

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ 2.0 ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ОПЫТ КАНАДЫ

*В статье рассмотрена проблема подготовки будущих учителей Канады к использованию социальных сетевых технологий в профессиональной деятельности, освещены дидактические возможности Веб 2.0 технологий в образовании и приведены примеры их применения. Проанализировано, каким образом студенты педагогических специальностей могут присоединиться к глобальному информационному пространству с целью получения необходимых знаний и опыта.*

*Ключевые слова: Веб 2.0 технологии, информационно-коммуникационные технологии, педагогическое образование Канады, дидактические возможности социальных сетевых технологий.*

I. Demchenko

## THE USE OF WEB 2.0 TECHNOLOGIES IN TRAINING INTENDING TEACHERS: CANADIAN EXPERIENCE

*In the article the problem of intending Canadian teachers' training to using social networking in their future professional activities is considered, educational opportunities of Web 2.0 technologies and examples of their application are pointed out. The issues of how pedagogical specialties students can join the global information space in order to obtain the necessary knowledge and experience are analyzed.*

*Keywords: Web 2.0 technologies, ICT, Canadian pedagogical education, social networking educational opportunities.*

УДК 371.013.77 (Каптерев П.) «19/20»

Л. В. Герасименко

## РОЗВИТОК ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ П. КАПТЕРЄВА У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ХХ – ХХІ СТОЛІТЬ

*У статті виявлено спадковість сучасної дидактики і прогресивних ідей видатного педагога другої половини ХІХ – початку ХХ століття П. Каптерєва. З'ясовано напрями розвитку теорії вченого в педагогіці ХХ–ХХІ століть: обґрунтування гуманістичної парадигми навчання, поглиблення теорії цілісного педагогічного процесу; вдосконалення змісту освіти, методів і форм навчання; розроблення особистісно-орієнтованої, розвивальної технології навчання; поглиблення ідей фуркації.*

*Ключові слова: цілісний педагогічний процес, розвиток, саморозвиток, зміст навчання, методи навчання, фуркація.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасні процеси розбудови незалежної української держави спричиняють потребу в формуванні національної самосвідомості молоді, вимагають дбайливого ставлення до ціннісних, культурних, наукових досягнень минулого. Виникає потреба незаангажованої оцінки історичних реалій, вдумливого осмислення минулого, неупередженого вивчення історичних коренів педагогічних ідей і концепцій, що забезпечує повернення українському народу незаслужено забутих і втрачених імен видатних діячів не лише української педагогіки, а й педагогічної науки ближнього зарубіжжя, сприяючи збагаченню теорії та практики навчання в сучасних умовах.

Петро Федорович Каптерев – добре знаний у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття педагог, філософ, психолог.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Багатогранний науковий доробок П. Каптерєва неоднозначно оцінювався дослідниками, що зумовлене: зміною суспільного ладу, ідеології й цінностей після жовтня 1917 року. Кінець ХХ – початок ХХІ століття позначений зміною парадигми суспільного розвитку, спричинивши інтерес до гуманістичних, демократичних теорій минулого, що

спонукало вчених до дослідження окремих аспектів наукового доробку П. Каптерєва – *антрополого-гуманістичного спрямування його педагогічних ідей* (Н. Амірокова, І. Андрєєва, С. Єгоров, А. Міщенко, Н. Пантелєєва, М. Половцева), *культурно-антропологічної основи сімейного виховання* (Т. Алюнова, Т. Філановська), *розвитку вікової та педагогічної психології* (Ю. Козлова, В. Мухіна), *психологічних основ теорії виховання* (В. Столбун). У ці роки з'явилися праці, у яких висвітлено педагогічну діяльність ученого (Н. Бордовська, О. Джуринаський, Л. Заварзіна, Р. Луньов). У монографіях та дисертаційних дослідженнях науковці прагнули позбутися упередженості, ідеологічної деформації в оцінюванні наукових здобутків видатного педагога, відновити історичну правду та наукову істину. Тому дослідження творчості П. Каптерєва, здійснені в останні роки, містять розгляд особистісних, загальносоціальних і внутрішньонаукових детермінант його педагогічної діяльності.

Незважаючи на значний інтерес учених до постаті П. Каптерєва, не було досліджено, як розвивалися його прогресивні ідеї у педагогіці ХХ–ХХІ століть. Тому **мета статті** – розкрити напрями творчого використання прогресивних ідей дидактики П. Каптерєва в науково-педагогічній думці ХХ і ХХІ століть.

