

ORCD 0000-0002-5271-9530

УДК 159.922.7(091)(477)«1920/1930»

Олександр Міхно

## ПЕДОЛОГІЯ І ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ УЧНЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ 1920–1930-Х РОКІВ

Україна протягом багатьох століть розвивається як частина загальноєвропейської культурної спільноти, що їй визначає та спрямовує євроінтеграційні процеси в сучасному українському суспільстві. Українські вчені, зокрема педагоги, завжди використовували й збагачували здобутки світової науки. Так було і з педологією – наукою про дитину, що зародилася наприкінці XIX ст. у США (її фундатор – американський психолог С. Голл). Тут доречно згадати думку К. Ушинського, висловлену ще 1867 р. у праці «Людина як предмет виховання» і суголосну ідею педології: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину різнобічно, вона спершу має пізнати її всебічно». Ця теза К. Ушинського, а також уся його спадщина дають об'єктивні підстави вважати педагога одним із перших розробників теорії всебічного вивчення учня, що у майбутньому стало основою педології. На початку XX ст. педологія активно розвивалася у Західній Європі та Російській імперії. Розквіт цієї науки в радянській Україні припадає на 1920-ті – першу половину 1930-х років. Вивчення педологічної спадщини є одним із завдань досліджень з історії освіти, актуальним у контексті сучасних освітніх реформ та інтеграції у європейський освітній простір. Це завдання актуалізується ще й з огляду на головну мету педології – всебічне вивчення учня, адже саме знання педагогом учня і сьогодні є запорукою успішної організації ефективного навчально-виховного процесу.

Історіографічний аналіз засвідчує наявність в українській історико-педагогічній літературі значної кількості досліджень ідей педології. Вивченню проблем теорії та практики педології присвячено ґрунтовні студії О. Сухомлинської «Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки)» [19], «Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики» [21], в яких педологія розглядається у контексті розвитку інших наук – педагогіки та психотехніки, що виділяє ці праці з-поміж інших і становить особливий інтерес для нашого дослідження, оскільки ми розглядатимемо досягнення педології у їх практичному вимірі, у можливості їх використання в педагогічному процесі, зокрема у складанні характеристик учнів. Ще

одна праця О. Сухомлинської – «Напрями українізації школи в радянський період (1920–1933). Розвиток педагогічної науки» [20] – є фундаментальним дослідженням зародження педології в Україні та впливу на цей процес фізіології та психології, насамперед рефлексології, яка була головним фундаментом для розвитку педології. У нашому дослідженні ми дотримуємося визначення педології, яке дає О. Сухомлинська у згаданій праці: «Педологія мала своїм предметом вивчення дитини й охоплювала своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини» [20, с. 128].

Окремі аспекти розвитку педології розглянуто в роботах Н. Дічек, Ю. Литвиної, Л. Дуднік, О. Петренко та інших науковців. Питання становлення та розвитку педології в Україні найповніше висвітлені в дисертаційних дослідженнях І. Болотнікової і Т. Янченко. Так, І. Болотнікова аналізує історію становлення основних концептуальних та методичних підходів вітчизняної педології до реалізації ідеї цілісного дослідження особистості дитини [3]. Т. Янченко крізь призму сучасних дослідницьких підходів розкриває і характеризує витоки та засади розвитку педології в Україні як провідного науково-педагогічного практико-орієнтованого напрямку [28].

Праці російських дослідників Є. Балашова «Педологія в Росії в першій третині XX століття» [2] та М. Курека «Історія ліквідації педології і психотехніки» [11] претендують на першість у історичному висвітленні заявлених тем (так в анотаціях до монографій пишуть самі автори). Це справді ґрунтовні роботи, тематику і зміст яких чітко відображено в назвах. Проте, зважаючи на відсутність у цих працях бодай згадки про педологію в українському вимірі (за винятком імені О. Залужного), ідеї та висновки Є. Балашова та М. Курека цікавлять нас виключно як додаткові та альтернативні.

Однак, мусимо відзначити, що праці всіх згаданих учених, попри їх глибину й аналітико-узагальнювальний характер, все ж не дають повного уявлення про те, як досягнення педології у справі вивчення учня використовувалися у практиці роботи школи, зокрема, як результати цього вивчення впливали на визначення змісту і удос-

коналення методів складання характеристики школяра. Це й визначило тему нашої статті, *мета якої*: шляхом аналізу праць педологів та педагогів-практиків систематизувати тематику досліджень, розкрити основні підходи та методи організації вивчення учнів з подальшим складанням їхніх характеристик у 1920–1930-х рр.

У 1920-х роках в українській педагогіці відбувався активний пошук шляхів розвитку, методологічних засад, об'єктивних методів дослідження. Завдання побудови педагогічної науки були пов'язані, насамперед, з практичними питаннями її вивчення в новому суспільстві, включаючи створення нової школи, виховання нової «соціалістичної» людини, громадянина нового суспільства. Розвиток цих галузей педагогіки відбувався у тісному зв'язку з педологією. Найважливішими з її принципів були вимоги вивчати дитину не частково, а цілісно у розвитку, у взаємозв'язку з соціальними умовами, з навколишнім середовищем та з вимогами педагогічної практики.

Необхідність вивчення та врахування у навчально-виховній роботі вікових та індивідуальних особливостей школяра відзначають у своїх працях українські педагоги, педологи, психологи 1920–1930-х років С. Ананьєв, П. Волобуїв, І. Гук, О. Залужний, Г. Костюк, М. Кудрицький, С. Лозинський, А. Мандрика, Е. Мухіна, О. Сергучов, С. Тагамлицька, А. Таранів, М. Тарасевич, О. Фігурин та ін. Вони наполягають на важливості вчителя знати учнів і дитячий колектив, вивчати і контролювати хід психічного і фізичного розвитку, спрямовувати і організовувати різні види учнівської діяльності, складати характеристику учня [1; 4–10; 12; 14; 18; 23–27].

Матеріалів з вивчення учнів у 1920–1930 роках маємо значну кількість. Це матеріали нормативно-правового характеру та статті українських учених того часу, що друкувалися в педагогічних журналах та збірниках наукових праць. Ми не ставимо собі за мету дати детальний огляд

усіх цих матеріалів, але на деякі роботи маємо послатися, щоб продемонструвати, що саме і якими методами вивчали педологи і педагогіки-практики. Для аналізу нами відібрано цей матеріал за роками – від 1923 до 1937 – так легше і наочніше встановлюється взаємозв'язок науково-дослідної роботи з вивченням учнів з практичною роботою в школі. Крім того, хронологічний принцип дає чітку картину педагогічного простору української школи досліджуваного періоду та дає змогу виділити характерні саме для цього періоду педагогічні факти і явища. Наголосимо, що ми розглядатимемо матеріали з вивчення учнів у аспекті, який нас цікавить, а саме: можливості використовувати результати вивчення дітей для складання їх характеристик.

**1923 р.** У провідному періодичному педагогічному виданні 1920-х років – журналі «Шлях освіти» побачили світ статті С. Ананьїна «Педологія» [1] та М. Тарасевича «Педологія та її значення у сучасному педагогічному будівництві» [25]. Обидві статті теоретичного змісту: автори розглядають предмет, завдання та практичне значення педології для розбудови нової системи освіти. С. Ананьєв розробив оригінальну схему поділу педології на три основні галузі [1, с. 54], які наочно відображають її структуру і, на наш погляд, демонструють очевидні переваги цієї науки як у вивченні учня, так і у використанні даних цього вивчення у педагогічній роботі:

- науково-дослідний напрям (за С. Ананьєвим, теоретико-описова галузь) передбачає цілісне вивчення учня, яке здійснювали вчені;
- практично-педагогічний напрям (практико-описова галузь) спирається на дані наукового-дослідного, його здатні реалізовувати у своїй діяльності і шкільні вчителі, зокрема у процесі складання характеристики учня;
- нормативний, який, узагальнюючи дані згаданих двох напрямів, сприяє розвитку педагогічної науки.

