

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ

Збірник наукових праць

Випуск 15

Засновано у 2015 році

Рівне – 2022

УДК 37 : 005.591.6

I - 66

ББК 74.200

Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 15. / М-во освіти і науки України, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т ; упоряд.: О. Б. Петренко ; ред. кол.: О. Б. Петренко, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне : РДГУ, 2022. 368 с.

До збірника увійшли наукові праці з теорії і методики освіти та виховання. У наукових розвідках представлено різновекторність сучасних підходів до змісту, форм і технологій освітнього процесу, починаючи від дошкілля і завершуючи вищою школою.

Редакційна колегія

Головний редактор: **Петренко Оксана Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Заступник головного редактора: **Грицай Наталя Богданівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри природничих наук з методиками навчання Рівненського державного гуманітарного університету;

Відповідальний секретар: **Ціпан Тетяна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редакційної ради:

Сухомлинська О. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського;

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету;

Федяєва В. Л., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Члени редколегії:

Андрощук І. М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

Безкоровайна О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету;

Вихрущ А. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Кобилянський О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету;

Ковальчук О. С., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету;

Кравченко О. О., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Мельничук І. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Павелків К. М., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету;

Пелех Ю. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи Рівненського державного гуманітарного університету;

Побірченко Н. С., доктор педагогічних наук, професор, професор надзвичайний на факультеті суспільних та гуманітарних наук Державного вищого навчального закладу імені Вітелона в Легніці (Республіка Польща);

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Савчук Б. П., доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту ім. Б. Ступарика Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника;

Sieradzka-Baziur Bożena (Сєрадзька-Базюр Б.), доктор габілітований, професор, проректор з наукової роботи і освітніх програм, Академія «Ігнатіанум» у м. Кракові (Республіка Польща);

Соїчук Р. Л., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Zdzislaw SirojC (Здзіслав Сіройц), доктор габілітований соціальних наук в галузі педагогіка, професор, професор кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща);

Баліка Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Jolanta Skubisz (Йоланта Скубіш), доктор наук в галузі педагогіки, доцент гуманітарно-економічної академії міста Лодзь, член Товариства соціальної педагогіки при Комітеті педагогічних наук Польської Академії Наук у Варшаві (Республіка Польща);

Остапчук Н. О., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Петренко С. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання Рівненського державного гуманітарного університету;

Шадюк (Падалка) О. І., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету.

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21161-10961Р.

Наказом Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» включений до Переліку наукових фахових видань України у категорію «Б» у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015).

Фаховий збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» індексується міжнародною наукометричною базою даних **Index Copernicus International**: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=48435>

Упорядники: **проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С.**

Науково-бібліографічне редагування: **наукова бібліотека РДГУ.**

Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол № 5 від 26 травня 2022 р.)

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2022

ЗМІСТ

Сухомлинська О. Відображення побуту дитини шкільного віку у вітчизняних наукових і літературних джерелах.....	6
Skubisz J. Suwerenność w teorii i praktyce pedagogicznej.....	18
Блавт О. Інклюзивне фізичне виховання здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами засобами дистанційних технологій	27
Коляда Н., Кравченко О. Науково-дослідний центр педагогічного краєзнавства: 15 років діяльності.....	35
Мачинська Н. Професійні цінності викладача закладу вищої освіти як чинник його особистісного зростання.....	48
Павелків Р. Сучасний підхід до психолого-педагогічного трактування проблеми морального виховання особистості.....	58
Петренко О. Питання психолого-педагогічної підтримки дітей під час війни: інформаційно-технологічне забезпечення.....	67
Потапчук Т. Педагогічні умови професійної підготовки педагогів до використання інноваційних технологій.....	77
Павелків К., Стельмашук Ж. Проактивність як психолого-педагогічна проблема.....	88
Потапчук Т., Макарук О. Деякі аспекти характеристики професійно-педагогічної підприємливості вчителя початкової школи	95
Руденко В., Руденко Н. Об'єкт і предмет педагогічних досліджень у методологічних системах України і Польщі	102
Сойчук Р. Сходження до нації через солідарність: педагогічні ідеї Т. Д. Дем'янюк.....	124
Яцук І. Громадянське становлення курсантів ЗВО системи МВС у процесі їх професійної підготовки: до постановки проблеми.....	133
Баліка Л. Проблема морального виховання дитини на шпальтах українських педагогічних часописів (перша третина ХХ ст.).....	146
Blashevsk A., Dmytrenko N., Fedorets M. Oral and written communicative competence at the lessons of foreign and native languages in primary school in the process of blended learning.....	154
Вірста С., Жалко Т., Гончарук О. Формування емоційного інтелекту на уроках літературного читання в початковій школі.....	164
Gron L., Antonenko N. The “flipped classroom” model: what it is and how it works	173
Коваленко В., Пилипюк Л. Використання комп'ютерно-інформаційних технологій у вивченні іноземної мови	178
Лобанова С., Мартинюк А. Проектна діяльність здобувачів освіти технічних ЗВО при вивченні іноземної мови.....	187
Мороз Л., Масло І. Методика викладання іноземних мов у немовних ЗВО з 60-х років ХХ століття до нині.....	195
Поліщук О. Сучасні форми виховної роботи у контексті Нової української школи.....	202
Романюк С., Трофімчук В. Сучасні технології викладання іноземної мови в умовах інклюзії у закладах вищої освіти	208
Сілков В., Сілкова Е. Виховна спрямованість задач підручників з	

математики початкової школи у НУШ.....	215
Триндюк В., Мартинюк А., Губіна А. Розвиток soft skills засобами інтерактивних технологій (підручників) на заняттях з іноземної мови в закладах вищої освіти.....	225
Fridrikh A., Bihunova S., Bihunov D. Focus on teaching grammar in context.....	236
Ціпан Т. Т. Д. Дем'янюк про табірний збір як підготовку до літньої навчальної практики.....	245
Шетеля Н. Засоби практичної реалізації аксіологічного підходу у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв.....	254
Шурин О. Актуальні питання організації позашкільної освіти в умовах дистанційного навчання.....	263
Шуст Л., Гончарук О., Дацюк В. Використання елементів народознавства на уроках української мови як одна з умов формування компетентності вільного володіння державною мовою..	269
Ясногурська Л., Мороз Н. Навчання англійської мови як другої іноземної.....	279
Доробки молодих науковців	
Акімов В. Сутність профілактики насильства в освітньому середовищі закладів вищої освіти у науковому дискурсі.....	285
Антончик Є. Основні напрями, динаміка і незворотність модернізаційних процесів в українській освіті.....	294
Кузьмич А. Авторські школи в системі освіти Рівненщини: історіографія питання.....	302
Мельникович Г. Роль сучасної художньої української підліткової літератури у формуванні ціннісних орієнтацій учнів середнього підліткового віку.....	312
Поліщук Н. Волонтерство як соціально-педагогічний феномен: термінологічний аналіз.....	320
Попова К. Нормативно-правові акти України про загальноосвітню школу: витоки полікультурної компетентності.....	330
Семеренко Ж. Комплексне графічне проектування у підготовці майбутніх учителів технологій.....	340
Чжан Кай Дослідження шляхів удосконалення цифрової компетентності (ІКТ) здобувачів освіти у закладах вищої освіти.....	349
Рецензії	
Петренко О. Освітній простір України крізь призму регіональної культурної практики [рецензія на книгу «Вища культурологічна освіта в Україні: регіональний дискурс: крізь призму діяльності кафедри івент-індустрій, культурології та музеєзнавства Рівненського державного гуманітарного університету». До 50-річчя від часу заснування. Автор-укладач Виткалов С. В. Рівне : А. Брегін, 2021. 550 с., іл.].....	355

УДК 37:001.8(07)

DOI: 10.35619/iiv.v1i15.437

Руденко Володимир

доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри інформаційно-комунікаційних технологій і
методики викладання інформатики
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна

ORCID: 0000-0001-5986-264X

e-mail: VRudenko2004@gmail.com

Руденко Наталія

кандидат психологічних наук, доцент, доцент
кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені професора Поніманської Т.І.

Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна

ORCID: 0000-0002-1927-7742,

e-mail: Natalia9A147@gmail.com

ОБ'ЄКТ І ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У МЕТОДОЛОГІЧНИХ СИСТЕМАХ УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ

Анотація. Об'єкт і предмет слід визначати у кожній науковій роботі, вони є обов'язковими елементами дослідження. Їх відсутність може свідчити про те, що дослідник не до кінця усвідомлює, що досліджує, а вибрані ним методи та засоби можуть бути неадекватними. Неспроможність прозоро визначити об'єкт і предмет дослідження позбавляє роботу наукового характеру. У статті розкрито особливості тлумачення понять «об'єкт» і «предмет» педагогічного дослідження на підставі порівняння їх характеристик у наукових дискурсах України і Польщі, а також надано рекомендації щодо вдосконалення методологічного забезпечення кваліфікаційних робіт. З'ясовано, що в традиції польської методологічної школи поняття «предмет дослідження» («przedmiot badań») є аналогом двох понять «об'єкт» і «предмет», які прийнято визначати у вітчизняних наукових працях. Вибір і формулювання об'єкту і предмету дослідження є безпосередньо частиною дослідницької діяльності, яка носить творчий характер і не є тривіальною справою. Предмет – це ієрархічна система заміщень об'єкта знаками, включеними до певних систем оперування, в яких ці системи заміщення існують реально як об'єкти особливого роду. У публікації дається відповідь на низку питань про способи визначення предмету дослідження, про співвідношення понять об'єкту і предмету з проблемою дослідження, про чинники впливу на вибір і визначення об'єкту і предмету дослідження. Представлено систематизацію причин недоліків у визначенні методологічних характеристик педагогічних досліджень, пов'язаних з: термінологічним непорозумінням і уявленням про предмет як про частину об'єкту; некоректним визначенням об'єкта і предмета; підміною предмета іншими категоріями – метою чи завданнями дослідження; розривом

між об'єктом та предметом дослідження; заміною об'єкта на предмет і навпаки; невідповідністю і зміненням методологічних характеристик.

