

роботи повинні привчити студентів мислити, аналізувати, враховувати умови, ставити задачі, вирішувати виникаючі проблеми, тобто процес самостійної роботи поступово повинен перетворюватися в творчий. У цьому можуть допомогти нові інформаційні технології.

Третя умова - це забезпечення студента відповідною навчально-методичною літературою. Існуюча ситуація у ВНЗ не дозволяє забезпечити студента необхідною літературою, виданою в центральних видавництвах. З огляду на економічні умови і можливості поліграфічної бази варто рекомендувати в такому випадку перехід на електронні видання лекційних матеріалів викладачів, що уже частково реалізується. Разом з тим, перехід на такий спосіб спілкування зі студентом вимагає розробки й електронного методичного матеріалу.

Самостійна робота першокурсника, розглянута в загальному контексті його самоосвіти, являє собою вищу форму його навчальної діяльності за критерієм саморегуляції і цільової спрямованості; вона може диференціюватися залежно від джерела керування, характеру спонукання та ін. Природно, що проблема формування у студентів-першокурсників уміння вчитися поступово переростає в проблему підвищення навчальної мотивації (особливо внутрішньої мотивації на процес і результат діяльності), виховання інтересу до навчання. При цілеспрямованому формуванні всі спонукання, пов'язані з пізнавальною активністю, стають більш усвідомленими і діючими, підсилюється їх регулююча роль у навчальній діяльності, зростають активність студентів у перебудові мотиваційної сфери. Позитивні мотиваційні зміни, формування інтересу до навчання відбуваються в результаті зміни, удосконалення цілісної особистості студента.

ОСНОВИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ ВЧИТЕЛЯ

Гончаренко С.У. (м. Київ), Кушнір В.А., Кушнір Г.А. (м. Кіровоград)

Метою цієї статті є дослідження деяких аспектів змісту методологічної підготовки вчителя, яка є окремим аспектом більш загальної проблеми - професійної підготовки вчителя. Дослідження є подальшим розвитком ідей, що висвітлені авторами цієї статті в праці [10]. Завдання дослідження полягає в аналізі змісту методологічних знань учителя, виділенні його окремих моментів та в значенні методологічних знань у практичній діяльності вчителя.

Формування в майбутнього вчителя методологічних знань розпочинається із формування поняття методології. Як і багато складних понять, означення поняття методології дається в наукових джерелах неоднозначно, що само собою є проблемою і вимагає самостійного дослідження. Однак, ядро поняття методології виокремлюється у всіх означеннях, що в більшості випадків та приймається за його зміст і застосовується на практиці.

"Методологія - 1) сукупність прийомів дослідження, які застосовуються у певній науці; 2) учіння про метод наукового пізнання і перетворення світу" - так визначається це поняття у філософському словнику [14]. У соціолого-педагогічному словнику за редакцією В.В. Радула наводиться таке визначення: "Методологія (від грец. — спосіб пізнання і навчання, слово) - 1) наука про метод; 2) система найбільш загальних принципів, положень і методів, що становлять основу для певної науки; 3) сукупність прийомів дослідження, застосованих у певній науці" [13]. Можна навести приклади й інших визначень методології. Для нашого дослідження важливо те, що методологія вивчає методи, принципи, підходи, положення як окремо, так і у своїй сукупності, як у загальному філософському плані, так і в плані конкретної науки, як у теоретичному плані, так і в плані практичної діяльності.

Методологія певного дослідження не дає конкретних знань про предмет цього дослідження, на що вказував відомий російський методолог В.П. Щедровицький [16]. Однак, вибір методу дослідження (чи сукупності методів) залежить від методологічних позицій дослідника. Важливо, що методологія допомагає не тільки "абстрактним теоретичним роздумам", а і в практичній діяльності фахівця тієї чи іншої галузі. Вибір методологічної позиції учителя, економіста, інженера, управлінця, політолога розпочинається із розуміння і чіткої постановки мети практичної діяльності; розуміння і визначення системи проблем при досягненні цілі (формування системи цілей); осмислення і вибір підходів, способів, методів досягнення цілей для практичної діяльності. Окрім того, система цілей буде в процесі їх досягнення змінюватися в плані уточнення їхнього змісту, а то і в появі нових і зникненню старих.

