

В.В. Садова,

доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
кандидат педагогічних наук

НАПРЯМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

Садова В.В.,

НАПРЯМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

Стаття містить характеристику феномену фундаменталізації історико-педагогічних знань студентів. Визначаються взаємозв'язки фундаменталізації історико-педагогічних знань та якості професійної підготовки майбутнього педагога, окреслюються основні й допоміжні напрями фундаменталізації історико-педагогічних знань у навчальному процесі вищої педагогічної школи. Автор наполягає, що класичне положення про провідну роль теоретичної підготовки у вищому навчальному закладі повинно бути домінуючим. Фундаментом професійної підготовки майбутнього професіонала у вищій школі є фундаментальні науково-теоретичні знання, на ґрунті засвоєння яких формуються професійні уміння та навички, досвід професійно орієнтованої поведінки, професійно-ціннісні норми.

Ключові слова: змістово-процесуальний підхід, фундаменталізація, професійна підготовка, історико-педагогічні знання, напрями фундаменталізації.

Sadova V.V.,

WAYS OF FUNDAMENTALIZATION OF MODERN STUDENTS' HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

The article contains characteristics of the phenomenon of fundamentalization of students' historical and pedagogical knowledge. It determines certain interrelations of fundamentalization of historical and pedagogical knowledge and quality of future teachers' professional training, outlines the prior and additional ways of fundamentalization of historical and pedagogical knowledge in the educational process of high pedagogical school. The author insists that the classical statement about the leading role of theoretical training in higher education should be dominant. The foundation of training of future professionals in high school is a fundamental scientific and theoretical knowledge on the basis of which the professional skills and knowledge, experience profession-oriented behavior, professional and value standards are developed.

Key words: content and process-based approach, fundamentalization, professional training, historical and pedagogical knowledge, ways of fundamentalization.

Садова В.В.,

НАПРАВЛЕНИЯ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья содержит характеристику феномена фундаментализации историко-педагогических знаний студентов. Определяются взаимосвязи фундаментализации историко-педагогических знаний и качества профессиональной подготовки будущего педагога, намечаются основные и дополнительные направления фундаментализации историко-педагогических знаний в учебном процессе высшей педагогической школы. Автор настаивает, что классическое положение о ведущей роли теоретической подготовки в высшем учебном заведении должно быть доминирующим. Фундаментом профессиональной подготовки будущего профессионала в высшей школе являются фундаментальные научно-теоретические знания, на основе усвоения которых формируются профессиональные умения и навыки, опыт профессионально ориентированного поведения, профессионально-ценностные нормы.

Ключевые слова: содержательно-процессуальный подход, фундаментализация, профессиональная подготовка, историко-педагогические знания, направления фундаментализации.

Проблема фундаменталізації педагогічних та історико-педагогічних знань є вкрай актуальною для здійснення якісної професійної підготовки майбутніх працівників освітньої сфери,

оновлення змісту сучасної вищої педагогічної освіти. У сучасних умовах «потребує зміни сам зміст навчання, — підкреслює В. Кремень (В. Кремень, 2002). — Треба чіткіше та однозначніше визначити

фундаментальні знання в різних сферах вивчення людини і світу, сепарувати їх від надмірної інформаційної складової, що має виконувати роль ілюстративного супроводження пізнавального процесу» [11, 3]. Спонукальним чинником до виникнення проблеми фундаменталізації історико-педагогічних знань стала поява та поширення на вітчизняних теренах новітніх методологічних підходів, зокрема, таких, як компетентнісний (В. Байденко, Н. Бібік, І. Зимня, О. Савченко, В. Серіков, А. Хуторської та інші), технологічний (В. Євдокимов, С. Кульневич, А. Нісімчук, О. Падалка, П. Підкасистий, Л. Проколенко, І. Прокопенко та інші), зіставлення сучасних теоретичних напрацювань з досягненнями системного та діяльнісного підходів (Б. Ананьєв, Б. Ломов, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтєв, В. Лядіс, В. Оконь, Н. Талізін та інші). У намаганнях розв'язати проблему фундаменталізації історико-педагогічних знань зважаємо на закономірності формування особистості в навчально-пізнавальній, навчально-професійній діяльності, особливості професійного становлення індивіда в період здобуття освіти у вищому навчальному закладі (Ф. Гоноволін, В. Гриньова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Маркова, О. Молібог, В. Радул, М. Солдатенко та інші). Аналіз широкого спектру сучасних напрацювань у галузі дидактики вищої школи, в царині теорії й методики професійної освіти свідчить про те, що практично в кожній дисертаційній роботі чи монографічному дослідженні традиційно для нашого часу критиці підлягає так звана «зунівська» модель: наголошується, що знаннева парадигма професійної підготовки зумовлює локалізований, замкнений, предметоцентричний характер вищої освіти, а підвищену увагу варто приділяти формуванню практичних умінь, досвіду, ціннісному ставленню тощо. Поряд зі справедливим твердженням про те, що позитивний ефект навчання взагалі й професійної підготовки зокрема, адаптованість випускників вищих навчальних закладів до різноманітних професійних та життєвих ситуацій досягається, як правило, не тільки і не стільки за рахунок засвоєння самих теоретичних знань, уважаємо за потрібне наголосити: *фундаментом професійної підготовки майбутнього професіонала у вищій школі завжди були й залишаються до нині фундаментальні науково-теоретичні знання, на ґрунті опанування яких формуються професійні уміння та навички, досвід професійно орієнтованої поведінки, професійно-ціннісні норми, ставлення тощо*. Класичне положення про провідну роль теоретичної підготовки майбутнього фахівця у вищій школі (С. Архангельський, С. Гессен, І. Ільєсов, І. Кобиляцький, В. Краєвський, В. Лозова та інші) критикується сучасними дослідниками часто з суто популістських міркувань, які нічого спільного не мають з дійсно науковою,