**Виклад основного матеріалу.** Дидактична концепція П. Каптерєва не втратила своєї актуальності. Вона містить багато цінного в обґрунтуванні теорії цілісного педагогічного процесу, визначенні його цілей, у розв'язанні питань змісту, методів навчання – що привертає увагу науковців другої половини ХХ і ХХІ століть. Вчені вивчають, поширюють деякі ідеї П. Каптерєва у своїх працях, роблять на них посилання в обґрунтуванні теоретичних положень сучасної дидактики.

Авторитетність П. Каптерєва у визначенні педагогічного процесу, його сутнісних ознак ніколи не підпадала під сумнів. Загально визнана заслуга вченого полягала в тому, що він уперше в педагогіці обґрунтував ідею цілісного педагогічного процесу, що виявлялася у тісному взаємозв'язку та взаємозумовленості всіх його компонентів: мети, принципів, змісту навчання, методів і форм навчання, результатів. Висновки теорії П. Каптерєва настільки ґрунтовні й беззаперечні, що тільки у 60-х роках ХХ століття вчені взяли за доповнення, поглиблення ідей видатного педагога щодо теорії цілісного педагогічного процесу.

Так, Г. Костюк (1989), як і П. Каптерєв, наголошував на системоутворюючому характері педагогічного процесу, зазначаючи, що тільки за наявності взаємозв'язків між метою, принципами, змістом та методами навчання він впливає на розвиток школярів: "Навчання, яке не передбачає системної організації, перевантажує пам'ять учнів, ... мало сприяє розвитку" [1, с. 173].

Розробляючи та вдосконалюючи ідею П. Каптерєва про цілісність педагогічного процесу, М. Данилов (1975) зосередив увагу на розробленні "логіки навчального процесу", що дозволяло встановити зумовленість змісту та методів навчання метою, закономірностями й принципами дидактики, продемонструвати взаємозв'язок між компонентами педагогічного процесу, що підвищувало ефективність навчально-виховної діяльності та забезпечувало формування системних знань учнів і їхній розвиток.

Ш. Амонашвілі і І. Харламов (1987, 1985) мали спільну з П. Каптерєвим позицію щодо висвітлення методологічного антропологічного аспекту цілісності педагогічного процесу, зумовленого цілісною природою особистості, особливостями її розвитку [2, 3].

Ґрунтовно ідея цілісного педагогічного процесу розроблена в працях Ю. Бабанського (1982). Уперше в дидактиці другої половини ХХ століття до підручника з педагогіки було вміщено розділ про цілісний педагогічний процес. Ідея цілісності як внутрішня єдність компонентів педагогічного процесу, його зумовленість зовнішніми та внутрішніми факторами, висунута П. Каптерєвим, залишилася незмінною сутнісною ознакою в теорії Ю. Бабанського й набула подальшого розвитку в праці "Педагогічний процес", де вчений акцентував увагу на тому, що цілісність педагогічного процесу є основним чинником усебічного розвитку особистості, дає можливість визначати принципи цього процесу та встановлювати між ними взаємозв'язок. Учений зазначав, що цілісний підхід до організації педагогічного процесу в практиці вчителів виявляється в тому, що вони "прагнуть забезпечити комплексне розв'язання завдань освіти та виховання на кожному уроці та в системі уроків з теми, поєднують навчальну

роботу з широкою та різнобічною роботою з предмета..., учнівським самоврядуванням, тісно взаємодіють із сім'єю, батьківським активом, громадськістю за місцем проживання" [4, с. 29]. Ю. Бабанський розширив кількість компонентів педагогічного процесу, ввівши до них дидактичні закони (соціальна зумовленість педагогічного процесу, залежність ефективності педагогічного процесу від умов, у яких він відбувається, взаємозв'язок між процесами навчання, виховання та розвитку, залежність цілей і задач виховання від вікових особливостей школярів, взаємозв'язок між цілями, задачами, змістом і методами навчально-виховного процесу), критерії ефективності педагогічного процесу. У теорії П. Каптерєва вони розглядалися як окремі характеристики, умови педагогічного процесу, але не визначалися як дидактичні закони й детально не аналізувалися вченим.

Розкриваючи ідею цілісного педагогічного процесу П. Каптерєва, Ю. Бабанський визначив основні етапи: підготовка, організація, здійснення та аналіз результатів діяльності, детально характеризуючи кожен із них, що суттєво полегшувало його організацію в практиці школи.

