НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МІХНО ОЛЕКСАНДР ПЕТРОВИЧ

УДК 373.3/.5.091.212.012:930

ДИСЕРТАЦІЯ
ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ (СЕРЕДИНА ХІХ – ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ О. П. Міхно

Науковий консультант
Сухомлинська
Ольга Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Міхно О.П. **Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX ст.).** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2021.

У дисертації вперше досліджено феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці в середині XIX – другій половині XX століття, що стало результатом аналізу значного комплексу архівних та опублікованих історико-педагогічних джерел.

Концептуальні засади дослідження побудовано на основі теоретико-методологічних праць наукової школи О. Сухомлинської (Н. Гупан, Л. Березівська, О. Петренко, Н. Побірченко, Н. Сейко, В. Федяєва. Т. Янченко та ін.) щодо модернізації методологічної бази історико-педагогічних досліджень: домінування проблемного підходу в межах хронологічного, міждисциплінарний характер історико-педагогічних пошуків, регіональний підхід, концентрація тематики досліджень на актуальних аспектах розвитку сучасної української освіти і педагогічної науки.

Концептуальну матрицю дослідження становить сукупність теоретичних підходів (базовий – феноменологічний підхід, з яким на макрорівні узгоджуються герменевтичний, системно-хронологічний, антропологічний, персоналістичний, психологічний, парадигмальний, регіональний, історіографічний та джерелознавчий підходи, а також – мікроісторичний), методів (історико-структурний, конструктивно-

генетичний, порівняльно-зіставний, парадигмальний, ретроспективний, моделювання, контент-аналіз), принципів (історизму, об'єктивності, системності, детермінізму).

Виділено і розкрито відповідно до предмета дослідження категорійно-понятійний апарат (педагогічна характеристика як феномен, педагогічна реальність, освітній простір, дитина, типологія учнів, програма (план) вивчення учня, структура характеристики, індивідуальний підхід, вітчизняна педагогіка та ін.), який також виступає складником концептуальних засад дослідження.

Простежено, що поняття «характеристика учня» впродовж її історії трансформувалося у такій послідовності: «характеристика учня» (Х. Алчевська, 1902) → «шкільна характеристика» (О. Лазурський, 1908) → «педагогічна характеристика» (М. Грунський, 1914) → «психолого-педагогічна характеристика» (С. Рубінштейн, 1935). До наукового вжитку запропоновано авторське тлумачення поняття «феномен педагогічної характеристики».

У результаті проведеної джерелознавчої евристики, систематизації виявлених джерел, їх аналізу і синтезу висвітлено історіографію феномену педагогічної характеристики учня за проблемно-тематичним принципом у поєднанні з хронологічним.

Наукову аргументацію побудовано у такій послідовності: науково-педагогічні джерела про вивчення педагогом учня як передумова появи феномену педагогічної характеристики → теоретична розробка характеристики учня педагогами і психологами наприкінці XIX – початку XX ст. → виокремлення і поширення феномену педагогічної характеристики в освітньому просторі на початку XX ст. → внесок вітчизняних педагогів і педологів у проблему вивчення учня та в методику складання характеристики (1920–1930-і роки) → модернізаційні підходи до складання

психолого-педагогічних характеристик учнів у вітчизняній педагогіці 1940–1980-х рр. → феномен педагогічної характеристики учня в науково-методичній спадщині Василя Сухомлинського → тенденції та перспективи розвитку досліджуваного феномену.

Аргументовано, що аксіоматичним системотвірним концептом феномену педагогічної характеристики учня є індивідуальний підхід до учня.

Доведено, що ядром феномену педагогічної характеристики учня, його серцевиною є два компоненти – теоретичний і практичний (процесуальний) – у їх концептуальній єдності й взаємозумовленості.

Установлено, що структуру характеристики визначала мета її складання: наукова – створення класифікації характерів (О. Лазурський) – вимагала чіткого структурування відповідно до програми вивчення учня; практична ж передбачала реалізацію індивідуального підходу до учня через збір інформації (вік, склад родини, фізичні дані). Поєднання обох підходів активізувало створення методик написання педагогічної характеристики учня у систематичній формі (К. Єльницький), шляхом алгоритмізованої роботи майбутніх учителів зі складання характеристики (М. Грунський), у формі спеціальних методичних посібників для вчителя (Б. Комаровський, М. Павлова).