На наш погляд, теперішньому чи майбутньому вчителя *насамперед* потрібно зрозуміти, що педагогічний процес є нескінченно можливою реальністю (термін В.С. Біблера [5]), що, з одного боку, створює можливість виникнення в педагогічному процесі будь-якої ситуації з невідомими до цих пір способами, методами і відповідними труднощами її подолання, а з іншого - для діяльності педагога відкривається нескінченне поле можливостей, що дає змглу "відшукання ніш" для виявлення власних переваг, бажань, поглядів вчителя і впровадження їх у педагогічний процес. Постійне виникнення нових ситуацій у педагогічному процесі уможливорює і спонукає вчителя до постійних творчих пошуків, постійного підвищення професійного рівня як у теоретичному плані, так і в плані практичного досвіду. По суті вчитель постійно перебуває у стані виникнення нових ситуацій з невизначеними способами і методами їхнього подолання і вчителю потрібно цю невизначеність постійно долати на основі знань, умінь, навичок, життєвого й педагогічного досвіду. З іншого боку, нескінченне поле можливостей педагога створює оптимістичну ситуацію "знайти себе" в океані цих можливостей, що знову ж таки спонукатиме вчителя до творчих пошуків, зростання власного професійного рівня.

Другим моментом методологічних знань учителя є розуміння того, що всі педагогічні теорії, методи навчання і виховання в широкому розумінні є тільки моделями (див. Вартовской [6], Афанасьев [1]) нескінченно-можливої реальності (процесів навчання і виховання), які в певному розумінні подібні тільки до певних аспектів цієї реальності, відображають суттєві риси цих аспектів. Звідси ніяка педагогічна теорія чи сукупність теорій не може бути "ізоморфною" всьому педагогічному процесу, бути повністю адекватною йому, а, отже, досконалою і кінцевою. Тому науковий процес пізнання педагогічної реальності нескінченний, вимагає постійного розвитку.

Те, що наукою ще не описано досить повно, "довизначається" педагогічною практикою вчителя, його педагогічною майстерністю, життєвим і педагогічним досвідом. З нескінченною різноманітністю педагогічного процесу як складної системи може "справитися" тільки інша нескінченно-можлива система, якою є особистість учителя. Тут спрацьовує відомий закон кібернетики про те, що "з різноманіттям може справитися тільки інше різноманіття" (У. Ешбі [17]). Тому часто вирішальну роль у педагогічній діяльності вчителя відіграє не скінченна система знань учителя, а його педагогічний і життєвий досвід. Це є *третій момент* методологічних знань учителя.

Четвертим моментом методологічних знань учителя ми виділяємо розуміння того, що нескінченно-можлива природа педагогічного процесу визначає його як складну неоднорідність, що уможливорює виділяти різні неоднорідності, визначати різні зв'язки між ними, створювати системні моделі окремих аспектів педагогічного процесу чи загалом. Причому такі моделі можуть бути як ієрархічними (з приводу ієрархічних моделей див. [12]), так і мережевими (Гусельцева [7]). Ієрархічні моделі передбачають підпорядкування одних складових системи (одних неоднорідностей) іншим (більш загальним неоднорідностям).

Мережеві моделі педагогічного процесу виражають координаційні зв'язки між складовими (неоднорідностями).

За *п'ятий момент* методологічних знань учителя можна взяти розуміння того, що зв'язки між складовими педагогічного процесу як системи недиз'юнктивні (з приводу недиз'юнктивності зв'язків див. А.В.Брушлинського [4]). Тому "чистих" складових (у просторі й часі) у реальному педагогічному процесі не існує, вони виділяються тільки в системних моделях педагогічного процесу. Завдяки недиз'юнктивній природі педагогічного процесу виділення його неоднорідностей як складових системи дослідження неоднозначне, що уможлиблює створення різних систем дослідження і відповідно різних підходів, теорій, методів.

Шостим моментом методологічних знань учителя ми виділяємо розуміння того, що недиз'юнктивна природа педагогічних явищ накладає певні обмеження на побудову якомога точнішої системної моделі педагогічних явищ у вигляді більш широкої і глибокої ієрархії чи більш широкої мережі або їхніх можливих комбінацій. Чим "менша" неоднорідність педагогічного явища виділяється в складову системи дослідження, тим менш чітко вона виокремлюється із більш загальної неоднорідності, менш чітко виявляються її властивості, тим більше "схожості" вона має з іншими складовими, тим менше буде відрізнятися від останніх. Отже, побудова якомога точнішої моделі педагогічного процесу має якісні й кількісні об'єктивні обмеження, що потрібно знати досліднику педагогічного процесу та враховувати це на практиці.

