

4. Коваленко О. Українська освіта в світовому просторі // Освіта України.— 2006.— 17 листопада.— С. 6.
5. Медвідь Л. Національна освіта незалежної України XXI століття: тенденції, проблеми // Початкова школа.— 2002.— № 1.— С. 4.
6. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти.— К.: СПД «Цудзинович Т.І.» — 2007.— 204 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: Підручник для студентів вищих навчальних закладів.— К.: Грамота, 2012.— 504 с.

**Янченко Тамара Василівна,**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри соціальної роботи  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

## **ДИТИНОЗНАВЧІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ПІДґРУНТЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ (ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.)**

**Н**аукові дослідження дитинства є вагомим чинником розвитку педагогічної теорії та практики, підґрунтям для реалізації концепцій дитиноцентризму, урахування запитів і потреб дитини у процесі її навчання, виховання та розвитку, реалізації диференційованого підходу до організації освітнього процесу.

Бурхливий науково-практичний розвиток дитинознавства відбувався як в Україні, так і в зарубіжних країнах упродовж першої третини ХХ ст., коли різні дитинознавчі студії були об'єднані у межах педології. Педологія як самостійна наукова галузь зародилася у кінці ХІХ ст. і набула поширення, передусім, завдяки інноваційній науково-практичній діяльності американських учених С. Холла, О. Крісмена та їхніх послідовників, які розглядали педологію як науку про комплексне вивчення дитинства і наполягали на використанні результатів таких досліджень у процесі реформування освітньої системи на наукових засадах.

Новаційність педології полягала у використанні нею багатьох наукових дисциплін і методів, тобто у її комплексному, міждисциплінарному характері, який забезпечував, з одного боку дитиноцентровані, а з ін-

шого — об'єктивні, науково обґрунтовані підходи до питань розвитку, навчання та виховання дитини. Педоцентризм педології взагалі, а тим більше у подальшому радянської педології, не був тим принципом, за умови дотримання якого дитина розглядається як найвища цінність, навколо якої обертається світ дорослих, як це було у вільному вихованні. Для педології дитина — це частка природи, істота, усі психічні та фізіологічні функції й анатомічні властивості якої мають бути виявлені дослідним шляхом, і відповідно до них має бути побудована життєдіяльність дитини — школа, навчально-виховний процес, усе оточуюче середовище.

Розвиток педології відбувався у вимірі міжнародних суспільних і науково-освітніх процесів, які в кінці XIX — на початку XX ст. переживали кризи і, з одного боку, мали в кожній країні свою специфіку, а з іншого — в цілому відображали потребу у радикальних змінах як у науках про людину, так і в освіті. Свідченням міжнародного характеру педології є одночасне поширення її ідей у багатьох країнах світу завдяки проведенню міжнародних наукових з'їздів і діяльності педологічних установ, що займалися вивченням дитинства і прагнули втілити результати своїх досліджень у практичну площину [8, с. 115–116]. Педологи вивчали особливості фізичного та психічного розвитку дітей, їх соціальне оточення, професійну придатність і прагнули побудувати на цій основі диференційований освітній процес, що забезпечує індивідуальний підхід до дитини.

У 20-ті роки XX ст. радянська педологія характеризувалася пошуком нових форм і змісту навчання та виховання дітей, що мали стати основою реформування освітньо-виховної системи в умовах побудови соціалістичного суспільства. Одним із результатів такого пошуку стала розробка комплексної системи організації педагогічного процесу (І. Соколянський, Я. Чепіга).

Запровадження комплексної системи у педагогічний процес передбачало вивчення низки інтегрованих тем без поділу на окремі навчальні предмети. Це давало змогу вивчати не окремі науки, а явища, що пояснювалися з точки зору різних наук. За таких умов мета навчання полягала, насамперед, не в отриманні знань, а у соціальному вихованні дітей, формуванні їхніх пізнавальних інтересів і у залученні їх до трудової діяльності.