зважаємо й відповідальною позицією справжнього вченого, дослідника. При цьому нівелюється явище фундаментальності наукового знання, як наслідок, — маємо різке зниження якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

У сучасного студента вищого педагогічного навчального закладу, поза залежністю від напрямку підготовки, історико-педагогічні знання повинні бути фундаментальними. Саме на основі фундаментальних знань формується професійно-світоглядна позиція майбутнього педагога, активується пізнавальний потенціал, розвиваються індивідуально-творчі здібності, методичні вміння, дослідницький потенціал та інші професійно детермінантні якості, властивості, новоутворення. Тож у межах цієї статті маємо на меті висвітлити шляхи фундаменталізації історико-педагогічних знань майбутнього вчителя як підґрунтя його подальшого фахового становлення.

Фундаментальні історико-педагогічні знання дозволяють майбутньому вчителю орієнтуватися у багатобарвності ідей та підходів, які існували та існують у педагогічній науці, цілісно осмислювати професійно-педагогічну діяльність та висловлювати свої погляди, судження. У широкому вжитку «*фундаментальний*», -а, -е. 1. *Міцний, великий, зроблений на тривалий час // Значний вмістом ... 2. Який є головним, основним*» [2, 1335]. Фундаментальні знання — рушійна складова життєдіяльності спільноти, її культури, а фундаментальна наука — найважливіший показник загального розвитку суспільства, свідчення досягнення певної щаблини, рівня мотивації, життєвих установок та цінностей членів суспільства. «Ззовні» фундаментальну науку не можна привнести чи прищепити, вона є наочним підтвердженням поступового розвитку певної спільноти та свідченням тих зусиль, які спрямовує держава як суспільна інституція на її підтримку, зазначає З. Сілагадзе (З. Сілагадзе, 2010) [19].

Фундаментальна наука взагалі та фундаментальна педагогічна наука зокрема, у дійсності набагато сильніше впливають на життя суспільств, аніж це уявляється широким загалом. Проілюструємо сказане вище прикладом. Рідко який технічний винахід чи новація зберігають і навіть покращують свої характеристики протягом майже чотирьох сотень років. Світова педагогіка може нарахувати не один такий винахід: організаційно-педагогічні заходи, запропоновані геніальним чеським філософом, мислителем, організатором освіти Я.А. Коменським, що отримали у плинні часу загальнену назву класно-урочної системи, зберігають свій потенціал до сьогодні й уважаються оптимальним способом передачі досягнень людства від покоління до покоління. Не можливо сьогодні уявити процес навчання без педагогічних новацій Я.А. Коменського, його загальнодидактичні ідеї

удосконалюються й активно використовуються в сучасних умовах як у середній шкільній ланці, так і в навчальному процесі вищої школи.

Історико-педагогічні знання відіграють надзвичайно важливу роль у процесі фахового становлення студента — майбутнього педагога. Саме в цих знаннях синтезовані педагогічна теорія й педагогічні закономірності в дії та русі; процес засвоєння історико-педагогічних знань допомагає студенту чітко та ясно зрозуміти сутність основних педагогічних положень, понять, категорій, усвідомити причиново-наслідкові зв'язки та взаємовпливи різних педагогічних систем, причини появи педагогічних концепцій, течій, їх вплив на розвиток суспільно-педагогічної думки, освіти. Свого часу відомий дослідник педагогіки, філософ і публіцист С. Гессен (С. Гессен, 1995) у своїй праці «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії» зазначав, що «в науковому курсі, де викладання істини зіставляється з її дослідженням, практична логіка (дидактика) уживається до мінімуму, вливаючись у чисту логіку як учіння про сутність наукового знання» [3, 312]. Методологічним підґрунтям фундаменталізації історико-педагогічних знань студентів вищих педагогічних навчальних закладів слугує *змістово-процесуальний підхід*, фундаторами якого можна вважати Б. Єсіпова, Л. Кондрашову, В. Краєвського, З. Курлянд, І. Лернера, М. Скаткіна.