Ключові слова: об'єкт, предмет, методологія, педагогіка, дослідження.

Постановка проблеми. Наукова діяльність (наприклад, в межах дипломних чи дисертаційних робіт) починається з вибору *об'єкту* і *предмету* дослідження. Незважаючи на те, що цей етап є важливим кроком у розгортанні дослідження і є одним із показників його якості, питання про об'єкт та предмет педагогіки як науки на сьогоднішній день все ще залишається дискусійним, а уявлення про ці методологічні характеристики не можна вважати остаточно усталеними (Краєвський, 1994, с. 131).

Подвійність уявлень про об'єкт і предмет педагогіки можна спостерігати у концепціях, де об'єктом педагогіки вважається сфера освіти у широкому розумінні. Предмет педагогіки специфічний, має аспектний і двоєдиний характер: «зі сфери освіти (як об'єкта різних наук, у тому числі і педагогіки) виділяються предметні галузі, які є «турботою» саме педагогічної науки – педагогічна система та педагогічна діяльність» (Гершунский, 1998, с. 360). Проте далі автор висловлює сумнів, що таке уявлення про об'єкт та предмет педагогічної науки можна вважати остаточною. Не виключено, пише він, що у процесі подальшого розвитку педагогіки з'являться нові обставини.

Звертає увагу специфіка методологічного апарату, а також логіка, структура і спосіб викладу матеріалу у кваліфікаційних наукових роботах з педагогіки польських науковців у порівнянні з вимогами до методологічного забезпечення, прийнятого в Україні для аналогічних робіт. Відмінністю тут можна вважати те, що педагогічні явища і процеси, які виділяються для наукового пізнання, обмежуються у польських наукових виданнях переважно терміном «предмет» на відміну від вітчизняних, де використовується співвідношення категорій «об'єкт» і «предмет». Наприклад, у педагогічній енциклопедії Польщі пояснюється: «Педагогічні дослідження (ang. pedagogical research) є одним із способів пізнання соціальної реальності, що становить *предмет* інтересів педагогіки як науки» (Zaczyński, 1993, с.39). До того ж, методологічна частина в працях польських науковців (на відміну від України) зосереджена не у вступі, а в окремому (повноцінному) розділі, наприклад, під назвою «Методологія власних досліджень» або «Методологічна концепція досліджень». Крім того, визначення методологічних понять прийнято ще й обґрунтовувати посиланням на відповідні положення (цитуванням) з теоретико-методологічних і науково-методичних праць провідних фахівців з педагогіки, психології, соціології, філософії освіти тощо.

Мета статті – з'ясувати особливості й уточнити сутність тлумачень понять «об'єкт» і «предмет» педагогічного дослідження на підставі порівняння їхніх характеристик у наукових дискурсах України і Польщі, а також розробити рекомендації щодо вдосконалення цієї частини методологічного забезпечення.

Виклад основного матеріалу дослідження. В методології науки розрізняють *об'єкт дійсності* (реальності), *об'єкт* науки і *предмет* науки (Краєвський, 2002, с. 9). Термін «об'єкт» використовується мінімум у трьох значеннях (Федотова, 2010, с. 24–27).

1. У загальному випадку «об'єкт» (від латинського *objectum* – предмет) є філософською категорією, яка виражає те, що протистоїть суб'єктові в його предметно-практичній та пізнавальній діяльності (йдеться про логічну пару «об'єкт – суб'єкт»).

2. Цей термін використовується в логічній парі «об'єкт – предмет» при виділенні окремих галузей наукового знання із їх об'єктів, наприклад, «предмет математики...», «предмет біології...» та ін.

3. Використовується в логічній парі «об'єкт – предмет» при позначенні понять окремого наукового дослідження. Саме у цьому значенні поняття «об'єкту» мова буде йти далі.

Об'єкт науки – це та спеціально виділена частина дійсності або деяка сфера діяльності, яка є цілісною системою, яку належить вивчити. За словами Станіслава Камінського, «об'єктом знання [пізнання] може бути або природа, або культура» (Kamiński, 1992, с. 126). Освіта, як відомо, становить невід'ємну частину культури, тому для педагогічної науки саме вона і є об'єктом її пізнання. Так само і Тереса Хейніцка-Безвіньска (Hejnicka-Bezwińska, 2008, с. 495) об'єктом педагогіки вважає освітню сферу. В «Загальній педагогіці» вона зазначає, що «у лексичних ресурсах сучасної польської мови педагогіка визначається як наукова дисципліна (або галузь знань) про освітні процеси та освітні дискурси, тобто її завданням є генерування знання про всю сукупність освітньої практики – минулої і актуальної». І далі – «*об'єктом* досліджень педагогіки у цьому сенсі є *педагогія* у всіх її значеннях» (Hejnicka-Bezwińska, 2008, с. 495) (курсив наш). *Педагогія* тут розуміється як практична педагогічна діяльність або по суті педагогічна практика.

Отже, об'єктом педагогічної науки (педагогічного дослідження) виступають освітні явища (пов'язані з особливостями розвитку дітей у навчанні, у тому числі й негативні, наприклад, відставання учнів у засвоєнні програмного матеріалу, порушення шкільної дисципліни, шкільні конфлікти; діяльність педагогів, спрямована на співпрацю вчителів і батьків учнів, організацію позакласної і позашкільної роботи тощо), процеси (навчально-виховний, науково-дослідницький, організаційно-управлінський), а також дискурси з історії освіти, теорії і методики виховання і навчання, порівняльної педагогіки та інших субдисциплін.

Як відомо, освіта досліджується в різних галузях: педагогіці, педагогічній психології, філософії освіти, соціології освіти. Але педагогіка – це «єдина спеціальна наука про освіту у низці наук, які можуть вивчати ті чи інші сторони освітньої діяльності. Лише ця наукова дисципліна вивчає освіту в єдності всіх складових її частин. Вона і тільки вона [освіта] є для педагогіки власним *об'єктом* вивчення» (Краєвський, 2002, с. 10). Співвідношення об'єкта та предмета В. В. Краєвський коротко характеризує так: «об'єкт (і це цілком природно) об'єктивний, а предмет суб'єктивний» (Краєвський, Бережнова, 2006, с. 285). Визначаючи об'єкт дослідження, дослідник дає відповідь на питання: *що* розглядається? Між тим *предмет* дослідження дає уявлення про те: як розглядається об'єкт, у якому аспекті?

Визначення *предмету* дослідження як певного аспекту об'єкту може нести у собі елементи непорозуміння, оскільки поняття «аспект» має подвійне значення: «об'єктивне – як характеристика, властивість, атрибут

об'єкту пізнання; суб'єктивне – як точка зору, з якої суб'єкт сприймає або оцінює той чи інший об'єкт» (Попович, 1971). Тому, наприклад, А. В. Лубський у рекомендації «Як не слід писати дисертацію», пояснює, що «об'єкт дисертаційного дослідження – це цілісний фрагмент соціальної реальності, на який спрямовано пізнавальна активність ученого. Предмет дисертаційного дослідження – це *фрагмент* об'єкта або *ракурс* його вивчення, зміст якого визначається науково-дослідними завданнями, спрямованими на виробництво нових наукових знань» (Лубський, 2015, с. 213). Проте, у процесі визначення предмету як «*фрагменту* об'єкта» слід звертати увагу на те, що «предмет – не шматок, відрізаний від об'єкта, а спосіб чи аспект його розгляду – «об'єкт як...». Наприклад: «підручник як...», «наукове обґрунтування як...», «включення особистісного досвіду як...» і т. п. Об'єкт розглядається весь, цілісно, у певному ракурсі» (Краєвський, Бережнова, 2006, с. 287).

Причиною труднощів у формулюванні об'єкту і предмету дослідження у кваліфікаційних роботах з педагогіки може бути, на наш погляд, і термінологічне непорозуміння. Наприклад, в українських тлумачних словниках поняття «об'єкт» і «предмет» не розділяються однозначно, не пояснюється специфіка сенсу і особливості їх використання (Новий тлумачний словник української мови, 2006, с. 392; с. 867). Тому не виключено, що педагогами-дослідниками (особливо початківцями) ці методологічні категорії сприймаються як синонімічна пара: обидва ці терміни однаково позначають «пізнавальну дійсність», на яку спрямована «певна діяльність», об'єкт визначається через предмет і навпаки.

Схожа ситуація характерна і для відповідних польських словників «об'єкт – те, що існує, на що зосереджена увага, діяльність»; «предмет – 1) реальний елемент навколишнього світу, річ, що виділяється органами чуття; твір, продукт людської праці; 2) те, що становить основну думку, передумова чогось; тема, зміст; проблема, задача для розв'язання; питання, завдання; 3) об'єкт чийогось інтересу, уваги, чийхось почуттів, мета чийхось дій» (Wielki słownik języka polskiego, с. 380 і с. 535).