Таблиця 1

## Педологія [1, с. 54]

Схема поділу науки про дитину		
<p>А. Теоретико-описова галузь педології (Предмет – дитина, як така)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анатомія</li> <li>2. Фізіологія</li> <li>3. Фізіологіч. хімія</li> <li>4. Антропологія</li> <li>5. Етнологія і етнографія</li> <li>6. Психологія (загальна, індивідуальна)</li> <li>7. Історія</li> </ol>	<p>В. Практико-описова галузь педології (Предмет – дитина, як об'єкт виховання)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анатомія</li> <li>2. Фізіологія</li> <li>3. Фізіологіч. хімія</li> <li>4. Антропологія</li> <li>5. Етнологія і етнографія</li> <li>6. Психологія</li> </ol>	<p>С. Нормативна галузь педології (Предмет – виховання дитини, доведення її до стадії зрілості)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Гігієна (ортогенез)</li> <li>2. Педагогіка (у всіх її розгалуженнях)</li> </ol>

М. Тарасевич наводить і коротко характеризує основні педологічні методи: біографічний, природний експеримент, психоаналіз, метод вивчення продуктів дитячої творчості, анкетний метод, тести, лабораторний психологічний метод, порівняльний метод [25, с. 16–20].

На думку вченого, лише тривала пропедевтична робота – спостереження, збирання матеріалу про учнів, розпитування їх та осіб, які їх оточують, виявлення ступеня психофізичного розвитку, визначення на основі даних своїх власних спостережень усього різноманіття дитячих характерів, темпераментів, індивідуальностей – може дати майбутньому педагогові необхідний матеріал для того чи іншого експерименту або анкетування серед дітей, сприятиме успіхові у педагогічній роботі. Додамо, що ці настанови суголосні вимогам до збирання матеріалу для складання характеристики учня, про що йтиметься далі.

**1925 р.** А. Мандрика розглядає наукову організацію праці (стаття «НОП у педагогіці») [12], аналізуючи різні види тестів, їх переваги, недоліки та способи використання тестування як методу об'єктивної оцінки знань школярів у шкільній практиці. Концептуальний підхід автора характеризує основні тенденції розвитку педагогічної науки 1920-х років. Взнявши за основу виробничий процес, А. Мандрика робить спробу віднайти в педагогічній роботі його елементи і розподіляє ці елементи таким чином:

- а) матеріал – учні;
- б) робітник – педагог;
- в) спосіб обробки – методи роботи;
- г) послідовність операцій – навчальний план;
- г) продукт – знання і навички, отримані учнем (чи – точніше – сам учень з цими знаннями і навичками) [12, с. 1–2].

Цінність такого підходу вбачаємо у тому, що, як наголошує сам автор, «все перераховане вносить в саме навчання певний елемент механізації» [12, с. 45], а отже, допомагає педагогу структурувати і планувати свою діяльність з метою підвищення її ефективності. Хоча ця стаття прямо не стосується теми вивчення учня, але вона дає уявлення про саму епоху, про педагогічну дійсність 1920-х років і демонструє тодішні принципи взаємовідносин вчителя (робітника) і учнів (матеріалу) у навчально-виховному процесі (обробка матеріалу і послідовність операцій).

**1926 р.** Виходить збірник праць співробітників Одеського і Харківського кабінетів соціальної педагогіки «Дитячий колектив і дитина» за редакцією О. Залужного і С. Лозинського. В працях збірника, як зазначає О. Залужний, «ясно відображаються ті методологічні пошуки, які є характерними для всієї радянської педології, що

намагається вийти за межі індивідуалізму і психологізму» [7, с. 9]. Об'єктом дослідження О. Залужного був дитячий колектив. Учений створив класифікацію колективів, дав їм характеристику, розробив методи їх дослідження (спостереження, колективний експеримент, схеми вивчення поведінки колективу); вивчав індивідуальні відмінності між дітьми в колективі, особливості порушень колективних норм, розробляв питання об'єктивного вимірювання шкільних досягнень. Наголосимо, що йдеться не про сталі колективи у формі класу, а про короточасні самовиникаючі колективи. Спостереження і експерименти проводилися О. Залужним у різних типах дитячих ясел і в «Будинку дитини» в м. Харкові. Для нас цікавими є методи дослідження О. Залужного, оскільки вони були новими, прогресивними для свого часу і давали змогу об'єктивного дослідження дитини через колектив. Так, ним розроблена спеціальна програма, якої слід було дотримуватися у процесі вивчення дитячого колективу. Складається програма з чотирьох розділів: «Середовище», «Ситуація», «Ендогенні подразники», «Реакції». Кожен з розділів містить кілька запитань, наприклад, зміст розділу «Середовище» конкретизується у таких запитаннях: 1. Соціальний стан батьків. 2. Суспільно-політична активність батьків. 3. Скільки часу проводять діти в родині, школі, дитячих організаціях і на вулиці. 4. Матеріально-побутові умови (харчування, житло, одяг). 5. Домашній режим. 6. Посередній і безпосередній зв'язок з навколишнім середовищем (участь в дитячих організаціях, відвідування робочого клубу, демонстрацій, кінематографа тощо) [7, с. 55]. Повторимо, що завданням цієї програми було вивчення дитячого колективу, але інформація, здобута у ході такого вивчення, безумовно є цінною і для характеристики окремих членів колективу, тобто могла використовуватися педагогами у процесі складання характеристики.

У згаданому збірнику вміщено і статтю С. Тагамлицької «Діти-ватажки у дитячих будинках м. Одеси», де проаналізовано результати анкети, проведеної Одеським кабінетом соціальної педагогіки. Анкета, якою було охоплено 258 дітей, складається з 10 запитань, одне з яких (№ 6 «Якими рисами характеру відрізняються ватажки і які їх домінуючі інтереси») безпосередньо стосується проблеми характеристики учня. Причому С. Тагамлицька зазначає, що саме це питання «будучи найбільш кардинальним в анкеті, водночас викликало у педагогів найбільші труднощі» [23, с. 119]. Характеристики були найрізноманітнішими як кількісно, так і якісно, починаючи зі стислої, що складається з кількох слів, тобто формальної, і закінчуючи детальною, глибо-

кою і всебічною характеристикою дитини. Як зізнається сама авторка, розібратися в такому строкатому матеріалі було дуже важко. Довелося згрупувати всі зазначені педагогами основні, на їхню думку, риси характеру і вирахувати, яка група рис зустрічається найчастіше. За результатами аналізу, на I місці – позитивна вольова установка (рішучість, наполегливість, стійкість, енергія, внутрішня дисципліна, працьовитість) – 216 осіб. На II місці – добре розвинена інтелектуальна сфера (винахідливість, розсудливість, допитливість, спостережливість) – 200 чол. На III місці – соціально-моральні почуття (правдивість, чесність, справедливість, доброта, привітність) – 169 чол. На IV місці – ініціатива – 155 чол. На V місці – фізичний розвиток (сила і спритність) – 135 чол. На VI місці – підвищене почуття власної особистості (зарозумілість, егоїзм, незалежність характеру – 109 осіб. На VII місці – легка збудливість, істеричність, жвавість характеру – 105 чол. На VIII місці – слабка регулятивна діяльність (відсутність дисципліни, лінь, нерішучість) – 42 чол. На IX місці – флегматичність, врівноваженість – 33 особи. На X місці – антисоціальні почуття (заздрісність, нелагідність, відсутність громадських інтересів) – 27 осіб. На XI місці – занижене почуття власної особистості (податливість до чужого впливу, скромність) – 16 чол. На XII місці – невеликий розум – 7 чол. [23, с. 120]. Як бачимо, ця інформація цілком може слугувати основою для характеристики учня, а отже, робота С. Тагамлицької з дослідження дітей-ватажків розглядається нами як важливий аспект у вивченні дитини з метою складання характеристики.