У класичному визначенні дидакта Б. Єсіпова (Б. Єсіпов, 1967) про те, що освіту варто розглядати як процес «оволодіння знаннями, вміннями й навичками з галузей наук, мистецтв, техніки, формування на цій основі світогляду й розвитку пізнавальних здібностей особистості» [16, 5], не даремно саме знання висувуються на перше місце. Для І. Лернера та М. Скаткіна власне зміст освіти втілюється в інформацію, яка опановується, себто в знання (основні поняття, терміни, факти повсякденної дійсності й науки, закони, закономірності, теорії, які містять системи наукових знань, знання про шляхи й методи пізнання, типи й способи розумових дій, оцінні знання); способи діяльності, досвід реалізації цих способів, досвід творчої діяльності індивіда.

Змістово-процесуальний підхід інтегрує поняття, терміни, факти, способи діяльності, творчий потенціал, досвід прояву творчої позиції, здійснюється на основі створення власного досвіду, рефлексії та оцінної діяльності. Л. Кондрашова (Л. Кондрашова, 2010) у статті «Змістово-процесуальний підхід у підвищенні рівня професіоналізму сучасного вчителя» акцентує увагу на тому, що саме цей підхід сприяє засвоєнню у ході навчання нових різновидів досвіду: виявляються та ідентифікуються проблеми, набуваються навички дослідження та проектування, співпраці та співтворчості, використовуються відомі та створюються новітні технології отримання

запланованого результату, оцінюється його якість та власні навчальні досягнення майбутніх педагогів» [8, 108]. Навчальний процес у вищій школі сьогодні не може обмежуватися формуванням лише «академічного» знання, наполягає вчена, звичайне академічне знання за своїм призначенням спрямовується на запам'ятовування та відтворення, у той час, як найважливіше сьогодні під час навчання надати можливість кожному його учаснику відкрити для себе процес отримання знань, апробувати способи власних дій з перетворення знань у цінності та сенси, приймати власні рішення та відчувати відповідальність за ці рішення [8]. Загальні характеристики змістово-процесуального підходу зводяться до таких положень: а) зіставлення фундаментального та прикладного знання; б) гармонізація інтелектуальної та емоційної сторін освітнього процесу; в) застосування педагогічного супроводу та педагогічної підтримки, надання своєчасної допомоги викладачем-порадником, викладачем-консультантом.

Змістово-процесуальний підхід як наскрізний, стрижневий для процесу фундаменталізації історико-педагогічних знань майбутніх учителів дозволяє усунути переки, який має місце у вищій педагогічній освіті, а саме: переки «між передачею необмеженого обсягу знань викладачем і оволодінням студентом умінням діяти за взірцем на шкоду накопиченню досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до матеріалу, що вивчається» (Л. Кондрашова, 2010) [8, 109], забезпечує взаємодію інформаційно-змістових та процесуально-організаційних складників фахової підготовки. Єдність цих складників в освітньому процесі вищої педагогічної школи гарантує засвоєння навчальної інформації не в готовому вигляді, а шляхом розв'язання навчальних проблем, виконання проблемних завдань, що стимулюють пізнавально-пошукову активність студентів на основі свободи вибору навчально-пізнавальних дій.

Використовуючи змістово-процесуальний підхід як базовий підхід фундаменталізації історико-педагогічних знань сучасних студентів, усвідомлюємо, що він вимагає нового розуміння поняття «зміст освіти», яке містить, крім сукупності навчальної інформації, ще й досвід різноманітних, органічно поєднаних способів дій, досвід інноваційно-творчої діяльності, адже «в інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, — підкреслює сучасний учений А. Кузьмінський (А. Кузьмінський, 2005). — Це потребує вміння все життя набувати нових знань і застосовувати їх... Студент у ході навчально-виховного процесу повинен набути важливих компетенцій через застосування знань. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, що дасть змогу знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях.

Оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, людина стає здатною адаптуватися в умовах постійних змін» [13, 82]. Аналогічні судження щодо специфіки розвитку людини у процесі навчання висловлювали педагоги ХХ століття: наприклад, І. Ільєсов (І. Ільєсов, 1986) уважав, що загальний розвиток людини визначається і характером отриманих знань, і самою організацією процесу навчання [4].

Схарактеризуємо основні напрями фундаменталізації історико-педагогічних знань сучасних студентів вищих педагогічних навчальних закладів, які можемо виокремити на ґрунті змістово-процесуального підходу.

