

be deprived of the opportunity of harmonious and orderly acquiring of social experience. It is singled out the components of the process coordination of influences on the personality of teenage pupil, such as: optimization of interaction with parents; organization of interaction in the teaching staff; organization of positive interaction of the school's staff, cooperation between representatives of different classes; taking into account spontaneously acquired social experience and orientation of the child in the information space.

Key words: social experience, coordination of effects, teenage pupil, social interaction.

УДК 378.147:51

Бобовський Р. П.

ПЕДАГОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття “професійна компетентність учителя математики”. Відповідно до аспектів системного, компетентнісного, особистісного, діяльнісного та контекстного підходів і на основі проведеного аналізу різних підходів науковців до досліджуваного питання виокремлено компоненти професійної компетентності. Розглянуто змістово-структурні особливості професійної компетентності майбутніх учителів математики і, що особливо актуально в розрізі проблематики дослідження педагогічної свідомості, доведено, що її важливим складником і показником високого рівня сформованості є педагогічна свідомість. Розвиток професійної компетентності вимагає сформованості педагогічної свідомості як інтегратора особистісних та операційних компонентів (розвинутого мислення, рефлексії, саморозвитку і саморегуляції діяльності та поведінки, високої моральності і культури поведінки).

Ключові слова: педагогічна свідомість, професійна компетентність, підготовка вчителя, компоненти, показники.

Як демонструє педагогічний досвід, сучасна система освіти повинна формувати такі якості випускника вишу, як компетентність, інноваційність, мобільність, гнучкість, ініціативність, динамізм і конструктивність. Майбутній учитель математики, аби задовольняти освітні запити учнів, повинен оперувати новими технологіями навчання і розуміти можливості їх використання, вміння приймати самостійні рішення, адаптуватися в соціальному і майбутньому професійному середовищі, працювати в команді, бути готовим до перевантажень, стресових ситуацій і вміння швидко з них виходити. Адже від того, які предметні знання, вміння і навички, що забезпечують формування компетенцій, залежить процес підготовки кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців для нашого суспільства, що, у свою чергу, впливає на сталий розвиток нашої країни.

Проведений нами констатувальний експеримент, а також аналіз великої кількості наукової літератури показали, що у підготовці вчителів математики сьогодні є чимало недоліків. Назвемо основні з них: недостатня орієнтація навчального процесу на педагогічну діяльність, низька готовність випускників-математиків до самостійної професійної діяльності, не досить сформована педагогічна свідомість; низька компетентність більшості випускників у галузі математичної підготовки (вона обмежується рамками освітньої парадигми “знання – вміння – навички” і не завжди відповідає навіть цим вимогам, а сучасне життя вимагає від учителя високого рівня професійної компетентності).

Мета статті. Тож перед нами постало завдання з'ясувати змістово-структурні особливості професійної компетентності майбутніх учителів математики і, що особливо актуально в розрізі проблематики дослідження педагогічної свідомості [12] майбутнього вчителя математики, довести, що її важливим складником і показником високого рівня сформованості є педагогічна свідомість.

Різні аспекти структури професійної компетентності розглянуті в дослідженнях таких авторів, як Е. Зеер, І. Зимова, А. Маркова, Ю. Татур, Ю. Фролов, А. Хуторський, Т. Чекаліна, В. Шадрікова та інші. Питанням професійної компетентності вчителя присвячені праці В. Адольфа, І. Кузнєцової, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, А. Мудрика, В. Сластьоніна, А. Тряпціна, О. Щербакова, С. Якушевої та інших учених. При цьому зауважимо, що в структурі професійної компетентності одні автори віддають перевагу комплексу загальних і спеціальних знань, професійних умінь, інші – значущості особистісних якостей педагогів, зокрема психологічних. Проблемі вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів математики присвячені роботи В. Афанасьєва, Н. Віленкіна, О. Єпішева, Ю. Колягіна, В. Мішина, В. Монахова, А. Мордкович, Н. Розова, Г. Саранцева, Є. Смірнова, В. Шадрікова, Я. Ястребова та інших учених.