Зазначимо, що вивчення дитячих колективів у 1920-х роках відбувалося у 2-х напрямках: 1) вивчення дитячого колективу, умов його виникнення, його життя, розпаду (праці С. Лозинського, О. Залужного), 2) вивчення поведінки індивіда в колективі, як частини колективу, його «ендогенного подразника» (за О. Залужним). У руслі дослідження проблем характеристики учня нас цікавить насамперед другий напрям – вивчення проявів індивіда в колективі. Цьому питанню присвячена стаття лікаря Е. Краснопольського, у якій автор дає соціальні характеристики вихованців Одеського дитячого будинку. Характеристики складені у результаті спостережень і відповідних записів у спеціальних журналах. Організація спостережень була така, що спостерігало за поведінкою 39 дітей не менше двох осіб, незайнятих ніякою іншою педагогічною роботою. Спостереження проводилися в різний час дня по 4, 6, 8 годин на добу. Спостереження і їх запис проводилися з травня 1924 по лютий 1925 року. Таких записів, які реєструють соціальну поведінку дітей, було

зроблено понад 6000. В середньому – по 100 записів в день [9, с. 201–202]. Ми докладно описуємо методику спостережень, щоб акцентувати на тому, що проводити такі дослідження могли лише вчені, адже звичайний вчитель просто не має на це часу. Однак цінність таких досліджень науковців полягає у тому, що вони здійснювалися у реальних освітніх установах і мали практичний характер, відображаючи провідні тенденції навчально-виховної роботи 1920-х років. Щодо результатів дослідження Е. Краснопольського, то вони подані у вигляді численних таблиць і діаграм. На підставі узагальнення здобутих даних зроблено висновок, що у дітей різної статі і віку – неоднакові соціальні прояви. З віком дітей збільшується відносна кількість розмов і колективної розумової праці, розмови займають значно більше місця у дівчаток, ніж у хлопчиків.

З віком дітей кількість спостережень над роботою іншого, участь в іграх, сварках, бійках зменшується, а кількість випадків допомоги товаришеві збільшується, дівчатка беруть меншу участь у сварках, ніж хлопчики, особливо старші дівчатка [9, с. 208].

**1928 р.** Е. Мухіна робить спробу вивчення соціальних реакцій (тобто поведінки) у дітей 11–13 років за допомогою анкети з 15 запитань (це, наприклад такі запитання: «Що ти зробиш, коли товариш твій назве тебе зрадником?», «Що ти зробиш, коли товариш відніме у тебе твою улюблену річ?», «Що ти зробиш, коли товариші почнуть з тебе глузувати?» тощо) [14]. Мета вченої – дослідити шаблонні реакції. Ця шаблонність в соціальних взаємовідносинах, на її думку, відіграє значну роль, оскільки «основу всякої особистості складають якраз оці шаблонні реакції на різних окремих людей і цілі колективи, що з ними в стосунки вступає дана особистість. Виявити основні типи реакції даної особливості на ці подразники – це визначає охарактеризувати з соціального боку даного індивіда» [14, с. 38]. Класифікуючи здобуті дані за принципом соціальності, Е. Мухіна констатує, що найбільший відсоток відповідей складають антисоціальні реакції (агресивні), за ними йдуть реакції соціальні; найменший відсоток складають реакції асоціальні (негативістичні та індіферентні). У відношенні до колективу понад 80 % реакцій мають яскраво виражений соціальний характер. Різниця в реакціях хлопців і дівчат спостерігається не скрізь. В деяких запитаннях її зовсім немає, зате в інших вона досить яскрава; при чому, переконана Е. Мухіна, тут діють не лише біологічні фактори, а й соціальні, що підтверджує різниця у відповідях учнів шкіл робітничого й інтелігентського районів. Ще один важливий висновок дослідниці – те, що в «життя учнів стали входити дитячі організації як їхні власні правові орга-

ни..., коли діти звертаються до своїх організацій, як до авторитетних органів» [14, с. 51].

Стаття О. Сергучова «Емоції нашого школяра» присвячена дослідженню тих моментів шкільного життя, які викликають у школяра ті чи інші емоції, які саме ці емоції і який їх вплив на дитячу поведінку і роботу [18]. Інформація щодо емоційної діяльності учнів 12–13 років збиралася з дитячих творів та дописів, уміщених в шкільній стінгазеті. Систематизовано зібраний матеріал з урахуванням таких факторів педагогічного процесу: 1) особа педагога, 2) сім'я – там, де вона стикається зі школою, 3) організований дитячий колектив, 4) шкільна праця, 5) школа в цілому [18, с. 41]. Дослідження проводилося в залізничній школі однієї з вузлових станцій Південно-Західної залізниці. Автор подає стислий аналіз здобутих результатів, наголошуючи на впливі емоційних станів на поведінку і діяльність школяра. На наш погляд, результати дослідження емоцій школяра і висновки, зроблені О. Сергучовим, стали лише черговим підтвердженням відомих фактів: успіх у навчальній роботі залежить від почуття симпатії та довір'я педагога, важливість допомоги сім'ї у виховній роботі школи, перебування в колективі, різні стосунки, ставлення до товаришів – це все викликає в учня чимало емоцій. Найбільш цікавим у проведеному дослідженні, таким, що є виразною ознакою часу, шкільних традицій 1920-х років, є використання дописів шкільної стінгазети. Автор зазначає, що «остання міцно увійшла у вжиток в радянську школу і зробилася знаряддям, що збирає і виявляє громадську думку дітей. Стінгазета так само зворушує емоційну сферу школяра» [18, с. 43].

П. Волобуїв у статті «Робоча установка шкільної групи» подає результати дослідження втомлюваності учнів [4]. Посилаючись на праці Е. Меймана, В. Ріверса, В. Гельпаху, В. Лая, автор наголошує, що ця проблема всебічно розроблена. Відзначаючи внесок Е. Меймана, П. Волобуїв зауважує, що хоч сам Мейман оперував не власними дослідженнями, а результатами інших експериментаторів, проте він зумів ці окремі праці привести до певної системи, виявляючи залежність втомлюваності учнів від тривалості навчальної роботи, кількості учнів у класі, характеру дидактичного матеріалу та різних періодів шкільного робочого дня [4, с. 8]. На підставі проведеного власного дослідження методами спостереження та експерименту (спеціально розроблених уроків) П. Волобуїв доводить, що втомлюваність учнів залежить не стільки від характеру діяльності, скільки від техніки її проведення, тобто втомлюваність учнів буде меншою за умови, коли вчитель добре володіє методичною технікою [4, с. 14].

Д. Елькін вивчає репродукцію рухів учнів, охопивши експериментом 107 учнів трудових шкіл віком 8–15 років [8]. Опишемо цей експеримент детальніше, оскільки він дає уявлення про використання вченими-педологами лабораторних приладів у процесі вивчення учнів. Експеримент проводився з використанням кінематометра, що являє собою невеликий стіл з нерухомо прикріпленою до нього металевою дугою з поділкою на 90°. Біла дуга рухається дерев'яний рукав, у який учень кладе руку і виконує рухи під кутом у ліктьовому суглобі. Ці рухи можна виміряти з докладністю до градуса за такою технікою: учень з розплющеними очима виконує рух навколо дуги кінематометра до вказаної експериментатором поділки, а далі цей же рух учень повторює із заплющеними очима [8, с. 70]. Результати експерименту узагальнено Д. Елькіним у вигляді 14 діаграм з їх детальним поясненням. Головний висновок ученого такий: докладність і правильність при репродукції рухів прямо пропорційна їхній величині, тобто чим більший рух, тим з меншою помилкою він відтворюється; хлопці виявляють кращу репродукцію рухів, ніж дівчата, особливо старші 14 років [8, с. 73]. Яке ж практичне значення для педагога має проведений експеримент? Висновки з цього дослідження варто враховувати вчителю у процесі організації навчальної діяльності: під час навчання рухів письма, рухів при фізичній праці, у процесі гри на музичних інструментах тощо. Важливість цього експерименту вбачаємо і в тому, що він, з одного боку, яскраво характеризує один з головних принципів педології – цілісне і всебічне вивчення учня, а з другого – здобуті результати можна використовувати у практичній роботі вчителя як під час навчальних занять, так і у ході написання характеристики школяра для аргументації успіхів чи невдач учня у процесі навчальної діяльності, пов'язаної з виконанням певних рухів.