Звернення до поняття цілісності педагогічного процесу Ю. Бабанським у 80-ті рр. ХХ століття забезпечило ознайомлення широкого кола педагогів і студентів педагогічних ВНЗ із цією ідеєю, що спонукало дослідження різноманітних об'єктів педагогічної науки з позиції цілісного підходу, забезпечуючи високий рівень наукових праць і збагачуючи їх теоретико-методологічний зміст. Так, цілісність як ознака системи розглядалася Т. Ільїною, А. Куракіним, Ф. Корольовим, Л. Новіковою. В. Лозова обґрунтувала цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів, що дало можливість науковцю комплексно розглянути активність, джерела її виникнення та способи формування в навчальній і позанавчальній діяльності учнів. Ці праці були значним кроком уперед, тому що в теорії педагогічної науки та практиці школи педагогічний процес багатьох років розглядався фактично як поєднання окремих процесів навчання й виховання, що негативно впливало на наслідки педагогічної діяльності.

У подальшому концепція цілісного педагогічного процесу П. Каптерєва розроблялася І. Ісаєвим, Г. Легеньким, А. Міщенком, Б. Наумовим, В. Сластьоніним. Ці вчені послідовно розвивали ідею демократичної та гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, закладену П. Каптерєвим, визначивши гуманні суб'єкт-суб'єктні стосунки між учителями й учнями основною сутнісною його ознакою. І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін активно обстоювали й поглиблювали позицію П. Каптерєва щодо відповідності цілісного педагогічного процесу життєвим інтересам і потребам школярів, який би міг одночасно впливати на свідомість, почуття та волю вихованців: "Є єдиний і неподільний педагогічний процес, який зусиллями педагогів має постійно наближуватися до рівня цілісності через розв'язання суперечностей між цілісністю особистості школяра та спеціально організованим впливом на нього в процесі життєдіяльності" [5, с. 168–169].

Український дослідник Б. Наумов, працюючи над практичною реалізацією ідеї цілісного навчально-виховного процесу, пропонував упровадити такі елементи діяльності, що сприяли б цілісному тілесно-духовному розвитку учнів: учіння; суспільно-корисна праця; рухові, фізичні вправи та ігри; суспільно-політична діяльність; естетична діяльність; екологічна діяльність; активність, спрямована на підвищення санітарно-гігієнічної культури; спілкування. Ці види діяльності, окрім учіння, розглядалися вченим як альтернативи для вибору занять за інтересами школярів у позаурочний час.

Ідею П. Каптерєва щодо мети педагогічного процесу, яка спрямовувала на забезпечення саморозвитку учнів та їхнє всебічне вдосконалення, активно розробляли й поширювали науковці другої половини ХХ–ХХІ століття: Ш. Амонашвілі, Б. Гершунський, В. Сухомлинський, І. Зязюн: "Мета навчально-виховного процесу: повна і закінчена підготовка учня до повноцінного життя в суспільстві через розвиток його індивідуальності та становлення і розвиток його особистості" [6, с. 8].

Б. Гершунський, І. Зязюн поділяли оригінальну позицію П. Каптерєва, який уважав неможливим і непотрібним забезпечувати однаковий рівень розвитку всіх здібностей і можливостей учнів. Зокрема Б. Гершунський зазначав: "...Сама ідея "всебічного розвитку особистості" і є утопічною, абстрактною й абсолютно непрацездатною" [7, с. 4]. І. Зязюн наголошував, що відмінність індивідуальних особливостей особистості в процесі розвитку,

неповторність кожної індивідуальності, її спроможностей і прагнень доводять неможливість забезпечити всебічний розвиток учнів [6]. Натомість зазначав, що мета педагогічного процесу передбачає врахування потреб учнів, "виростає" з них, підкреслюючи, що школа має цілеспрямовано допомагати учням знаходити себе, щоб реалізуватися в дорослому житті.

Питання про взаємозв'язок навчання, розвитку та саморозвитку, визначене П. Каптеревим у кінці XIX століття, активно дискутувалося вітчизняними й зарубіжними вченими в XX столітті. Сучасний дослідник В. Мухіна зазначила, що проблема взаємодії між навчанням, розвитком і саморозвитком, порушена П. Каптеревим, настільки глобальна та складна, що і "зараз наука зайнята каптерівською ідеєю співвідношення значення освіти й саморозвитку, яка була сформульована більше ста років тому" [8, с. 18].

Ідея навчання як процесу розвитку та саморозвитку особистості П. Каптерева знайшла подальше відображення в працях Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, Г. Костюка, В. Сухомлинського.

Аналіз "Педагогічної психології" (1926) Л. Виготського не дозволив знайти жодного посилання на праці П. Каптерева. Проте сучасний дослідник В. Мухіна зазначила, що, хоча ці видатні науковці й розминулися в часі, це не завадило їм виділити для дослідження низку схожих питань: "...Ідеї живуть в ефірі: можливо, Л. С. Виготський ніколи не чув про ідеї П. Ф. Каптерева, і він самостійно аналогічним чином описав феномен психічного розвитку дитини. Як би там не було – першим був П. Ф. Каптерев" [8, с. 16].

