

ШЛЯХ ОСВІТИ

2/2005

Індекс 74638

ФХ



И 15685
2005.2.



У НОМЕРІ:

- Про формулювання наукової новизни в дисертаціях
- Недоліки сучасних освітніх реформ
- Дистанційна освіта: учора, сьогодні, завтра
- Метод проектів в історії шкільництва

Видавництво
«ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА» —
це журнали
нового
покоління ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА





ОСВІТА – XXI СТОЛІТТЯ

Семен ГОНЧАРЕНКО

Про формулювання наукової новизни в дисертаціях 2

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Методологія дослідження історико-педагогічного процесу:
постановка проблеми 7

Людмила ХОРУЖА

Проектна культура вчителя: етичний компонент 11

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Аліна СБРУЄВА

Недоліки сучасних освітніх реформ 16

Володимир СТЕПАШКО

Проблеми кваліметрії наукових досліджень 20

Степан ДИЧКОВСЬКИЙ

Дистанційна освіта: учора, сьогодні, завтра 26

НОВІ ДЖЕРЕЛА

Людмила ЗЛАМАНЮК

Розвиток образного мислення старшокласників
у роботі сучасного вчителя 34

Валентина БОЙКО

Інноваційний потенціал регіональних географічних курсів
у загальноосвітніх школах 37

Олег СВЯТКА

Педагогічний аспект у дослідженні феномена опору
у спілкуванні вчителя й учня 41

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Валентина ФЕДЯЄВА

Етно-соціальні аспекти сімейного виховання в Україні
кінця XIX – початку XX ст. 44

Тетяна ДОВБЕНКО

Метод проектів в історії шкільництва 47

Оксана ГРИГОРЕНКО

Діяльність М. О. Корфа очима сучасників та послідовників 52

ІНФОРМАЦІЯ

Нові надходження в ДНПБ України
імені В. О. Сухомлинського 43, 55

НАШІ АВТОРИ 56

ЗАСНОВНИКИ:
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ,
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ,
АСОЦІАЦІЯ ПРАЦІВНИКІВ ГІМНАЗІЙ
І ЛІЦЕЇВ УКРАЇНИ

Заснований у 1995 році
Виходить чотири рази на рік

Свідчення про державну реєстрацію
серія КВ № 1835 від 27.02.1996 р.
Передплатний індекс 74638

№ 2 (36) 2005
КВІТЕНЬ—ТРАВЕНЬ—ЧЕРВЕНЬ

Схвалено вченою радою Інституту
педагогіки АПН України
(протокол від 12 травня 2005 р. № 5)

Головний редактор
Ольга СУХОМЛИНСЬКА

Редакційна колегія:
Мар'яна БОСЕНКО,
Олег ВОЛКОВ,
Іван ЄРМАКОВ,
Іван ЗЯЗЮН,
Володимир КУЗЬ,
Григорій ПУСТОВІТ,
Олександра САВЧЕНКО,
Ірина ТАРАНЕНКО,
Георгій ФІЛІПЧУК,
Юрій МАЛЬОВАННИЙ,
Борис ЧИЖЕВСЬКИЙ,
Микола ЯРМАЧЕНКО

Над номером працювали:
Микола ЗАДОРЖНИЙ
(старший науковий редактор),
Катерина ЛАШКО (редактор),
Володимир ЛИТВИНЕНКО (художник-дизайнер),
Лариса АЛЕНІНА (технічний редактор),
Ігор СОКОЛОВ (коректор)

ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Директор видавництва
Юрій КУЗНЕЦОВ, тел. 234-41-87
Головний редактор видавництва
Олег КОСТЕНКО, тел. 246-71-45
Заступник директора з виробництва
Валентина МАКСИМОВСЬКА, тел. 246-70-83
Заступники головного редактора
Василь СМОЛЯНЕЦЬ, тел. 227-00-92
Ірина КРАСУЦЬКА, тел. 246-70-83
Головний художник
Володимир ЛИТВИНЕНКО, тел. 246-70-83
Завідувач відділу реалізації
збуту та реклами
Роман КОСТЕНКО, тел. 235-50-53

Адреса видавництва:
01004, Київ-4, вул. Басейна, 1/2,
тел.: 246-70-83, 246-71-45

Адреса редакції:
04053, Київ-53, вул. Артема, 52а,
тел. 211-94-63

Підготовка та друк СМП «АВЕРС»,
04214, Київ, пр. Оболонський, 36, тел. 461-87-93
Свідчення про державну реєстрацію ДК № 586
від 05.09.2001 р.