**1929 р.** І. Гук методом анкети досліджує соціальні інтереси учнів (стаття «Соціальний силует сучасного учня») [6]. У вступному слові автор цілком у душі часу зазначає: «Продукт виховного та навчального впливу школи є учень в цілому, як майбутній громадянин. Поведінка його в широкому розумінні, його соціальні ідеали, трудове наставлення, його знання та вміння – все це є продукція нашого виробництва... В справі вивчення продукції нашої школи багато ще не зроблено, багато ще білих плям. Всяка, хоча б і невелика, спроба дати більш-менш об'єктивний нарис нашого учня, як певного комплексу людських рис, тому важлива, що хоч краплина є до загального портрету сучасного учня» [6, с. 53]. В основу дослідження покладено анкету педологічного кабінету південних залізниць. Складається вона з 5 розділів по 2 запитання в кожному:

1. Професійно-виробничі інтереси учнів: а) ким ти хочеш бути, як виростеш і б) над чим саме ти найбільше любиш працювати;

2. Вузькоколективні інтереси дітей: а) щоб ти зробив, коли група доручила б тобі чергувати біля одягу, а в школі в цей час ішла цікава вистава і б) щоб ти зробив, коли група доручила б тобі стежити за порядком, а твій товариш тебе не слухав і пустував;

3. Інтереси громадського характеру: а) щоб ти зробив, коли б побачив, що діти кидають камінці у колодязь і б) щоб ти зробив, коли б знайшов гаманець на вулиці з грошима й документами;

4. Класово-політичні інтереси учнів: а) кого ти вважаєш за свого класового ворога і чому саме, б) ким краще бути – комуністом чи позапартійним і чому саме;

5. Релігійні інтереси дітей: а) як, на твою думку, взявся світ і б) коли б у вашому селі збирали підписи за те, щоб з вашої церкви або молитвенного будинку зробити клуб і спитали твоєї думки відносно цього, щоб ти відповів? [6, с. 53].

Дитячі відповіді на всі 10 запитань анкети, належними способом упорядковані, систематизовані, дають не повний портрет, а лише силует, профіль учня. Анкета проведена була серед 179 учнів залізничної школи при станції одного з округових міст.

Подаємо результати відповідей на 4 і 5 запитання анкети, які, на нашу думку, яскраво характеризують тенденції навчально-виховної роботи в українській школі 1920-х років. Так, характерними відповідями, що змальовують класово-політичні інтереси учня, є такі: 79 % за класового ворога вважають буржуазію, 10 % – всякого ворога радянської влади, того, хто не належить до пролетаріату. У 5 % учнів класових ворогів зовсім не знайшлося. У 1 % класовим ворогом є євреї, у решти (5 %) відповіді зовсім нема.

65 % учнів вважають, що комуністом краще бути з міркувань ідеологічного порядку, 17 % визнають це, не мотивуючи ніяк свого твердження. І 13 % кажуть, що комуністом краще бути з міркувань матеріального характеру. 3 % дітей заявляють, що позапартійним спокійніше, вигідніше бути, і тільки 2 % зовсім ухиляються від відповіді [6, с. 55].

Релігійні чи, точніше, антирелігійні інтереси, учнів простежуються досить чітко. Очевидно, робить висновок І. Гук, на цю галузь педагогічної роботи зверталось більше уваги. На запитання про утворення світу 75 % дають суто науково-матеріалістичні відповіді, неясних відповідей 15 %, зовсім відповіді немає у 4 %, не знають про походження світу 3 % і тільки 3 % висловлюють погляд ідеалістично-релігійний: світ постав від Бога. Щодо питання про передачу церкви під

клуб, то 94 % висловлюються за передачу, 5 % дають неясну відповідь і тільки 1 % дітей не погоджуються з передачею [6, с. 55].

М. Кудрицький досліджує таку важливу і актуальну й донині проблему навчально-виховної роботи в школі, як бюджет часу школярів, на прикладі учнів 1-ї Трудової школи імені Т. Шевченка в Києві (стаття «Як індивідуальні особливості та умови домашнього життя учнів трудових шкіл впливають на характер бюджету їхнього часу») [10]. Дослідник поставив за мету врахувати три моменти: «1) стать учня, 2) його обдарованість 3) умови життя» [10, с. 225]. Бюджет часу досліджувався за методом хронокарт у формі щоденника, які старші учні заповнювали самостійно, а молодші за допомогою педагогів та батьків. Для статистичної обробки було використано матеріал 357 хронокарт-щоденників. Результати дослідження мають важливе педагогічне значення. Наприклад, відповідно до здобутих даних, оформлених у вигляді докладних таблиць, дівчата витрачають на навчальну роботу і самообслуговування більше часу, ніж хлопці, а на відпочинок і розваги – менше. «Цю різницю в властивостях хлопців і дівчат, – наголошує М. Кудрицький, – варто враховувати, регулюючи їхню шкільну працю: використовувати нахили дітей треба, базуючись на принципі заощадження їхніх сил» [10, с. 230].

Харківські педологи на чолі з О. Фігуріним разом зі студентами Ізюмського педагогічного технікуму вивчали вплив побутових («хатніх») умов життя учнів на їхню успішність у навчанні (стаття «Хатні умови життя учнів») [26]. Було досліджено умови життя понад 280 сімей м. Ізюма на Харківщині, у яких виховувалися діти шкільного віку. За результатами аналізу дослідження, яке проводилося методами анкетування і спостереження, «культурно-гігієнічні умови хатнього життя учня виявилися важливим чинником його успішності»: «кращі обставини життя обумовлюють кращу успішність, погані умови сприяють відсталості у шкільному навчанні» [26, с. 170, 176]. Хоча в цих висновках не було нічого принципово нового, але увага до побутових умов життя школярів і їх врахування у процесі як організації навчально-виховної роботи в школі, так і у ході вивчення учнів має велике педагогічне значення, зокрема і для об'єктивної характеристики учня.

1931 р. І. Таранів, як і М. Кудрицький, досліджував бюджет часу учнів на прикладі школярів Вовчанської школи селянської молоді на Харківщині (стаття «Бюджет часу наших учнів») [24]. Дослідження проводилося методом заповнення схеми з такими запитаннями: дата, коли встав, коли ліг спати, довжина дня в годинах, школа, готування лекцій, самоосвіта, громадська робота, домашня робота, особисте життя, що було в мене

сьогодні [24, с. 58]. Ця схема заповнювалася 80-ма учнями протягом декади щодня і, на думку автора, дає змогу здійснити кількісний, а почасти й якісний облік часу учнів. Результати дослідження свідчать про різницю у бюджеті часу хлопців і дівчат (що збігається з висновками М. Кудрицького). Інший важливий висновок – залежність часу громадської роботи учнів від участі в організованих колективах (загони піонерів) та шкільному активі. Цікавими, такими, що характеризують українську школу початку 1930-х років, є відповіді учнів на останнє запитання. Тут маємо цілу палітру подій, які справили на школярів найбільший вплив: «у школі показували електричну машину», «ходила на заняття юннатів», «була в піонерів на раді», «комсомольські збори по мобілізації коштів», «вечірка, присвячена соцзмаганню» [24, с. 60]. Відзначимо, що якісного аналізу бюджету часу учнів та відповідних педагогічних рекомендацій автор не подає, завершуючи статтю гаслом цілком у дусі часу: «Облік часу... дозволить виявити нам, чи доцільно ми витрачаємо час, чи не губимо марно години, що їх можна було б з більшою користю віддати на службу п'ятиріччю» [24, с. 60].