Важливим напрямом фундаменталізації історико-педагогічних знань студентів вважаємо *підсилення культурологічної спрямованості навчальної історико-педагогічної інформації*. Цей напрям відбиває як власне дидактичні, так і частково методичні вимоги. Відомий учений, дидакт В. Краєвський, визначаючи зміст освіти та структуру навчання, обґрунтував культурологічний варіант змісту освіти, основою якої виступає досвід. У такий спосіб зміст освіти зводиться не до набору певних відомостей, інформації, які треба завчити та відтворити, а до продукування чотирьох різновидів досвіду: а) набуття досвіду щодо різних галузей дійсності; б) досвіду виконання відомих способів дій; в) досвіду творчої діяльності; г) досвіду емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності [9].

Потреба впровадження культурологічно спрямованого змісту історико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя доволі чітко зартикульована у працях Б. Бім-Бада, Б. Вульфова, І. Зязюна, О. Любара, О. Піскунова, О. Сухомлинської та інших видатних науковців, істориків педагогіки. Виокремлення цього напрямку фундаменталізації історико-педагогічних знань майбутніх учителів пов'язане з потребою ліквідації залишків класово-формаційного підходу до відбору змісту навчальної інформації, який успадкувала історія педагогіки як наука та навчальна дисципліна. Тривалий час історія педагогіки, так само, як і інші науки про суспільство, була жорстко орієнтована на обслуговування тоталітарної державної системи, відчутними й донині залишаються ізоляціоністські тенденції тоталітарної доби, від яких поволі звільняється історико-педагогічна наука й практика. Навіть молоді дослідники історії педагогіки, які діють в умовах незалежного демократичного суспільства, змушені спиратися на праці своїх попередників, які створювалися за умов жорсткої регламентації. Тож загальна культурологічна спрямованість навчальної історико-педагогічної інформації дозволяє осмислювати історико-педагогічні феномени (виникнення виховання як соціального явища, дослідження закономірностей його розвитку, розкриття

різнобічних зв'язків задач організації та змісту виховання й освіти з особливостями окремих історичних періодів тощо) на тлі широкого спектру досягнень європейської та світової цивілізації.

Як самостійний напрям фундаменталізації історико-педагогічних знань сучасного студента виокремлюємо *структурування навчальної історико-педагогічної інформації на ґрунті застосування компаративних механізмів*. Європейська та світова гуманітаристика нині відійшла від критичного раціоналізму, в якому розвиток будь-якої науки розглядався як процес поступового наближення до певної мети, достовірної істини. В історії науки постійно зустрічаються лакуни, зміни парадигм. При цьому змінюються як основні методологічні припущення, так і загально-визнані наукові інтерпретації найважливіших понять. Цей методологічний висновок повною мірою стосується розвитку освітніх систем, педагогічної думки. Надати сучасному студенту цілісне уявлення про хід історико-педагогічного процесу допомагають механізми компаративістики. Власне історико-педагогічна компаративістика постає як відносно новітній напрям наукових досліджень в останні десятиліття. Її розвиток на вітчизняних теренах стимулюється науковими розвідками А. Бойко, М. Ваховського, С. Золотухіної, В. Коваленко, В. Кравця, О. Сухомлинської. Як часткову ілюстрацією дії компаративних прийомів на тлі викладання та засвоєння історико-педагогічних знань розглянемо змістову й прикладну трансформацію загальнодидактичного принципу наочності. За часів Я.А. Коменського (Я.А. Коменський, 2006) наочність розумілася виключно як ілюстрація навчального матеріалу, наочна демонстрація знарядь, приладів: «... Відчуття є найнадійніший провідник пам'яті, вказане чуттєве наочне сприймання всього призводить до того, що якби хто-небудь цим шляхом що-небудь засвоїв, то він буде знати це твердо» [7, 137]. Ж.-Ж. Руссо (Ж.-Ж. Руссо, 2006) робить важливий теоретико-педагогічний висновок про те, що наочність повинна бути дією: на сторінках педагогічного роману «Еміль, або Про виховання» він стверджує, що оточуюче середовище, явища природи є найкращою наочною, лабораторією, в якій здійснюється навчання [18]. Розвиваючи цю думку французького філософа, швейцарський педагог, теоретик та експериментатор Й.Г. Песталоцці (Й.Г. Песталоцці, 1963) стверджує, що чуттєве сприйняття — єдиний фундамент будь-якого пізнання: «Спираючись на цей основний принцип (наочності), — пише він у статті «Основні риси мого методу», — метод в частині інтелектуальної освіти власне кажучи є не чим іншим, як наочним навчанням» [17, 388]. Філософське поняття *Anschaung* (нім. «світогляд, споглядання»), Й.Г. Песталоцці вводить у широкий педагогічний