Підписано до друку 07.06.2005. Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк офсетний. Умов. друк. арк.
6,51. Обл.-вид. арк. 7,1. Наклад 570 пр.
Зам. 05-061.

Усі права захищені. Жодна частина, елемент,
ідея, композиційний підхід цього видання не
можуть бути копіюваними чи відтвореними у
будь-якій формі і будь-якими засобами — як
електронними, так і фотомеханічними, зокре-
ма через ксерокопіювання, запис чи комп'ю-
терне архівування, без письмового дозволу
видавця.

© «Педагогічна преса», 2005
© «Шлях освіти», 2005





Леонід ВАХОВСЬКИЙ

Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми

Майже з моменту свого виникнення вітчизняна історія педагогіки характеризувалася методологічною невизначеністю. Це зумовлювалось тим, що як процес пізнання вона тяжіла до історичної науки, до її дослідницьких принципів і методів, а як результат пізнання, як система знань — до педагогіки. Такий особливий статус історії педагогіки об'єктивно змушував її «сидіти на двох стільцях», тобто орієнтуватися на дві різні конкретно-наукові методології, що й породжувало нечіткість методологічних установок.

З початку 90-х років ХХ ст. означена тенденція помітно посилилась, оскільки історія педагогіки елементарно не готова до методологічного розмаїття. Реакцією на методологічний плюралізм, що склався, стали дві позиції щодо еволюції педагогіки, які досить точно зафіксував А. Данилюк. Це методологічно-педагогічний нігілізм і методологічно-педагогічний традиціоналізм.

Резонно припустити, що нігілізм сформувався як певний захист від методологічного монізму, що дає змогу в будь-який момент елімінувати здобуте історико-педагогічне знання як таке, що не відповідає єдиному правильній методологічній ідеї. Подібні ситуації неодноразово виникали в радянській науці, і заради їх уникнення дослідники готові відмовитись від розробки методологічних проблем історії педагогіки й не добиватися її методологічної самостійності. Традиціоналісти вважають, що без власної, причому «істинної» методології історія педагогіки обійтись не зможе. А для цього треба замінити стару методологію, яка не виправдала себе, новою, сучасною і більш правильною.

У таких умовах проблеми методології історико-педагогічних досліджень набувають особливої актуальності й значущості. Без їх успішної розробки претензії історико-педагогічного знання на теоретичність, прогностичний потенціал залишаються добрим наміром.

Питання методології педагогічної науки останнім часом досить активно розробляються. Спеціалістам відомі праці В. Краєвського, М. Скаткіна, Б. Вульфсона, В. Журавльова, В. Загвязинського, Я. Скалкової та ін. З початку 1990-х років методологічну функцію щодо педагогіки стала брати на себе філософія освіти й виховання (Б. Гершунський, В. Розін, П. Щедровицький, Н. Розов, Б. Бім-Бад, Б. Лихачов). У цей період з'явилися публікації (Б. Корнетов, М. Богуславський, О. Сухомлинська), присвячені обґрунтуванню нових методологічних підходів в історико-педагогічних дослідженнях. Однак суть методологій у працях перелічених авторів викладається стисло, а основна увага приділяється розгляду крізь призму нового методологічного знання конкретних історико-педагогічних проблем.

Як бачимо, методологія історії педагогіки поки що дуже рідко стає предметом спеціальних досліджень, що, безумовно, відбивається на якості історико-педагогічних праць. Багатьом з них, на

думку О. Сухомлинської, притаманні ілюстративно-констатаційні, неевристичні підходи, що проявляється в реєстраційній фотографічності й описовості (Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. — К.: А.П.Н., 2003. — С. 18).