Яніна Косткевіч пропонує розрізняти матеріальний об'єкт (загалом прийнятої сфери пізнання) і формальний об'єкт (точка зору пізнаної реальності). Об'єкти науки пізнаються лише в тому чи іншому аспекті, наука має бути пізнанням спеціалізованим (аспектним), зберігаючи вибіркоче ставлення до досліджуваного, пізнаваного об'єкта (Kostkiewicz, 2011, с. 58–72).

Ближче підійти до розуміння особливостей польської методологічної школи може допомогти, на наш погляд, пояснення Антоні Стемпеня, який зазначає: «Кожну науку можна охарактеризувати своїм предметом, аспектом, метою і методом. Предмет – це те, чим займається наука, що вона досліджує. Аспект – це точка зору, з якої наука розглядає свій предмет (а також відповідну сторону предмета). Метод у ширшому розумінні полягає не тільки в постановці певних питань і способі їх вирішення (пошуку на них відповідей), а також і сам вибір предмету, аспекту та мети дослідження. Знання, які не мають визначеного предмету, аспекту, мети і методу, можна вважати за такі, що не склалися як окрема наука або не досягли необхідного самоусвідомлення свого характеру» (Stepień, 2020, с. 18–19). По суті логіка

науковця така: поняттям предмет («чим займається наука, що вона досліджує») він позначає те, що ми розуміємо як об'єкт, а сторону розгляду науки («аспект – точку зору») можна розуміти як предмет. Тобто в традиції польської методології поняття «предмет-аспект» дослідження («przedmiot badań – aspekt») є аналогом двох понять «об'єкт» і «предмет», які прийнято визначати і розрізняти у вітчизняних наукових працях.

Оскільки педагогічна реальність різноманітна, а об'єктами педагогіки є багатогранні процеси і явища, то у межах конкретного дослідження виникає потреба в уточненні і/або обмеженні меж об'єкту. Така ситуація на початку діяльності здобувача є типовою, тому що на пошуковому етапі сфера наукових інтересів у здобувачів ще не сформована остаточно, «аморфна» і може бути доволі широкою, ніж та, яка прийнята в об'єкті дослідження в остаточному варіанті викладу наукової праці.

Досить значущим у загальній методології наук є твердження Станіслава Камінського про те, що «об'єкт науки у своїй вихідній точці відрізняється від об'єкта у її вже уконстатованій системі» (Камінський, 1992, с. 149). Це означає, що під час проведення наукової діяльності об'єкт дослідження не залишається постійним і незмінним, його формулювання уточнюється. Цей процес визначення об'єкту дослідження В. В. Краєвський розуміє, як «последовні стадії поглиблення у сутність вибраного об'єкта» (Краєвський, 1994, с. 132). Спочатку об'єкт виглядає чимось глобальним, відповідно і предмет виступає не дуже визначеним, – частіше як ще один об'єкт. Потім починається звуження об'єкта та уточнення предмета. Об'єкт набуває чіткіших контур, певнішої форми, стає менш широким, відповідно і визначення предмета наближується до цільової установки, у предметі відбивається той аспект об'єкта, про який має бути отримано нове знання.

Наприклад, у докторській дисертації О. Падалки *об'єкт* дослідження – «професійно-економічна підготовка майбутнього вчителя у системі вищої педагогічної освіти», а *предмет* – «теоретичні й організаційно-методичні засади професійно-економічної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ» (Падалка, 2009). Тема дисертації була затверджена науковою радою 21 жовтня 1999 року, а її положення були заявлені у 1992 році як «основні аспекти процесу формування готовності учнівської молоді до самостійної трудової діяльності» (Падалка, 1992). Можна припустити, що наукові пошуки здобувача не обмежувалися тоді проблематикою професійної освіти, а були ширші. З часом і відповідно до теми і цільової установки автор здійснив звуження меж об'єкта, шляхом уточнення часу та простору його існування, у межах яких можна реально проводити дослідження. У результаті об'єктом визначена професійна підготовка, проте не вся, а лише певна її частина – професійно-економічна, підготовка не всієї учнівської молоді, а тільки контингенту майбутніх учителів, експериментальні навчальні заклади охоплювали лише ті, які відносяться до системи вищої педагогічної освіти.

Уточнення (звуження) предмету дослідження є робочим моментом наукової діяльності. Наприклад, в *об'єкті*, яким є перетворення навчального матеріалу в процесі навчання, виділено *предмет*: способи перетворення навчального матеріалу, що становить зміст шкільного підручника, взяті в межах їхньої дидактичної доцільності. *Предмет* тут розглядається у потрібному аспекті, а саме: 1) не все, що стосується перетворення

навчального матеріалу, а лише способи перетворення; 2) способи перетворення не будь-якого навчального матеріалу, а лише того, що складає зміст підручника; 3) способи, які розглядаються певним чином, тобто у межах дидактичної доцільності – процесі навчання) (Федотова, 2010, с. 27).

Аналіз дисертацій з теорії і методики професійної освіти з точки зору етапів дослідження, які були захищені у спеціалізованій вченій раді Д47.053.01 РДГУ за період 2016–2021 рр., показав, що уточнення об'єкту і предмету досліджень є характерною рисою кваліфікаційних робіт.

Вищенаведені приклади є найбільш простим варіантом визначення і уточнення взаємозв'язку пари «об'єкт – предмет» педагогічного дослідження. Насправді цей процес носить творчий характер і не є тривіальною справою, як можуть помилково собі уявляти нетерплячі дослідники. Ось як формування цієї частини методологічного апарату описує Г. П. Щедровицький: «Об'єкт існує незалежно від знання, він існував і до його появи. Предмет знання, навпаки, формується самим знанням. Починаючи вивчати чи просто «включаючи» у діяльність будь-який об'єкт, ми беремо його з однієї чи кількох сторін. Ці виділені сторони стають «заступником» чи «представником» всього багатостороннього об'єкта; вони фіксуються у знаковій формі знання.

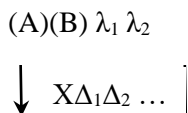
Оскільки це знання про об'єктивно існуюче, воно завжди об'єктивується нами і як таке утворює «предмет». У спеціально-науковому аналізі ми завжди розглядаємо його як адекватний об'єктові. І це правильно. Але при цьому треба завжди пам'ятати (а в методологічному дослідженні це положення стає головним), що предмет знання не тотожний об'єкту: він є продуктом людської пізнавальної діяльності і як особливе створення людства підпорядкований особливим закономірностям, які не збігаються із закономірностями самого об'єкта.

Одному й тому ж об'єкту може відповідати кілька різних предметів. Це пояснюється тим, що характер предмета залежить не тільки від того, який об'єкт він відбиває, але й від того, для чого цей предмет сформований, на вирішення якого завдання. *Завдання* дослідження та *об'єкт* є тими двома факторами, які визначають, як, за допомогою яких прийомів та способів дослідження буде сформовано необхідний для вирішення даного завдання *предмет науки*» (Щедровицький, 1995, с. 165).

На урок до вчителя фізики – наводить приклад В. В. Краєвський – можуть прийти представники різних наукових дисциплін, і кожний з них побачить різне: *методист* буде думати про те, наскільки зміст та методи, що застосовуються вчителем, відповідають цілям викладання цього навчального предмета в школі; *фізик* – про правильність викладу матеріалу своєї науки; *дидакт* – про відповідність загального ходу уроку загальнодидактичним принципам; *психолог* переважно зацікавиться особливостями засвоєння матеріалу учнями; для *фахівця з кібернетики* навчання – це система управління з прямим та зворотним зв'язком (Краєвський, 1994, с. 34).

«У самому об'єкті ніякого предмета НЕ міститься, – продовжуємо цитувати Г. П. Щедровицького, – але він [предмет] може бути виділений як особливий зміст шляхом практичних і пізнавальних дій з об'єктом. ... Є єдиний шлях зрозуміти природу предмета – це з'ясування механізмів його утворення і структури, а це означає й аналіз його як площин заміщення, що

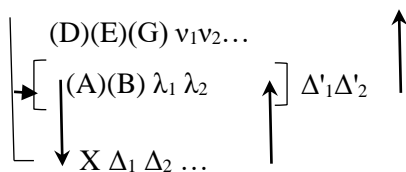
послідовно надбудовуються один над другим за схемою.



Тут *першу площину* утворює оперування з об'єктом X за допомогою процедур $\Delta_1 \Delta_2 \dots$. Результати такого оперування виражаються у знаках (A)(B), які фіксують та заміщають виділений у першій площині зміст $X \Delta_1 \Delta_2 \dots$. Ці знаки включені в особливу діяльність $\lambda_1 \lambda_2$ – формальне оперування зі знаками, – і це разом утворює *другу площину*. Результати перетворення знакової форми у другій площині відносяться до об'єкту X. Вихідне заміщення та зворотне віднесення зображені на схемі стрілками» (Щедровицький, 1995, с. 166).

Тут може виникнути спрощене уявлення про те, що «об'єкт та предмет дослідження як категорії наукового процесу співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка стає предметом дослідження» (Волков, 2002, с. 23), або про те, що «об'єкт дослідження розташовується, як правило, у сфері емпіричного знання» (Ярская, 2000, с. 92), тоді як «предмет дослідження може бути визначений достатньо адекватно лише у сфері теорії та методу» (Ярская, 2000, с. 93).

