

УДК 37.013.75(477)«19»

Е. А. Панасенко

Державний заклад «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ПРІОРИТЕТНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕКСПЕРИМЕНТІВ У ГАЛУЗІ ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ (60–70-ті рр. ХХ ст.)

У статті контент-аналіз обрано провідним методом дослідження змісту виховних експериментів у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях 60–70-х рр. ХХ ст. Основними категоріями контент-аналізу обрано такі: тип експерименту, модель експерименту, наявність, тип та логічна схема перевірки гіпотези, умови проведення експерименту тощо. Визначено пріоритетні тенденції розвитку виховних експериментів, представлених у дисертаціях українських дослідників радянської доби.

Ключові слова: науково-педагогічне дослідження, дисертація, експеримент, експеримент у галузі виховання, контент-аналіз, пріоритетні тенденції, радянська доба.

Постановка проблеми. Процеси реформування та модернізації сучасної системи освіти в Україні поставили перед вітчизняною педагогічною наукою нові стратегічні завдання. Так, державними освітніми документами незалежної України проголошено виховання свідомих громадян, патріотів, освічених, творчих особистостей, становлення їхнього фізичного й морального здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку людини на засадах народності, гуманізації та демократизації освітніх процесів. У зв'язку з цим нині підвищується вагомість експериментальних науково-педагогічних досліджень, спрямованих на оптимізацію процесу виховання підростаючого покоління.

Суттєвою допомогою в розв'язанні цього завдання може стати вивчення й творче використання педагогічно цінних ідей і досвіду минулого. Вітчизняна історико-педагогічна спадщина радянської доби, її теоретичні та практичні здобутки стають джерелом розвитку й удосконалення організації педагогічних експериментів у галузі виховання згідно з вимогами сьогодення. Безумовно, окреслений період характеризується суперечливістю та неоднозначністю розвитку освітніх процесів. Адже це час зростання стагнаційних та кризових тенденцій, поширення формалізму та бюрократизму в системі освіти. Проте радянська доба містить значний досвід з розробки теоретико-методологічних засад та технологій організації педагогічних експериментів у закладах освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Окремим питанням організації педагогічного експерименту присвячені наукові студії сучасних учених: О. Адаменко, Л. Кайдалової, Т. Кожухової, О. Рудницької, В. Тушевої, Б. Шиян, В. Шпалінського та ін.

До експерименту як провідного методу наукового дослідження в галузі виховання зверталися відомі вчені радянського періоду: Р. Гурова, В. Ільїн, Ф. Корольов, О. Кочетов, О. Куракін, Л. Новікова, С. Ріверс, О. Рута, Я. Скалкова, Л. Спірін, В. Яковлева та ін.

Метою статті є контент-аналіз експериментів у галузі виховання, представлених у науково-педагогічних дослідженнях вітчизняних науковців 60–70-х рр. XX ст., задля виявлення пріоритетних тенденцій їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. Методом, найбільш адекватним цілям, завданням нашого історико-педагогічного дослідження та особливостям його джерельної бази, було обрано контент-аналіз (з англ. content – зміст, analysis – аналіз). Це формалізований метод кількісного аналізу та оцінювання інформації, яка міститься в текстах (книгах, монографіях, газетних або журнальних статтях, історичних документах, дисертаційних дослідженнях тощо) та інших текстових масивах з метою подальшої змістової інтерпретації виявлених числових закономірностей. Головною рисою контент-аналізу, на відміну від інших методів наукового дослідження, є, перш за все, можливість переведення досліджуваної інформації в кількісні показники. Аналітик також може доповнювати їх різними якісними класифікаціями, виявляючи ті або інші структурні закономірності. У цьому контексті зарубіжні науковці Дж. Б. Мангейм і Р. К. Річ трактують контент-аналіз як систематичне числове оброблення, оцінювання та інтерпретацію форми та змісту інформаційного джерела [4, 270]. Сучасні дослідники характеризують контент-аналіз як строгий, систематичний, формалізований, об'єктивний та надійний метод дослідження.