Праця "Педагогічна психологія. Короткий курс" Л. Виготського вийшла з друку 1926 року, всього через чотири роки після смерті П. Каптерева і через 12 після останньої редакції його "Педагогічної психології" (1914), отже, їх об'єднувала одна історична епоха й схожі проблеми в психологічній науці, зокрема в педагогічній психології. Однозначно можна стверджувати про спільність їх позицій у питаннях висвітлення взаємозв'язку між навчанням і розвитком. Це положення ґрунтовно розкривалося за допомогою введених ученим понять зони актуального та найближчого розвитку, які доводили тезу про випереджальний характер навчання. Поняття зони найближчого розвитку розширювало можливості вчителів, дозволяючи їм зрозуміти внутрішній хід розвитку учнів, будувати перспективу, стежити за її реалізацією. Як і П. Каптерев, Л. Виготський розвивав думку про те, що правильно організоване навчання, оптимальне навантаження якого відповідає зоні найближчого розвитку, веде за собою розумовий розвиток дітей.

У другій половині XX століття ідея випереджального навчання по відношенню до розвитку теж була актуальною й поглиблювалася у працях авторів розвивальної технології навчання. Одним із напрямів реалізації цієї технології була система навчання, розроблена Л. Занковим у 50–60-х роках XX ст. Учений, як і П. Каптерев, указував на провідну роль навчання в загальному розвитку школярів, коли засвоєння знань, умінь і навичок забезпечує розумовий, моральний, естетичний, вольовий розвиток. Л. Занков дотримувався позиції своїх видатних попередників Л. Виготського й П. Каптерева про те, що показники успішності розглядаються лише в єдності з показниками розвитку. Тому, виявляючи результати навчання школярів, Л. Занков пропонував підхід, близький до того, що був запропонований П. Каптеревим: з'ясувати зміни, які відбулися в розвитку кожного учня у процесі навчання (розвиток спостережливості, емоційно-вольових якостей, потреб, ціннісних орієнтацій). Учений другої половини XX століття висловлював схожу з П. Каптеревим думку щодо стимулювальної ролі доброзичливих, наповнених позитивними емоціями відносин між учителем і учнями для створення позитивної атмосфери захопленості роботою на уроці.

Д. Ельконін у процесі тривалих емпіричних психологічних досліджень довів існування провідного виду діяльності, який забезпечує психічний розвиток. Як і П. Каптерев, психолог другої половини XX століття доводив, що навчання – провідний вид діяльності у молодших школярів, яка безпосередньо зумовлює психічний розвиток і виникнення найважливіших новоутворень: абстрактного мислення і рефлексії.

Забезпечення гармонійного розвитку й сприяння саморозвитку учнів (на це була спрямована мета педагогічного процесу П. Каптерева) вимагало дотримання низки принципів. Найголовнішим серед них був принцип гуманізму. Вихідною гуманістичною позицією

П. Каптерєва була оптимістична віра в можливість людини стати кращою, розвиватися й удосконалюватися в умовах навчання та виховання. Прагнучи створити ефективні умови розвитку та вдосконалення особистості, П. Каптерєв наполягав на ґрунтовному вивченні кожного учня, гуманному ставленні до нього, втіленні у практику школи індивідуалізації, диференціації навчання; визнанні учня дієвим учасником педагогічного процесу.

У другій половині XX і XXI століттях активно розроблялися шляхи реалізації ідеї гуманізму в навчально-виховному процесі школи.

1. Характеристика гуманізму як методологічної основи дидактики, що сприяє переосмисленню сутності й структури дидактичного процесу в контексті його орієнтованості на особистість (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Зязюн, Ю. Мальований, О. Савченко).

2. Визначення принципів гуманного ставлення до учня (Є. Бондарєвська, І. Зязюн, В. Сухомлинський).

3. Забезпечення індивідуалізації навчання як виявлення гуманного ставлення до дитини (І. Кондратенко, Г. Костюк, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Сухомлинський, І. Унт). Так, учені переконливо доводили відсутність універсальної схеми у справі виховання, навчання та розвитку. Зокрема, В. Сухомлинський зазначає: "Пам'ятайте, що нема й бути не може абстрактного учня... Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягають у тому, щоб, розкривши сили та можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій справі. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація – і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі" [9, с. 436–437]. Як і П. Каптерєв, науковці XX–XXI століть наголошували, що індивідуальний підхід до учнів не зводиться тільки до пристосування навчання до індивідуальних особливостей учнів кожного класу. Найважливіше завдання індивідуалізації – створення умов для реалізації індивідуальних нахилів і талантів школярів та для подолання їх негативних рис.