Але це хибні думки. «Знакові утворення (A)(B) й операції $\lambda_1 \lambda_2$ самі можуть утворити *нову вихідну площину*, до якої застосовуються нові змістовні дії зіставлення (скажімо, $\Delta'_1 \Delta'_2 \dots$); інакше кажучи самі знаки стають об'єктом наступної діяльності. У цьому випадку результати оперування у другій площині фіксуються у знакових утвореннях (G)(E)(D), які створюють наступну, *третю площину заміщення*, причому оперування зі знаками тут здійснюється за допомогою особливих процедур $\nu_1 \nu_2 \dots$. Надалі може утворитися ще одна площина, або їх низка, тому в кінцевому результаті ми отримуємо ієрархію відносин заміщення, яка може бути зображена у такій схемі.



Отже, предмет – це ієрархічна система заміщень об'єкта знаками, включеними до певних систем оперування, в яких ці системи заміщення існують реально як об'єкти особливого роду, вони опредмечуються у вигляді наукової літератури чи виробничої діяльності суспільства зі створення та використання знакових систем. Підростаюче покоління безперервно долучається до цих систем заміщення, засвоює їх, а потім будує свою діяльність на їхній основі» (Щедровицький, 1995, с. 167–168).

Саме таку логіку поглибленості показує, наприклад, визначення методологічних параметрів у дисертації Т. А. Анохіної на тему «Підручник як засіб систематизації знань учнів»: *об'єкт* – «підручник як засіб

систематизації знань учнів у процесі навчання», *предмет* – «функція структурування інформації в тексті підручника, що забезпечує систематизацію знань учнів» (Анохина, 1985).

Реконструкція руху до цих визначень показує, що спочатку *об'єктом* виступає «підручник», а *предметом* – «підручник як засіб систематизації знань учнів у процесі навчання». При подальшому поглибленні наукового пошуку автор звернув увагу на те, що тексти у гуманітарних підручниках (історія, економічна географія, суспільствознавство) недостатньо структуровані і не забезпечують необхідного рівня первинного розуміння їхнього змісту. Авторка виявила прямий зв'язок між знаннями учнів і ступенем розуміння тексту залежно від систематичності викладу інформації у підручниках. Тобто додатково проведене дослідження стало «джерелом постановки та обрання *проблеми* ролі первинної систематизації інформації в текстах підручників для усвідомленого її засвоєння учнями».

Відповідно відбулося зрушення методологічних характеристик на одну ступінь (за схемами Щедровицького), і те, що було предметом (підручник як засіб систематизації), стає вже об'єктом. Предметом має стати вже інший аспект по-новому сформульованого об'єкта. Орієнтиром для уточнення предмету стали цільова установка і проблема дослідження (*проблема* ролі систематизації). Оскільки *мета* дослідження полягала «у з'ясуванні умов, за яких текст підручника виконуватиме доступну йому функцію первинної систематизації», то таким *предметом* і стало те, що позначено в остаточному вигляді: «функція структурування інформації в тексті підручника, що забезпечує систематизацію знань учнів» (Анохина, 1985).

Зрозуміло, що початкове визначення об'єкту і предмету зовсім не було хибним, оскільки передбачало можливість подальшого руху. Характер визначення об'єкта та предмета дослідження є показником ступеня поглиблення дослідника у сутність процесів і явищ, а також рівня всього дослідження.

Розглянемо, як вирішуються методологічні вимоги щодо визначення об'єкту і предмету наукового дослідження. Зазначимо, що необхідність виокремлення «предмету» наукового дослідження визнають більшість польських експертів. Наприклад, Моніка Квєціньска вважає, що «предмет досліджень слід визначати в кожній науковій роботі, у якій автор проводить дослідження. Усвідомлення предмету мають стати основою для створення плану дослідження» (Kwiecińska, 2016, с. 52). Вона доходить висновку: «Предмет дослідження є обов'язковим елементом кожної дослідницької роботи. Його відсутність може свідчити про те, що дослідник не до кінця усвідомлює, про що пише і що досліджує. Вибрані та використані ним методи, прийоми та інструменти можуть бути неадекватними до проблематики досліджень. Неспроможність чітко та прозоро визначити, що таке предмет дослідження, позбавляє роботу наукового характеру, навіть якщо вона має конкретні цілі і орієнтована на вузьку тему» (Kwiecińska, 2016, с. 141). Такої ж думки дотримується і Владислав Пуцьєцькі. За його словами, «визначення предмета дослідження є фундаментальним елементом дослідження, який разом з метою становить його основу і дає змогу максимально точно спрямувати хід своєї дослідницької діяльності» (Puślecki, 2000, с. 3). «Визначення предмета досліджень є особливо важливою частиною

всієї сукупності процесу дослідження незалежно від сфери, з якою має справу дослідження» – додає Анджей Ходубські (Chodubski, 2008, с. 130).

«Предмет дослідження через свою складність може бути елементом всіх існуючих наукових галузей. Тим не менше, кожна наука повинна представити предмет досліджень з власної точки зору та з опорою на певну тематичну сферу» – упевнений Альберт Машке (Maszke, 2008, с. 92).

На думку Яна Войнарівського, «предметом досліджень є методологічно конкретизовані відносини та суспільні процеси, що створюють певну сукупність явищ, об'єктів чи людей». Він також вважає, що «визначення цього предмету досліджень не детермінує того, які судження будуть створені щодо цього предмету, як його досліджуватимуть або які результати дослідження слід очікувати» (Wojnarowski, 2004, с. 22–23).

За словами Стефана Новака, «предмет досліджень переважно характеризується пізнавальною функцією. Проведення аналізу конкретних дидактичних заходів дозволяє відкривати події і явища, пов'язані з ними шляхом їх систематизації. Це узагальнення також дозволяє встановлювати кількісні та якісні залежності між фактами та подіями» (Nowak, 1985, с.67).

Переконлива аргументація методологічного обумовлення наукової діяльності викликає професійне бажання зрозуміти зміст, який вкладають у поняття «предмет» дослідження колеги-науковці, а також отримати відповідь на питання чи у педагогіці існує свій специфічний предмет дослідження. Для цього спробуємо порівняти погляди на свій предмет представників різних наук: педагогів, психологів, соціологів, методологів, філософів та інших.

Наприклад, методолог Єжи Апанович зазначає: «Предмет дослідження – це визначений сектор суспільної реальності, який є об'єктом інтересу даної наукової дисципліни» (Apanowicz, 2005, с. 73). Схожої думки дотримується й педагог Владислав Пусьлецькі, для якого предмет дослідження – це «вузько відібрана частина суспільної та природної реальності, що є об'єктом пізнавального інтересу наукової дисципліни» (Puślecki, 2000, s. 3). За словами психолога і педагога Збігнева Скорного: «Усі елементи людського середовища можна дослідити в різних аспектах. Під терміном «предмет досліджень» можуть розумітися об'єкти та речі у прямому сенсі, але також події та явища, що мають місце у навколишньому світі, і які з них дослідник має намір вивчити детально» (Skorny, 1984, с. 56.). Предметом досліджень, продовжує він, є «конкретна сукупність явищ, речей чи осіб».

Як бачимо, тлумачення предмета і об'єкта наукових досліджень носять доволі загальний й обережний характер висловлювань, а також «обтічні» формулювання змісту понять. Суспільна реальність – це об'єкт «пізнавального інтересу», а визначений сектор або «вузько відібрана частина» цієї суспільної реальності – це предмет. Іншими словами, предмет представляється як частина (сектор) об'єкту (суспільної реальності), і по суті означає, що предмет і об'єкт не відрізняються між собою.

Зміст поняття «предмет педагогіки» інколи звужується до його емпіричного розуміння. Наприклад, на думку Тереси Бауман, «предметом наукового дослідження можуть бути лише об'єктивно існуючі явища, які піддаються вимірюванням» (Bauman, 1998, с. 56). Але Тадеуш Пільх не згоден і стверджує, що «предметом наукового дослідження можуть бути не лише об'єктивно існуючі явища, які піддаються вимірам». Предмет

досліджень він розуміє як «завдання, яке постає перед нами, коли усвідомлюємо необхідність проведення емпіричних досліджень» (Pilch, 1995, с. 101). Предмет педагогічних досліджень Мирославом Краєвським тлумачиться ширше, а саме, як «соціальна діяльність людей, пов'язана з формуванням особистості людини в його матеріальному та нематеріальному контексті» (Krajewski, 2006 с. 10–11). Даріуш Кубіновські пропонує вважати науковими лише ті педагогічні дослідження, предметом яких є широко зрозуміле виховання (освіта, навчання, формування) людини та його різноманітні контексти» (Kubinowski, 2016, с. 9).

У загальному тлумаченні Януша Гнітецького, «предметом педагогічного дослідження є емпіричний *опис* і *пояснення* існуючої освітньої реальності, праксеологічне *просктування* і *вивчення* наслідків нових її станів, а також герменевтична *інтерпретація* та *розуміння* сенсу існування цих реалій з урахуванням зовнішніх і внутрішніх умов, постійного і змінного культурного контексту та використання мови описової, попередньо описової і символічної» (Gnitecki, 2008, с. 42) (курсив наш). Але можна зауважити, що «*опис* і *пояснення*», «*просктування* і *вивчення*», «*інтерпретація* і *розуміння*» є скоріше за все функціями науки.