У своєму дослідженні ми дотримувалися сформульованих сучасними вченими (С. Григор'євим, І. Дмитрієвим, О. Монаєвим, Ю. Растовим та ін.) вимог щодо категорій аналізу: вичерпність (тобто охоплення всіх частин і досить повне відображення змісту досліджуваного джерела); взаємовиключеність (одні й ті ж самі частини досліджуваного тексту не повинні входити до різних категорій контент-аналізу); надійність (тобто дослідник-аналітик повинен чітко визначати, які частини змісту тексту слід відносити до тієї або іншої категорії аналізу); доречність (тобто відповідність поставленому завданню та досліджуваному змісту джерела) [1; 2; 3].

До основного масиву науково-педагогічних досліджень означеного етапу увійшла 81 дисертація на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора педагогічних наук. Однак у 4 роботах експеримент, задекларований у вступі дисертації, підмінявся дослідною роботою. Тому контент-аналізу піддавалися 77 науково-педагогічних досліджень, захищених протягом 60–70-х рр. XX ст.

Результати, отримані в ході проведеного контент-аналізу 77 дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора педагогічних наук, що були захищені в УРСР протягом 60–70-х рр. XX ст., і містили експерименти в галузі виховання, представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рубрикатор (кодіфікатор) для контент-аналізу опису виховних педагогічних експериментів у наукових роботах українських авторів (60–70-ті рр. XX ст.)

Категорії аналізу	Підкатегорії аналізу	Одиниці аналізу	Кількість робіт	
			Абсолютна кількість	%
1	2	3	4	5
Тип експерименту		однофакторний	73	94,81
		багатофакторний	4	5,19
Тип експерименту		відкритий	1	1,3
		закритий	76	98,7
Тип експерименту	реальний	реальний	77	100
	уявний	на математичній моделі	-	-
		експеримент «екс-пост-факто»	3	3,9
Тип експерименту за ступенем охоплення генеральної сукупності	суцільний	на генеральній сукупності	-	-
	несуцільний	монографічний	2	2,6
		на основному масиві	3	3,9
		на виборці	77	100
	об'єм вибірки	до 10-ти одиниць	-	-
		11 – 30 одиниць	2	2,6
		31 – 100 одиниць	7	9,09
		понад 100 одиниць	58	75,32
	обґрунтування типу вибірки	немає даних	10	12,99
		є обґрунтування	25	32,47
		немає обґрунтування	52	67,53
	тип вибірки	проста випадкова	-	-
		систематична	-	-
		гніздова	-	-
		стратифікована	-	-
		квотна	-	-
		«метод першого зустрічного»	-	-
		експертна	5	6,49
		багатоступінчаста	-	-
		багатофазова	-	-
		комбінована	5	6,49
		залучення реальних груп	77	100
Модель експерименту	порівняльний	прямий (лінійний)	47	61,04
		паралельний	30	38,96
		перехресний	-	-

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
Наявність гіпотези		гіпотеза сформульована	51	66,23
		гіпотези немає	26	33,77
Тип перевірки гіпотези		структурна (описова)	8	10,39
		пояснювальна	43	55,84
Способи нейтралізації впливу неекспериментальних змінних		описані	8	10,39
		не описані	69	89,61
Логічна схема перевірки гіпотези (за Дж.Міллем)		метод єдиної відмінності	21	27,27
		метод супутніх змін	-	-
		метод єдиної схожості	29	37,66
		метод залишків	-	-
		комбінування декількох логічних схем	1	1,3
		немає даних	-	-
Характеристика суб'єкту експерименту	кількісні характеристики суб'єкту	один дослідник (експериментатор)	19	24,68
		дослідник+помічники	58	75,32
		колектив (група) дослідників	-	-
	професійна приналежність суб'єкту	співробітники НДІ	5	6,49
		викладачі ВНЗ	25	32,47
		аспіранти, докторанти	2	2,6
		освітяни-практики (учителі, вихователі, керівники шкіл та ін.)	24	31,17
		працівники органів управління освітою (М-во, обл.-, міськ-, райвно)	2	2,6
		немає даних	19	24,68
За умовами проведення експерименту		природний	75	97,4
		лабораторний (у спеціально створених умовах)	-	-
		комбінований	2	2,6
		немає даних	-	-
За тривалістю	короткотерміновий	1–3 роки	3	3,9
		4–5 років	6	7,79
	довготривалий	6–10 років	25	32,47
		понад 10 років	17	22,08
		немає даних	26	33,77
Застосовані методи набуття даних		описані	77	90,91
		не описані	-	-