4. Упровадження диференційованого підходу через реалізацію фуркації. Якщо П. Каптерєв лише висунув таку ідею, запропонував можливі напрями диференціації та умови її ефективного здійснення, то в дидактиці XX–XXI століть вона отримала належне наукове обґрунтування та технологічне впровадження (В. Андронатій, М. Гузик, О. Савченко та інші). Зокрема, сучасний дослідник М. Гузик, розробляючи ідею фуркації, прагнув пристосувати педагогічний процес до потреб та умов навчання конкретної дитини. З цією метою він запропонував оригінальну комбіновану систему навчання, зорієнтовану на індивідуалізацію та персоналізацію освіти учня, у якій гнучко поєднуються й комбінуються такі зміст, форми та технологічні складові навчання конкретного учня, які оптимально реалізують і прогресивно розвивають його домінуючі позитивні здібності. Заслуга вченого полягала в розробленні методики створення індивідуальних навчально-розвивальних програм для учнів, які могли навчатися в академічній, мистецькій, спортивній, трудовій, політехнічній та вищій (коледж) школах з метою реалізувати освітні потреби і можливості та для досягнення більш вагомих кінцевих результатів навчання, порівняно з вихованням у масовій школі.

Ідея фуркації, що активно пропагувалася П. Каптерєвим, реалізована сьогодні на законодавчому рівні через ідею профільних класів з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки школярів.

5. Розробленні авторських шкіл та новітніх технологій на основі гуманізму. Так, активному впровадженню гуманістичних ідей сприяла педагогіка співробітництва, напрям, що виник у науці у 80-х роках XX століття. Педагоги-новатори Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін успішно розвивали гуманістичні ідеї щодо забезпечення доброзичливих стосунків учителів із учнями, формування в дітей позитивного ставлення, інтересу до навчання, реалізації ідеї вільного вибору, створення умов для самоствердження особистості школяра. Така позиція зумовлювала повагу до індивідуальності дитини, сприймання їх з усіма позитивними та негативними якостями, оптимістичний погляд учителя на своїх вихованців, віру в їхні безмежні можливості, сприяння їхньому самовдосконаленню в процесі співробітництва.

Гуманістичні ідеї П. Каптерєва, визнання ним особистості учня як активного суб'єкта навчальної діяльності, який у результаті оволодіння знаннями просувається у власному

саморозвитку й удосконаленні, розвинулися в працях прихильників особистісно-орієнтованої технології навчання (К. Абульханової-Славської, І. Беха, В. Моляко, О. Савченко, В. Татенко, І. Якиманської). Науковці обґрунтували необхідність особистісно-орієнтованого підходу в навчанні як способу подолання шаблонності, універсальності, типовості в освіті. В основі такої організації навчання, як і у П. Каптерєва, – визнання індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини, що вимагало забезпечення розвитку і саморозвитку особистості учня, виходячи із виявлення його індивідуального, суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій при визначенні цілей, змісту, форм та методів навчання. Так, І. Якиманська зазначала: "Навчання не стільки задає вектор розвитку, скільки створює для цього всі необхідні умови. Тим самим істотно змінюється функція навчання. Його задача – не планувати загальну, єдину й обов'язкову для всіх лінію психічного розвитку, а допомагати кожному учню з урахуванням досвіду пізнання, який він має, удосконалювати свої індивідуальні здібності. Розвиватися як особистість" [10, с. 11]. Г. Ващенко, В. Давидов, В. Сухомлинський теж наголошували на суб'єктності учня в навчальному-виховному процесі, що забезпечувало можливість його самозмін (саморозвиток та вдосконалення). Про це говорив і П. Каптерєв, відзначаючи, що навчання полягає не у вивченні предметів, а у розвитку особистості за допомогою навчальних дисциплін; на першому плані стоїть особистість, суб'єкт, її інтереси, а предмети – тільки засоби, мета – особистість, а саме її розвиток. Науковців ХХ століття з П. Каптерєвим пов'язувало переконання в тому, що засвоєння знань, умінь і навичок – це засіб розвитку школярів.

Прихильники особистісно-орієнтованого навчання, як і П. Каптерєв, наголошують на ролі спостереження у вивченні індивідуальних особливостей школярів та фіксації його результатів у відповідних документах (наприклад, "картках розвитку" у І. Якиманської), що мали заповнюватися, починаючи з дошкільного періоду. Варто наголосити, що П. Каптерєв пропонував надзвичайно схожий спосіб фіксації результатів спостереження – щоденник спостереження, до якого заносилися особливості поведінки дитини, починаючи з раннього дитинства. Учений зазначав важливість цього періоду у формуванні мотивів поведінки дитини, урахування чого дозволяло в подальшому раціонально організовувати навчально-виховний процес.