Сутність комплексності навчання полягала в концентрації навчального матеріалу та організації навчально-виховного процесу навколо стрижневої теми. У його основі лежали такі складові: 1) урахування природи дитини, її інтересів і потреб (спадковість, психофізіологічні особливості);

2) визначення специфіки засобів опанування знаннями; 3) встановлення багаторівневих зв'язків між знаннями та життям (оточенням); 4) складна система залежності між розвитком дитини та знаннями, які вона одержує; 5) обґрунтування специфічного місця та ролі вчителя в процесі навчання [4, с. 204]. Як зазначає О. Сухомлинська, природа дитини в цій системі розглядалася з педологічних позицій, коли для педагогічного впливу відбиралися знання, що найперше відповідали потребам та інтересам дитини. Школа намагалася також забезпечити світоглядну позицію та норми поведінки учнів. Процес навчання ідентифікувався з процесом розвитку дитини: навчання розглядалося як розвиток, який визначався оволодінням певними навичками. Знання, набуті в школі, були тісно пов'язані з повсякденним життям дитини, її оточенням, носили дієвий, перетворювальний характер. Виходячи з цих системоформувальних принципів, дитина ставилася в центр педагогічного процесу, була його рушійною силою. Учитель відігравав допоміжну роль [4, с. 176, 204–205]. Комплексність розглядалася педагогікою та педологією як багатогранна проблема — педагогічна й політична, оскільки вона була водночас принципом організації навчання та виховання дітей і принципом формування їх ідеології та поведінки.

Особливості організації комплексної системи навчання залежали від рівня розвитку та знань школярів, що у цілому відповідало провідним ідеям педології. Відомий український учений Я. Чепіга зазначав, що, «будуючи комплекс і розгортаючи його, потрібно рахуватися з дітьми даної групи, цебто їхнім віком» [6, с. 293].

При комплексній системі досить поширеними у школах були активні методи навчання: бесіди евристичного характеру, екскурсії, лабораторні роботи, трудовий і художній методи, що сприяли формуванню пізнавальних інтересів, активності, ініціативи школярів. Комплексне навчання дітей було провідною дидактичною та виховною системою в радянській Україні до початку 30-х років, коли її замінили спочатку на комплексно-проектну (1930), а згодом на проектну систему (1931), які також швидко зникли у зв'язку з тим, що Наркомосом були розроблені стабільні програми на предметній основі, що давали чітко окреслене коло систематичних знань [4, с. 202].

З кінця 20-х років ХХ ст. у загальноосвітніх школах України була створена мережа педологічних осередків. Зміст педологічної діяльності у школі охоплював обстеження учнів з метою підвищення якості їх навчання та виховання; роботу з важкими дітьми і профілактику важковихованості;

профорієнтацію школярів; поширення педологічних знань серед педагогів, батьків і навіть учнів (педологічна абетка) [2, с. 17].

Однією з основних складових змісту діяльності шкільного педолога було обґрунтування форм диференційованого навчання й виховання дітей, комплектування навчальних груп і відбір учнів у допоміжні школи і класи. Педологічний відбір «дефективних» дітей (так у педології називали дітей з різними вадами розвитку), окрім дуже помітних випадків (сліпота, глухонімота), здійснювався не перед їх вступом до школи, а вже у процесі їхнього навчання, що забезпечувало більшу об'єктивність такого відбору. Їх подальший розподіл у різні освітньо-виховні заклади або групи залежав від типу розвитку і поведінки дитини, а не від окремих симптомів і дефектів [3, с. 175–176]. Педологи визнавали той факт, що більшість важких чи «дефективних» дітей можуть навчатися й виховуватися в умовах школи або дитячого будинку для нормальних дітей. З цією метою при школах організовувалися допоміжні (так звані «полегшені») класи. У школах активізувалася педологічна робота щодо дослідження рівня розумового розвитку та психічних особливостей таких дітей, об'єктивного обліку знань учнів, їх профорієнтації. Через школу завдяки педологічним консультаціям встановлювався зв'язок з сім'ями важких дітей, їхнім соціальним оточенням. Навчання та виховання іншої частини важких дітей відбувалося в спеціальних навчально-виховних закладах [374].

Відбір у допоміжні школи відбувався за схемою, у якій найповніше реалізовувався принцип цілісності педологічних досліджень. У кінці навчального року «педагоги нормальних шкіл складали список непристосованих і педагогічно занедбаних учнів своїх груп». До нього потрапляли школярі, які з різних причин виявляли низьку успішність і недисциплінованість [7, с. 113].