Наприклад, І. Кузнєцова під професійною компетентністю майбутнього вчителя розуміє інтегративну якість особистості, що відображає готовність педагога реалізувати свій особистісний потенціал (знання, вміння, особистісні якості, професійний досвід) для успішного вирішення типових професійних завдань, які виникають у реальній педагогічній діяльності інформаційного суспільства [3].

Л. Мітіна дає визначення педагогічної компетентності як гармонійного поєднання знань предмета, мето-

дики і дидактики викладання, умінь і навичок педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації [6].

С. Якушева під педагогічною компетентністю розуміє єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення своєї професійної діяльності [11]. Зі свого боку О. Щербаков і А. Мудрик вважають, що професійна компетентність педагога розкривається через його педагогічні вміння, які зводяться до таких: вміння переносити відомі знання, варіанти рішень, прийоми навчання і виховання в нові педагогічні ситуації; вміння знаходити для будь-якої з педагогічних ситуацій нові рішення; вміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей, конструювати нові приклади вирішення конкретних педагогічних ситуацій [10].

В. Сластьонін пропонує таку структуру педагогічних умінь: вміння “переводити” зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання, вміння побудувати і привести в рух педагогічну систему, вміння виділяти і встановлювати взаємозв’язки між компонентами і факторами виховання, вміння обліку та оцінки результатів педагогічної діяльності.

Н. Кузьміна під професійно-педагогічною компетентністю розуміє сукупність умінь учителя як суб’єкта педагогічного впливу певним чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення поставлених перед ним педагогічних завдань. Дослідник виділяє такі види професійно-педагогічної компетентності: спеціальні і професійні (у галузі дисципліни); методичні (способи формування знань, умінь і навичок учнів); соціально-психологічні (процеси спілкування); диференційно-психологічні (мотиви і здібності учнів); аутопсихологічні (переваги і недоліки власної діяльності й особистості) [4].

А. Ірінчєв у структурі педагогічної компетентності виділяє такі компетенції [2]: діяльні або спеціальні (комплекс знань, умінь, навичок та індивідуальних способів самостійного і відповідального здійснення педагогічної діяльності); особистісні або професійні (система знань, умінь, навичок професійного самовдосконалення та саморозвитку); комунікативні (комплекс знань, умінь, навичок і способів творчого здійснення педагогічного спілкування).

С. Савельєва вважає, що професійно-педагогічна компетентність передбачає ціннісне самовизначення щодо педагогічної діяльності, компетентність у галузі предмета, методичну та психологічну готовність до роботи в різних педагогічних системах [9].

Ми у нашому дослідженні, спираючись на думку Т. Ихтер, а також відповідно до аспектів системного, компетентнісного, особистісного, діяльнісного та контекстного підходів і на основі проведеного аналізу різних підходів науковців до досліджуваного питання, виокремили такі компоненти професійної компетентності вчителя математики: ціннісний (ціннісне самовизначення щодо педагогічної діяльності, прихильність до моральних принципів, норм і правил поведінки вчителя математики з урахуванням особливостей його професійної діяльності та конкретної ситуації, відповідальність за її результати, морально-психологічний зміст професіоналізму); організаційно-мотиваційний (здатність до особистісного зростання, прагнення до вольового напруження під час досягнення цілей професійно-творчої діяльності, побудова індивідуальної освітньої траєкторії самовдосконалення); – знаннєвий (певний рівень математичних знань, набутих в освітньому процесі і шляхом самоосвіти, а також знань способів отримання і передачі математичних фактів, ролі математичних дисциплін у побудові шкільного курсу математики); методичний (володіння методиками формування математичних понять, навчання розв’язання математичних задач, освоєння змістових ліній, конструювання та аналізу уроку); операційно-діяльнісний (вміння і навички оперування з математичними об’єктами, саморегуляція, вміння застосовувати знання та досвід до конкретних ситуацій професійної діяльності, приймати рішення, вибирати програму дій, професійна творчість); індивідуально-психологічний (наявність професійно важливих якостей особистості, таких як комунікативна культура, гнучкість, динамізм, мобільність, ініціативність, здатність до самовдосконалення, чесність, цілеспрямованість, працьовитість, акуратність); соціальний (визначає соціалізацію особистості вчителя математики в спілкуванні з учнями, рівень засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, взаємодія із суспільством); оціночно-рефлексивний (рефлексія, самоаналіз, наявність у вчителя математики власних уявлень про норми професійної діяльності та її розвиток, усвідомлення вибору стратегії й тактики індивідуальної професійної підготовки); корекційний (корекція результатів професійної діяльності вчителя математики).