Яку ж методологію історико-педагогічного дослідження можна назвати сучасною й ефективною? У якій формі існує методологічне знання в історії педагогіки, як воно впливає на результати пізнання? Ось мінімальне коло питань, від розв'язання яких залежать об'єктивність, достовірність, а отже, і науковість історико-педагогічних досліджень.

Є досить багато відповідей на питання про те, що таке методологія. У найзагальнішому, абстрактному вигляді її можна визначити як філософську дисципліну, що досліджує умови, можливості й способи організації мислення в певній упорядкованості. У педагогічних виданнях методологію в широкому розумінні слова визначають як систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності (Див.: Краєвський В. В. Общие основы педагогики. — М.; Волгоград: Перемена, 2002. — С. 119) або як учення про принципи побудови, форми й способи науково-пізнавальної діяльності (Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Ред. В. А. Сластенин: 3-е изд. — М.: Школа-Пресс, 2000. — С. 93).

Наведені визначення постійно тиражуються в науково-педагогічних публікаціях і тому стають звичними й мало не класичними. На нашу думку, вони не дають уявлення про походження методологічного знання, що призводить до викривленого розуміння самої суті методології. У зв'язку з цим зробимо певні зауваження.

Передусім слід зазначити, що методологія виникає в контек-



сті взаємозв'язку пізнавальної діяльності й мислення. Саме ускладнення науково-пізнавальної діяльності, самої процедури пізнання, особливо в теоретичній (понятійній) фазі, і змусило звернути увагу на мислення, на ті чи інші шляхи його організації на основі знань про природу мислення. Потреба в регламентації розумових процедур, яка виникла в ході наукового пізнання, і стала головною передумовою виникнення методології.

Уявлення про походження методології дає можливість зрозуміти принаймні дві її основні характеристики. По-перше, методологія змушує бачити в пізнанні не тільки його відбиваючу, але й конструктивну основу (Див.: Анисимов О. С. Основы методологического мышления. — М., 1989. — С. 5). Це означає, що зміст здобутого наукового знання залежить і від властивостей предметів та явищ навколишнього світу, які це наукове знання відображають, і від процесу його створення, конструювання. По-друге, специфічною характеристикою методології є її рефлексивне ставлення до наявних структур науково-пізнавальної діяльності, вихід за їх межі з метою створення проекту, плану нової діяльності (Див.: Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. — М., 1993. — С. 50–51). Як бачимо, методологію слід розглядати не просто як систему принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а як проект пізнавальної діяльності, створений з урахуванням особливостей предмета пізнання й закономірностей мислення.

Ганс Георг Гадамер зазначав, що той, хто пізнає, завжди має певний проект, і навіть найбільш безпосередній смисл досягається у світлі певних очікувань, які породжуються «передрозумінням» (Vorverständnis). Інакше кажучи, у дослідника

завжди є проект пізнання, певна установка на нього, тобто методологія.

Оскільки наше мислення, з одного боку, звернене на практику, обслуговує реальне пізнання, науку, а з іншого — здатне до самодостатнього розвитку в межах самого себе, то все розмаїття методологічних позицій можна звести до двох: 1) емпірично-індуктивна методологія, або методологія спроб і помилок; 2) аксіоматично-дедуктивна методологія, або методологія розумового конструювання.

Методологія спроб і помилок досить часто трапляється й в експериментальних, і в історико-педагогічних працях. У прикладних дослідженнях вона проявляється в тому, що теорія підганяється під отримані експериментально свідчення шляхом заміни одних теоретичних тез, які визнаються помилковими, іншими, що більше підходять. В історико-педагогічних працях ознакою такої методології є відсутність вихідних теоретичних позицій. Усі положення, які претендують на теорію, формулюються винятково емпірично-індуктивним шляхом, на основі опису фактів. Тому характеризуються передбачуваністю, але не мають глибини й далеко не завжди можуть претендувати на роль нового теоретичного знання.