Розкрито і продемонстровано, як на початку ХХ ст. відбулося виокремлення й поширення характеристики учня як педагогічного феномену у практиці роботи тогочасних навчальних закладів. Її мета і призначення залежали від типу навчального закладу і варіювалися від способу оцінювання (Харківська жіноча недільна школа Х. Алчевської) до засобу вивчення учня майбутніми педагогами (Глухівський учительський інститут, Київське 2-ге жіноче духовне училище) та підсумкового документу про перебування учня в навчальному закладі (Київська Колегія Павла Ґалаґана). Характеристика учня як педагогічний феномен стала документом, який підсумовував навчальну

діяльність і поведінку учня, його нахили та індивідуальні риси характеру, і подавався при вступі у вищі навчальні заклади. Вносили характеристику в кондуїтний список – одну із форм характеристики учня, поширену в гімназіях на початку минулого століття.

Виявлено, що у 1920–1930-х рр., застосовуючи метод спостереження за розвитком учня, а також антропометричні виміри, анкетування і тестування, вивчення шкільної документації, вітчизняна педологія як синтетична наука про дитину розробила на нових засадах і широко застосовувала детальну характеристику учня, що містила: фізіологічні дані, відомості про розумовий розвиток, соціальні умови, успішність учня, матеріально-побутові умови (харчування, житло, одяг), громадську активність. Було запропоновано спеціальні структуровані плани написання характеристики, у яких з часом одним із головних пунктів стала класова спрямованість учня. Зважаючи на соціальну роль виховного колективу як чинника суспільної ідентифікації, що включав усі аспекти соціалізації на основі розвитку моральної сфери і поведінки дітей, провідною тенденцією цих років було вивчення учня через колектив – О. Залужний (на засадах рефлексології), А. Макаренко (на засадах розробленої ним теорії виховного колективу), в якому формується особистість і виявляється індивідуальність.

Напередодні розгрому педології вперше був застосований термін «психолого-педагогічна характеристика» (С. Рубінштейн, 1935), який почав вживатися в педагогічній науці після Другої світової війни, коли характеристику учня стануть використовувати як підґрунтя індивідуального підходу до учня.

Розкрито особливості феномену педагогічної характеристики у західному регіоні України у 1920–1930-х рр., зокрема висвітлено внесок тамтешніх педагогів у розробку методики складання педагогічної характеристики (використання психографічних схем і карт індивідуальності).

Доведено, що період 1940–1980-х рр. відзначений посиленою увагою вчених-педагогів і психологів до педагогічної характеристики та активним її застосуванням у практиці роботи школи; було подолано розчленованість змістового і методичного рівнів у організації вивчення педагогом учня; запропоновано на основі новітніх наукових досягнень нові програми вивчення школяра, які водночас становили структуру характеристики. У цьому періоді виділено декілька тенденцій: характеристика учня як передумова індивідуального підходу до учня з вимогами визначення рівня успішності та відображення ідейних рис «нової радянської» людини; деталізація програми вивчення учня з різним ступенем конкретизації кожного пункту програми та плану складання характеристик; поглиблення вивчення вікових особливостей школярів (молодші, середні, старші класи).

Шляхом зіставно-порівняльної інтерпретації діяльності і праць В. Сухомлинського доведено, що в його науково-педагогічній спадщині відбулося оформлення досліджуваного феномену у цілісний конструкт: характеристику педагог розглядав і як засіб вивчення учня з використанням розроблених педагогами-попередниками методів і принципів, і водночас як підґрунтя індивідуального підходу.