За доцільне ми вважали структурувати виокремлені компоненти. Унаслідок цього отримали таку сукупність компетенцій, рівень оволодіння якими визначатиме рівень розвитку педагогічної компетентності: діяльнісна або спеціальна компетенція (знання, вміння, навички та індивідуальні засоби самостійного й відповідального здійснення педагогічної діяльності); особистісна або професійна компетенція (знання, вміння, навички професійного самовдосконалення та саморозвитку); комунікативна компетенція (знання, вміння, навички і способи творчого здійснення педагогічного спілкування).

Проведемо їх більш детальний аналіз. Наприклад, діяльнісна компетенція вчителя математики орієнтована на оволодіння знаннями, вміннями, навичками й індивідуальними способами самостійного та відповідального навчання математики. Очевидно, що самостійне і відповідальне навчання математики неможливе без впевненого володіння предметом, змістом математичної освіти. При цьому зміст навчання математики має постійно оновлюватися, щоб, по-перше, не відставати від досягнень математичної науки; по-друге, відповідати потребам суспільства. Нині особливе значення має відбір змісту, до якого необхідний фундамен-

гальний підхід – зміст освіти має містити все, що необхідно для розвитку особистості учня, задоволення його запитів, його професійного самовизначення. Учитель математики зобов'язаний володіти критеріями та ознаками відбору змісту. Відповідальне здійснення навчання математики вимагає диференціації змісту, його індивідуалізації, оптимізації. Воно повинно містити основи для пробудження й розвитку особистісних характеристик учня. Діяльнісна компетенція у нашому тлумаченні ширша, ніж предметна компетенція.

Важливим для нас є також той факт, що необхідною умовою розвитку компетентності є розуміння, адже просто знання ще не є основою діяльності, оскільки людина не знає, як це знання належить до реальної ситуації. Математичне знання абстрактне, воно позбавлене конкретного змісту. Знання має поєднуватися з розумінням: оволодіння знанням означає його розуміння. Тож завданням учителя є забезпечення розуміння знання, а для цього вчитель повинен володіти методикою навчання математики. Зміст навчання невіддільний від засобів його досягнення, тобто методики навчання. Рівень оволодіння діяльнісною компетенцією, відповідно, може бути визначений рівнем оволодіння змістом освіти та методикою навчання.

Особистісна (або персональна) компетенція вчителя математики означає оволодіння здатністю до професійного самовдосконалення та самореалізації. Потреба особистості в самовдосконаленні та самореалізації, відповідно до концепції самоактуалізації особистості А. Маслоу [5], є вищою потребою особистості. Самоактуалізація особистості – це прагнення людини до самоздійснення, спроба реалізувати свої потенційні можливості, “стати тим, ким вона може бути”. Згідно з А. Маслоу, тенденція до самоактуалізації становить сутність, ядро особистості, це є прагнення людини постійно втілювати свої задуми, реалізовувати себе, свої здібності, свою сутність. А самореалізуватися людина може, як відомо, тільки в діяльності, і змістом потреби в діяльності є потреба в самоактуалізації.

Опанування комунікативної компетенції приводить до формування комунікативної компетентності особистості педагога, яка відображає суть взаємодії між педагогічною діяльністю та особистістю; сприяє розкриттю особистостей вчителя і учня в процесі навчання; містить у собі навчальний і виховний ефект підготовки. Отож комунікативна компетентність учителя є його фаховозначущою характеристикою. Вона передбачає дії, пов'язані із встановленням педагогічно доцільних взаємин між учителем і учнем, спрямованих на досягнення загальних цілей; дії мотивування учасників педагогічного процесу до взаємодії; дії проникнення у внутрішній світ один одного. Системоутворюючим елементом комунікативної компетентності є розвиток професійно значущих особистісних якостей.