Розглянуті нами матеріали з вивчення учня 1926–1931 років розцінюємо як важливі, але допоміжні у процесі складання характеристики учня і переходимо до більш детального аналізу тих матеріалів, які безпосередньо стосуються мети, змісту, методики складання характеристики та вимог до неї.

**1929 р.** Виходить Постанова Народного комісаріату освіти «Про новий порядок вступу учнів, що закінчують семирічну трудову школу, до профшкіл» [16], у якій висунуто вимогу подання характеристики при вступі в трудову школу і деталізовано структуру і способи складання такої характеристики.

Згідно з Постановою, характеристика учня складається з 4-х розділів: перші три – це загальні анкетні відомості, дані про соціальне походження і заробіток батьків, які надає канцелярія школи, та відомості про фізичний розвиток і стан здоров'я учня, які надає шкільний лікар, а у разі його відсутності канцелярією школи відзначається, чи є якісь відхилення від норми з боку фізичного розвитку та здоров'я. Власне характеристика – це 4-й розділ, який так і називається – «Педагогічна характеристика». Проаналізуємо цю Постанову детальніше, оскільки це єдиний з-поміж знайдених нами документів, який чітко регламентує не лише зміст характеристики, але й способи її складання, максимально конкретизує вимоги до внесення відомостей, визначає відповідальних осіб за заповнення розділів характеристики і процедуру її схвалення. Так, характеристика складається з 3-х основних пунктів: А) загальний

розвиток учня; Б) знання, уміння та навички; В) громадська активність. Проект педагогічної характеристики (п. А і Б) складають учителі, що брали участь в педагогічному процесі і знають учня, а п. В заповнює завідувач школи за участю педагогів, що були прикріплені до громадської роботи з учнями, представниками дитячого самоврядування та ватажка загону юних піонерів (Ю. П.). Цей проект спочатку слухають в загоні Ю. П. (коли такий є), потім у дитячому виконкомі і нарешті на зборах батьків; всі зауваження фіксують і вони передаються разом з проектом характеристик на обговорення та затвердження шкільної ради, в якій беруть участь представники місцевих організацій (сільрада, міська рада) та громадських організацій. Навіть із сучасного погляду така процедура вражає демократичністю, залученням найширшого кола осіб і організацій, які можуть вносити в характеристики певні корективи. В остаточному вигляді затверджена характеристика за підписом голови та секретаря шкільної ради видається на руки учневі разом із свідоцтвом про закінчення школи. Важливим є й такі вимоги:

- педагогічну характеристику треба складати, беручи до уваги відомості за весь час перебування учня в школі;
- щодо п. А, то термін «загальний розвиток учня» треба розуміти як комплекс органічно пов'язаних між собою виявів дитячої поведінки: орієнтування учня у фактах і явищах оточення, уміння встановлювати зв'язки й залежність між цими фактами та явищами, уміння кваліфікувати їх з класового погляду (класова спрямованість) і уміння виконувати громадсько-корисні завдання;
- п. Б треба характеризувати відокремлено (суспільствознавство, географія, українська мова, математика тощо);
- щоб оцінити належним чином громадську активність учня (п. В), треба врахувати, в яких організаціях учень брав участь за останні три роки, які обов'язки в них виконував, яку роль відігравав у колективному житті (організатора, виконавця, дезорганізатора) та як ставився до громадської праці (сумлінно, формально, легковажно);
- оцінюючи ступінь підготовленості учня, треба брати до уваги індивідуальні особливості учня, а саме: стан здоров'я, домашнє оточення й інші фактори, що впливали на хід його занять, розвитку та на участь в роботі громадських організацій. Ці особливості не повинні впливати на об'єктивність самої оцінки, але про них треба згадати в характеристиці в формі уваги, наприклад: з математики знання достатні. «Увага: такий ступінь знань пояснюється важкими матеріальними умовами, але можливості у нього цілком достатні». Або: «громадська активність недо-

статня», а в увазі зазначити: недостатня активність пояснюється тим, що він хворів і не міг брати активної участі в шкільному житті» [16, с. 5].

Як бачимо, вимоги до складання педагогічної характеристики чіткі, конкретні, послідовно викладені, але найважливіше – це те, що таку характеристику міг підготувати звичайний шкільний учитель. Іншою важливою особливістю, безперечно, є те, що визначено мету, з якою складається характеристика – вступ до професійної школи після закінчення трудової. Саме ця обставина головним чином і визначає зміст характеристики, яка дає максимально повний портрет випускника трудової школи.

Вже згаданий О. Фігурин у статті «Педагогічні характеристики дітей соціалістичного віку» [27] також наголошує, що «перше, що встає перед нами, коли ми приступаємо до складання педагогічної характеристики дитини, – мета, для якої складається характеристика» [27, с. 59]. Вчений пропонує педагогам збирати матеріал для характеристики, користуючись методом природного експерименту (за О. Лазурським), наголошуючи, що цей метод «щороку завойовує все більші та більші права в нашій педології, може бути використано і для збирання матеріалу до педагогічних характеристик дітей. Основна риса цієї методи та, що досвід ставиться в процесі звичайної педагогічної роботи» [27, с. 62]. О. Фігурин вважає, що в характеристиках має бути відзначена успішність учня, ступінь його загальноосвітньої підготовки, уміння або невміння працювати окремо і в колективі, активність, громадсько-корисна робота учня. Але тут же автор робить застереження: «...перше чільне місце в характеристиці учня повинно зайняти визначення класової спрямованості його поведінки, побудоване на об'єктивному матеріалі, який школа збрала тим чи іншим засобом. На нашому боці класових барикад, чи на протилежному боці перебуває дитина, – ось головне, що цікавитиме нас, коли ми оцінюємо її потенціальну вартість» [27, с. 63]. Друге місце в педагогічній характеристиці має бути відведено зазначенню, наскільки добре може дитина поводити себе в колективі, наскільки вона вміє працювати, не перешкоджаючи іншим, наскільки розвинені в неї організаційні здатності, наскільки вона корисна, як істота соціальна. Далі в характеристиці треба відзначити індивідуальні професійні хисти та уміння дитини. Потім – успішність, диференціюючи її за окремими дисциплінами. «Тут же треба відмітити, в якій мірі володіє дитина (що скінчила семилітку) марксистським методом пізнання світу» [27, с. 63]. Нарешті, за О. Фігуриним, характеристика «має відзначити біологічні особливості та взагалі дати педологічні відомості про дану дитину, з ними бо зв'язане все попереднє»: стать, вік, стан здо-

ров'я, дані спадковості, антропометричні дані, характер, увагу, пам'ять, здатність до аналізу та синтезу і т. ін. [27, с. 63]. Автор зазначає, що свідомо ставить ці відомості на останнє місце, щоб підкреслити другорядність цих моментів у порівнянні з попередніми при складанні характеристики.

Формою педагогічної характеристики може бути або вільне літературне описання фактичного матеріалу, або стислий перелік фактів за певною схемою. Хоча літературна форма завдяки її зв'язності і має багато переваг перед стандартизованою схемою, але, відзначаючи брак часу для складання характеристик і для їх читання, О. Фігурин виступає на користь схеми.

Беручи це до уваги, вчений пропонує вчителям, які складатимуть характеристики, таку форму.