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
Наявність інформації про застосовані методики досліджень		описані	54	70,13
		не описані	23	29,87
Наявність розроблених критеріїв, показників, що відбивають суттєві сторони розвитку випробуваних		описані	33	42,86
		не описані	44	57,14
Наявність розроблених рівнів розвитку випробуваних		описані	30	38,96
		не описані	47	61,04
Застосування методів математичної статистики для опрацювання даних		були застосовані	16	20,78
		не використовувалися	6	79,22

Отже, проведений контент-аналіз експериментів у галузі виховання на другому, основному етапі (60–70-ті рр. XX ст.) показав, що більшість (73 (94,81%)) з них були однофакторними або класичними. Сутність однофакторних експериментів полягає у встановленні фактів залежності результату педагогічного експерименту від впливу одного досліджуваного чинника, оскільки вплив інших експериментальних чинників вважається несуттєвим. Автори 4 дисертацій (5,19%) представили багатофакторні виховні експерименти, в ході яких дослідники варіювали з декількома експериментальними чинниками, від яких залежав хід та результат педагогічного процесу. Прикладами таких експериментів є дослідження О. Киричука, І. Комановського, Н. Мойсеюк, В. Сенчили, захищені у 70-х рр. XX ст.

Усі проаналізовані нами експерименти були реальними, тобто проводились у звичайних умовах педагогічного процесу. Такі експерименти передбачали включення реальних об'єктів дослідження та були формою об'єктивного матеріального зв'язку свідомості із зовнішнім світом. Вони проводилися насправді, тобто в реальних умовах навчально-виховного процесу.

Однак упродовж другого, основного етапу у 3 (3,9%) дисертаційних дослідженнях представлено новий на той час тип мислительного експерименту – експеримент «екс-пост-факто» («ex-post-facto»). В

експериментах цього типу вивчалися події, явища, факти, що призвели до певних наслідків та результатів. Вітчизняні науковці проводили експеримент «екс-пост-факто» не в чистому виді, а в комбінації з реальним педагогічним експериментом (І. Литвинов, В. Пелипець, М. Фіцула). Дослідники виявляли та обґрунтовували причини відхилень від норми поведінки учнів, розробляли та експериментально перевіряли ефективність шляхів їх попередження.

Із проаналізованих нами робіт 75 (97,4%) експериментів у галузі виховання можна схарактеризувати як природні, оскільки вони відбувались у звичних для вихованців умовах, тобто без порушень природного протікання навчально-виховного процесу. І лише у 2 (2,6%) роботах дослідники О. Ільїн та В. Лизанчук розробили програми комбінованих виховних експериментів, які передбачали поєднання природного та лабораторного експериментів.

Майже всі дослідники 76 (98,7%) здійснювали закриті виховні експерименти, тобто не попереджали учнів про їх проведення. Так, науковці діяли з метою отримання об'єктивних даних. Випробуванням не пояснювалися цілі, завдання та програма експерименту, вони навіть не здогадувалися, що беруть участь в експерименті. І лише 1 дослідник (О. Ільїн) у ході експериментальних уроків проводив спеціальний інструктаж та повідомляв вихованцям про здійснення експерименту.