Значний інтерес для дидактики другої половини ХХ і ХХІ століття мають ідеї П. Каптерєва щодо змісту освіти, його структури, в якій учений, окрім знань і вмінь, визначив емоційно-ціннісну складову: "При тьмяних почуттях і слабкій волі найбагатші запаси знань і широкий розвиток розуму малоцінні, особистість виявиться слабкою і млявою" [11, с. 584]. Так, І. Лернер у праці "Дидактичні основи методів навчання" (1981) подав ґрунтовний аналіз компонентів змісту освіти, зокрема питання емоційно-чуттєвого розвитку школярів, представивши його як четвертий компонент змісту освіти – досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, що зумовлює вольову, естетичну, моральну реакцію школярів на навколишній світ: "І допоки таке ставлення [емоційно-ціннісне] не сформоване, не засвоєне, немає й вихованості, хоча в людини можуть бути знання, вміння й творчі здібності" [12, с. 61].

П. Каптерєв, висвітлюючи питання змісту освіти, наполягав на необхідності забезпечення загальноосвітньої підготовки учнів з метою їх усебічного вдосконалення. Такі ж положення знаходимо у педагогічній системі В. Сухомлинського, його підхід до змісту навчання було яскраво продемонстровано під час дискусії щодо вдосконалення загальноосвітньої школи та визначення її місця в соціально-економічному й культурному житті країни, що розгорнулася на шпальтах освітянських газет у 50–60-х рр. ХХ століття. В. Сухомлинський виступав за збереження загальноосвітнього характеру середньої школи, відкидаючи необхідність уведення до навчального плану предметів спеціально-професійного спрямування. Учений був категорично налаштований проти утилітарності в освіті, вважаючи, що й за умов загальноосвітнього статусу середня школа може забезпечити практичну підготовку школярів до того виду праці, до якого кожен мав певні нахили.

Значна заслуга П. Каптерєва полягала в обґрунтуванні обов'язкового та вибіркового компонента змісту навчання через упровадження вибору факультативних занять для реалізації різнобічних пізнавальних інтересів школярів. Зазначимо, що П. Каптерєв був прихильником свідомого вибору, що вимагало певної підготовки дітей і створення відповідних умов. Ідея

свідомого вибору була використана й удосконалена вітчизняними науковцями: представниками педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін та інші), а також Б. Коротяєвим, В. Сухомлинським. Зокрема, В. Сухомлинським вибір сприймався як необхідний елемент педагогічного процесу, що дозволяв учню виявити своє "Я" та взяти на себе відповідальність за рішення, виховуючи таким чином самостійність, свідомість, відповідальність, упевненість у власних можливостях. Ідею свідомого вибору як способу організації творчої діяльності в педагогічному процесі, що розкриває прихований потенціал учнів, розробляв і Б. Коротяєв. Учителі-новатори підкреслювали, що свідомий, вільний вибір допомагає розвитку самостійності, творчості учнів, виховує в них ініціативність, відповідальність та дисциплінованість.

Значущою, істотною проблемою дидактики П. Каптерев уважав методи навчання. Теорія методів навчання видатного педагога набула подальшого розвитку в працях А. Алексюка, І. Лернера, В. Онищука, В. Паламарчук, М. Скаткіна, В. Сухомлинського. П. Каптерев прагнув у класифікації та характеристиці методів навчання відобразити особливості пізнавальної діяльності школярів. Такий підхід було підтримано, вдосконалено видатними дидактами ХХ століття А. Алексюком, І. Лернером і М. Скаткіним. Методи, визначені дидактами другої половини ХХ століття, як і у П. Каптерева, мають логічне дидактичне обґрунтування: вони зумовлені метою та компонентами змісту освіти.

