

вносити корективи у зміст метод. роботи та робити процес зростання пед. майстерності вчителів більш керованим. М. р. дає можливість вчителям брати участь не тільки в організації готових програм підвищення кваліфікації, а й в їх плануванні, розробленні.

Підвищенню наук. рівня метод. роботи сприяли дослідження вчених Ю. Бабанського, В. Бондаря, І. Жерносека, Л. Занкова, та ін. Вони вважали, що метод. робота як наука спрямована на дослідження закономірних зв'язків між навч. предметом, або змістом навчання; діяльністю вчителя, або викладанням; діяльністю учнів. На основі пізнання цих закономірностей потрібно розробляти вимоги до навч. предмета, викладання і діяльності учнів.

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні особливого значення набуває удосконалення системи метод. роботи в школі, головні завдання якої окреслені в законодавчих та нормативних документах про освіту (закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Держ. нац. програма «Освіта України XXI століття», Нац. доктрина розвитку освіти). У цих документах підкреслюється значення підвищення компетентності вчителів в удосконаленні якості навч.-виховного процесу.

Основними принципами організації метод. роботи в школі є: демократизація; гуманізація; системність; науковість; врахування особливостей конкретної школи, вчителя; прогностичність та випереджувальний характер; творчість; єдність теорії і практики; створення сприятливих умов для ефективної метод. роботи.

Лит.: 1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. — К., 1987; 2. Великий тлумачний словник сучасної української мови із додатками і доповненнями / Уклад. і голов. ред. В. І. Бурос. — К., 2005; 3. Жерносек І. П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі. — К., 1999; 4. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти. — К., 2000; 5. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М., 1990; 6. Методическая работа в школе: организация и управление / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1988.

*В. І. Пуцов,
Л. Я. Набока*

МЕТОДОЛОГІЯ — вчення про метод, наука про побудову людської діяльності. Традиційно найрозвиненішою галуззю М. є М. пізнавальної діяльності, М. науки.

Серед наук. понять, із якими доводиться мати справу педагогу, поняття «М.» — одне з найбільш невизначених, багатозначних і навіть суперечливих. Тому не випадково в пед. працях воно часто тлумачиться зовсім по-різному, часто-густо не зовсім коректно.

Невизначеним є саме тлумачення М. Нерідко воно виводиться не стільки з аналізу загальних потреб і тенденцій розвитку освіти і науки, яка її вивчає, скільки із загальних філос. основ, які не дають однозначного розуміння. Слово «М.» асоціюється у свідомості багатьох педагогів із чимось занадто абстрактним, далеким від життя, яке зводиться до цитат з філос. текстів, ідеологічних і адмін. документів, слабо пов'язаних із педагогікою взагалі і поточними потребами пед. теорії та практики зокрема.

Залежно від рівня розгляду М. розуміють по-різному. В широкому розумінні її тлумачать як систему принципів і способів побудови теор. і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наук. позицій, які є загальними для всіх галузей, і одночасно теорією наук. пізнання у конкретній галузі науки. За ін. також широким визначенням це вчення про метод наук. пізнання і перетворення світу. В сучасній літературі йдеться, передусім, про М. наук. пізнання, тобто вчення про принципи побудови, форми і способи наук.-дослідницької діяльності. Нечіткість уявлень про М. породжується прямим перенесенням з одного, то другого із цих визначень на пед. діяльність без урахування особливостей пед. науки.

Педагогам доводиться обирати, і вибір першого визначення згідно з вимогами логіки повинен спиратися на специфіку завдання, яке розв'язується за допомогою даного визначення. Розв'язати цю проблему можливо, виділивши кілька якісно різних рівнів у М. Ця позиція протистоїть простому зведенню методології до філософії, яке доводилося не так давно долати вченим. Вони самі вказували на неоднорідність М. і необхідність виділення різних рівнів методологічного аналізу.

Для визначення місця М. пед. науки в загальній системі методологічного знання необхідно враховувати, що розрізняють кілька рівнів М. Змістом 1-го рівня М. є філос. знання. 2-й рівень становить загальнонаук. М. (системний і діяльнісний підходи, характеристика різних типів наук. досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо). 3-й рівень становить конкретна наук. М., тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи ін. спец. наук. дисципліні, напр. у педагогіці.

М. спеціальної науки включає в себе не лише питання попередніх рівнів, напр., системного підходу, або їх моделювання в педагогіці, але й проблеми, специфічні для наук. пізнання в даній галузі. Для М. педагогіки це проблема співвідношення педагогіки та психології, показники наук. тієї чи ін. пед. праці тощо. Деякі вчені виділяють

також 4-й рівень, який утворюють методика й техніка дослідження.