Отже, сукупність спеціальної (діяльнісної), персональної (особистісної) і комунікативної компетенцій забезпечує оптимальний рівень розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

Особливу увагу звертаємо на обґрунтоване положення про те, що в структурі професійної педагогічної компетентності вчителя математики виділяються три підструктури: діяльнісна (знання, вміння, навички та індивідуальні способи самодіяльного і відповідального здійснення педагогічної діяльності); особистісна (потреба в саморозвитку, знання, вміння і навички самовдосконалення); комунікативна (знання, вміння, навички і способи творчого здійснення педагогічного навчання). Відповідно, педагогічна компетентність розуміється як гармонійне поєднання знання математики, методики викладання математики, культури (умінь і навичок) педагогічного спілкування, прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Близьким до нашого є визначення сутності поняття “професійна компетентність” В. Синенка, який трактує його як інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь і навичок учителя, його особистісних якостей, що виявляються внаслідок діяльності: рівень вихованості та освіченості учнів, набуття ними життєвих компетентностей. Науковець робить висновок про те, що професійна компетентність учителя є високим рівнем його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і вмінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним образом, що забезпечує на практиці соціально закресовану підготовку підростаючого покоління до життя [1]. Ми переконані, що таке розуміння професійної компетентності вимагає від учителя розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети, цілісно уявляти технологію їх застосування.

Висновки. Зауважимо, що нами було встановлено, що педагогічна свідомість являє собою динамічне інтегративне особистісне утворення, яке містить професійні знання та вміння вчителя математики, особистісний досвід та його професійно важливі якості, усвідомленість педагогічних цінностей, здатність до рефлексії, сформованість ціннісних орієнтацій, мотивів саморозвитку [12]. Відповідно, ми можемо зробити висновок про те, що розвиток професійної компетентності залежить від самого вчителя, оскільки він усвідомлено регулює стандарти своєї поведінки на основі набутого педагогічного досвіду. При цьому, як відомо, “досвід стає джерелом професійного зростання вчителя лише тією мірою, якою вона є об'єктом структурованого аналізу: неререфлексований досвід безкорисний і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації вчителя” (М. Волес). Отож тільки усвідомлений досвід має сенс. Усвідомлення ж, у свою чергу, відбувається у процесі рефлексії. Тобто розвиток професійної компетентності вимагає сформованості педагогічної свідомості як інтегратора особистісних і операційних компонентів (розвиненого мислення, рефлексії [13], саморозвитку і саморегуляції діяльності і поведінки, високої моральності і культури поведінки тощо).

Тож професійно значущі характеристики особистості як суб'єкта професійної діяльності тісно пов'язані зі свідомістю й зумовлюють успішність процесу професійного зростання на всіх його етапах. А тому ми можемо стверджувати, що педагогічна свідомість є показником розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

Використана література:

1. Адольф В. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Иринчеев А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей математики / А. Иринчеев // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 15. – С. 45–48, с. 46.
3. Кузнецова И. Развитие методической компетентности будущего учителя математики в процессе обучения математическим структурам в сетевых сообществах: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. Кузнецова; Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова. – Архангельск, 2015. – 483 с. – С. 59.
4. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. Кузьмина. – Москва: “Высшая школа”, 1990. – 119 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – Москва, 1982.
6. Митина Л. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / Л. Митина – Москва: “Академия”, 2004. – 320 с. – С. 75.
7. Раков С. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С. Раков. – Київ, 2005. – 47 с.
8. Рихтер Т. Структура профессиональной компетентности учителя математики / Т. Рихтер // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Вип. 1 (11). – С. 89–92.
9. Савельева С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С. Савельева – Воскресенск, 2012. – 220 с.
10. Щербаков А. Психология учителя // Возрастная педагогическая психология / А. Щербаков, А. Мудрик / Под ред. А. Петровского. – Москва, 1991.
11. Якушева С. Профессиональная компетентность как условие развития мастерства педагога / С. Якушева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. Ч. I. – Новосибирск: СибАК, 2011.
12. Bobovsky R. Terminological analysis of the concept “pedagogical consciousness” in psychological and pedagogical researches / R. Bobovsky // Science and practice: collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 246–267.
13. Bobovsky R. Reflection as a component of future teacher’s pedagogical consciousness formation / R. Bobovsky // Perspective directions of scientific researches: collection of scientific articles. – Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. – P. 289–291.