Емпірично-індуктивна методологія є методологією вилучення помилкових положень. Вона може використовуватися в історії педагогіки для розв'язання окремих дослідницьких завдань, пов'язаних з історико-педагогічним вивченням практики навчання й виховання. Головна її вада полягає в недостатній конструктивності.

Аксіоматично-дедуктивна методологія — це методологія розумового моделювання, певний сценарій розуміння навколишнього світу, який ґрунтується на визнанні внутрішньої суверенності мислення. До таких

методологій можна віднести діалектику, синергетику, герменевтику, системно-структурний метод тощо.

Спираючись на думку Е. Юдіна, ми відносимо емпірично-індуктивну методологію до дескриптивного (описового) методологічного знання, а аксіоматично-дедуктивну — до прескриптивного (нормативного). Конструктивні завдання переважають у нормативному методологічному аналізі. Дескриптивний же аналіз дає лише опис уже здійснених процесів наукового пізнання (Див.: Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. — М.: Наука, 1978. — С. 40). Дескриптивне методологічне знання не спрямоване на регулювання діяльності, а може бути тільки орієнтиром у процесі дослідження.

Як зазначав В. Краєвський, методологія науки розвивалась від описовості до нормативності. Якщо в минулому столітті вчений лише обґрунтовував здобутий результат і доводив, що його досягнуто відповідно до прийнятих у науці правил, то тепер дослідження має обґрунтовуватися ще до реалізації.

Таким чином, відповідь на перше поставлене нами питання буде такою: більш сучасною й ефективною методологією історико-педагогічного дослідження є прескриптивна (нормативна) методологія, яка характеризується конструктивністю, створюваною за допомогою розумового моделювання. Вона здатна розв'язати три важливих завдання: 1) забезпечити правильну постановку проблеми щодо її змісту й форми (проблематизація наукового дослідження), а також критичне осмислення ідей, що функціонують; 2) покращити організаційну сторону дослідження; 3) коректно інтерпретувати здобуті результати.

Багато дослідників (В. Журавльов, В. Краєвський, П. Підкасистий, В. Сластьонін та ін.)

ОСВІТА —
XXI СТОЛІТТЯ

зазначають, що методологія будь-якої науки, у тому числі й педагогіки, має багаторівневий характер. Зазвичай виділяють філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, дисциплінарний рівні методології, а деякі вчені — і міждисциплінарний. Кожен з них має власний предмет і відносну самостійність. Водночас різні рівні методологічного знання співвідносяться не як види одного роду, а як загальне й окреме. Це означає, що методологія вищого рівня проймає нижчі рівні, тобто всі проблеми, наприклад, філософського рівня методології проявляються специфічною мірою на загальнонауковому, конкретно-науковому й дисциплінарному рівнях.

Ми вважаємо, що методологія історико-педагогічних досліджень є дисциплінарною методологією, оскільки історія педагогіки має статус педагогічної дисципліни, галузі педагогічної науки. Ураховуючи характер відносин між різними рівнями методологічного знання, зазначимо, що в дисциплінарній методології історії педагогіки обов'язково мають бути філософський, загальнонауковий і конкретно-науковий рівні, визначення яких є необхідною передумовою свідомого пізнання в конкретній науково-пізнавальній діяльності, яка стосується дослідження історико-педагогічних проблем.

Що ж таке різні рівні методології історико-педагогічного дослідження?

Найвищим рівнем методологічного аналізу є філософська методологія, яка займається пошуком підстав для створення проекту пізнавальної діяльності. Щодо педагогічної науки й історії педагогіки в тому числі, філософський рівень методології реалізується як розуміння природи й призначення пізнання. Філософія, розкриваючи суть пізнання, дає граничні підстави для створюваного проекту. Філософський рівень мето-

дології педагогічної науки вчені визначають у найзагальніших рисах. Так, на думку В. Сластьоніна, нині співіснують різноманітні філософські вчення (напрями), що виступають як методологія педагогіки. Це екзистенціалізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм, неопозитивізм.