Схарактеризовано особистий внесок окремих учених у розвиток ідей щодо сутності педагогічної характеристики чи практики її застосування, який полягає в розробці типології учнів на основі методу спостереження (П. Лесгафт), експерименту (Т. Лубенець) та концепції, в якій властивості темпераменту зв'язані з індивідуальними відмінностями в особливостях статури (О. Віреніус), застосуванні детальної програми вивчення учнів, побудованої на власному вченні про особистість, її ендопсихічних і екзопсихічних особливостях (О. Лазурський), використанні спеціальних опитувальників (О. Нечаєв і Г. Россолімо), розширенні мети складання характеристики з наголосом на її прогностичній ролі (І. Сікорський),

розробці методики написання педагогічної характеристики учня у систематичній формі (К. Єльницький), шляхом алгоритмізованої роботи майбутніх учителів зі складання характеристики (М. Грунський), використанні спеціальних структурованих планів написання характеристики (І. Гук, О. Фігурин), вивченні учня через колектив (О. Залужний, А. Макаренко), застосуванні психографічних схем та карт індивідуальності (Д. Козій, М. Остапович, Я. Ярема).

Виявлено, що сьогодні феномен педагогічної характеристики затребуваний учителями, представлений у навчальній педагогічній літературі, використовується із застосуванням новітніх інформаційних технологій. Питання характеристики учня розробляють переважно сучасні психологи, а феномен педагогічної характеристики продовжує перебувати в дослідницькому полі педагогічної науки.

На основі вивчення феномену педагогічної характеристики доведено, що це не лише ефективний засіб вивчення учня, але й продуктивний інструмент у реалізації індивідуальної взаємодії з учнем, знаряддя для формування навичок, необхідних людині XX століття.

З'ясовано, що феномен педагогічної характеристики має значні потенції як предмет подальших наукових розвідок, серед яких перспективними визначено: розгляд педагогічної характеристики в розрізі «текст та реальність», погляд на зміст шкільних характеристик як на колективний портрет учнів певного навчального закладу, аналіз колективних характеристик учнів класу як засобу створення своєрідної класної корпорації, дослідження текстів педагогічних характеристик у гендерному аспекті, вивчення того, як правила для учнів, історія яких сама собою цікава, співвідносяться з текстами характеристик та ін.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше* розроблено концептуальні засади та визначено методологію (поєднання

феноменологічного з герменевтичним, системно-хронологічним, антропологічним, персоналістичним, психологічним, парадигмальним, регіональним, історіографічним, джерелознавчим та мікроісторичним підходами), на основі яких комплексно й системно розкрито наукову проблему, яка не була предметом спеціального вивчення, – виникнення й розвиток феномену педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці у середині XIX – другій половині XX ст.; *визначено* смислове та функціональне значення поняття «феномен педагогічної характеристики учня»: педагогічна характеристика учня – педагогічний феномен, що виник у другій половині XIX ст. і надалі теоретично і методично удосконалювався педагогами і психологами О. Лазурським, С. Рубінштейном, Б. Баєвим, В. Сухомлинським та ін.; являє собою вид тексту, в якому обґрунтовані оцінні судження про учня; має структуру тексту-міркування, де в тезах відзначаються якості характеру, особливості особистості учня, аргументами є конкретні факти життя, поведінки учня, здобуті внаслідок тривалого систематичного вивчення школяра шляхом спостереження та спеціальних досліджень, а висновком – педагогічні рекомендації, поради щодо подальшої роботи з учнем; практично застосовується в навчальних закладах з початку XX ст.; *окреслено* теоретичні та практичні (процесуальні) детермінанти дослідження характеристики учня як педагогічного феномену, які маркують проблемне поле дослідження у поняттях «педагогічна реальність», «освітній простір», «програма вивчення учня», «структура характеристики», «індивідуальний підхід». Відображаючи специфіку феномену педагогічної характеристики, вони утворюють єдиний контекст його розвитку як одиничного явища і як складника педагогіки як науки; *обґрунтовано* логіко-структурну модель аналізу феномену педагогічної характеристики, яка містить взаємозв’язані складники (теоретичний, практичний (процесуальний) компоненти; програма, методи і