Як бачимо, зміст понять «об'єкт» і «предмет» фактично не розрізняється, а зведені в одну категорію – «предмет». До категорії «предмет» автори відносять суспільну реальність як у широкому розумінні (Апанович, Машке, Штумські та інші), так і у вузькому (Пусьлецькі): діяльності соціальні, освітні, культурні та інші, суб'єкти (особи), об'єкти (речі), явища і процеси, організації, структури, мотивації, знання, особистість, ставлення та досвід конкретних людей і соціальних груп. До так званого «предмету» включені учні (хоча вони є об'єктами педагогічного впливу і суб'єктами учіння), а також додані вчителі (насправді – суб'єкти педагогічного процесу).

Найбільш близькими, на нашу думку, до адекватного визначення методологічних категорій об'єкту і предмету з точки зору специфіки педагогічної науки можна вважати позиції видатного сучасного педагога, засновника педагогічної наукової школи, інтегратора академічних педагогічних середовищ у Польщі – Вінценти Оконя. Він стверджує, що «предметом педагогічного дослідження є насамперед свідома педагогічна діяльність, тобто процеси виховання і навчання, самовиховання, учіння, їх цілі, протікання, методи, засоби та організація» (Okon, 1964, с. 9).

Отже, у польській термінології «предмет» охоплює (об'єднує) в собі сенс понять і «об'єкту», і «предмету». Наприклад, у заявленому предметі докторської дисертації Магдалени Каліста-Ясіак «Динаміка змін прояву емпатії, агресивної поведінки та асоціальних вчинків у неповнолітніх під час реабілітаційного процесу порівняно з їх однолітками із загальноосвітньої школи» (Kalista-Jasiak, 2020) об'єктом (у прихованій формі) є «прояви емпатії, агресивної поведінки та асоціальних вчинків у неповнолітніх». Так само й у докторській дисертації Івони Мальорни предметом є «феномен соціальної дезадаптації в контексті профілактично-підтримуючих дій в середовищі місцеві громади міста Битом» (Malorny, 2008), а об'єктом дослідження, на наш погляд, – «феномен соціальної дезадаптації дітей та підлітків».

Аналізуючи педагогічні дискурси, може скластися уявлення, що наука про

освіту позбавлена свого специфічного предмету (об'єкту) дослідження, оскільки його формулювання майже не відрізняється від аналогічних термінів, що використовуються в інших соціальних та гуманітарних науках.

Наприклад, предметом педагогічних досліджень педагог Альберт Машке вважає «об'єкти та події, ... явища та процеси, ... вони можуть бути, між іншим, вчителями початкових класів, феноменами безробіття, процесами навчання та його результатами й умовами, соціальними позиціями учнів чи соціальними конфліктами» (Maszke, 2008, с. 91). До об'єкту пізнавального інтересу педагогіки Владислав Пусьлецькі відносить «вузько відібрану частину суспільної та природничої реальності» (Puślecki, 2000, с. 3.). По суті ті самі об'єкти і явища, що і для педагогіки, Люба Солома вважає об'єктами соціологічних досліджень – це «працівники, вчителі, явище безробіття, соціальні конфлікти або пізнавальні інтереси учнів» (Sołoma, 1999, с. 13–14). Для соціології, зі слів Януша Штумського, предметом дослідження є «все, що становить так звану суспільну реальність» (Sztumski, 1995, с. 19.). Ця реальність складається з «матеріальних творинь / об'єктів, назви яких вказують на сутність, об'єкти, установи, структури, відчутні речі; з ідеальних творинь / явищ-відносин, процесів, стосунків, зв'язків, залежностей, які носять нематеріальний характер» (Sztumski, 1995, с. 19.).

Як бачимо, зміст поняття «предмет дослідження» тлумачиться доволі широко. Наприклад, до предмету наукової діяльності Єжи Апанович долучає те, що представлено у дослідницькій проблемі, тобто «у соціально-економічній, освітній, культурній та іншій діяльності, включаючи ті суб'єкти (особи), об'єкти, явища і процеси, які формують організації, структури, мотивації, особистість, знання, ставлення та досвід конкретних людей і соціальних груп» (Apanowicz, 2005, с. 72). У цьому переліку знову можна зустріти все те, що стосується й предмету педагогічних досліджень. Отже, відрізнити предмет педагогіки (по суті об'єкт) від предмету соціології або предмету інших наук – завдання не з простих.

І врешті, Станіслав Палька вважає, що «предметом пізнання у педагогічних та інших гуманітарних науках, насамперед філософських, психологічних та інших суспільних науках, переважно соціологічних, є людина, її розвиток, її становлення, її індивідуальне та соціальне функціонування, людина як буття природне, духовне, культурне, соціальне» (Palka, 2011, с. 123).

Особливу увагу слід звернути на те, що об'єктом педагогічної науки не тільки у закордонній, але й у вітчизняній методології, нерідко вважають людину. Наприклад, у конспекті лекцій з педагогіки вищої школи можна прочитати таке: «І лише в останні десятиліття виникло розуміння того, що кваліфікованого педагогічного керівництва потребують не тільки діти, а й дорослі. Тому *об'єктом* педагогічної науки є *людина*. Нині *предметом* педагогіки є особлива, цілеспрямована, соціально та особистісно детермінована діяльність із залучення людини до життя суспільства» (Завада, Бушмина). У наведеному прикладі спостерігаємо типову оману: педагогічне керівництво – це педагогічна практика, і коли людиною керують, то людиною є об'єктом педагогічного впливу, педагогічної практики, а не об'єктом педагогічної науки!

Необґрунтованість визначення дитини (людини) як об'єкту педагогічної

науки розумів ще А. С. Макаренко: «На даний час (1922 р.) вважається азбукою, що об'єктом педагогічного дослідження є дитина. Мені це здається неправильним. Об'єктом дослідження з точки зору наукової педагогіки повинен бути педагогічний факт (явище)» (Макаренко, 1958, с. 402).

Уявлення про те, що учень є об'єктом педагогічного впливу, а також об'єктом вивчення педагогічної науки може призвести до непорозумінь. Ототожуючи об'єкт педагогічного дослідження з об'єктом педагогічного впливу, тобто з дитиною, з її психікою, допускається змішання об'єктів та предметів двох наук – педагогіки і психології. «Психологія вивчає те, що для педагогіки є об'єктом практики. Якщо вважається, що і педагогіка як наука повинна займатися тим самим, чим зайнята психологія, то одна з двох наук виявиться ні до чого, і на її долю залишиться лише слугувати «практичним додатком» до іншої. Отже, вона (педагогіка, як легко здогадатися) позбавляється власного предмета дослідження та власного наукового змісту» (Краевский, 2002, с. 53).

Щодо аргументу чи вважати людину об'єктом педагогічної науки, то інколи наводять висловлювання К. Д. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину різнобічно, то вона повинна перш за все вивчити її в усіх проявах» (Ушинський, 1950, с. 22). Але видатний педагог мав на увазі виховання, тобто практику, а не науку, оскільки існує відмінність між вивченням у науці та вивченням у практичній діяльності. Вивчення дітей вчителем, який повинен знати їх досконало (наприклад, особливості характеру, сприйняття життя, здібності тощо), є необхідним елементом праці педагога, щоб успішно виховувати, щоб краще йшли справи на практиці. Отже, під словом «вивчати» може розумітися різне: і вивчення дослідником об'єктів науки з метою отримання нового знання, і вивчення об'єктів дійсності поза наукою з практичними цілями. Оскільки об'єкти науки і практики різні, різними є й завдання. Завдання педагогічної науки – пізнавальні, тобто пошук істини, отримання знань про об'єкт дослідження. Завдання педагогічної практики може полягати у досягненні найбільшої ефективності застосування методів, форм чи засобів, щоб якнайкраще навчати і виховувати дітей (Краевский, 2002, с. 54).

Важливим питанням методології є структура категоріального апарату, зокрема, логіка співвідношення понять «об'єкту» і «предмету» з поняттям, наприклад, «наукова проблема дослідження».

Альберт Машке стверджує, що предмет дослідження містить «усі явища, що підпорядковуються певним процесам, на основі яких формують проблеми дослідження» (Maszke, 2004, с. 44). Тобто предмет є підставою для визначення наукової проблеми. Такої ж думки дотримується Моніка Квєціньска. За її словами, «спираючись на конкретний предмет дослідження, автор має можливість визначити проблеми дослідження, які суттєво спрямовуватимуть його робочий процес» (Kwiecińska, 2016, с. 141). Як відправний пункт наукових міркувань Яніна Косткевіч (Kostkiewicz) приймає тезу Тереси Хейніцкей-Бєзвіньскей про те, що «предмет досліджень є сферою генерування найважливіших проблем дослідження і однією з основних опор самостійності наукової дисципліни» (Hejnicka-Bezwińska, 2008, с. 328).

Але існує й інша думка, наприклад, у вже знайомій цитаті Єжи

Апановича: «...предметом дослідження можна зробити все те, що представлено у дослідницькій проблемі» (Arapowicz, 2005, с. 72), тобто проблема вважається підставою для пошуку і визначення предмету дослідження. Загальновідомо, для того, щоб сформулювати проблему дослідження, необхідно багато чого знати про об'єкт і предмет дослідження. Виникає «замкнуте коло» у вигляді схоластичного питання: «Що ж було раніше?».

