному підході, а мати єдину модель об'єкта вже на початку дослідження.

На етапі завершення дослідження необхідно підсумувати його, чітко й конкретно визначити, яке нове педагогічне знання одержано і яке його значення для науки і практики, тобто визначити наукову новизну, теоретичне і практичне значення отриманих результатів. Дуже часто дисертанти вбачають наукову новизну своїх досліджень у тому, що в них «уперше» вивчалася чи досліджувалася якась проблема, історія розвитку системи освіти, педагогічні погляди якогось діяча. Цим самим наукова новизна підмінюється чисто інформативною. Вивчення якоїсь проблеми аж ніяк не означає, що в ході її дослідження було одержано якесь нове наукове знання, а не просто додаткова інформація, яка нічого істотного не додає до вже існуючого наукового знання. Досить часто спостерігається і прямо протилежний підхід до оцінки виконаної роботи, коли наукову новизну пов'язують лише з теоретичними результатами дослідження.

Наукову новизну мають як нові теоретичні положен-

ня, так і практичні (нормативні) рекомендації, які раніше не були відомі і не зафіксовані в педагогічній науці й практиці, тобто можна виділяти теоретичну і практичну новизну. Теоретичну можуть мати запропонована дослідником концепція, виявлена закономірність навчально-виховного процесу, обґрунтований понятійний апарат тощо. Практичною ж новизною може відзначатися обґрунтована автором нова дидактична чи методична система, правило, пропозиція, рекомендація, педагогічний засіб, вимога тощо. Залежно від типу дослідження (фундаментальне, теоретичне, прикладне) на перший план виходитиме його теоретична чи практична новизна або обидва види одночасно.

Існують два способи оформлення наукової новизни дослідження: її опис та змістовний виклад. Простий опис (перелік) одержаних наукових результатів можливий тоді, коли нові результати входять до складу інших характеристик, наприклад, положень, винесених на захист, або до висновку про теоретичне значення дослідження.

Результати педагогічного дослідження у зіставленні з уже відомими в науці даними виконують різні функції — уточнюють, розширюють окремі теоретичні чи практичні положення навчально-виховного процесу чи методики вивчення окремих навчальних предметів. Одержані результати можуть також відкривати нові аспекти досліджуваної проблеми, виділяти нові елементи, не відомі раніше.

Особлива увага має бути приділена оформленню теоретичних висновків і практичних рекомендацій, конкретно й чітко сформульована наукова новизна, теоретичне й практичне значення результатів дослідження без зловживання псевдонауковою термінологією, якою прикривають загальновідомі положення. В переважній більшості дисертацій положення формулюються в такій загальній формі, що не можна зрозуміти, в чому ж вони конкретно полягають. Найчастіше автори стверджують, що ними «з'ясовані (вивчені, досліджені) психолого-педагогічні (наукові, дидактичні, методичні) умови», «опрацьована концепція (нова дидактична чи методична система)», «запропонована оригінальна методика», «розроблена модель умінь учителя», «створено новий метод» тощо. Однак все просто декларується, а суть цих умов, концепцій, методик, моделей, методів тощо не розкривається. Якщо автор пропонує нову концепцію певної галузі навчання й виховання чи нову методичну систе-

му вивчення певного навчального предмета чи виховання певних рис особистості, то необхідно розкрити сукупність їх елементів, а не окремі положення. Якщо досліджувалися дидактичні (чи методичні) умови формування системи знань чи навичок, то необхідно ці умови розкрити.

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

На етапі завершення дослідження при підведенні підсумків необхідно чітко й конкретно визначити роль одержаних даних для практики. Треба показати, для якої саме ділянки науки чи практики має значення одержання результатів і в якому відношенні нові знання удосконалюють цю ділянку, вказати на зміни, які сталися чи можуть бути досягнуті внаслідок впровадження одержаних результатів у практику, в навчально-виховний процес, методику навчання й виховання. До практичних результатів дослідження відносяться конкретні методичні вказівки, рекомендації щодо навчання, виховання, інших видів педагогічної діяльності.

Аналіз багатьох виконаних і захищених досліджень показує, що велике практичне значення мають ті з них, які органічно пов'язані з досягненням філософії, педагогічної психології, вікової фізіології та інших наук про людину, її мислення й діяльність, досягненнями наук, основи яких вивчаються в школі. При цьому зв'язок повинен бути дійсно органічним, тобто ідеї суміжних наук мають пронизувати педагогічні розробки. На жаль, в багатьох дослідженнях цей зв'язок обмежується посиленням на імена відомих учених. До того ж нерідко в одному ряду наводяться імена вчених, які дотримуються діаметрально протилежних наукових поглядів, є представниками різних наукових шкіл. Наприклад, дослідники проблем теорії виховання часто посилаються на А. С. Макаренка і на його безкомпромісного критика О. П. Азарова; на ідеї В. О. Сухомлинського і його непримиреного опонента Б. Т. Лихачова.

Педагогічне дослідження має завершитися виділенням в чіткому вигляді предмета захисту, тих положень, які потребують доведення і захисту. Не можна видавати за предмет захисту положення, що є очевидними, загальновідомими і не потребують доведень і обґрунтувань. Особливо часто як предмет захисту вказують певні називні пропозиції, які не містять жодного твердження, наприклад: «на захист виносяться положення, в яких

розкрито склад і структуру (або систему) міжпредметних зв'язків...»; «на захист виносяться модель комунікативних умінь учителя», «дидактичні (чи методичні) умови застосування семінарських занять», «шляхи підвищення ефективності навчання чи виховання учнів», «педагогічні умови демократизації (чи гуманізації) управління школою» та ін. Нерідко предметом захисту називають «методику вивчення курсу чи окремої теми», «результати педагогічного експерименту» тощо.

Положення, які справді треба захищати, містять твердження про необхідні й достатні умови перебігу педагогічних процесів, структурні елементи якогось виду практичної діяльності, про критерії, вимоги, межі застосовності, функції тощо. Предметом захисту має бути сукупність одержаних теоретичних положень і практичних рекомендацій. Цей результат дослідження має бути представлений так, щоб його можна було використати в науковій і практичній діяльності, розкритий із змістовного і внутрішньо пов'язаного з ним ціннісного боку. Лише при цій умові нові знання можуть бути включені до загальнонаукового фонду, взяті на озброєння науковими і практичними працівниками.