обіг, трансформуючи в *Anschauungsunterricht* (нім. «наочне навчання»), і використовує в роботах тоді, коли мова йде про наочне навчання, побудоване на спостереженнях тих, хто навчається. Майже дослівно послуговуючись «золотим правилом дидактики» Я.А. Коменського, швейцарський гуманіст конкретизує його: «Чим більшою кількістю органів чуття ти пізнаєш сутність явища або будь-якого предмета, тим більш правильними будуть твої знання про нього» [17, 273] та робить ще один крок у тлумаченні принципу наочності: він убачає в ній важливий фактор, який сприяє розвитку логічного мислення тих, хто навчається.

Компаративні прийоми є вкрай дієвими інструментами аналізу певних історико-педагогічних проблем, а відтак — структурування відповідної навчальної історико-педагогічної інформації на проблемному тлі. Предметом обговорення та дискусії з майбутніми учителями під час лекційних і семінарських занять можуть бути такі теми як «Ідеї загальнолюдського виховання в працях Ф. А.-В. Дістервеґа та М. Пирогова», «Г. Сковорода та К. Ушинський про ідею осягнення нації через культуру» та інші.

Процес фундаменталізації історико-педагогічних знань потребує досягнення *оптимально-гармонійного поєднання власне теоретичних та практичних складників*. На думку широкого загалу, відмінною особливістю фундаментальних знань є відсутність практичної спрямованості та миттєвої «віддачі». Не можна повною мірою погодитись з такою точкою зору: у процесі розв'язання фундаментальних проблем закономірно відкриваються нові можливості, використовуються нові методи для розв'язання суто практичних завдань. Дж. Керндрік (Дж. Кендрік, 2011) маючи на увазі, перш за все, природничо-науковий та фізико-математичний цикли, зазначав: хоча фундаментальні дослідження і не спрямовані на практичне використання знань, вони розширюють запас наукових знань, необхідних для практичних винаходів та розробок [5].

Досягнення оптимально-гармонійного поєднання власне теоретичних та практичних складників, як дидактична проблема, у тій чи іншій інтерпретації та різноманітних формулюваннях висвітлювалася науковцями з різних позицій. Свого часу вітчизняний дидакт вищої школи І. Кобиляцький (І. Кобиляцький, 1978) писав: «Досвід показує, що природність та науково-педагогічна логіка єдності знань та навичок, теорії та досвіду, методології та суспільної практики сприяють усебічній підготовці спеціаліста. Немислима однобічність в його підготовці. Ні теорія, відірвана від сучасного виробництва і школи, ні занурення в практику без сучасної теоретичної підготовки не можуть нам дати повноцінного спеціаліста» [6, 52]. Те ж саме можемо стверджувати і стосовно фундаментальності

історико-педагогічних знань: скажімо, розуміння й усвідомлення майбутнім учителем особливостей розвитку загальнопедагогічного принципу природовідповідності в історії західноєвропейської педагогічної думки (Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Ф.А.В. Дістервеґ) створює фундамент для розширення арсеналу методів і прийомів здійснення індивідуального підходу до навчання сучасних школярів у навчальних закладах різних типів.

У спектрі фундаменталізації історико-педагогічних знань майбутніх учителів особливого значення набуває оптимально-гармонійне співвідношення теоретичної та практичної навчальної інформації в лекційному курсі. Як відомо, лекція — «логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематичний виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідністю наочною та демонструванням» [20, 163], за визначенням М. Фіцули (М. Фіцула, 2010). Традиційно для вищого навчального закладу лекція залишається провідною організаційною формою навчання. «У лекціях ... абсолютно виправдана орієнтація на практику, на майбутню діяльність спеціаліста» [6, 53], — зауважував І. Кобиляцький (І. Кобиляцький, 1978). Нині апробується широкий спектр інноваційних лекційних форм навчання у вищій педагогічній школі. Тож традиційна вступна лекція з навчального курсу «Історія педагогіки», що надає сучасним студентам цілісне уявлення про навчальний предмет та орієнтує його в системі роботи з навчального курсу, доповнюється навчальною інформацією про те, якими саме історико-педагогічними ідеями активно послуговується людство у теперішній час, містить інформацію про досягнення в історико-педагогічній науці, у ході лекції робиться наголос на тісний зв'язок окремих педагогічних ідей і концепцій із соціально-політичними проблемами сьогодення. Широкі можливості для оптимально-гармонійного поєднання власне теоретичних та практичних складників мають такі лекційні форми навчання як лекція-інформація, оглядова лекція, проблемна лекція, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція-конференція та лекція консультація (види лекцій подаються за класифікацією Н. Бордовської та А. Реана [1, 103—104]) (Н. Бордовська, А. Реан, 2000). Один із варіантів бінарної лекції — подача навчальної інформації у формі діалогу викладача та вчителя-практика. Такий вид лекції дозволяє наочно продемонструвати дієвість історико-педагогічних ідей в реаліях сучасного навчального закладу. Саме така оболонка є вкрай доцільною, скажімо, для теми «Суспільно-педагогічна діяльність Й.Г. Песталоцці»: студенти — майбутні педагоги не лише знайомляться з етапами