Таблиця 2

**Схема педагогічної характеристики учня  
(за О. Фігуриним) [27, с. 64]**

Виховна установа _____ група _____ дата _____				
Прізвище та ім'я дитини _____				
Соціальний і матеріальний стан батьків _____				
Коротка історія розвитку дитини під час перебування в дитустанові _____				
Класова спрямованість поведінки дитини	Колективістичні (соціальні) навички	Професійні (для учнів 7-ї групи семилітки та трудові (для всіх інших дітей соціалістичного віку) уміння	Загальноосвітні знання (успішність)	Педологічні дані

Схему характеристики, запропонована О. Фігуриним, а також його вимоги до змісту та методики складання характеристики, вважаємо найбільш прийнятними для вчителя, оскільки вони мінімізують витрати часу і водночас досить повно відображають індивідуальні особливості школяра.

**1933 р.** Поряд з педагогічними характеристиками у 1930-х роках з'являються і педологічні характеристики учнів, які дещо відмінні від педагогічних. Подаємо орієнтовну схему педологічної характеристики школяра, розробленої Г. Костюком на початку 1930-х років і вміщеної у підручнику «Педологія» за редакцією О. Залужного [15, с. 310–312]:

I. Школа... група... піонер... (стаж піонерський), ні... соцстан... родинний стан... стать... вік... рідна мова... В яких групах пересиджував... (тобто залишався на другий рік – О.М.). Адреса... Дата... В яких гуртках працює.

II. Громадсько-політична активність учня.

III. Трудова спрямованість та працездатність учня.

IV. Загальний розвиток і успішність.



V. Стан свідомої дисциплінованості.

VI. Особливі нахили учня, риси характеру. Взаємини з товаришами, дорослими.

VII. Особливості фізичного розвитку – відхили від норми.

Для заповнення перелічених пунктів рекомендувалося взяти відповідні відомості від педагогів, врахувати виконані учнем роботи, на підставі спеціальних тестів виявити професійну спрямованість і політехнічні навички, а на основі спостережень під час індивідуальної та колективної праці виявити трудову дисципліну, працездатність учня та зосередженість під час праці. Далі відзначити, яку роль і в яких колективах та об'єднаннях виконує учень, як ставляться до нього товариші, який загальний розвиток учня проти учнів групи, в чому саме він іде вперед, в чому відстає і з яких причин. Про успішність учня треба сказати також порівняно з іншими учнями групи по основних академічних дисциплінах. У характеристиці мають бути відзначені можливості учня мати кращу успішність і з яких причин не реалізуються ці можливості. Педологічної характеристики не можна скласти без даних соціально-побутового обслідування, без даних лікаря та педагога [14, с. 310–312].

Педагогічні і педологічні характеристики, складені за вищенаведеними схемами, мали спільні складові, що стосувалися загальної інформації про учня, його навчання, розумового розвитку, психологічних якостей, специфіки здоров'я, умов життя у сім'ї, громадсько-політичної спрямованості особистості, ставлення до праці, виконання громадських доручень. Головною відмінністю педагогічних характеристик від педологічної є акцент на класову спрямованість учня та більша увага до успішності й поведінки, що пояснюється зокрема тим, що педагогічні характеристики складалися педагогами, які безпосередньо працювали з дітьми, тоді як педологічні – вченими-педологами, які, як працювали, працювали поза школою.

**1935 р.** Виходить надзвичайно цікава, концептуальна стаття С. Рубінштейна «Психолого-педагогічна характеристика учнів початкової та середньої школи» [17], де автор вперше використовує термін «психолого-педагогічна характеристика», який починає широко вживатися у педагогічній науці вже після Другої світової війни. І хоча в статті йдеться про вікові психологічні особливості учнів, а не про психолого-педагогічну характеристику учня як документ, акценти С. Рубінштейна, його настанови щодо педагогічного врахування психологічних особливостей школярів, визначальних у шкільний період життя, роблять цю статтю програмною у вивченні педагогом учня. Вчений виділяє кілька основних психологічних рис, які слід знати, вивчати і враховувати педагогу в організації навчально-виховного процесу. Серед них: сенсорний розвиток дитини, розвиток спостережливості, вміння

спостерігати, розвиток уваги, її концентрації, стійкості і об'єму, розвиток мислення, вироблення навичок, роль уяви. С. Рубінштейн наполягає, що попри велике значення розумового розвитку в загальному розвитку дитини, все ж таки жива, конкретна дитина не зводиться до інтелектуальних функцій [17, с. 57]. У неї є свої інтереси, почуття, бажання. Характер сприйняття і мислення або пам'яті визначають «хіба лише можливості дитини щодо навчання; але її реальний шлях розвитку і її реальні досягнення, навіть у засвоєнні знань, залежать від цілого ряду інших умов, перш за все від розвитку її інтересів і від її емоційно-вольової зрілості» [17, с. 57]. Не можна не помітити, що С. Рубінштейн фактично поглиблює і розвиває ідеї педології щодо всебічного вивчення учня вчителем і врахування результатів цього вивчення у процесі педагогічної роботи. До того ж, учений, наголошуючи, що «учень – це дитина, яка навчається», вмотивовує вирішальне значення вищезазначених психологічних рис саме у процесі навчання.

Незважаючи на важливість, концептуальність і виразну педагогічну спрямованість, ця стаття, проте, залишилася непоміченою як вченими, так і педагогами-практиками. Це пояснюється, на нашу думку, головним чином часом виходу статті, тим, що в середині 1930-х років над педологією, її існуванням як науки, і взагалі над проблемою всебічного вивчення учня вже нависла загроза, яка реалізувалася у постанові ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекручення в системі наркомосів». Між тим, стаття виявилася своєрідним науковим передбаченням розгрому педології, спробою мінімізувати негативний вплив ліквідації цієї науки і водночас визначила магістральні напрями вивчення учня та складання його характеристики на десятиліття вперед. Про негативні наслідки згаданої постанови написано чимало. Пошлемося на такого визнаного педагогічного авторитета, як В. Сухомлинський: «...майже одночасно з генетикою педологія була оголошена буржуазною псевдонаукою. В цій науці, можливо, було багато формального, але це була наука, її предметом були методи вивчення дитини. Тепер же вчитель по суті не має елементарного уявлення про методику спостереження, вивчення, дослідження розумових здібностей, пам'яті, мислення дитини. Я глибоко переконаний, що вирок у справі педології був занадто суворий і ні на чому не обґрунтований» [22, арк. 8–9]. Ця промовиста і абсолютно слухна думка видатного педагога тим цінніша, що власною науково-педагогічною діяльністю, зокрема організацією психологічного семінару в Павлівській школі, В. Сухомлинський фактично реабілітував педологію в нових соціально-історичних умовах, запровадивши в очолюваній ним школі глибоке і всебічне вивчення педагогами учнів з наступним складанням психолого-педагогічних характеристик [13].