References:

1. Adol’f V. Professional’naya kompetentnost’ sovremenno go uchitelya: monografiya / V. Adol’f. – Krasnoyarsk: KrGU, 1998. – 286 s.
2. Irincheyev A. Razvitiye professional’noy kompetentnosti budushchikh uchiteley matematiki / A. Irincheyev // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 15. – S. 45–48, s. 46.
3. Kuznetsova I. Razvitiye metodicheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya matematiki v protsesse obucheniya matematicheskimi strukturami v setevykh soobshchestvakh: diss. ...d-ra ped. nauk: 13.00.02 / I. Kuznetsova; Severnyy (Arkticheskiy) federal’nyy universitet imeni M. V. Lomonosova. – Arkhangel’sk, 2015. – 483 s. – S. 59.
4. Kuz’mina N. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya / N. Kuz’mina – Moscow: “Vysshaya shkola”, 1990. – 119 s.
5. Maslou A. Samoaktualizatsiya / A. Maslou // Psikhologiya lichnosti. Teksty. – Moscow, 1982.
6. Mitina L. Psikhologiya truda i professional’nogo razvitiya uchitelya: ucheb. posobiye dlya vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / L. Mitina. – Moscow: “Akademiya”, 2004. – 320 s. – S. 75.
7. Rakov S. Formuvannya matematichnikh kompetentnostey uchitelya matematiki na osnovi doslidnits’kogo pidkhodu v navchanni z vikoristannyam informatsiynikh tekhnologiy: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk: 13.00.02 / S. Rakov. – Kyiv, 2005. – 47 s.
8. Rikhter T. Struktura professional’noy kompetentnosti uchitelya matematiki / T. Rikhter // Fiziko-matematichna osvita: naukoviy zhurnal. – 2017. – Vip. 1 (11). – S. 89–92.
9. Savel’eva S. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professional’noy kompetentnosti uchitelya v obrazovatel’nom protsesse vuza: monografiya / S. Savel’eva. – Voskresensk, 2012. – 220 s.
10. Shcherbakov A. Psikhologiya uchitelya // Vozrastnaya pedagogicheskaya psikhologiya / A. Shcherbakov, A. Mudrik / Pod red. A. Petrovskogo. – Moscow, 1991.
11. Yakusheva S. Professional’naya kompetentnost’ kak usloviye razvitiya masterstva pedagoga / S. Yakusheva // Lichnost’, sem’ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sb. st. po mater. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chast’ I. – Novosibirsk: SibAK, 2011.
12. Bobovsky R. Terminological analysis of the concept “pedagogical consciousness” in psychological and pedagogical researches / R. Bobovsky // Science and practice: collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 246–267.
13. Bobovsky R. Reflection as a component of future teacher’s pedagogical consciousness formation / R. Bobovsky // Perspective directions of scientific researches: collection of scientific articles. – Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. – P. 289–291.

Бобовский Р. П. Педагогическое сознание как показатель профессиональной компетентности будущего учителя математики

В статье проанализированы различные подходы к определению понятия “профессиональная компетентность учителя математики”. Согласно аспектов системного, компетентностного, личностного, деятельностного и контекстного подходов и на основе проведенного анализа различных подходов ученых к исследуемому вопросу выделены компоненты профессиональной компетентности. Рассмотрены содержательно-структурные особенности профессиональной компетентности будущих учителей математики и, что особенно актуально в разрезе проблематики исследования педагогического сознания, доказано, что ее важной составляющей и показателем высокого уровня сформированности есть педагогическое сознание. Развитие профессиональной компетентности требует сформированности

педагогического сознания как интегратора личностных и операционных компонентов (развитого мышления, рефлексии, саморазвития и саморегуляции деятельности и поведения, высокой нравственности и культуры поведения).

Ключевые слова: педагогическое сознание, профессиональная компетентность, подготовка учителя, компоненты, показатели.