Наступна категорія аналізу виховних експериментів – за ступенем охоплення генеральної сукупності. Серед проаналізованих виховних експериментів жоден не був проведений на генеральній сукупності. Тобто не було виявлено масштабних експериментів, які б охоплювали всіх учнів республіки. Лише у 2 роботах (2,6%) дослідниками використовувався монографічний метод, що передбачав залучення до експерименту певного числа вихованців, навчально-виховна діяльність яких уважалася типовою для досліджуваної генеральної сукупності. Серед проаналізованих виховних експериментів лише у 3 (3,9%) автори здійснили констатувальний експеримент на основному масиві випробуваних. Прикладами таких робіт є дослідження О. Киричука (понад 8 тис. учнів), В. Масного (понад 10 тис. учнів), В. Пилипенка (понад 5 тис. учнів). Проте формувальний та контрольний експерименти дослідники організували на виборці. Отже, тип несущільного виховного експерименту на виборці було використано всіма дослідниками. Однак об'єм вибірки в цих експериментах був різний: нами не було зафіксовано жодного експерименту з об'ємом вибірки до 10 випробуваних; виявлено 2 (2,6%) дослідження (автори М. Красовицький, Т. Чередниченко), в яких у формуальному експерименті брали участь

відповідно 24 та 16 вихованців; 7 (9,09%) експериментів побудовано на виборці від 31 до 100 випробуваних учнів; у 58 (75,32%) дослідженнях експериментом охоплювалися понад 100 дітей, а у 10 (12,99%) дисертаціях дослідники не визначали об'єм вибірки. У всіх дисертаціях науковці зазначали, що в експериментах брали участь реальні групи (класи) учнів.

Результати контент-аналізу показали, що досить слабкою стороною дослідників було обґрунтування типу вибірки. На жаль, у 52 (67,53%) роботах такої інформації взагалі не подається. А у 25 дисертаціях (32,47%) науковці переважно зазначали, наприклад, що обрано для експерименту міські та сільські школи, навчальні заклади однієї або декількох областей України, класи з приблизно однаковим рівнем вихованості учнів та ін.

Недоліком багатьох педагогічних експериментів цього етапу слід вважати те, що більшість науковців не обґрунтовували способи нейтралізації додаткових (неекспериментальних) змінних, не описували процедуру зрівняння умов проведення експерименту в різних класах, школах та ін. Лише 8 (10,39%) дослідників (В. Галузинський, В. Заслуженюк, І. Комановський, Б. Тимохін, М. Хвиль та ін.) проаналізованого основного масиву дисертацій представили таку інформацію.

До експериментів на другому, основному етапі були залучені вчені, викладачі вищих навчальних закладів, методисти, які мали науково-педагогічний досвід (В. Заслуженюк, О. Киричук, Ю. Руденко, Т. Сущенко, Т. Шашло, Г. Шевченко та ін.). Таких робіт було виявлено 25 (32,47%). Однак вагома частина експериментів (24 дисертації (31,17%)) була підготовлена та здійснена вчителями-практиками, директорами шкіл, позашкільних закладів, інтернатів та інших освітніх установ (П. Бурдейний, В. Галузинський, В. Дикий, І. Ткаченко та ін.) і не поступалася змістовністю програм та технікою проведення. Співробітники науково-дослідних інститутів, аспіранти, докторанти, працівники органів управління освітою склали разом лише 11,69% експериментаторів. Усі експерименти проводилися спільно з педагогічними колективами навчальних закладів, що також були включені до широкої науково-експериментальної роботи. Значна частина дисертацій (19 робіт – 24,68%) не надає інформації щодо професійної приналежності суб'єкта педагогічного експерименту.