принципи вивчення учня; педагогічна характеристика як документ, її структура (схема), зміст; використання в освітній практиці; тенденції розвитку), що надало можливість цілісно представити досліджуваний предмет; *розроблено періодизацію* розвитку феномену педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці від середини XIX до другої половині XX ст.: I період (1860–1900-і рр.) – теоретичний (розвиток науково-педагогічних ідей щодо вивчення учня і складання педагогічної характеристики); II період (1910–1930-і рр.) – психолого-педагогічний (розробка педагогами і психологами теоретико-методичних підходів до складання характеристики як засобу вивчення учня, застосування педагогічних характеристик в освітній практиці); III період (1940–1980-і рр.) – педагогічно-практичний (удосконалення підходів до складання і практичного використання педагогічних характеристик учнів у освітньому процесі як підґрунтя індивідуального підходу); установлено суть, тенденції кожного із періодів і взаємозалежність між ними; *виявлено і схарактеризовано* такі дослідницькі підходи до розробки засад вивчення учня з наступним складанням педагогічної характеристики: типологічний (групування учнів за психологічними і фізіологічними типами), холістичний (вивчення учня на принципах цілісності і систематичності), вивчення особистості через колектив (переважно з позицій рефлексології), діяльнісний, які у своїй сукупності становлять теоретичний компонент досліджуваного феномену; *виокремлено й обґрунтовано* внесок українських педагогів у розробку методики складання педагогічної характеристики, яка полягає в її алгоритмізації, типологізації учнів, застосуванні спеціальних схем складання характеристик, використанні детальних програм вивчення учня та складання на їх основі педагогічної характеристики; під кутом зору внеску українських учених у дослдіжувану проблематику розкрито методичні ідеї західноукраїнських педагогів щодо використання психографічних схем і карт

індивідуальності у процесі складання характеристики. Аргументовано, що у 20–30-х роках ХХ ст. феномен педагогічної характеристики набуває загальнонаціонального масштабу; *доведено,* що у практичній діяльності й науково-педагогічній спадщині В. Сухомлинського відбулося оформлення досліджуваного феномену у цілісний конструкт, в якому поєдналися теоретичний аспект як засіб вивчення учня, і практичний, як фундамент індивідуального підходу; *схарактеризовано* практичну діяльність навчальних закладів України з початку до другої половини ХХ ст. з використання педагогічних характеристик у навчально-виховному процесі, яку представлено у розмаїтті підходів, і зокрема: як способу оцінювання, як засобу вивчення учня майбутніми педагогами, як підсумкового документа про перебування учня в навчальному закладі, як підґрунтя індивідуального підходу; внаслідок використання мікроісторичного підходу для поглибленого студіювання текстів педагогічних характеристик *продемонстровано* ціннісний, антропологічний вимір досліджуваного феномену, розкрито внесок у його розвиток невідомих і маловідомих персоналій (М. Грунський, К. Єльницький, Р. Жиллє) або ж відомих, але представлених у новому ракурсі (Т. Лубенець, А. Макаренко, В. Сухомлинський); *виявлено,* що феномен педагогічної характеристики учня продовжує перебувати в дослідницькому полі педагогічної науки кінця ХХ – початку ХХІ ст. і розглядається як засіб вивчення учня з усталеною формою і структурою, як засіб формування науково-теоретичної підготовки із психолого-педагогічних дисциплін; як удосконалення процесу вивчення учня та складання його характеристики за допомогою новітніх електронних засобів (сервіс «Універсал-онлайн»).

Уточнено понятєво-категорійний апарат досліджуваної проблеми; факти життя та діяльності українських педагогів і психологів (Б. Баєва, М. Грунського, Т. Лубенця, К. Хоменко).

Подальшого розвитку в дослідженні набули: проведення джерелознавчої евристики, джерелознавчий аналіз та синтез опублікованих і неопублікованих джерел згідно з запропонованою в дисертації систематизацією і класифікацією; висвітлення історіографії досліджуваної проблеми на основі хронологічного та проблемно-тематичного підходів; з'ясування внеску вітчизняних педагогів і психологів у розвиток теоретичних засад вивчення педагогом учня (Б. Баєв, О. Віреніус, М. Грунський, К. Єльницький, О. Лазурський, П. Лесгафт, Т. Лубенець, О. Нечаєв, Г. Россолімо, І. Сікорський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.); уявлення про тенденції розвитку вітчизняного педагогічного дискурсу в середині XIX – другій половині XX століття.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що його положення використані у процесі підготовки посібника «Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-і рр. XX ст.)» (Київ, 2017) і відображені в монографії «Феномен педагогічної характеристики учня: від Ушинського до Сухомлинського» (Вінниця, 2020).