супільно-педагогічної діяльності видатного швейцарського педагога та засвоюють сутність теорії елементарної освіти, а й зі слів учителя-практика переконуються, до якої міри ця теорія слугувала основою для створення методик початкового навчання рідної мови, математики, трудового навчання, розуміють, що ідея застосування звукового методу навчання грамоти здійснила революційний прорив у розповсюдженні грамотності в Європі та світі. У ході такої лекції особливо цінною є здатність викладача вищого педагогічного навчального закладу до імпровізації, підтримання конструктивного діалогу зі студентами та вчителем — співавтором лекції. Широки можливості для фундаменталізації історико-педагогічної інформації надає проблемна лекція. З. Курлянд, В. Лозова, П. Підкасистий, М. Фіцула та інші дидакти вищої школи наголошують, що особливу увагу варто приділити продумуванню структури проблемної лекції та добиранню відповідних проблемних завдань і ситуацій. Оптимально-гармонійне поєднання власне теоретичних і практичних складників на історико-педагогічному змістовому тлі спонукає студентів вищої педагогічної школи до самостійного осмислення історико-педагогічних фактів, допомагає не лише розумно підходити до оцінки педагогічних явищ минулого, а й об'єктивно оцінювати різноманітні сучасні педагогічні «інновації», більшість з яких при ретельному розгляді втрачають свою «інноваційність», повторюючи у своїй сутності раніше висловлені думки, а відтак — у майбутніх педагогів виробляється здатність практично протидіяти внесенню у шкільне життя безпідставних змін.

Фундаменталізація історико-педагогічних знань унеможлиблюється без застосування *корекційно-моніторингових процедур з використанням сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій*. «Якість професійної підготовки студентів має прослідковуватися на всіх етапах... Однак задля моніторингу ... ми радимо використовувати весь педагогічний інструментарій, різноманітні методи наукового дослідження» [9, 148], — пише І. Костікова (І. Костікова, 2010). У практичній площині моніторинг реалізується за допомогою діагностико-аналітичних методів і чітко розроблених експертних процедур. На відміну від контролю (так, як його тлумачить сучасна дидактика, — поточного, періодичного, підсумкового), моніторинг дозволяє охопити всі складники підготовки майбутнього фахівця, враховувати побічні впливи та чинники. Сучасні інформаційно-комп'ютерні технології відкривають широкі можливості для здійснення індивідуалізованого тестового контролю якості та ґрунтовності історико-педагогічних знань студентів; визначення глибини та міцності засвоєння історико-педагогічних понять, розуміння хронології певних історико-педагогічних подій

тощо. Мультимедійно-комп'ютерні можливості також відкривають широкі перспективи для реалізації індивідуальних стратегій засвоєння історико-педагогічних знань та своєчасної корекції: консультації *on-line*, спільна робота викладача та студента над творчими проектами, історико-педагогічними есе, творами на ґрунті «хмарних технологій» відтворюють індивідуальний шлях опанування історико-педагогічної інформації з урахуванням попереднього досвіду навчання студента, особливостей родинного середовища та індивідуально-пізнавальних потреб.

І останній напрям, за яким відбувається фундаменталізація історико-педагогічних знань майбутнього вчителя, — *органічний перехід навчальної рефлексії студента в рефлексію дидактичну, професійно-вартісну*. Думку про місію майбутнього педагога як людини, яка розуміє інших, сформулював свого часу Д. Ліхачов (Д. Ліхачов, 1996): «...позбавте людину пам'яті та всіх знань, якими він володіє, відірвіть її від письмового столу і змусьте займатися тяжкою роботою, та якщо вона збереже уміння розуміти інших людей, розуміти людей інших культур, розуміти широке та різнобічне коло чужих ідей, витворів мистецтва, укладу, побуту, якщо вона збереже навички розумової соціальності, збереже свою сприятливість до інтелектуального життя, — це і буде інтелігентність» [15]. Тож розглядаючи шляхи фундаменталізації історико-педагогічних знань студента вищого педагогічного навчального закладу, необхідно враховувати його майбутню функцію в сучасній школі, розуміти, що постать педагога нині повинна персоніфікувати духовно-моральні цінності, сформовані завдяки когнітивно-пізнавальним потребам. Науковцями (О. Густова, Н. Кузьміна) визначено фактори, що сприяють формуванню у студентів ставлення до процесу учіння як до ціннісного, особистісно вартісного: усвідомлення найближчої та кінцевої мети навчання; усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань, що засвоюються; емоційна форма викладу навчального матеріалу; показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять; професійна спрямованість навчальної діяльності; вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності [12].