Із шостого моменту безпосередньо випливає *сьомий момент* методологічних знань учителя, який передбачає розуміння того, що завдяки недиз'юнктивній природі педагогічних явищ, педагогічного процесу загалом їхню визначеність, наприклад, у вигляді чітких алгоритмів, також має свої обмеження. Тому алгоритмічність навчання, і тим більше виховання, матиме позитивні результати тільки до певної межі "уточнення", а невизначеність є природною характеристикою педагогічних явищ і "боротися" з нею потрібно тільки до певних меж. Звідси визначеність-невизначеність у педагогічному явищі, педагогічному процесі зокрема, є парою характеристик, які існують у педагогічному процесі на основі взаємної доповнювальності, а не виключення, на основі принципу "ні злиття, ні розділеності" (Е.Левінас [11], С.Л.Франк [15]). їхню оптимальне співвідношення не є постійним, а ситуативним і багато в чому визначається педагогічною майстерністю вчителя.

Із шостого моменту випливає і *восьмий момент* методологічних знань учителя, який полягає у розумінні певних обмежень на кількісне оцінювання окремих показників педагогічних явищ. Таке обмеження випливає із законів Вебера-Фехнера про обмеженість людських можливостей на оцінку певної характеристики (показника). "Подрібнення" неоднорідностей педагогічного явища, тобто намагання створити якомога "точнішу" модель вимірювання, призводить до моменту виникнення ситуації "ледве помітної відмінності" однієї однорідності від іншої, коли подальше "подрібнення" призведе до неможливості оцінювання відмінностей. Тому оцінювання знань учнів у школі за дванадцятибальною системою більш складне, ніж за п'ятибальною і вимагає від учителя більш високого рівня професійної підготовки, більшого досвіду. На наш погляд, оцінка за шкалою більше дванадцяти балів взагалі проблематична для людини.

Дев'ятим моментом методологічних знань учителя ми називаємо розуміння того, що будь-який метод, форма, прийом навчання чи виховання як моделі певних аспектів нескінченно-можливого мають певні обмеження і тому в принципі одними й тими ж методами чи формами навчання та виховання можна досягнути тільки певного рівня результатів, вище яких підійнятися проблематично. З часом при застосуванні певного методу, форми навчання чи виховання настає їхня "вичерпаність", яка означає, що майже все, що можна було задіяти в людині за допомогою цих методів, уже охоплено, нових сутнісних сил

людини, її можливостей ці методи вже "захопити" не можуть. Отже, чим більшим різноманіттям методів, форм, прийомів навчання й виховання володіє учитель, тим більше в нього можливостей досягти вищих результатів своєї професійної діяльності.

До *десятого моменту* методологічних знань учителя ми відносимо розуміння вчителем того, що методи і форми навчання та виховання з розвитком суспільства, системи освіти загалом змінюють свої змісти, можуть змінюватися ті завдання, що потрібно досягти в освіті і відповідно поруч із виникненням методів і форм навчання та виховання на нових началах будуть розвиватися і змінюватися "старі". Прикладом цього може бути виникнення на сьогодні інформаційного суспільства з відповідною зміною змісту освіти, що вимагає як створення нових методів і форм педагогічної діяльності вчителя, так і розвитку вже відомих.

До *одинадцятим моментом* методологічних знань учителя ми називаємо розуміння того, що зберігається наступність методів і форм навчання та виховання. Кожна педагогічна теорія, кожний метод навчання чи виховання за свого часу були прогресивними в педагогічній науці й успішно застосовувалися на практиці, тому вони залишили свій слід педагогіці і так чи інакше, явно чи неявно присутні в педагогічних теоріях, методах і формах діяльності вчителя, які розроблені після них чи будуть ще розроблені. У науці взагалі, педагогіці зокрема, не можна дивитися на "старі" методи, теорії як заблудження чи помилки, а як на діалог минулого і майбутнього в теперішньому. У такий спосіб здійснюється зв'язок різних часів.

До *дванадцятим моментом* методологічних знань учителя можна назвати розуміння того, що кожна педагогічна теорія, кожний метод чи форма діяльності вчителя мають свої переваги й обмеження. Дуже бажано вчителю знати (уміти виділяти) як ці переваги, так і обмеження. Адже з часом обмеження методу, форми навчання чи виховання можуть перетворитися в недоліки у вигляді закостенілості, стереотипності, скучності, авторитарності тощо. Вчитель це повинен розуміти і у своїй діяльності вчасно вносити корективи в змісти методів та форм навчання і виховання.