Матеріали дисертації використано у розробці та реалізації соціальних освітніх проєктів Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка та Педагогічного музею України «Нове життя «старих» методик навчання і виховання» і «Педагогіка позитиву» (у форматі інтерактивних лекцій і педагогічних консультацій, 2017–2019), а також онлайн-проєктів «Педагогічний календар», «Педагогічні рефлексії», які реалізуються на офіційному сайті Педагогічного музею України http://pmu.in.ua/ та на офіційних сторінках музею у соціальних мережах Фейсбук та Інстаграм (pedmuzua).

Використання вченими-педагогами у своїх наукових пошуках раніше опублікованих результатів нашого дослідження («Методика вивчення

дитини: актуалізація ідей В. Сухомлинського у Новій українській школі» – С. Бричок, 2019; «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX ст.» – О. Галян, 2018; «Психологічний семінар у педагогічній діяльності В. О. Сухомлинського» – Д. Нагорна та Ж. Стельмашук, 2019) свідчить про його дослідницький потенціал.

Викладена в систематизованому вигляді історія феномену педагогічної характеристики може суттєво збагатити зміст навчальних курсів з історії педагогіки і психології для закладів вищої освіти; представлені систематизовані й узагальнені положення, фактологічний матеріал і джерельна база можуть стати основою для подальших наукових розвідок з історії освіти і українського шкільництва та при написанні навчальних посібників і підручників з історії педагогіки.

Матеріали дослідження можуть увійти у зміст і методичне забезпечення педагогічної освіти студентів, зокрема проведення педагогічної практики, сприятимуть формуванню комплексних знань про розвиток феномену педагогічної характеристики у середині XIX – другій половині XX ст. і підвищенню загальнопедагогічної ерудиції і розвитку педагогічного мислення студентів, аспірантів, докторантів. Наукові положення дисертації можуть використовуватися у процесі вдосконалення змісту науково-педагогічної підготовки сучасних магістрів-гуманітаріїв, у системі післядипломної педагогічної освіти і самоосвіті, для укладання енциклопедичних і довідково-біографічних видань, підготовки методичних рекомендацій, навчальних посібників і хрестоматій.

Ключові слова: педагогічна характеристика, феномен, вивчення особистості учня, план (схема) характеристики, індивідуальний підхід, історія освіти, історико-педагогічне дослідження.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Міхно, О. (2020). *Феномен педагогічної характеристики учня: від Ушинського до Сухомлинського: монографія*. Вінниця: Видавець ФОП Кушнір Ю. В.
2. Міхно, О. (2017). Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як вияв індивідуального підходу до особистості (1940–1980-ті рр.). У: О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек та ін.; Н. П. Дічек, заг. ред. *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.): посібник*. Київ: Педагогічна думка, с. 196–212.
3. Міхно, О. (2013). Психологічна майстерність А. С. Макаренка як автора психолого-педагогічних характеристик особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*,. (3), 268–277.
4. Міхно, О. (2013). Психолого-педагогічні аспекти виховної системи Антона Макаренка. *Професійно-технічна освіта*, (2), 8–12.
5. Міхно, О. (2013). Еволюція поглядів В. Сухомлинського щодо психолого-педагогічної характеристики учня. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (123,. ч. 1), 234–239.
6. Міхно, О. (2013). Вивчення педагогом особистості дитини як наукова проблема у спадщині Костянтина Ушинського. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*, 2013, 153–160.
7. Міхно, О. (2013). Педагогічні статті Льва Толстого як джерело дослідження проблеми психолого-педагогічної характеристики учня. *Педагогічний дискурс*, (15), 481–486.