Нині науковці, студенти, майбутні фахівці переосмислюють минуле та намагаються прогнозувати з урахуванням минулого досвіду майбутнє. У складних соціально-політичних умовах сьогодення саме фундаментальні історико-педагогічні знання дозволяють мислячій людині, сучасному студенту, у майбутньому — педагогу-професіоналу розумно й помірковано діяти, враховуючи стратегію розвитку педагогічної науки, зіставляючи її з майбутнім розвитком українського суспільства.

ДЖЕРЕЛА

1. *Бордовська Н.В.* Педагогіка / Н.В. Бордовська, А.А. Реан. — СПб. : Питер, 2000. — 304 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. — 1440 с.
3. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен. — М. : «Школа-Пресс», 1995. — 448 с.
4. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения / Илья Имранович Ильясов. — М. : Изд-во МГУ, 1986. — 198 с.
5. *Кендрик Дж.* Совокупный капитал США и его формирование / Дж. Кендрик. — Режим доступа : <http://www.forexprom.ru/kapital022.html>
6. *Кобыляцкий И.И.* Основы педагогики высшей школы / Иван Иванович Кобыляцкий. — К.-Одесса : Высшая школа, 1978. — 287 с.
7. *Коменский Я.А.* Велика дидактика / Я.А. Коменський // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — С. 101–155.
8. *Кондрашова Л.В.* Содержательно-процессуальный подход в повышении уровня профессионализма современного учителя / Л.В. Кондрашова // Славянская педагогическая культура. — 2011. — № 10. — С. 107–110.
9. *Костікова І.І.* Моніторинг якості професійної підготовки студентів різними методами педагогічного дослідження / І.І. Костікова // Вища Освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. — 2010. — Том II (20). — С. 148–153.
10. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / Володар Викторович Краевський. — Самара, 1994. — 112 с.
11. *Кремень В.Г.* Філософія освіти ХХІ століття / В.Г. Кремень // Освіта України. — 2002. — 28 грудня. — С. 3.
12. *Кузьмина Н.В.* Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования; [под ред. Н.В. Кузьминой]. — Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. — 172 с.
13. *Кузьмінський А.І.* Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Анатолій Іванович Кузьмінський. — К. : Знання, 2005. — 486 с.
14. *Лекції з педагогіки вищої школи : навч. пос. / За ред. В.І. Лозової.* — Х. : ОВС, 2006. — 496 с.
15. *Лихачёв Д.С.* Декларация прав культуры / Дмитрий Сергеевич Лихачёв. — СПб, 1996.
16. *Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова.* — М. : Просвещение, 1967. — С. 5–127.
17. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические произведения в трех томах / Иоган Генрих Песталоцци. — Т. 2. — М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. — 563 с.
18. *Руссо Ж.-Ж.* Еміль, або Про виховання / Ж.-Ж. Руссо. // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — с. 209–276.
19. *Силагадзе З.* Зачем нужна фундаментальная наука / З. Силагадзе, К. Филипчук // Троицкий вариант. — 2010. — № 63. — С. 4.
20. *Фицула М.М.* Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фицула. — К. : Академвидав, 2010. — 456 с.
21. *Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів / Закон України «Про вищу освіту».* — Розділ 3. — Режим доступа : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu?>

REFERENCES

1. *Bordovska N.V.* Pedahohyka / N.V. Bordovska, A.A. Rean. — SPb. : Pyter, 2000. — 304 s.
2. *Velykyj tлумачnyj slovnyk sučasnoji ukrajinskoji movy / Uklad. i hol. red. V.T. Busel.* — K.; Irpin : VTF «Perun», 2003. — 1440 s.
3. *Hessen S.Y.* Osnovy pedahohyky. Vvedenye v prykladnuju filosofiju / Serhei Yosyfovych Hessen. — M. : «Škola-Press», 1995. — 448 s.
4. *Yliasov Y.Y.* Struktura processa učenija / Ylia Ymranovych Yliasov. — M. : Yzd-vo MHU, 1986. — 198 s.
5. *Kendryk Dzh.* Sovokupnyj kapytal SŠA y eho formyrovanje / Dzh. Kendryk. — Režym dostupu : <http://www.forexprom.ru/kapital022.html>
6. *Kobyliatskyi Y.Y.* Osnovy pedahohyky vysšej školy / Yvan Yvanovych Kobyliatskyi. — K.-Odessa : Vysšaja škola, 1978. — 287 s.
7. *Komenskyi Ya.A.* Velyka dydaktyka / Ya.A. Komenskyi // Istorija zarubižnoji pedahohiky. Xrestomatija. — K. : Centr navčal'noji literatury, 2006. — S. 101–155.
8. *Kondrashova L.V.* Soderžatelno-processualnyj podhod v povyšennju urovnja professyonalizma sovremennoho učytelja / L.V. Kondrashova // Slavjanskaja pedahohyčeskaja kultura. — 2011. — № 10. — S. 107–110.