Більшість експериментів, зокрема 51 (66,23%) дослідження другого, основного етапу передбачала перевірку гіпотез. Слід зазначити, що в цих дисертаціях переважали пояснювальні гіпотези, в яких формулювалися передбачення про можливі результати певного цілеспрямованого педагогічного впливу, а також характеризувалися умови, за яких ці результати обов'язково з'являться. Лише 8 дисертацій (10,39%) містили

описові (структурні) гіпотези. Такі припущення висувалися щодо якостей, які характерні досліджуваному об'єкту. З метою виявлення структури об'єкта, розкриття механізму його діяльності, визначення функціональних характеристик дослідники формулювали структурні гіпотези. Деякі експериментатори (П. Ігнатенко, О. Ільїн, Л. Олефіренко та ін.) в одному дослідженні висували та перевіряли декілька (від двох до п'яти) гіпотез, серед яких були і описові, і пояснювальні.

За логічною схемою перевірки гіпотез у 29 виховних експериментах (Б. Ведмеденко, Г. Жулкевська, М. Красовицький, І. Прус, С. Черненко, В. Шахненко та ін.) окресленого часового періоду використано метод єдиної схожості (за Дж. Міллем). Метод єдиної відмінності застосовувався Т. Белік, Н. Волошиною, П. Ігнатенком, І. Лісовською та ін. у 21 дослідженні (27,27%). Лише в дослідженні О. Киричука представлено комбінування декількох логічних схем. Отже, проведений контент-аналіз показав, що в усіх педагогічних експериментах гіпотеза була підтверджена.

Усі 77 (100%) експериментів у галузі виховання другого, основного етапу здійснювалися дослідниками з використанням комплексу різноманітних методів: спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання; методу монографічного вивчення дитини; методу незалежних характеристик та самохарактеристик; тестування; вивчення шкільної та класної документації; учнівських робіт (творів, листів, особистих щоденників та ін.) та результатів діяльності вихованців. Причому більшість експериментаторів 61 (79,22%) надавали в текстах дисертацій бланки анкет, листи опитувань, картки-схеми вивчення особистості учня, тести та ін.

Що стосується інформації про застосовані методики дослідження, то слід констатувати, що в 54 (70,13%) роботах вони були представлені. Серед них дисертації П. Бурдейного, В. Галузинського, Є. Петухова, В. Тимошка, М. Фіцули, І. Ткаченка, Г. Шевченко та ін.

Здійснений контент-аналіз показав, що протягом 60–70-х рр. XX ст. у досліджуваних дисертаціях переважали моделі прямих (лінійних) виховних експериментів. Це так звані експерименти «до і після», у ході яких дослідниками не визначались експериментальні та контрольні класи. У всіх групах (класах), які беруть участь в експерименті, виконується вимірювання ознак, що цікавлять дослідника. Експериментальний фактор уводиться в ці класи учнів, після чого відбувається вимірювання певних зрушень у вихованості дітей і порівнюються результати, отримані на початку і в кінці експерименту. Цю модель експерименту застосували в своїй науковій діяльності 47 (61,04%) дослідників (Т. Буженко, З. Варбанець,

В. Галузинський, К. Кіндрат, Ф. Ковальчук, В. Масний, Н. Миропольська, Л. Олефіренко, Р. Пільдеш, М. Рябухін, Л. Янкіна та ін.).

Також вітчизняні науковці в науково-педагогічних дослідженнях широко використовували модель паралельного виховного експерименту, в ході якого дослідники визначали експериментальні та контрольні групи та перевіряли ефективність нововведення через порівняння результатів виховної роботи в цих групах. Експериментальні програми в таких дослідженнях упроваджувалися лише в експериментальних групах, а контрольні працювали за традиційною методикою. Цю модель експерименту застосували в своїй науковій діяльності 30 (38,96%) дослідників (Н. Волошина, З. Голєва, В. Дикий, Г. Жулкевська, О. Киричук, І. Пащенко, Є. Петухов, Ю. Руденко, В. Сазонова, С. Соколовський, Б. Тимохін, П. Щербань, Г. Якубанець та ін.).