Зі сказаного зрозуміло, що перші 2 рівні М. не підходять для педагогіки. М. педагогіки є конкретно-наук. — це вчення про пед. знання, про процес його набуття, способи пояснення (створення концепції) і практичного застосування для перетворення або вдосконалення системи навчання й виховання.

Узагальнюючи наведене вище, можна дати таке визначення М. педагогіки: вона є системою знань про структуру пед. теорії, про принципи підходу і способи набуття знань, які відображають пед. дійсність, а також системою діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи.

У цьому визначенні поряд із системою знань про структуру пед. теорії, принципами і способами набуття знань виділяється система діяльності дослідника з їх одержання. Отже, предмет М. педагогіки виступає як співвідношення між пед. дійсністю та її відображенням у пед. науці.

М. педагогіки включає такі положення: а) вчення про структуру і функції пед. знання; б) вихідні, ключові, фундаментальні пед. положення (теорії концепції, гіпотези), які мають загальнонаук. смисл; в) вчення про логіку і методи пед. дослідження; г) вчення про способи використання одержаних знань для вдосконалення практики.

У методологічному знанні особливо важливу роль відіграють методологічні принципи й вимоги до дослідницької діяльності.

Основоположним принципом будь-якого наук. дослідження є методологічний принцип об'єктивності. Його втілено у всебічному врахуванні факторів, які породжують те чи ін. явище, умов, за яких воно розвивається, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість одержати істинні знання про об'єкт, передбачають виключення суб'єктивізму, однозначності й упередженості в підборі та оцінці фактів.

Принцип об'єктивності, проте, не виключає участі у процесі людини-дослідника з її творчою індивідуальністю, певним чином орієнтованим внутрішнім світом. Принцип об'єктивності диктує вимогу доказовості, обґрунтованості вихідних засновків, логіки дослідження і його висновків. Вимога доказовості передбачає також альтернативний характер наук. пошуку.

Другим методологічним принципом є близький до розглянутого вище принцип сутнісного аналізу. Дотримання цього принципу пов'язане з співвіднесенням у досліджуваних явищах, зовнішнього, особливого і одиночного, проникненням в їх внутрішню структуру, розкриттям законів їх застосування і функціонування, умов та факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни.

Для психол.-пед. і психол. досліджень важливим є дотримання методологічного генетичного принципу, суттю якого є розгляд факту або явища на основі аналізу умов його походження, подальшого розвитку, виявлення моментів зміни одного рівня функціонування на ін. (якісно ін.), напр., з'ясування генетичних і соціальних передумов виникнення індивід. психол. особливостей людини в онтогенезі.

З генетичним підходом пов'язаний також методологічний принцип єдності логічного й істор., який вимагає в кожному дослідженні поєднувати вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функцій, зв'язків об'єкта в його сучасному стані), а також перспектив його розвитку. З даного принципу випливає вимога наступності, врахування нагромадженого досвіду, традицій, наук. досягнень минулого.

Одним із загальних наук. принципів є принцип концептуальної єдності дослідження. Коли дослідник не захищає, не проводить послідовно певної концепції, не виробляє її сам або не приєднується до однієї з наявних, йому не вдається досягти єдності й логічної несуперечливості підходів і оцінок, він неминуче «опускається» на позиції електики. Принцип концептуальності внутрішньо суперечливий, він — не що інше, як єдність визначеного, що його вважають за правильне, і невизначеного, мінливого. Це й відрізняє його від упередженості.

Різноманітність сторін, елементів, відношень, внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування і розвитку соціально-пед. процесу обумовлює необхідність його системного вивчення. Системний підхід як методологічний принцип ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями її складових, а пов'язана, передусім, із характером взаємодії між елементами. Тому на I-й план виходить завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і стосунків, зокрема стосунків людини і суспільства, людей усередині певного співтовариства. У процесі системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, а й вплив результату на причини, які його породили.

Особливу увагу слід звернути на необхідність цілісного підходу до освітніх систем — інакше кажучи, дотримання принципу цілісності в дослідженні й дуже обережного підходу до вичленування з метою спеціального вивчення окремих сторін, елементів, відносин психол.-пед. процесу. Власне вичленування можна здійснювати лише умовно, тимчасово, постійно співвідносячи одержувані результати з ходом всього процесу в цілому та його результатами.

Психол.-пед. процес є так званою нелінійною системою (у випадку зміни одного з елементів нелінійної структури ін. змінюються не пропорцій-

но, а за складнішим законом), дослідження структури не може бути вивченням її окремих елементів, оскільки сума дій компонентних причин, що діють окремо, поодиночі, не дорівнює наслідку, одержаному внаслідок спільної дії. При вивченні якоїсь сторони, аспекту, елемента пед. процесу слід завжди враховувати загальні закономірності й найважливіші взаємодії всього процесу в цілому.