9. Kostikova I.I. Monitorynh jakosti profesijnoji pidhotovky studentiv riznymi metodamy pedahohičnoho doslidžennja / I. I. Kostikova // Vyšča Osvita Ukrainy u konteksti intehtacij do jevropejskoho osvithnoho prostoru. — 2010. — Tom II (20). — S. 148—153.
10. Kraevskij V.V. Metodolohija pedahohyčeskoho yssledovanyja : posoby dlja pedahoha-yssledovatelja / Volodar Vyktorovyč Kraevskij. — Samara, 1994. — 112 s.
11. Kremen V.H. Filosofija osvity XXI stolittja / V.H. Kremen // Osvita Ukrainy. — 2002. — 28 hrudnja. — S. 3.
12. Kuzmyna N.V. Ponjatye “pedahohyčeskaja systema” y krytery y eë ocenky / N.V. Kuzmyna // Metody systemnoho pedahohyčeskoho yssledovanyja ; [pod red. N.V.Kuzmynoj]. — L. : Yzd-vo Lenynhr. hos. un-ta, 1980. — 172 s.
13. Kuzminskij A.I. Pedahohika vyščoji školy : navč. posib. / Anatolii Ivanovyh Kuzminskij. — K. : Znannja, 2005. — 486 s.
14. Lekciji z pedahohiky vyščoji školy : navč. pos. / Za red. V.I. Lozovoji. — X. : OVS, 2006. — 496 s.
15. Lykhachov D.S. Deklaracyja prav kultury / Dmytryi Serheevych Lykhachov. — SPb, 1996.
16. Osnovy dydaktyky / Pod red. B.P. Esypova. — M. : Prosveščenyje, 1967. — S. 5—127.
17. Pestalotstsy Y.H. Yzbrannnye pedahohyčeskyye proyzvedenyja v trex tomax / Yohan Henrykh Pestalotstsy. — T. 2. — M. : Yzd-vo Akademyy pedahohyčeskyh nauk RSFSR, 1963. — 563 s.
18. Russo Zh.-Zh. Emil, abo Pro vohovannja / Zh.-Zh. Russo. // Istorija zarubižnoji pedahohiky. Xrestomatija. — K. : Centr navčalnoji literatury, 2006. — S. 209—276.
19. Sylahadze Z. Začem nužna fundamentalnaja nauka / Z. Sylahadze, K. Fylypchuk // Troyckij varyant. — 2010. — № 63. — S. 4.
20. Fitsula M.M. Pedahohika vyščoji školy : navč. posib. / Mykhailo Mykolaiovych Fitsula. — K. : Akademyvdav, 2010. — 456 s.
21. Standarty vyščoji osvity vyščyx navčalnyh zakladiv / Zakon Ukrainy “Pro vyšču osvitu”. — Rozdil 3. — Režym dostupu: <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu>

УДК 373.5–021.66:5

І.Я. Сафонова,

здобувач кафедри педагогіки та психології КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
вчитель математики Херсонського НВК № 56 Херсонської міської ради

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ
СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Сафонова І.Я.,

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто визначення компетентнісного підходу, компетенції, компетентності, математичної компетентності як дидактичної категорії, її сутність, обґрунтовано структуру та зміст. Визначено, яких математичних компетентностей мусить набувати випускник загальноосвітнього закладу. Зазначено, у який спосіб старшокласник може набутти цих компетентностей, як їх формувати, проаналізовано окремі особливості сприймання ним математики. Підкреслено, що математичні компетентності включають різноманітні розумові процеси, інтелектуальні й практичні вміння. З'ясовано особливості реалізації компетентнісного підходу в навчанні математики учнів старших класів, на основі чого визначено інтелектуальні та матеріальні засоби його реалізації.

Ключові слова: компетентність, компетенція, математична компетентність, ключова компетентність, предметна компетентність, компетентнісний підхід, прикладна спрямованість математики.

Safonova I.Ya.,

COMPETENCE-BASED APPROACH TO MATHEMATICS TEACHING TO SENIOR PUPILS

The article deals with the definition of the competency approach, competence, competency, mathematical competency as a didactic category, its essence, structure and content. It determines which mathematical competencies comprehensive school graduate should acquire. It specifies the way in which a senior student