Ми вважаємо, що такі уявлення про філософський рівень методології педагогіки (у тому числі й історії педагогіки) позбавляють методологічне знання конструктивності й залишаються не більш, як декларацією. Не можна обмежуватись указівкою на те, що вчення про пізнання, яке стосується того чи іншого філософського напрямів, є філософським рівнем методології. Слід показати, як проблеми філософського рівня методології специфічно виявляються на нижчих рівнях, у нашому випадку щодо дисциплінарного рівня методології історії педагогіки.

На нашу думку, філософський рівень методології історії педагогіки може бути представлений так званими метапатернами. «Патерн» у перекладі з англійської означає форму, модель, зразок для наслідування, природну чи випадкову конфігурацію подій. Префікс «мета» можна перекласти не тільки як «після», а й як «зверху», «за межами». Тобто, використовуючи «мета», ми виходимо за межі відомого, пізнавально доступного й орієнтуємось на пошуки кінцевих підстав внутрішньої єдності. Тому метапатерни слід вважати зразками, моделями історії, що породжуються прагненням пізнати історичний процес як ціле. Саме вони відповідають основним вимогам сучасної методології. По-перше, метапатерни створюються в ході розумового моделювання і є моделями пізнання історії; по-друге, вони характеризуються конструктивністю й нормативністю.

В історії педагогіки як філо-

софський рівень методології можуть і повинні використовуватись метапатерни, що застосовуються в історичній науці. Спираючись на дослідження П. Гречко, до найвідоміших віднесемо такі:

1. Циклічна модель історичного процесу.

Метапатерн циклічного кругообігу історії виник давно. Він трапляється в міфології, античній філософії. Найвідомішим представником циклічної традиції був італійський філософ Дж. Віко, який виділяв в історії кілька епох, а саме: «доба богів» — теократичне правління; «доба героїв» — час аристократичних республік; «доба людей» — період, коли люди визнають, що вони рівні за людською природою й що жити найкраще в народній республіці. Кожен цикл з трьох епох завершується кризою й розпадом усієї суспільної системи. Так було завжди, так є і зараз, оскільки «цей лад було встановлено Божественним Провидінням» (Віко Дж. Основания новой науки об общей природе наций. — Л.: Гослитиздат, 1940. — С. 117). Прихильниками циклічної моделі були О. Шпенглер, А. Тойнбі, Л. Гумільов та ін.

2. Лінійна модель історії.

Лінійна концепція розглядає історичний розвиток як перехід від простого до складного, від нижчого до вищого, від старого до нового, причому прямолінійність набуває чітко вираженого руху вперед, до майбутнього, до прогресу.

Лінійна модель історії й ідея прогресу активно розроблялася в епоху Просвітництва в працях Вольтера, Д. Дідро й особливо Ж. Кондорсе, який вбачав прогрес людства в прогресі людського розуму, здатного подолати всі перешкоди, розв'язати всі проблеми. Концепцію лінійного прогресу активно обговорювали й філософи XIX ст. О. Конт і Г. Спенсер. У XX ст. її підтримував американський філософ Ф. Фукуяма.



3. Спіралеподібна модель історії.

Метапатерн спіралі виник у межах діалектики. Він фіксує направленість розвитку, тобто його форму й певний результат. Відповідно до даної моделі розвиток історії розпадається на відносно самостійні стадії, етапи. При цьому кожна наступна стадія пов'язана з попередньою запереченням — необхідним, сутнісним елементом розвитку. Діалектичне заперечення не просто відкидає старе, а зберігає (знімає) в ньому все життєздатне, перспективне, цінне й утверджує більш високий рівень розвитку.

Концепцією спіралі є марксистське матеріалістичне розуміння історії, що конкретизується й розвивається в ученні про суспільно-економічну формацію. Спіраль у марксизмі — образ прогресу, нескінченного поступального розвитку суспільства за висхідною лінією від первісного ладу до комунізму.

4. Коваріантна модель історії.