**1937 р.** Стаття Л. Гордона та О. Смалюги «Про успішність учнів, переведених із спеціальних шкіл у масові» [5] яскраво висвітлює процеси в українській школі після постанови від 4 липня 1936 р. Відразу впадає в око словосполучення «псевдонаука педологія», що вживається авторами кільканадцять разів. На підставі дослідження успішності учнів, які переведені зі спеціальних у звичайні школи, Л. Гордон та О. Смалюга стверджують: «Перегляд спеціальних шкіл відбувся у нас на Україні перед початком минулого навчального року (йдеться про 1936/1937 н.р. – О.М.). Наслідки його не тільки наочно продемонстрували всю шкідливість теорії і практики псевдонауки педології, але також показали всю безглуздість педологічного дослідження, дали убивчу характеристику педологічним методикам, викриваючи всю їх знахарську суть» [5, с. 95]. За даними авторів, практично всі учні, переведені до звичайних шкіл, показали добру успішність, старанність у навчанні, а отже, були необгрунтовано направлені у спеціальні школи на підставі педологічних характеристик. Не ставимо під сумнів ці висновки, як і те, що успішність учнів в першу чергу залежить від майстерності вчителя і роботи школи в цілому, на чому наполягають автори статті. Однак не можемо погодитися з нехтуванням біологічними і соціальними факторами, спадковістю, які безапеляційно відкидаються як «рештки псевдонауки педології» [5, с. 105]. Головна цінність цієї статті в тому, що вона містить близько 20 педагогічних характеристик учнів, складених учителями київських шкіл. Це характеристики різного обсягу, але практично одного змісту: зазначається стан успішності учня та подаються відомості про його поведінку, причому в занадто описовій формі, як правило, без аргументації. Найбільш цікавими є дві характеристики одного й того ж учня – педологічна і педагогічна. Ось ці характеристики: «Володя М. хлопець дуже відсталий. З боку розумової діяльності помічаються такі хиби: пам'ять слаба, увага не стійка, легко відхиляється. Асоціативні процеси, комбінаторна діяльність та процеси порівняння мало приступні. Загальний розвиток дуже обмежений. Шкільні знання слабкі. Коефіцієнт обдарованості за Біне = 0,62. Потребує навчання в допоміжній школі». А ось педагогічна характеристика Володі М. вже після повернення зі спеціальної школи: «Вступив до школи в 1936/37 навчальному році. Вступив до 2 класу, але незабаром був переведений до 3 класу. Всю першу чверть з ним провадили додаткові заняття, бо він не знав правил правопису курсу 2 класу. Дуже старанний, сумлінний. Працює повільно, але зосереджено, акуратно. Дуже уважний на уроках. Роботу завжди доводить до кінця. Добре працює самостійно. Дуже дисциплінований на уроках і перервах. Трохи соромливий, несміливий. Коли відповідає, ніяковіє. З колективом живе дуже дружньо. Товариші його

люблять, часто ставлять за приклад іншим. Переведений до 4 класу з добрими і відмінними оцінками» [5, с. 105]. Висновок авторів такий: «Коментарі тут зайві». Ми ж якраз вважаємо, що обидві характеристики дають простір і привід для коментарів. По-перше, за стилем написання, вживанням термінології, зрозуміло, що педологічна характеристика складалася вченим-педологом на підставі одиничного обстеження учня, оскільки не зазначено жодної динаміки, а за загальними твердженнями важко розглядити конкретного школяра; характеристика занадто лаконічна і стандартизована, отже, для використання педагогом у навчально-виховній роботі малоприматна. Натомість зі змісту педагогічної характеристики можна зробити висновок, що вона складена вчителем на основі спостережень за учнем протягом навчального року, в ній відображено не лише стан успішності й поведінки, а й яскраві індивідуальні риси характеру учня, особливості навчальної діяльності, його ставлення до однокласників. В обох характеристиках відсутні відомості про стан здоров'я учня, що є їх суттєвим недоліком. В цілому ж педагогічні характеристики, попри відсутність спеціальних даних про вимірювання пам'яті, уваги, асоціативних процесів тощо, на нашу думку, реальніше відтворює педагогічний портрет учня, його навчальні досягнення та індивідуальні особливості.

Підсумовуючи, зазначимо, що більшість з розглянутих нами публікацій мали практичний характер і висвітлювали результати різноманітних педологічних досліджень. Лише кілька статей 1920-х років мали суто теоретичне спрямування. Це статті С. Ананьєва, А. Мандрики й М. Тарасевича. Решта праць висвітлює різні аспекти педологічних досліджень, які спрямовувалися на вдосконалення навчального процесу в школі. Вони стосувалися дослідження бюджету часу учнів, репродукції рухів школярів, соціальних інтересів, режиму праці й відпочинку дітей, попередження їх утомлюваності, підвищення працездатності, а також запровадження методів об'єктивного оцінювання знань та вмінь учнів. Здобуті у ході дослідження дані використовувалися для складання педагогічних характеристик школярів на основі розроблених схем і вимог до змісту таких характеристик. Наприкінці 1920-х – початку 1930-х років в українській педології значно ширше починає практикуватися збір різноманітних даних про учнів та їх узагальнення в так званих педологічних характеристиках, на підставі ознайомлення з якими спеціальні комісії робили висновок про направлення дитини в той чи інший навчальний заклад або навчальну групу (клас). Головним джерелом даних про дитину в цьому випадку були спостереження за розвитком учнів. Спостереження доповнювалися антропометричними вимірами, анкетуванням і тестуванням, вивченням шкільної документації. При комплексному застосуванні цих

методів можна було отримати досить повну характеристику дитини, що містила фізіологічні дані (про хвороби, загальний стан здоров'я, вищої нервової діяльності та ін.), дані про розумовий розвиток і пов'язані з ним психічні властивості і процеси (пам'ять, мислення, увага, уява), відомості про соціальні умови (побут сім'ї, культурний рівень батьків тощо), педагогічну характеристику успішності учня і його ставлення до навчання.

Загалом можемо констатувати, що кількісний і якісний аналіз праць українських педагогів і педологів 1920–1930-х років свідчить, що розроблення проблеми власне характеристики як документу поступалося вивченню учня.

Заявлена в статті тема є різноплановою, тому заслуговує на подальше дослідження й висвітлення на основі залучення інших джерел, зокрема тих науково-педагогічних праць українських педагогів, що характеризують стан проблеми вивчення учня та складання його характеристики на українських землях, які в 1920–1930-х роках не входили до складу радянської України, та в еміграції. Йдеться про дослідження М. Базника, Д. Козія, І. Кухти, М. Остаповича, Я. Яреми, які вивчали учня у дещо іншому аспекті, роблячи наголос на психографічних схемах та картах індивідуальності як основі характеристики школяра. Це і стане темою наших наступних наукових пошуків.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьин С. Педология. *Путь просвещения*. 1923. № 4. С. 39–54.
2. Балашов Е. М. Педология в России в первой трети XX века. Санкт-Петербург: Нестор-История. 2012. 192 с.
3. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20–30-х років ХХ століття: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2004. 186 с.
4. Волобуїв П. Ю. Робоча установка шкільної групи. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. 1927. № 1. С. 6–31.
5. Гордон Л., Смалюга О. Про успішність учнів, переведених із спеціальних шкіл у масові. *Комуністична освіта*. 1937. № 6. С. 94–106.
6. Гук І. Соціальний силует сучасного учня. *Радянська освіта*. 1929. № 10. С. 53–61.
7. Детский коллектив и ребенок / [под ред. А. Залужного и С. Лозинского]. Харьков: Книгоспілка, 1926. 236 с.
8. Елькін Д. Про репродукцію рухів у дітей. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. 1928. № 1. С. 69–83.
9. Краснопольский Э. К вопросу об изучении социальных проявлений детей. *Детский коллектив и ребенок* [под ред. А. Залужного и С. Лозинского]. Харьков: Книгоспілка, 1926. С. 197–211.
10. Кудрицький М. Як індивідуальні особливості та умови домашнього життя учнів трудових шкіл впливають на характер бюджету їхнього часу. *Праці науково-педагогічної комісії* / [за ред. В. Дурдуківського]. Київ, 1929. Т. 1. С. 225–237.
11. Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники. Санкт-Петербург: Алетея, 2004. 330 с.
12. Мандрыка А. НОТ в педагогике. *Путь просвещения*. 1925. № 4. С. 1–45.
13. Міхно О. П. Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. Вип. 1.46(108). С. 89–97.
14. Мухіна Е. О. Спроба вивчення соціальних реакцій у дітей 11–13 років. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. 1928. № 1. С. 35–52.
15. Педология: підручник для педагогічних інститутів / за ред. О. С. Залужного. Харків: Радянська школа. 1933. 332 с.
16. Про новий порядок вступу учнів, що закінчують семирічну трудову школу, до профшкіл. *Бюлетень Народного комісаріату освіти*. 1929. 24 трав. 1 черв. (№ 21). С. 4–5.
17. Рубинштейн С. Л. Психолого-педагогическая характеристика учащихся начальной и средней школы. *Вопросы педагогического образования*. Москва. 1935. С. 37–66.
18. Сергучов О. Емоції нашого школяра. *Радянська освіта*. 1928. № 5. С. 41–44.
19. Сухомлинська О. В. Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки). *Педагогіка і психологія*. 1994. № 3. С. 107–118.
20. Сухомлинська О. В. Напрями українізації школи в радянський період (1920–1933). Розвиток педагогічної науки. *Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): навч. посібник* / Міжнародний фонд «Відродження»; за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Заповіт. 1996. С. 121–153.
21. Сухомлинська О. Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: до 20-річчя НАПН України*: [зб. наук. праць]: в 5 т. Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти / НАПН України; редкол. О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. І. Бондар та ін. Київ: Пед. думка, 2012. С. 107–125.
22. Сухомлинский В. А. Чему и как учить наших детей: статья: машинопись с авторской правкой. *Центральний державний архів вищих органів влади і управління України*, ф. 5097, спр. 760, арк. 2–21.
23. Тагамлицкая С. Дети-вожаки в детских домах г. Одессы. *Детский коллектив и ребенок* под ред. А. Залужного и С. Лозинского. Харьков:

- Книгоспілка, 1926. С. 109–137.
24. Таранів А. Бюджет часу наших учнів. *Радянська освіта*. 1931. № 10–12. С. 58–60.
  25. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве. *Путь просвещения*. 1923. № 4. С. 1–22.
  26. Фігурін О. Хатні умови життя учнів. *Шлях освіти*. 1929. № 11. С. 169–176.
  27. Фігурин О. Педагогічні характеристики дітей соціалістичного віку. *Радянська школа*. 1929. № 11–12. С. 58–63.
  28. Янченко Т. В. Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2017. 529 с.
- REFERENCES**
1. Anan'in, S. (1923). Pedologiya. *Put' prosveshcheniya*, 4, 39–54 [in Russian].
  2. Balashov, E. M. (2012). *Pedologiya v Rossii v pervoy trety XX veka*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya [in Russian].
  3. Bolotnikova, I. V. (2004). Rozvytok idei tsilishnoho doslidzhennia dytyny v ukrainskii pedolohii 20–30-kh rokiv XX stolittia. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
  4. Volobuiv, P. Yu. (1927). Robocha ustanovka shkilnoi hrupy. *Ukrainskyi visnyk eksperymentalnoi pedahohiky ta refleksolohii*, 1, 6–31 [in Ukrainian].
  5. Hordon, L., Smaliuha, O. (1937). Pro uspihnist uchniv, perevedenykh iz spetsialnykh shkil u masovin. *Komunistychna osvita*, 6, 94–106 [in Ukrainian].
  6. Huk, I. (1929). Sotsialnyi syluet suchasnoho uchnia. *Radianska osvita*, 10, 53–61 [in Ukrainian].
  7. Detskiy kollektiv i rebenok. A. Zaluzhnogo, S. Lozinskogo (Ed.). (1926). Har'kov: Knigospilka [in Russian].
  8. Elkin, D. (1928). Pro reproduksiiu rukhiv u ditei. *Ukrainskyi visnyk eksperymentalnoi pedahohiky ta refleksolohii*, 1, 69–83 [in Ukrainian].
  9. Krasnopol'skiy, Je. (1926). K voprosu ob izuchenii social'nykh proyavleniy detey. *Detskiy kollektiv i rebenok*. A. Zaluzhnogo, S. Lozinskogo (Ed.). Har'kov: Knigospilka, 197–211 [in Russian].
  10. Kudrytskyi, M. (1929). Yak indyvidualni osoblyvosti ta umovy domashnoho zhyttia uchniv trudovykh shkil vplyvaiut na kharakter biudzhetu yikhniogo chasu. *Pratsi naukovopedahohichnoi komisii*. V. Durdukivskoho (Ed.). (Vol. 1.). Kyiv, 225–237 [in Ukrainian].
  11. Kurek, N. (2004). *Istoriia likvidacii pedologii i psihotehniki*. Sankt-Peterburg: Aleteya [in Russian].
  12. Mandryka, A. (1925). NOT v pedagogike. *Put' prosveshcheniya*, 4, 1–45 [in Russian].
  13. Mikhno, O. P. (2014). Psykholohichni seminar V. Sukhomlynskoho ta yoho rol u vyvchenni osobystosti uchnia. *Nauk. visnyk Mykolaiivskoho derzh. un-tu im. V. O. Sukhomlynskoho*. Ser. «Ped. nauky». Mykolaiv: MNU im. V. O. Sukhomlyn-
  - sko, 1.46(108), 89–97 [in Ukrainian].
  14. Mukhina, E. O. (1928). Sproba vyvchennia sotsialnykh reaktzii u ditei 11–13 rokiv. *Ukrainskyi visnyk eksperymentalnoi pedahohiky ta refleksolohii*, 1, 35–52 [in Ukrainian].
  15. *Pedolohiia: pidruchnyk dlia pedahohichnykh instytutiv*. O. S. Zaluzhnogo (Ed.). (1933). Kharkiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
  16. Pro novyi poriadok vstupu uchniv, shcho zakinchuiut seymrichnu trudovu shkolu, do profshkil. (1929). *Biuleten Narodnoho komisariatu osvity*. 24 trav. 1 cherv. № 21, 4–5 [in Ukrainian].
  17. Rubinshteyn, S. L. (1935). Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika uchaschihsya nachal'noy i sredney shkoly. *Voprosy pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 37–66 [in Ukrainian].
  18. Serhuchov, O. (1928). Emotsii nashoho shkoliara. *Radianska osvita*, 5, 41–44 [in Ukrainian].
  19. Sukhomlynska, O. V. (1994). Vytoky i zasady ukrainskoi shkoly refleksolohii ta pedolohii (20-ti roky). *Pedahohika i psykholohiia*, 3, 107–118 [in Ukrainian].
  20. Sukhomlynska, O. V. (1996). Napriamy ukrainizatsii shkoly v radianskyi period (1920–1933). Rozvytok pedahohichnoi nauky. *Narysy istorii ukrainskoho shkilnytstva (1905–1933)*. O. V. Sukhomlynskoj (Ed.). Kyiv: Zapovit, 121–153 [in Ukrainian].
  21. Sukhomlynska, O. (2012). Psykhotekhnika – vtrachenyi napriam radianskoi pedahohichnoi nauky i praktyky. *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini: do 20-richchia NAPN Ukrainy*. (Vol. 1–5. Vol. 1: Zahalna pedahohika ta filosofii osvity) Kyiv: Ped. Dumka, 107–125 [in Ukrainian].
  22. Suhomlinskiy, V. A. Chemu i kak učit' nashih detey: stat'ya: mashinopis' s avtorskoy pravkoy. *Tsent. derzh. arkhiv vyshchykh orhaniv vlady i upravlinnia Ukrainy*, f. 5097, spr. 760, ark. 2–21, f. 5097, spr. 760, ark. 2–21 [in Russian].
  23. Tagamlickaya, S. (1926). Deti-vozhaki v detskih domah g. Odessy. *Detskiy kollektiv i rebenok*. A. Zaluzhnogo, S. Lozinskogo (Ed.). Har'kov: Knigospilka, 109–137 [in Russian].
  24. Taraniv, A. (1931). Biudzheth chasu nashykh uchniv. *Radianska osvita*, 10–12, 58–60 [in Russian].
  25. Tarasevich, N. (1923). Pedologiya i ee znachenie v sovremennom pedagogicheskom stroitel'stve. *Put' prosveshcheniya*, 4, 1–22 [in Russian].
  26. Fihurin, O. (1929). Khatni umovy zhyttia uchniv. *Shliakh osvity*, 11, 169–176 [in Russian].
  27. Fihurin, O. (1929). Pedahohichni kharakterystyky ditei sotsykhivskoho viku. *Radianska shkola*, 11–12, 58–63 [in Ukrainian].
  28. Yanchenko, T. V. (2017). Vytoky ta zasady naukovoho rozvytku i praktychnoho vtilennia pedolohii v Ukraini. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].