Причиною помилок у визначенні методологічного апарату можуть бути деякі або недостатньо коректно визначені, або не повністю розтлумачені наукові поняття і словосполучення термінологічного характеру. Наприклад, в дипломних і дисертаційних роботах досить часто вживається цитата: «...об'єкт дослідження – це процес або явище, що породжують проблемну ситуацію» (Кузін, 2001, с. 39). Фраза, що об'єкт дослідження «породжує» проблемну ситуацію» скоріше за все є фігурою мовлення, зразком образної, а не наукової мови. Ймовірно, ця стилістика використовується здобувачами (особливо початківцями), які впевнені, що визначення об'єкту є вже достатнім аргументом появи проблемної ситуації і як наслідок – «народження» проблеми дослідження. Досвід роботи у спеціалізованій раді показує, що останніми роками спостерігається негативна практика ігнорування здобувачами визначення такої важливої методологічної характеристики як «проблема дослідження». Звичайно, (якщо немає проблеми) ігнорується й висунення гіпотези (робочої гіпотези), що, на наш погляд, не відповідає вимогам наукового дослідження. Помилки можуть виникнути і від нерозуміння рекомендацій, і висловлювань у посібниках для докторантів, аспірантів та магістрантів, де стверджується, наприклад, що «предмет дослідження – все те, що знаходиться в межах об'єкту дослідження» (Кузін, 2001, с. 39). Тоді здобувач може тлумачити предмет і як частину об'єкту, про що вже було сказано вище.

Отже, об'єктом педагогічної науки, що відображає сутність того, що вона досліджує, у тлумаченні В. В. Краєвського є особлива соціально і особистісно-детермінована освітня діяльність по залученню людських істот до життя суспільства, яка характеризується педагогічним цілепокладанням і керівництвом, в ході якого здійснюється засвоєння особою соціального досвіду і її власний розвиток. Визначення предмету науки залежить від її теоретичного статусу. Якщо в педагогіці визнається наявність теоретичного рівня, то її предмет можна сформулювати так: це система відносин, що виникає в освітній діяльності, яка є об'єктом педагогічної науки (Краєвський, 2003).

На запитання: «Яким чином можна визначити предмет дослідження?» Анджей Ходубські відповідає: «Предмет досліджень можна ідентифікувати, здійснивши процес наукового пізнання, використовуючи наявні методи та інструменти дослідження» (Chodubski, 2008, с. 130), тобто предмет дослідження вже є частковим результатом науково-пізнавальної діяльності. Це ще раз підтверджує висновки Г. П. Щедровицького про те, що предмет є результатом діяльності з об'єктом, є суб'єктивним утворенням науковця.

На визначення предмету дослідження впливають такі фактори: «важливі життєві міркування; особисті інтереси дослідника, від яких залежить його ступінь залучення до дослідницької роботи; міркування економіки

досліджень, де доцільність виконання завдання є дуже важливою» (Pilch, 1998, с. 54). У виборі предмета дисертаційного дослідження пропонуються три групи рекомендацій (Селетков, 2011, с. 200–201):

1. Методичні рекомендації: ознайомлення зі станом вивченості теми, системний аналіз літературних джерел; ознайомлення з історією питань теми, виділення етапів розвитку; ознайомлення з результатами досліджень у суміжних з об'єктом дослідження галузях; побудова дерева цілей-завдань дослідження; пошук раніше сформульованих, але не доведених гіпотез попередниками; поєднання проблеми, об'єкта, мети дослідження та шляхи їх досягнення; попередня оцінка актуальності, новизни та значущості майбутніх результатів для теорії та практики.

2. Наукові інтереси й особливості здобувача: врахування наукового типу дослідника (практик він чи теоретик); врахування стажу діяльності в обраній галузі претендента та його наукового керівника; врахування відповідності профіля підготовки претендента і профіля наукової спеціальності; необхідність звернення за темою до наукового керівника.

3. Соціально-нормативні аргументи: тема має бути пов'язана з сучасністю і перспективними напрямками наукових досліджень; попереднє затвердження теми на вченій ради науково-освітнього закладу; відображення характеру досліджень: теоретичних, методичних, прикладних; узгодження з типом результатів відповідно до положення про порядок присудження вчених ступенів.

Основні причини недоліків у визначенні об'єкта і предмета педагогічних досліджень наступні (Краєвський, Бережнова, 2006; Федотова, 2010, Руденко, 2016-2021):

1. *Уявлення про предмет як про частину об'єкту* («об'єкт ширший, а предмет вужчий»), тобто, просто береться частина цього об'єкта і оголошується предметом. Наприклад:

«Об'єкт – теорія та практика формування професійної готовності студентів до комунікативної діяльності під час навчання у педвузі. *Предмет* – процес формування комунікативних умінь у студентів щодо педагогічних дисциплін». Проте процес формування комунікативних умінь – це частина формування готовності студентів до комунікативної діяльності, а не аспект об'єкта. Предмет цілком міг би бути сформульований як об'єкт.

«Об'єкт – освітній простір міського району. *Предмет* – процес створення освітнього простору на муніципальному рівні». Неможливо зрозуміти, у якому аспекті розглядається дослідником цей процес.

«Об'єкт – процес формування педагогічної компетентності батьків, які виховують прийомних дітей. *Предмет* – засоби формування педагогічної компетентності батьків, які виховують прийомних дітей». Відмінність зводиться до одного слова: *об'єкт* – процес, *предмет* – засоби (показники процесу).

«Об'єкт – освітній процес у гуманітарному ЗВО. *Предмет* – організація дослідницької діяльності студентів у рамках освітнього процесу ЗВО».

«Об'єкт – інноваційні процеси в управлінні районною освітньою системою. *Предмет* – діяльність районної методичної служби щодо супроводження інноваційних процесів в управлінні освітньою системою району». Діяльність районної методичної служби може бути самостійним

об'єктом вивчення. Але тоді потрібно буде визначити якийсь інший предмет.

2. Некоректне визначення предмета (наприклад):

«самостійне вивчення школярами навчального предмета з використанням нелінійних навчальних текстів під час освоєння курсу інформатики»;

«процес взаємодії сім'ї та школи у моральному вихованні дітей у Великій Британії»;

«теорія та практика навчання у початковій школі США»;

«управлінська діяльність керівника з організації процесу соціалізації учнів спеціальної (корекційної) установи» тощо. Все це може бути об'єктом.

3. Предмет підміняється іншими категоріями – метою чи завданнями дослідження. Наприклад, «об'єкт – «професійна діяльність вчителя». Це не об'єкт, а широка сфера освітньої діяльності, в якій можна виділити багато об'єктів і, відповідно, предметів досліджень. *Предмет* – теоретичні основи та практика проектування навчального процесу як компонента професійної діяльності у становленні майбутнього вчителя. *Мета* – розробити наукові основи методичної системи навчання проектування навчального процесу майбутніх вчителів». Отже, основи ще потрібно розробляти, насправді їх ще немає. Як вони можуть бути предметом дослідження? Крім того, немає цілісного предмета, якщо їм оголошуються і теоретичні основи, і практика.

4. Розрив між об'єктом та предметом дослідження. Об'єкт і предмет виділяються в різних наукових галузях. Найчастіше це відбувається у площинах педагогіки та психології.

4.1. Об'єкт визначається у психології, а *предмет* – у педагогіці.

Об'єкт (у психології) – «транскультурні вміння студентів щодо іноземної мови», *предмет* (у педагогіці) – «процес формування транскультурних комунікативних умінь».

Об'єкт (у психології) – «професійна готовність вчителя до навчальної діяльності», *предмет* (у педагогіці) – «процес підготовки студентів фізико-математичних факультетів педагогічних вузів до використання проблемного навчання у школі».

Об'єкт – «структура музичного кругозору підлітків» (насправді це об'єкт практики та, можливо, педагогічної психології, а не педагогічного дослідження), *предмет* – «процес формування музичного кругозору під час уроків музики та в позаурочний час».

Об'єкт – «процес мовного розвитку школярів», *предмет* – «вплив вербально-корекційного середовища на мовленнєвий розвиток школярів».

Об'єкт – «процес розвитку у дітей молодшого шкільного віку суб'єктно-непрагматичного ставлення до природи», *предмет* – «психолого-педагогічні умови розвитку суб'єктно-непрагматичного ставлення до природи у молодшому шкільному віці».

4.2. Об'єкт визначається у педагогіці, а *предмет* – у психології.

Об'єкт – «теорія та практика, що забезпечують розвиток творчого потенціалу педагога в системі додаткової освіти дітей», *предмет* – «розвиток творчого потенціалу педагога за умов удосконалення додаткової освіти дітей».

Об'єкт – «процес цілеспрямованого вдосконалення пізнавальної діяльності старших школярів», *предмет* – «пізнавальна діяльність учнів за умов застосування системи завдань розвиваючого характеру».

4.3. Зміщення і *об'єкта*, і *предмета* у бік іншої наукової дисципліни, наприклад, психології.

Об'єкт – «процес вивчення графічних дисциплін у ЗВО»; *предмет* – інтелектуальний розвиток студентів щодо графічних дисциплін». Вивчення та інтелектуальний розвиток розглядається психологією, а педагогіка вивчає навчання. Враховуючи тему роботи, її метою має бути визначення педагогічних умов забезпечення інтелектуального розвитку студентів.