Коваріантність історії означає незалежний, багатоваріантний і одночасно паралельний розвиток. Цю модель історичного процесу розробляв німецький філософ XX ст. К. Ясперс, котрий позначав коваріантність як «осьовий час» — період між 800 і 200 рр. до н. е. Цей період характеризується одночасною й незалежною одна від одної однотипною зміною історичних процесів у Китаї, Індії й Греції, у ході яких було закладено духовну основу людства.

Дана модель, за К. Ясперсом, передбачає єдність людської історії й розкриває можливості універсальної людської комунікації. Осьове обертання історії має структуроутворюючий характер і перетворює хаос на космос. Конструктивною для історії педагогіки, на нашу думку, може стати схема розвитку всевітньої історії, запропонована К. Ясперсом. Вона містить чотири періоди: прометеївську добу (виникнення мовлення,

поява знарядь праці, користування вогнем); добу великих культур давнини (виникнення писемності, державності, релігії та ін.); осьову епоху (формування людини в її духовній відкритості світу); добу науки й техніки (формування світу як єдиної сфери спілкування).

5. Постмодерністська концепція історії.

Постмодернізм як інтелектуальна течія виник наприкінці 70-х років XX ст. Його характеризує різко негативне ставлення до модернізму, тобто новоевропейської раціональності, стилю, дискурсу, культури, що сягають доби Просвітництва. Прихильники постмодернізму розчарувались у європейській раціональності й різко негативно сприймали її спрямованість до універсальності, есенціалізму (есенція — суть), віру в прогрес, тотальність. Вони виступають проти всіх метапатернів історії й заперечують їх у принципі. Насправді ж, як зазначає П. Гречко, постмодерністи створюють свою модель історії, котру можна визначити як метапатерн різоми. «Різома» — досить специфічне поняття постмодерністського дискурсу. Сам термін запозичений з ботаніки. Там він означає певну побудову кореневої системи, що характеризується відсутністю центрального стрижневого кореня й складається з багатьох не передбачуваних у своєму розвитку пагонів, які хаотично переплітаються, періодично відмирають і регенерують. Вони розповзаються, долають перешкоди, їх важко викоринити, оскільки кожен відрізок кореневої системи дає життя новій рослині. У постмодернізмі в найширшому розумінні «різома» є образом світу, у якому відсутні централізація, упорядкованість і симетрія. Різомна модель історії не має стрижня, нормативності, вона не передбачувана й виступає як «гранична підстава», вихідна перспектива, базова інтуїція постмодернізму (Див.: Гречко П. К.

Концептуальні моделі історії. — М.: Логос, 1995).

Загальнонауковий рівень методології історії педагогіки презентується передусім специфікою й призначенням науки як форми суспільної свідомості, що вбачається в здобуванні нових достовірних знань, розкритті їхньої суті, а також теоретичними концепціями, що застосовуються до всіх чи більшості наукових дисциплін. Інакше кажучи, загальнонауковий рівень методології становлять загальнонаукові принципи, підходи й форми дослідження (методи кібернетики, ідеалізація, формалізація, алгоритмізація, моделювання, структурно-функціональний, структурний і системний підходи). Проблема специфічного прояву загальнонаукових підходів, форм і методів у дисциплінарній методології історії педагогіки потребує спеціального розгляду.

Виявлення конкретно-наукового рівня методології історії педагогіки потребує певних пояснень. Як уже зазначалось, історія педагогіки є галуззю педагогічної науки, положення якої й мають методологічне значення на конкретно-науковому рівні для історико-педагогічних досліджень. Зазвичай до них відносять сукупність методів, принципів дослідження і процедур, застосовуваних у педагогіці. Наприклад, діяльнісний, культурологічний, діалогічний та антропологічний підходи тощо. Ми вважаємо, що таке визначення є надто загальним і потребує уточнення. Конкретно-науковий рівень методології історії педагогіки проявляється в тому, що для конкретного історичного дослідження педагогічного явища його слід передусім розглянути на найвищому рівні розвитку. Це означає, що в історико-педагогічному пізнанні треба йти від теорії до історії, тобто дивитися на історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки. Саме сучасні визначення й харак-



теристики педагогічних категорій, понять, явищ, процесів, які безпосередньо стосуються предмета історико-педагогічного дослідження, і виступають як конкретно-наукова методологія.