До *тринадцятим моментом* методологічних знань учителя може бути розуміння того, що вибір певних елементів у педагогічному явищі (а це в педагогічному явищі якись неоднорідності) за базові має відносний характер. По суті йдеться про вибір аналогу системі координат у нескінченно-можливому просторі існування педагогічного процесу. Вибір "координат" буде залежати від підходів до створення системної структури педагогічного явища, цілей дослідження, методів дослідження, переваг дослідника тощо. Вибравши певні положення за базові, ми "інші" положення будемо спочатку якимось чином намагатися визначати через базові. Однак із розвитком дослідження, зростанням його широти й глибини "інші" будуть ставати все більш автономними стосовно базових і, зрештою, самі можуть зрівнятися за значущістю з базовими. Із цього методологічного знання можна зокрема зробити висновок, що становлення молодого вчителя може розпочатися із будь-якої "базис", а потім поступово розвинуться інші аспекти педагогічної діяльності й "вихідна база" втратить свою початкову значущість у діяльності вчителя.

До *тринадцятим* можна пов'язати *чотирнадцятий момент* методологічних знань учителя. Цей полягає у тому, що потрібно розуміти принципову незведеність нескінченно-можливого педагогічного процесу до основних "начал", говорячи мовою математики, до аксіом, з яких усе можна вивести, що є вираженням принципу незведеності педагогічного процесу. Тому "базовість" у педагогічному процесі багато в чому має відносний і ситуативний характер.

Самі собою як теоретичні моделі методи й форми навчання ще не можуть навчати й виховувати, вони реалізуються в конкретних умовах, ситуаціях, при конкретних учителях та учнях, у конкретних видах діяльності. Тому їхній

зміст і навіть суть великою мірою залежать від того, яким чином впливає учитель на учнів, як взаємодіють вчитель та учні, як спілкуються. З цього питання написано багато наукових праць, якими повинні бути впливи на учнів, у яких формах, як спілкуватися з учнями і т.п. Ми розглядаємо спілкування й управління педагогічним процесом з погляду трьох парадигм: об'єктної, суб'єктної і діалогічної, які вперше вживав Г.А.Ковальов [8]. Це буде *п'ятнадцятим моментом* методологічних знань учителя. Стосунки між учителем й учнями можуть бути суб'єктно-об'єктними, суб'єктно-суб'єктними і діалогічними. У першому випадку вчитель виступає активним суб'єктом, учні пасивними об'єктами, у другому вчитель, і учні-активні суб'єкти, у третьому - стосунки стають діалогічними. Діалог тут розглядається в розумінні М.М. Бахтіна [2], М. Бубера [5.], С.Л. Франка [15.], В.С. Біблера [3]. Не можна визначити, який із цих трьох підходів кращий, а який гірший з погляду результативності навчання чи виховання, тобто з погляду досягнення поставлених педагогічних цілей. Учитель повинен розуміти переваги й недоліки кожного з цих підходів. Так, наприклад, суб'єктно-об'єктний підхід до організації процесу навчання допомагає вчителю утримувати належну дисципліну, зрозумілу логіку навчання, послідовність викладання та ін. У той же час такий підхід затримує формування вільної всебічно й гармонійно розвинутої особистості учня. Більш детально наведені методологічні підходи розглянуті в праці [10].

Шістнадцятим моментом методологічних знань учителя можна назвати розуміння вчителем того, що наведені у тринадцятому моменті методологічні підходи спілкування і взаємодії між учасниками педагогічного процесу будуть вимагати й відповідного змісту методів і форм навчання та виховання. Не можуть бути, наприклад, під час діалогічного спілкування методи навчання, що ґрунтуються на об'єктній парадигмі.