Педологи, педагоги і шкільні лікарі заповнювали спеціальні документи на кожного учня з цього списку. Інформацію про дитину вони отримували із матеріалів тривалих спостережень за розвитком учня з першого року його навчання у школі, здійснюваних педологом або педагогами, результатів антропометричного обстеження, вивчення шкільної документації, анкетування і тестування дітей. За умови комплексного застосування цих методів педолог розробляв досить повну характеристику дитини. Вона включала такі відомості про: перенесені хвороби, загальний стан здоров'я, вищу нервову діяльність тощо; рівень розумового розвитку і пов'язані з ним психічні властивості та процеси (пам'ять, мислення, увагу, уяву);

соціальні умови (побут, освіту батьків); навчальну успішність учня і його ставлення до навчання. Інформація про індивідуальні властивості дитини порівнювалася з віковими стандартами, на підставі чого визначалися позитивні чи негативні відхилення у розвитку дитини та причини її відставання у навчанні.

Потім відібраних дітей відправляли у допоміжні школи, де вони проходили додаткове спеціальне обстеження (за методиками визначення рівня розвитку інтелекту, тестами Біне — Симона, психологічними профілями Россолімо тощо). Рішення про подальше навчання дитини ухвалювалося комісією у складі фахівців допоміжної школи (завідувача, педолога, лікаря, педагога). Зазвичай близько 35% дітей поверталися на навчання у нормальні школи [7, с. 113–115].

Набагато рідше педологи зверталися до вирішення проблеми визначення здібностей і створення шкіл для обдарованих дітей, які «можуть принести державі й суспільству величезну користь». За даними українського педолога Ф. Бельського, у 1924/1925 навчальному році у навчальних закладах УСРР (школах, постійних дитячих будинках, дитячих садках, профшколах, фабзавучах, рампартшколах, технікумах та інститутах) навчалася близько 67 тис. «надобдарованих» дітей [1, с. 5]. Він висловив низку доказів на користь організації спеціальних навчально-виховних закладів для них. Педологи були одностайними, що відбір у школи для обдарованих не може здійснюватися тільки з вузькопедагогічної точки зору, тобто з позицій успіхів у навчанні. Педагогічний відбір міг бути тільки попереднім і обов'язково доповнювався результатами цілеспрямованих педологічних спостережень [1, с. 7].

Суспільно-політичний розвиток Радянського Союзу у 30-ті роки, пов'язаний з формуванням тоталітарного режиму, порушеннями прав і цінностей особистості, масовими репресіями, став головним чинником ліквідації педології й уніфікації системи освіти.

Знищення педології стало безпосереднім наслідком Постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» від 4 липня 1936 р. У результаті її виконання були закриті досвідні станції та ліквідовані педологічні служби в школах, вилучені з наукового обігу фахова література та підручники, перекваліфіковані педологи-практики і піддані різноманітним за ступенем і формою покаранням науковці, заборонені наукові дослідження дитинства й обмежені можливості педагогіки у забезпеченні диференціації та індивідуалізації навчання і виховання дітей [8, с. 291].

## Література

1. Бельский Ф. Организация школ для сверходаренных / Ф. Бельский // Радянська школа. — 1927. — № 12. — С. 3–9.
2. Блонский П. П. Педология / П. П. Блонский / [под. ред. В. А. Сластенина]. — Москва: ВЛАДОС, 1999. — 288 с.
3. Выготский Л. С. Развитие трудного ребенка и его изучение / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. — Москва: Педагогика, 1983. — Т. 5. — С. 175–180.
4. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 / [за ред. О. В. Сухомлинської]. — Київ: «Заповіт», 1996. — 302 с.
5. Озерецкий Н. И. Принципы отбора и комплектования детей в вспомогательные школы / Н. И. Озерецкий // Педология. — 1931. — № 7–8. — С. 107–112.
6. Чепіга Я. Ф. Будова комплексу (Методичний лист) / Я. Ф. Чепіга // Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори / [наук. ред. Л. Д. Березівська]. — Харків: «ОВС», 2006. — С. 292–295.
7. Шнейдер М. А. К вопросу об отборе детей во вспомогательные школы / М. А. Шнейдер // Педология. — 1931. — № 7–8. — С. 113–117.
8. Янченко Т. В. Педология в Україні та зарубіжжі: теорія і практика: [монографія] / Т. В. Янченко. — Чернігів: Десна Поліграф, 2016. — 448 с.