За тривалістю експерименту ми визначили групу короткотермінових експериментів, до якої увійшли 3 (3,9%) дослідження (О. Киричук, Ф. Ковальчук, В. Кравець), що тривали до трьох років, і 6 (7,79%) робіт (В. Галузинський, І. Пащенко, П. Ігнатенко, О. Опаленик та ін.), експерименти в яких відбувалися впродовж чотирьох-п'яти років. Другу групу представляють довготривалі експерименти, зокрема 25 (32,47%) досліджень тривали шість-десять років, а 17 (22,08%) експериментів – понад 10 років. Найбільш довготривалими у проаналізованій сукупності експериментів стали дослідження З. Варбанець (23 роки), В. Сенчили (25 років) та І. Ткаченка (29 років).

Найбільш популярною формою виховного експерименту на досліджуваному етапі став перетворювальний (формувальний) експеримент. Майже всі дослідники створювали експериментальні програми як комплекс експериментальних уроків (занять), виховних заходів (класних годин, свят, диспутів, бесід, вечорів-зустрічей, подорожей, екскурсій тощо), експериментальних ситуацій (завдань). Найбільш поширеними прийомами та методами, які застосовували експериментатори були такі: метод визначень, коли вихованець давав власне визначення етичному поняттю або називав його за деякими ознаками; метод оцінки вчинків літературних героїв; метод недописаних розповідей або байок (з обов'язковим завданням сформулювати мораль); метод колізій, що передбачав знаходження випробовуваним виходу із запропонованої ситуації, частіше соціально-політичного характеру; метод анонімних записок, який використовувався для вивчення кола уявлень вихованців і передбачав анонімний збір у вихованців інформації щодо найбільш важливих для них проблем та ін.

Контент-аналіз виховних експериментів, які містяться в дисертаціях 60–70-х рр. ХХ ст., показав, що лише у 33 роботах (42,86%) дослідники розробляли критерії для виявлення рівнів моральної, естетичної, патріотичної, трудової та фізичної вихованості. Експериментатори проводили якісну характеристику учнів, аналізували їхні моральні якості, вчинки, поведінку, естетичні смаки, характеризували колектив у цілому тощо. Ці дані використовувалися як показники, що характеризували певні рівні вихованості особистості. На жаль, тільки у 30 (38,96%) дослідженнях експериментатори їх виокремлювали.

Майже в усіх проаналізованих нами експериментах кількісний аналіз результатів підраховувався виведенням середніх арифметичних показників. Однак слід зазначити, що саме протягом другого, основного етапу вперше в експериментах почали застосовуватися методи математичної статистики, зокрема кореляційний та факторний аналіз, а також критерій згоди Пірсона, формулу Спірмена для розрахунку надійності експерименту. Таких дисертацій було виявлено лише 16 (20,78%). Це пояснюється тим, що використання математичної статистики можливо в дослідженні тоді, коли матеріал педагогічного змісту оперує кількісними фактами. Проте, не всі педагогічні явища можна виразити абстрактними поняттями статистики. Наприклад, досить важко перекласти в кількісні показники міру моральності, гуманності, милосердя, працьовитості. Однак вони піддаються якісній характеристиці.

Висновки. Отже, проведене дослідження дало змогу виявити такі пріоритетні тенденції розвитку експериментів у галузі виховання в 60–70-ті рр. ХХ ст.

1. Експеримент слід уважати одним з провідних емпіричних методів науково-педагогічних досліджень у галузі виховання. Адже із загального числа дисертацій (81 робота), лише в чотирьох було представлено дослідну роботу.