П. Каптерев, розглядаючи методи навчання як важливу складову цілісного педагогічного процесу, наголошував на використанні в шкільній практиці тих методів, які б ставили школяра в позицію дослідника навколишнього світу, спонукали його до активної діяльності, виховували в ньому самостійність, наполегливість, активність, упевненість у власних силах. Схожу позицію мали й науковці другої половини ХХ–ХХІ століть В. Андреев, Б. Коротяєв, Г. Костюк, І. Лернер, В. Онищук, В. Сухомлинський, А. Хуторської та інші. Зокрема, Г. Костюк наголошував на необхідності забезпечення діяльнісного навчання: використання запитань, які спонукають учнівські роздуми; наочності, що дозволяє підвищити перцептивні здібності школярів; пошукових завдань, проблемних ситуацій: "...більш ефективними є такі методи керування, які забезпечують поступове зростання самостійності учнів у набуванні знань, у виконанні розумових завдань" [1, с. 393]. Як і П. Каптерев, Г. Костюк підкреслював значення пошукових завдань у розвитку самостійності мислення школярів, уміння висувати та доводити власні гіпотези, долати труднощі в пізнавальній діяльності. Психолог вважав «уміння думати» центральною складовою вміння вчитися: "Активні форми навчання, в яких учні не тільки слухають, виконують навчальні завдання за готовими вже способами дій, а й шукають ці способи, міркують, обговорюють, сперечаються, доводять, обстоюють істинність своїх думок, пишуть твори на задані та вільні теми – шлях піднесення культури їх мовлення й мислення, формування таких якостей мислення, як послідовність, доказовість, самостійність, критичність" [1, с. 401].

В. Сухомлинський у своїх працях теж розвивав думку щодо важливості методів навчання, які стимулюють активну розумову працю та самостійний пошук. Педагог пропонував використовувати написання рефератів, доповідей, складання казок, оповідань, виконання індивідуальних завдань, які б сприяли інтенсивній роботі мислення учнів і приносили емоційне задоволення від роботи: "Напруження власних зусиль, досягнутий працею успіх, радість розумової праці – ось три сходинки, піднімаючись якими, дитина йде до міцних осмислених знань" [9, с. 84].

Б. Коротяєв, прагнучи стимулювати свідому самостійну діяльність учнів на уроках, навчав їх методів наукового пізнання, про важливість оволодіння якими на початку ХХ століття писав П. Каптерев [11]. Б. Коротяєв у праці "Учіння – процес творчий" (1980) запропонував логічну систему роботи з формування в учнів "процедури пізнання" як основи наукового методу: опису (з'ясування, виявлення очевидних ознак), пояснення (виявлення умов, визначення причинно-наслідкових зв'язків, визначення закономірностей), перетворення (спостереження, пробні перетворення, визначення правил перетворення). Оволодіння цими операціями дозволяло учням самостійно здобувати знання, робити міні-відкриття, формулювати самостійні визначення та закономірності, що впливало на розвиток пізнавального інтересу, мислення,

самостійності та ін. [13]. Таким чином, Б. Коротяєв розкрив методіку оволодіння учнями методами наукового пізнання через засвоєння основних розумових операцій.

Ідея підвищення самостійності та пізнавальної активності, яку активно розробляв П. Каптерев, набула поширення в педагогічній творчості зарубіжних дидактів: Ч. Купісевича, В. Оконя та інших. Вони виходили з того, що основою успішного навчання мала бути самостійна раціонально організована діяльність учнів, спрямована на їхній усебічний розвиток. Про це наголошував і П. Каптерев: "Знання, сформовані в одній голові й у своєму кінцевому вигляді перенесені в іншу голову, навряд чи будуть корисними для останньої. Таке знання буде мертвим, позбавленим живої, дієвої сили, що не має ніякого органічного зв'язку з попереднім розумовим життям того вихованця, в голову якого воно перенесене" [11, с. 573].

Важливим методом самостійного здобування знань П. Каптерев уважав евристику, розробляючи яку схарактеризував прийоми евристичного методу та умови його використання. Розкриваючи проблему евристичних методів навчання, вчені другої половини ХХ–ХХІ століття: В. Андреев, І. Лернер, А. Хуторської демонструють їхні нові можливості. Так, В. Андреев, удосконалюючи ідею організації пошукової діяльності на основі використання евристичних методів, що було запропоновано П. Каптеревим, розробив дидактичні основи евристичного програмування навчально-дослідної діяльності, що складається з системи цілей навчально-дослідної діяльності, системи засобів актуалізації знань, дослідницьких умінь (евристичні завдання, навчально-дослідницькі завдання, система поетапної індивідуально-кодованої допомоги (евристик, указівок і засобів самоконтролю), системи контролю, результатів у розвитку знань і дослідницьких умінь. Такий вид управління навчально-дослідною діяльністю учнів передбачав можливість урахування віку й потенційних можливостей школярів у досягненні цілей і результатів пошукової діяльності, розв'язанні евристичних завдань за допомогою евристик і вказівок-порад, які формували в учнів загальну стратегію найбільш раціонального пошуку розв'язання певного класу навчальних проблем.

А. Хуторської розглядав евристику на рівні методології освіти, науки про навчання як відкриття, відповідно до якої освіта будується на основі творчої самореалізації учнів і педагогів у процесі створення ними освітніх продуктів. Учений кінця ХХ–ХХІ століть зазначав, що евристика для суб'єктів навчання є способом конструювання власного сенсу, мети та змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики й усвідомлення.