У пед. процесі виразно виявляються взаємодії, що їх вивчає синергетика — сучасна теорія сумісної дії. Ця теорія фокусує увагу на нерівноважності, нестабільності як природному стані відкритих, нелінійних систем, на багатоваріантності й невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності факторів і умов, що впливають на них. Звідси випливає висновок про те, що будь-якій системі, в т. ч. пед., не можна нав'язувати способу існування або розвитку, але можна обирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на кібернетичний (управлінський), скільки на синергетичний (саморегулювальний) процес, на незначні впливи, які, проте, збігаються з можливим варіантом розвитку (їх називають резонансними).

Діяльнісний підхід у психол. і психол.-пед. дослідженнях також є конкретно наук. методологічним принципом. Діяльнісний підхід виражається у прагненні дослідників використовувати положення теорії діяльності в методиці й інтерпретації змісту своїх праць. Суть діяльнісного підходу полягає в тому, що досліджується наявний процес взаємодії людини з навколишнім світом, який забезпечує виконання певних життєво важливих завдань. Стосовно проблем навчання діяльнісний підхід означає виявлення й опис тих способів дії, які повинні призвести до розкриття змісту поняття в навч. матеріалі й повноцінного засвоєння відповідних знань.

До методологічних основ дослідження не слід відносити, як це часто роблять молоді дослідники, загальні положення, що не містять конкретної інформації про використаний наук. підхід і не допомагають розкрити та пояснити його суть. Напр., такими є формальні посилання на принцип єдності теорії та практики у пізнанні навколишньої дійсності, соціальні вимоги всебічного розвитку особистості, директивні документи у галузі нац. системи освіти в Україні, виступи керівників держави і системи освіти тощо.

Цілком зрозуміло, що ці положення є обов'язковими орієнтирами для науки і практики, їх необхідно враховувати у процесі пед. діяльності, у характеристиці актуальності обраної теми. Але вони не можуть розглядатися як безпосередні методологічні основи конкретного наук.-пед. пошуку, що має специфічний зміст, предмет і умови проведення. У визначенні його методологічних позицій слід виходити з тих фундаментальних пед.

теорій, які пояснюють обраний напрям дослідження та засади, на яких цей напрям ґрунтується.

Для чого треба знати М., видно відразу з розглянутого вище — без методологічних знань не можна грамотно провести пед. або будь-яке ін. дослідження. Таку грамотність дає володіння методологічною культурою, до якої входять: методологічна рефлексія (уміння аналізувати власну наук. діяльність); здатність до наук. обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, управління, конструювання.

Методологічна культура потрібна не лише наук. працівникові. Це культура мислення, яка ґрунтується на методологічних знаннях і необхідною частиною якої є рефлексія. Така культура потрібна практиці не менше, ніж науці. Для виконання інтелектуальних завдань у галузі педагогіки і науковцю, і вчителю потрібне вміння бачити проблему і співвідносити з нею фактичний матеріал, висувати припущення і уявляти собі наслідки його реалізації: «що було б, коли б...», розподіляти вирішення завдання на кроки в оптимальній послідовності тощо. При цьому найважливішою ознакою методологічної культури вчителя і нині є уміння і бажання користуватись наук. пед. знаннями для аналізу і вдосконалення своєї роботи. Вчителю важливо знати, як взаємопов'язані пед. наука і практика, яке місце педагога в системі цього зв'язку, яке застосування можуть знайти методи дослідження в його практичній діяльності.

Лит.: 1. Найн А. Я. Методология и методика научного исследования. — Челябинск, 1993; 2. Новиков А. М. Методология образования. — М., 2002.

С. У. Гончаренко

МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЇ — вчення про методи і принципи пізнання психічної реальності. Методологія науки розуміється або як виявлене в результаті рефлексії теорії пізнання розуміння методу як способу отримання наук. знання (1) або як вчення про систему методів і принципів, за допомогою яких у межах тієї чи ін. науки в процесі теор. чи теоретико-емпіричного дослідження перевіряються достовірність і надійність вихідних теор. уявлень (2). У М. п. мають відобразитися як загально-філос. уявлення про метод і його зв'язки з принципами пізнання, так і розуміння методів як системи дослідницьких способів ставлення до дійсності (що пізнається), які більш детально розробляються в методології науки (наукознавстві).

В учінні про вихідне підґрунтя пізнання аналізуються і оцінюються ті філос. уявлення й погляди, на які дослідник свідомо або несвідомо спирається в процесі пізнання. Отже, ця частина М. п. безпосередньо пов'язана з філософією, світоглядом, апріорним прийняттям деяких вихідних