Bobovsky R. P. Pedagogical consciousness as an indicator of professional competence of the future mathematics teacher

The article analyzes various approaches to the definition of the concept of "professional competence of the teacher of mathematics". According to systemic, competence, personal, activity and context approaches aspects, and based on the different scientists approaches analysis, the components of professional competence are singled out to the issue under study. The content-structural peculiarities of future mathematics teachers professional competence are considered, and that is especially important in the context of pedagogical consciousness study problems, it is proved that its important component and indicator of high level formation is pedagogical consciousness. The development of professional competence requires pedagogical consciousness formation as an integrator of personal and operational components (developed thinking, reflection, self-development and self-regulation activity and behavior, high morality and behavior culture).

Key words: pedagogical consciousness, professional competence, teacher training, components, indicators.

УДК [37:001.814]:159.937

Воровка М. І.

НАРАТИВНИЙ ПІДХІД В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

У статті йдеться про історіографічні джерела, історіографію історико-педагогічного дослідження та історичний наратив. Розглянуто контекстуальність як якісну характеристику історико-педагогічного наративу, наративний підхід та об'єктивність історичного знання, імплементацію наративного підходу в історико-педагогічному дослідженні. Доведено, що, на відміну від джерелознавчого аналізу, предметом якого є «свідки часу» – джерела, які належать до розгляданого періоду, історіографічний досліджує історичні наративи, які містять авторську інтерпретацію історико-педагогічних подій. Це змушує зосереджуватися на тому, як та у яких умовах досліджувалися ці події, які саме та яким чином різноманітні соціокультурні, політико-економічні, історико-педагогічні та інші фактори могли позначитися на поглядах і переконаннях ученого – це все стає суттєвим для висновку про закладені у наративі сенси.

Ключові слова: історіографічні джерела, історіографія історико-педагогічного дослідження, історичний наратив, наративний підхід, історико-педагогічний наратив.

Найважливішою особливістю історико-педагогічного дослідження є те, що явища, які воно вивчає, не можуть бути відтвореними, інформацію про них можна отримати лише з історичних джерел, до яких учений-педагог звертається із своїм дослідницьким завданням, а також з історичних та історико-педагогічних наративів, у якому це явище висвітлювалося прямо чи побічно.

Досягнення мети історико-педагогічного дослідження залежить від вміння дослідника дібрати та систематизувати джерельну та історіографічну базу, проаналізувати, критично осмислити та інтерпретувати зміст джерел, що потребує обізнаності з категоріально-понятійним апаратом і методами історичного джерелознавства та історіографії. Предметом історичного джерелознавства є теоретичні та методичні аспекти вивчення та використання історичних джерел. Предметом історіографії є історія розвитку наукового пізнання історичного процесу – історіографічний процес. Тож звернення до теорії та методів історичного джерелознавства та історіографії є передумовою підвищення якості історико-педагогічної розвідки.

Питання наративного підходу досліджували такі вітчизняні та закордонні вчені: Х. Вайт, Ф. Анкерсміт, Дж. Прінс, М. Можейко, Р. Барт, Й. Брокмесер, Р. Харре, Г. Белая, К. Симонов, О. Караманов, М. Василюшин, Н. Сейко, Л. Ваховський, Т. Лішук-Торчинська, І. Троцук, Є. Топольський, В. Сиров.

Мета статті – розглянути можливість наративного підходу як засобу роботи з історіографічними джерелами з історії педагогіки.

Методологічним фундаментом наукової рефлексії конкретної історико-педагогічної проблеми, яка дає змогу визначити стан її наукового висвітлення, невирішені питання, мету та завдання дослідження є історико-педагогічна історіографія.

Тлумачний словник української мови визначає історіографію як науку, що вивчає розвиток і нагромадження знань з історії суспільства, а також історичні джерела. Це сукупність історичних творів, що стосуються певного періоду або якої-небудь проблеми; історична бібліографія [20, с. 51]. «Як спеціальна історична дисципліна, – вказує С. Посохов, – історіографія вивчає історію розвитку історичних знань, історичної думки, історичної науки. У іншому значенні цей термін є синонімом історичних творів, історичної літератури взагалі» [11, с. 97].