Ідеї П. Каптерева щодо ефективного використання методів навчання теж знайшли відображення у працях науковців другої половини ХХ століття. Зокрема, В. Сухомлинський, майже дослівно цитуючи П. Каптерева, підкреслював, що без творчості педагога сам метод мертвий, а вчитель-майстер має кожного разу одухотворити його знаннями про індивідуальність дитини, проникненням у її внутрішній світ. В. Онищук, як і П. Каптерев, теж уважав необхідною умовою ефективного використання методів навчання ґрунтовне вивчення індивідуальних особливостей учнів, рівня їхньої підготовки, особливостей навчального предмета та навчального матеріалу. Такої самої думки дотримувалася і В. Паламарчук, зазначаючи важливість постійного вивчення учнів для адаптації методів навчання до конкретного класу і підвищення ефективності навчання.

Ю. Бабанський, В. Онищук, В. Паламарчук, В. Сухомлинський наголошували на необхідності оптимального вибору методів навчання з позиції сприяння якості знань, розвитку пізнавального інтересу, творчих сил школярів, відповідності меті, змісту навчального предмета тощо. За таких умов навчання мало бути ефективним, захоплювати учнів, приносити їм задоволення від виконаної роботи.

**Висновки.** У результаті наукового пошуку виявлено основні напрями трансформації прогресивних ідей П. Каптерева в психолого-педагогічній науці ХХ – ХХІ століття: доповнення й поширення ідеї цілісного педагогічного процесу, популяризація цілісного підходу в наукових дослідженнях для забезпечення високого рівня наукових досліджень і збагачення їх теоретико-методологічного змісту; вдосконалення принципів організації педагогічного процесу і принципу гуманізму зокрема; обґрунтування основних компонентів змісту освіти; класифікація методів навчання за характером навчально-пізнавальної діяльності учнів; дослідження та впровадження фірмачії в шкільну практику. Таким чином, дидактичні ідеї П. Каптерева мали прогностичний



характер, що підтверджується активним інтересом до них науковців ХХ і ХХІ століть. Проте залишається актуальною необхідність розробленні конкретних технологій на основі ідей П. Каптерєва, які б забезпечували умови повного саморозвитку й реалізації учнів у навчально-виховній діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
2. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М. : ИПИ; Воронеж, 1998. – 544 с.
3. Харламов И. Ф. Развитие личности и целостность учебно-воспитательного процесса / И. Ф. Харламов // Советская педагогика. – 1985. – № 7. – С. 32–37.
4. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
5. Педагогика : учебн. пособие [для студентов пед. учебн. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Зязюн І. Гуманістична стратегія теорії й практики навчального процесу / І. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8–12.
7. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–8.
8. Мухина В. С. Психологические идеи Петра Федоровича Каптерєва: к 150-летию со дня рождения / В. С. Мухина // Развитие личности. – 1999. – № 3. – С. 14–18.
9. Сухомлинський В. О. Сто порад учителєві / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419–656.
10. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
11. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270–653.
12. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
13. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий / Б. И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1980. – 120 с.

**Л. В. Герасименко**

#### РАЗВИТИЕ ПРОГРЕССИВНЫХ ИДЕЙ П. КАПТЕРЕВА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ ХХ–ХХІ СТОЛЕТИЙ

*В статье выявлена преемственность современной дидактики и прогрессивных идей выдающегося педагога второй половины XIX–начала XX века П. Каптерєва. Выявлены основные направления развития теории ученого в педагогике ХХ–ХХІ веков: обоснование гуманистической парадигмы обучения, расширение теории целостного педагогического процесса; совершенствование содержания образования, методов и форм обучения; разработка личностно-ориентированной, развивающей технологий обучения; углубление идеи фуркации.*

*Ключевые слова: целостный педагогический процесс, развитие, саморазвитие, содержание обучения, методы обучения, фуркация.*

**L. Herasymenko**

#### THE DEVELOPMENT OF P. KAPTEREV PROGRESSIVE IDEAS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE IN XX-XXI CENTURY

*The article reveals the heredity of modern didactics and progressive ideas of outstanding teacher of the late nineteenth and early twentieth century P. Kapteryev. The directions of the scientist's theory development in pedagogy of XX-XXI century are pointed out: grounding the basis of the education humanistic paradigm, deepening the theory of an integral pedagogical process; improving educational content, methods and forms of education; devising personality-centered, developmental learning technologies; deepening furcations ideas.*

*Key words: holistic pedagogical process, development, self-development, learning content, teaching methods, furcations.*