Сімнадцятим моментом методологічних знань учителя можна назвати розуміння того, що теоретична й практична педагогіка розвиваються в конкретний історичний період розвитку науки та суспільства загалом. Тому на педагогічну науку у свій час проектувалися ідеї сцієнцізму, позитивізму, релятивізму, модерну, постмодерну, кібернетики, синергетики, діалогу тощо. Так, наприклад, позитивізм уважав, що науковими знаннями можна вважати тільки ті, які можна перевірити експериментальним методом; модерн вбачає, що наука може розробити такі методи й форми навчання, що здатна досягти будь-якого рівня навченості та вихованості; постмодерн заперечує можливість створення таких методів і виступає за їхній плюралізм; синергетика "узаконила" хаос у педагогічному процесі нарівні із закономірностями його розвитку, показала, що для педагогічного процесу важливі як стійкий, так і нестійкий стани, що управління педагогічним процесом у нестійкому стані здійснюється малими, але точно спрямованими зусиллями, що в нестійких станах педагогічна ситуація може розвиватися різними, у тому числі й непередбаченими шляхами, вибір яких здійснюється і під впливом випадків; діалог розширює контекст розуміння педагогічного процесу аж до сприйняття його як самого буття, як частини людського життя, а не тільки як "установи де навчають та виховують". Методи й форми навчання і виховання та їхня реалізація в практичній діяльності вчителя в конкретній ситуації будуть виявляти як свої позитивні риси, так і свої обмеження.

Вісімнадцятим моментом методологічних знань учителя буде розуміння того, що методи й форми навчання і виховання, педагогічні теорії, які діють у межах певної парадигми (з приводу поняття парадигми див. Кун [9]) у результаті власних обмежень з часом "виробляють" свій ресурс і вже не можуть повною мірою задовольнити педагогічну науку і практику, не можуть повною мірою розв'язувати ті проблеми, що ставить перед освітою життя. їхній "нормальний" розвиток у межах однієї парадигми себе вичерпав. Тоді на зміну старої парадигми приходить нова, у якій створюються нові педагогічні теорії та набувають нових змістів старі теорії. Нова парадигма виникає як заперечення ста-

рої, як революційний стрибок (у розумінні Т.Куна [9]) розвитку науки, як "ненормальний" розвиток науки. "Сліди" старої парадигми завжди матимуть місце в розвитку педагогічної науки і практики в умовах нової парадигми. Просто нова парадигма як науковий підхід більш адекватно відображає реалії педагогічного життя.

Підбиваючи підсумок, потрібно зазначити, що в межах однієї статті не можна досить повно висвітлити всі аспекти проблеми змісту методологічних знань учителя, проблеми, яка на сьогодні є досить актуальною і вимагає широкого й глибокого окремого дослідження. Ми намагалися показати деякі окремі й важливі, на наш погляд, моменти методологічних знань учителя, знань, які допоможуть учителю піднятися на більш високий щабель професійної підготовки, допоможуть йому зорієнтуватися в "навалі" науково-педагогічних публікацій, "виловити" із цієї навали корисні для своєї діяльності моменти, ідеї, положення, практичні розробки, допоможуть визначити свої професійні переваги, погляди, бажання, загалом — "знайти себе" в педагогічній діяльності.

Література

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. - М.: Политиздат, 1981. - 432 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. -М.: Советский писатель, 1963 — 362 с.
3. Библиер В.С. От наукоучения - к логике культуры. -М. Изд. полит лит., 1991 - 413 с
4. Брушлинский А.В Мышление и прогнозирование. -М.: Мысль, 1979. - 230 с.
5. Бубер М. Диалог // Два образа веры / Под ред. П.С. Гуревича и др. - М.: Республика, 1995. - С. 15 - 92.
6. Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание. - М.: Прогресс, 1998. - 506 с.
7. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология и вызовы «порстмодернизма» // Вопросы психологии - 2002. - № 3. - С 131.
8. Ковалев ГА, Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. - 1 983. - С. 42 — 51.
9. Кун Т. Структура научных революций. -Благовещенск: ГК им. И А.Бодуэна де Куртена, 1998 - 296 с.
10. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. - Кіровоград: КДПУ, 2001. - 348 с.
11. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. - Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа, 1998. - 265 с.
12. Месарович М, Мако Д., Тахакара И. Теория иерархических многоуровневых систем. - М,: Мир, 1973.- 344 с.
13. Соціолого-педагогічний словник / За ред В В Радула- К ЕксОб, 2004- 304 с.
14. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова - 4-е изд. - М : Политиздат, 1980. - 444 с.
15. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. - Мн. Харвест, М.: АСТ, 2000. - 992 с.
16. Щедровицкий Г.П. Философия Наука. Методология / Редакторы-составители А.А. Пископель, В.Р. Рокитянский, А.П.. Щедровицкий, - М.: ШК. культ политики, 1997. - 656 с.
17. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. - М., 1959. -450 с.