5. *Об'єкт і предмет міняються місцями.*

Об'єкт – «розвиток освіти у Польщі як одного з найважливіших елементів національної культури», *предмет* – «реформування шкільної освіти в Польщі у другій половині ХХ ст.».

Об'єкт – «провінційна гімназія як особливий тип освітньої установи, *предмет* – «педагогічні умови культуровідповідної побудови гімназії у провінції».

6. *Заміна, невідповідність і зміщення методологічних характеристик.*

Тема: «Освітні технології як предмет педагогічної рефлексії», *предмет* – «рефлексивні механізми у процесі взаємодії вчителя і учня під час використання освітніх технологій». Тема сформульована як предмет, а предмет як тема.

Тема: «Суспільний вплив як засіб виправлення засуджених неповнолітніх», а *предмет* – «суспільний вплив на засуджених неповнолітніх як один із основних засобів їх виправлення». Формулювання теми та предмета принципово один від одного не відрізняються.

Тема: «Теорія та практика проектування навчального процесу як провідного компонента у професійній діяльності вчителя», предмет – «теоретичні основи та практика проектування навчального процесу як компонента професійної діяльності у становленні майбутнього вчителя». Так само тема та предмет не відрізняються один від одного.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Співвідношення категорій «об'єкт» і «предмет» має діалектичний характер і при їх визначенні у кожному конкретному випадку слід враховувати умови дослідження і контекст. Методологічний підхід, при якому розрізняють і виділяють окремо поняття «об'єкт» і «предмет» педагогічних досліджень, є конструктивним і продуктивним. Саме розуміння специфіки предмету педагогічних досліджень, усвідомлення того, що предмет педагогіки принципово відрізняється від предмету інших соціальних і гуманітарних наук, сприяє закріпленню статусу педагогіки як окремої наукової дисципліни. Об'єктом педагогіки є особлива соціально і особистісно-детермінована освітня діяльність по залученню людських істот до життя суспільства, яка характеризується педагогічним цілепокладанням і керівництвом, в ході якого здійснюється засвоєння особою соціального досвіду і її власний розвиток. Предмет педагогіки – це система відносин, що виникають в освітній діяльності, яка є об'єктом педагогічної науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Краевский, В. (1994). *Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя*. Самара: Изд-во СамГПИ. 165 с.
- Гершунский, Б. (1998). *Философия образования*. Москва: Флинта. 432с.
- Zaczyński, W. (1993). *Badania pedagogiczne – empiryczne*. [w:] Encyklopedia pedagogiczna, pod red. W. Pomykała, wyd. 1. Warszawa: Fundacja "Innowacja".
- Краевский, В. (2002). *Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. и асп. педвузов*. Москва-Волгоград: Перемена. 163с.
- Федотова, Г. (2010). *Методология и методика психолого-педагогических исследований*. Учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений. Великий Новгород: НовГУ. 114 с.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda*. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk (przryg. A. Bronk). Lublin: TN KUL.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Краевский, В., Бережнова, Е. (2006). *Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Изд. центр «Академия». 400 с.
- Попович, М. (1971). *Логіка і наукове пізнання*. Київ: Наукова думка.
- Лубский, А. (2015). Как не следует писать диссертацию, или зачем надо разрабатывать концепцию диссертационного исследования. *Гуманитарий Юга России*. № 1, сс. 204-217.
- Новий тлумачний словник української мови: 2 том К-П*. (2006). К.: Аконті.
- Wielki słownik języka polskiego PAN*.
- Kostkiewicz, J. (2011). *Przedmiot pedagogiki (ogólnej) w sytuacji wielości nurtów i koncepcji pedagogicznych. V: Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. red. T. Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Stępień, A. (2020). *Wstęp do filozofii*. Wydanie czwarte rozszerzone. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Падалка, О. (2009). *Професійно-економічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах*. Доктор педагогічних наук. Рівне.
- Падалка, О. (1992). *Формування готовності учнівської молоді до самостійної трудової діяльності*. Колект. монограф. Київ: КДПП.
- Щедровицкий, Г. (1995). *Избранные труды*. Москва: Шк. Культ. Полит. 800 с.
- Волков, Ю. (2002). *Диссертация: Подготовка, защита, оформление*. Практ. Пособие [под ред. Н. И. Загузова]. Москва: Гардарики. 160 с.
- Ярская, В. (2000). *Методология диссертационного исследования: в помощь соискателю*. Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. учеб. Центр. 189с.
- Анохина, Т. (1985) *Учебник как средство систематизации знаний учащихся*. Кандидат педагогических наук. Москва. 21 с.
- Kwiesińska, M. (2016). *Przedmiot badań w naukach o obronności*. «Obronność. Zeszyty Naukowe». Nr 3 (19). Warszawa.
- Puślecki, W. (2000). *Metody badań pedagogicznych*. Kalisz: WSiP.
- Chodubski, A. J. (2008). *Wstęp do metodologii badań politologicznych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Maszke, A. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wojnarowski, J. (2004). *Jak rozwiązać problem badawczy*. Warszawa: AON.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Apanowicz, J. (2005). *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej*. Warszawa: Difin.
- Skorny, Z. (1984). *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*. Przewodnik metodyczny dla studiujących nauczycieli. Warszawa: WSiP.
- Bauman, T. (1998). *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. [w:] *Zasady badań pedagogicznych*, pod. red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademicki «Żak».
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo «Żak».
- Krajewski, M. (2006). *Badania pedagogiczne (Pedagogical research)*. Płock: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.
- Kubinowski, D. (2016). *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*. Jakościowe badania pedagogiczne. Tom I. Nr 1.
- Gnitecki, J. (2008). *Eksplikacja pojęcia «przedmiot badań pedagogiki»*. [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. (red.) K. Rubacha. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls».
- Okoń, W. (1964). *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce*. *Ruch pedagogiczny*. Nr 2.
- Kalista-Jasiak, M. (2020). *Dynamika zmian rozumienia empatycznego w kształtowaniu umiejętności prospołecznych u nieletnich w procesie socjalizacji*. *Kielce*.
- Malorny, I. (2008). *Lokalna sieć wsparcia i profilaktyka wobec zjawiska niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży na przykładzie miasta Bytom*. *Katowice*.
- Sołoma, L. (1999). *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Sztumski, J. (1999). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wyd. Śląsk.
- Palka, S. (2011). *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*. *Przegląd pedagogiczny*. Nr 1.
- Завада, Г.В., Бушмина О.В. *Педагогика высшей школы*. Казань: КГЭУ
URL: <https://lms.kgeu.ru/mod/book/tool/print/index.php?id=27505>
- Макаренко, А. (1958). *Сочинения*. Т. VII. Москва. 480 с.
- Ушинский, К. (1956). *Собрание сочинений*. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том первый. Москва-Ленинград: Изд-во АПН РСФСР. 776 с.
- Maszke, A. (2004). *Metodologiczne podstawy badań empirycznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Кузин, Ф. (2001). *Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты*. Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов. 2-е изд. доп. Москва: Ось-89. 320 с.
- Краевский, В. (2003). *Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Изд. Центр «Академия». 256 с.
- Селетков, С. (2011). *Теоретические положения диссертационного*

REFERENCES

Kraevskiy, V. (1994). *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: Posobie dlya pedagoga-issledovatelya* [Methodology of Pedagogical Research: A Handbook for the Teacher-Researcher]. Samara: Izd-vo SamGPI. 165 s. [in Russian]

Gershunskii, B. (1998). *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education] Moskva.: Flinta. 432 s. [in Russian]

Zaczynski, V. (1993). *Badania pedagogiczne – empiryczne* [Pedagogical research - empirical]. [v:] Encyklopedia pedagogiczna, pod red. V. Pomykalo, wyd. 1. Warszawa: Fundacja "Innowacja". [in Polish]

Kraevskij, V. (2002). *Obschie osnovy pedagogiki* [Basics of pedagogy]: Ucheb. posobie dlya stud. i asp. pedvuzov. Moskva - Volgograd: Peremena. 163s. [in Russian]

Fedotova, G. (2010). *Metodologiya i metodika psihologo-pedagogicheskikh issledovaniy* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. Uchebnoe posobie dlya studentov psihologo-pedagogicheskikh fakultetov vysshih uchebnyh zavedeniy. Velikij Novgorod: NovGU. 114 s. [in Russian]

Kaminski, S. (1992). *Nauka i metoda* [Science and Method]. Pojecie nauki i klasyfikacja nauk (przyp. A. Bronk). Lublin: TN KUL. [in Polish]

Hejnicka-Bezvinska, T. (2008). *Pedagogika ogolna* [General pedagogy]. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. [in Polish].