Дисциплінарний рівень методології історії педагогіки, власне, і є методологічним проектом, який визначає спрямованість історико-педагогічного дослідження. Зазначимо, що в ньому специфічно переломлюються й акумулюються положення філософського, загальнонаукового і конкретно-наукового рівнів методології. Основною формою існування дисциплінарного методологічного знання є методологічні підходи, котрі можна визначити як сукупність способів і прийомів здійснення науково-пізнавальної діяльності.

У сучасній історії педагогіки застосовується кілька методологічних підходів, що безпосередньо пов'язані з метапатернами історії і є їх модифікацією з урахуванням специфіки конкретної наукової дисципліни.

Спіралеподібну модель істо-

рії представляє стадіально-формаційний підхід, що не втратив свого значення. Як справедливо зазначила Н. Юдіна, його використання сучасною наукою пов'язане зі зміною смислових акцентів: звичний «п'ятили-сник» формацій замінюється уявленнями про три «хвилі» розвитку — аграрну, індустріальну й постіндустріальну. У сучасному соціально-економічному устрої поступово відбувається заміщення праці знаннями, тобто онтологізація інформації й перетворення її на основний виробничий ресурс.

З циклічною й коваріантною моделями історії пов'язаний цивілізаційний підхід до досліджень історико-педагогічного процесу, розроблений Г. Корнетовим. Цей підхід дає змогу подати всесвітній історико-педагогічний процес як цілісність із суворо ієрархізованими й взаємопов'язаними рівнями всезагального, загального, особливого й одиничного. До циклічної моделі можна також віднести парадигмальний підхід, який

ґрунтується на соціально-психологічному образі науки, створеному Т. Куном (саме він увів поняття «парадигма»). Риси формаційного й цивілізаційного підходів поєднуються в дослідницькій концепції компліментарності (Див.: Яковець Ю. В. Формирование постиндустриальной парадигмы // Вопр. философии. — 1997. — № 1. — С. 3—18), що може використовуватись і в історико-педагогічних дослідженнях.

Отже, методологія історико-педагогічного дослідження, яка характеризується конструктивністю, перетворює пізнання на «рух проблемним простором» (Г. Шедровицький), надаючи йому рис евристичності. Результати такого пізнання не просто відображають історико-педагогічну реальність, а й залежать від позиції дослідника, його установки, ціннісного вибору, рефлексії. Це дає можливість отримати не просто об'єктивне, а й інтерпретоване (олюднене) історико-педагогічне знання.

Людмила ХОРУЖА

Проектна культура вчителя: етичний компонент

Соціокультурні, економічні перетворення сучасного суспільства, швидка зміна технологій і професій у XXI ст. зумовили низку освітніх завдань щодо розвитку особистості, здатної до соціальної мобільності, самореалізації, творчого вдосконалення.

Одним з найефективніших способів формування зазначеного є освітні технології, в основі яких лежить метод проектів. Створений у кінці XIX ст., популярний на початку XX ст., цей метод на новому етапі розвитку нашого суспільства й педагогічної галузі набуває популярності, модифікується, пристосовується до сучасних умов функціонування школи, узгоджується з цілями освіти. Вміння користуватися ним — показник професійності вчителя, творчості, прагнення до оновлення педагогічної практики.

Вчені зазначають, що метод проектів набуває дедалі більшого поширення в системі освіти як інших країн світу, так і України. С. Сисоєва виділяє деякі соціальні причини популярності методу проектів, а саме:

- необхідність не стільки передавати учням суму тих чи інших

знань, скільки навчити їх здобувати ці знання самостійно й використовувати для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;

- актуальність розвитку в учнів комунікативних навичок, умінь працювати в різноманітних групах, виконувати соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника й ін.), долати конфліктні ситуації;

- необхідність широких людських контактів, ознайомлення з різними культурами, точками зору на одну проблему;

- значущість для діяльності людини умінь користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, аналізувати її з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки. (Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів // Метод проектів: традиції, перспективи, жит-