2. Вітчизняні науковці в галузі виховання у своїх дисертаціях представляли всі основні фази організації та проведення педагогічного експерименту: пошукову (осмислення та формулювання проблеми, що вимагає експериментальної перевірки), фазу обґрунтування концепції експерименту (формулювання мети, завдань і гіпотези експерименту; характеристика експериментальних умов тощо), прогностичну фазу (розроблення програми, методики та технології експерименту), організаційну фазу (забезпечення кадрових, науково-методичних, організаційних умов експерименту), технологічну фазу (безпосереднє проведення експерименту), фазу узагальнення та впровадження

результатів експерименту в практику (оброблення даних експерименту, співвідношення його результатів з поставленими цілями, завданнями та гіпотезою; упровадження досягнень педагогічної науки в освітню практику), фазу рефлексії, контролю та оцінювання, що пронизували весь хід експерименту (осмислення, оцінка і порівняння результатів на початку експерименту та після його завершення).

3. Слабкими сторонами експериментів у галузі виховання були:

- на фазі створення концепції експерименту більшість науковців не визначали незалежну, залежну та додаткові змінні;

- на прогностичній фазі поза увагою експериментаторів залишалося попереднє оцінювання очікуваних результатів;

- на організаційній фазі не прописувалося забезпечення матеріальних, фінансових, мотиваційних умов експерименту;

- на фазі узагальнення та впровадження результатів експерименту в практику – оцінювання достовірності та надійності експерименту.

4. Найбільш характерним типом експерименту в галузі виховання в досліджуваний період був реальний, природний, класичний (однофакторний) порівняльний експеримент.

5. Технологічна фаза абсолютно всіх проаналізованих експериментів у галузі виховання передбачала констатувальний, формувальний (перетворювальний) та контрольний етапи.

6. Переважна більшість експериментальних програм передбачала пошук нових, більш раціональних засобів, методів, форм виховної роботи, що суттєво впливали на формування якостей особистості учня, були оптимальними з точки зору витрат часу та сил учителя, давали максимальний ефект педагогу, дитячому колективу та освітньому закладу в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьев С. И. Основы современной социологии : [учеб. пособие] / С. И. Григорьев, Ю. Е. Растов. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 256 с.
2. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры [Электронный ресурс] / И. Дмитриев. – Режим доступа : <http://psyfactor.org/lib/k-a.htm>. – Назва з екрана.
3. Манаев О. Т. Контент-анализ как метод исследования [Электронный ресурс] / О. Т. Манаев. – Режим доступа : <http://psyfactor.org/lib/content-analysis3.htm>. – Назва з екрана.
4. Мангейм Дж. Б. Политология. Методы исследования : пер. с англ. / Дж. Б. Мангейм, Р. К. Рич. – М. : Издательство «Весь мир», 1997. – 544 с.

РЕЗЮМЕ

Э. А. Панасенко. Приоритетные тенденции развития экспериментов в области воспитания в отечественных научно-педагогических исследованиях (60–70-е гг. XX ст.).

В статье контент-анализ выбран ведущим методом исследования содержания воспитательных экспериментов в отечественных научно-

педагогических исследованиях 60–70-х гг. XX ст. Основными категориями контент-анализа выбраны: тип эксперимента, модель эксперимента, наличие, тип и логическая схема проверки гипотезы, условия проведения эксперимента и т.д. Выявлены приоритетные тенденции развития воспитательных экспериментов, представленных в диссертациях украинских исследователей советского периода.

Ключевые слова: *научно-педагогическое исследование, диссертация, эксперимент, эксперимент в области воспитания, контент-анализ, приоритетные тенденции, советский период.*

SUMMARY

E. Panasenko. Priority tendencies of development of experiments in the field of education in native and pedagogical researches (the 60s and 70s of the 20th century).

In article the content analysis is chosen as a leading method of research of the content of educational experiments in native scientific and pedagogical researches of the 60s and 70s of the 20th century. Experiment type, experiment model, existence, type and logical scheme of check of a hypothesis, conditions of carrying out of experiment are chosen as the main categories of the content analysis. Priority tendencies of development of the educational experiments presented in theses of the Ukrainian researchers of the Soviet period are revealed.

Key words: *scientific and pedagogical research, thesis, experiment, experiment in the field of education, content analysis, priority tendencies, Soviet period.*