Kraevskiy, V., Berezhnova, E. (2006). *Metodologiya pedagogiki*: [Methodology of Pedagogy]. novyi etap: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M.: Izd. centr „Akademiya”. 400 s. [in Russian]

Popovych, M. (1971). *Lohika i naukove piznannua* [Logic and scientific knowledge]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian]

Lubskij, A. (2015). *Kak ne sleduet pisat dissertatsiyu, ili zachem nado razrabatyvat koncepciyu dissertatsionnogo issledovaniya* [How not to write a dissertation, or why it is necessary to develop the concept of dissertation research.]. Gumanitarnij Yuga Rossii. No1. ss. 204-217. [in Russian]

Noviy tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: 2 tom [New explanatory dictionary of the Ukrainian language: vol 2]. K-P. (2006). Kyiv: Akonit. [in Ukrainian]

Vielki slovnik jazyka polskiego PAN [The great dictionary of the Polish language of the Polish Academy of Sciences]. [in Polish]

Kostkievicz, J. (2011). *Przedmiot pedagogiki (ogolnej) v sytuacji wielosci nurtov i koncepcji pedagogicznych* [The subject of (general) pedagogy in the situation of a multitude of pedagogical trends and concepts]. V: *Pedagogika ogolna. Dyskursy o statusie naukovym i dydaktycznym*. red. T. Hejnicka-Bezvinska. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. [in Polish]

Stepien, A. (2020). *Vstep do filozofii* [Introduction to philosophy]. Wydanie czvarte rozszerzone. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL. [in Polish]

Padalka, O. (2009). *Profesijno-ekonomichna pidhotovka maybutnikh uchiteliv u vischykh navchalnykh zakladah* [Vocational and economic training of future teachers in higher educational institutions]. Dissertatsiia doktora pedahohichnykh nauk. Rivne. [in Ukrainian]

Padalka, O. (1992). *Formuvannya gotovnosti uchnivskoi molodi do samostiynoi trudovoi diyalnosti* [Formation of readiness of student's youth for independent labor activity]. Kolekt. monograf. K.: KDPI. [in Ukrainian]

Schedrovickij, G. (1995). *Izbrannye trudy* [Selected works]. Moskva: Shk. Kult. Polit. 800 s. [in Russian]

Volkov, Yu. (2002). *Dissertatsiya: Podgotovka, zaschita, oformlenie* [Dissertation: Preparation, protection, registration]: prakt. posobie / pod red. N. I. Zaguzova. M.: Gardariki. 160 s. [in Russian]

Yarskaya, V. (2000). *Metodologiya dissertatsionnogo issledovaniya: v pomoshch soiskateley* [Methodology of dissertation research: to help the applicant]. Saratov: Izd-vo Povolzh. mezhregion. ucheb. centr. 189 s. [in Russian]

Ahohina, T. (1985) *Uchebnik kak sredstvo sistematizatsii znanij uchaschihsya* [Textbook as a means of systematizing students' knowledge]. *Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk*. Moskva. 21 s. [in Russian]

Kviecinska, M. (2016). *Przedmiot badan v naukach o obronnosci*. "Obronnosc. Zeszyty Naukowe" [The subject of research in defense sciences. "Defense. Science notebooks"]. No 3 (19). Warszawa. [in Polish]

Puslecki, V. (2000). *Metody badan pedagogicznych* [Pedagogical research methods]. Kalisz: VSiP. [in Polish]

Chodubski, A. (2008). *Vstep do metodologii badan politologicznych* [Introduction to the methodology of political science research]. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego. [in Polish]

Maszke, A. (2008). *Metody i techniki badan pedagogicznych*. [Methods and techniques of pedagogical research]. Rzeszov: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszovskiego. [in Polish]

Voynarovski, J. (2004). *Jak rozviazac problem badawczy* [How to solve a research problem]. Warszawa: AON. [in Polish]

Novak, S. (1985). *Metodologia badan spolecznych* [Methodology of social research]. Warszawa: PVN. [in Polish]

Apanovicz, J. (2005). *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej* [Methodological conditions of scientific work]. Warszawa: Difin. [in Polish]

Skorny, Z. (1984). *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki* [Master's theses in psychology and pedagogy]. Przewodnik metodyczny dla studiujacych nauczycieli. Warszawa: VSiP. [in Polish]

Bauman, T. (1998). *O mozliwosci zastosowania metod jakosciowych v badaniach pedagogicznych* [About the possibility of applying qualitative methods in pedagogical research]. [v:] *Zasady badan pedagogicznych*, pod. red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademicki "Zak". [in Polish]

Pilch, T. (1998). *Zasady badan pedagogicznych* [Principles of pedagogical research]. Warszawa: Wydawnictwo "Zak". [in Polish]

Krajevski, M. (2006). *Badania pedagogiczne* (Pedagogical research). Plock: Szkola Wyzsza im. Pavla Vlodkoviaca v Plocku. [in Polish]

Kubinovski, D. (2016). *Istota jakosciowych badan pedagogicznych - vprovadzenie* [The essence of qualitative pedagogical research - introduction]. *Jakosciove badania pedagogiczne*. Tom I. No 1. [in Polish]

Gnitecki, J. (2008). *Eksplikacja pojecia "przedmiot badan pedagogiki"* [Explication of the term „subject of pedagogy research”]. V *Konceptualizacja przedmiotu badan pedagogiki*. (red.) K. Rubacha. Krakov: Oficyna Wydawnicza

“Impuls”. [in Polish]

Okon, V. (1964). *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce* [General characteristics of pedagogical research in Poland]. *Ruch pedagogiczny*. No 2. [in Polish]

Kalista-Jasiak, M. (2020). *Dynamika zmian rozumienia empatycznego w kształtowaniu umiejętności prospołecznych u nieletnich w procesie socjalizacji* [Dynamics of changes in empathic understanding in shaping pro-social skills in minors in the process of socialization]. Kielce. [in Polish]

Malorny, I. (2008). *Lokalna sieć wsparcia i profilaktyka wobec zjawiska niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży na przykładzie miasta Bytom* [Local support network and prevention against the phenomenon of social maladjustment of children and youth on the example of the city of Bytom]. Katowice. [in Polish]

Soloma, L. (1999). *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia* [Methods and techniques of sociological research. Selected Issues.]. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna. [in Polish]

Sztumski, J. (1999). *Vstep do metod i technik badań społecznych* [Introduction to methods and techniques of social research.]. Katowice: Wyd. Śląsk. [in Polish]

Palka, S. (2011). Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego [Triangulation in research on the didactic and educational process]. *Przegląd pedagogiczny*. No 1. [in Polish]

Zavada, G., Bushmina O. *Pedagogika vysshey shkoly* [Pedagogy of the higher school]. Kazan: KGEU URL: <https://lms.kgeu.ru/mod/book/tool/print/index.php?id=27505> [in Russian]

Makarenko, A. (1958). *Sochineniya* [Works]. T. VII. M. 480 s. [in Russian]

Ushinskiy, K. (1956). *Sobranie sochineniy. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii* [Collected works. Person as an object of education. Experience of pedagogical anthropology]. Tom pervyy. M.-L.: Izd-vo APN RSFSR. 776 s. [in Russian]

Maszke, A. (2004). *Metodologiczne podstawy badań empirycznych* [Methodological basis of empirical research]. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. [in Polish]

Kuzin, F. (2001). *Dissertatsiya: Metodika napisaniya. Pravila oformleniya. Poryadok zaschity* [Dissertation: Methodology of writing. Design rules. Protection order]. *Prakticheskoe posobie dlya doktorantov, aspirantov i magistrantov*. 2-e izd. dop. M.: Os-89. 320 s. [in Russian]

Kraevskiy, V. (2003). *Obschie osnovy pedagogiki* [General foundations of pedagogy]: Ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M.: Izd. Centr „Akademiya”. 256 s. [in Russian]

Seletkov, S. (2011). *Teoreticheskie polozeniya dissertatsionnogo issledovaniya* [Theoretical provisions of the dissertation research.]. Izhevsk: Izd-vo IzhGTU. 344 s. [in Russian]

OBJECT AND SUBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH IN METHODOLOGICAL SYSTEMS OF UKRAINE AND POLAND

Volodymyr Rudenko

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor, Professor
at the Department of Information and communication technologies
and methods of teaching computer sciences,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0001-5986-264X

e-mail: VRudenko2004@gmail.com

Natalia Rudenko

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the prof. I.T. Ponimanska Department of Pedagogy
and Psychology (Preschool and Correctional),
Rivne State University of Humanities,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0002-1927-7742,

e-mail: Natalia9A147@gmail.com

Abstract. The object and subject should be defined in every scientific work, they are required elements of research. Their absence may indicate that the researcher is not fully aware of what he is researched, and his chosen methods and tools may be inadequate. Failure to clearly identify the object and subject of research deprives the work of a scientific nature. The article reveals the peculiarities of interpretations of the concepts “object” and “subject” of pedagogical research on the basis of comparing their characteristics in the scientific discourses of Ukraine and Poland, and provides recommendations for improving the methodological support of qualification works. It is shown that in the tradition of the Polish methodological school the concept of “subject” of research (“przedmiot badań”) is analogous to the two concepts of “object” and “subject”, which are commonly defined in domestic scientific works. The choice and formulation of the object and subject of research is directly part of the research activity, which is creative in nature and is not a trivial matter. The subject is a hierarchical system of object substitutions by signs included in certain systems of operation, in which these substitution systems really exist as objects of a special kind. The article answers a number of questions about the methods of determining the subject of research, the relationship between the concepts of object and subject with the research problem, the factors influencing the choice and definition of the object and subject of research. The systematization of the causes of shortcomings in determining the methodological characteristics of pedagogical research related to: terminological misunderstandings, the idea of the subject as part of the object; incorrect definition of object and subject; substitution of the subject by other categories – the purpose or objectives of the study; the gap between the object and the subject of research; replacing the object with an object and vice versa; inconsistency and mixing of methodological characteristics.

Keywords: object, subject, methodology, pedagogy, research.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2022р