8. Mihno, O. (2013). Vasyl Sukhomlynsky on psychological and educational characteristics of student's personality (Dedicated to the 95th Anniversary of Vasyl Sukhomlynsky's birthday). W: W. Lib , W. Walat, red., *Edukacja – Technika – Informatyka*. Problemy ksztalcenia nauczycieli. Rzeszów: Wyd. URz, s. 507–511. ISSN 2080-9069.
9. Міхно, О. (2014). Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. «Педагогічні науки»*, (1.46) (108), 89–97.
10. Міхно, О. (2015). Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як передумова реалізації індивідуального підходу у вітчизняній школі 1940–1980-х років: джерелознавчий аспект. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 56–64.
11. Міхно, О. (2015). Протоколи психологічного семінару Павлиської школи як джерело дослідження поглядів Василя Сухомлинського на проблему виховання культури потреб учня. *Педагогічний альманах*, (26), 283–290.
12. Міхно, О. (2015). Внесок Миколи Грунського у розроблення методики складання педагогічної характеристики (за матеріалами книги «Лекції з педагогіки», 1914). *Інноватика у вихованні*, (2), 191–198.
13. Міхно, О. (2016). Праця П. Лесгафта «Шкільні типи» як зразок характеристик учнів кінця XIX – початку XX ст. *Освітологічний дискурс*, (2), 1–13. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_3.
14. Міхно, О. (2016). Типологія школярів Петра Лесгафта та її рецепція українськими вченими. *Рідна школа*, (7), 61–68.
15. Mikhno, O. (2016). Pedagogical Portrait of Kyiv College Student of the Early Twentieth Century as Reflected by Behaviour Lists. *The Modern Higher Education Review*, (1), 84–93.

16. Міхно, О. (2019). Психографічні листки та карти індивідуальності учня у школах Західної України у 1920-1930-х роках. *Освітологічний дискурс*, (1–2), 1–13. Режим доступу: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/580
17. Міхно, О. (2019). Наукова характерологія Олександра Лазурського як внесок у методику складання характеристики учня. *Рідна школа*, (1), 53–60.
18. Міхно, О. (2019). Іван Сікорський (1842–1919) про значення характеристик учнів: теоретичний і практичний аспекти. *Інноватика у вихованні*, (9), 183–192. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v0i9.125
19. Міхно, О. (2019). Михайло Базник – педолог, автор оригінальної методики складання характеристики учня. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (1), 6–13.
20. Міхно, О. (2019). Педологія і питання вивчення учня в теорії і практиці 1920–1930-х років. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 19–30. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2019.184954
21. Mikhno, O. (2020) Characteristic of a student in experimental pedagogy by O. Nechaev and G. Rossolimo. *Continuing Professional Education: Theory and Practice / Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (1), 61–67. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.1.9
22. Міхно, О. (2020) Дослідження особистості учня в педагогічних експериментах Тимофія Лубенця. *Рідна школа*, (1), 44–49.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

23. Михно, А. (2013). Психолого-педагогическая характеристика личности в творческом наследии А. С. Макаренко. В *Материалах Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня*

рождения А. С. Макаренко (28–29 марта 2013 г.) «Педагогика А. С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)». Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, с. 206–209.

24. Міхно, О. (2013). А. С. Макаренко як майстер психолого-педагогічної характеристики особистості. У: *Матеріалах Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнародною участю (11–12 березня 2013 р., Суми)* «*Творча спадщина А.С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI ст.»*. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 167–170.
25. Міхно, О. (2013). Використання досвіду А. С. Макаренка зі створення психолого-педагогічної характеристики особистості у практиці сучасного вчителя. У*: Матеріалах Всеукр. наук.-практ. конф., присвячена 125-й річниці від дня народження А. С. Макаренка «Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів».* Херсон: Олді-плюс, с. 173–176.
26. Міхно, О. (2013) Роль математики у методиці комплексного вивчення учня П. Блонського. У: Матеріалах *Міжнародної наук.-практ. конф. «Математика в сучасному технічному університеті», 19–20 квітня 2013 р., Київ.* Київ: НТУУ «КПІ», с. 85–87.
27. Міхно, О. (2013). Перші кроки наукового обґрунтування педагогічної характеристики учнів загальноосвітньої школи (1940–1960-ті рр.). У: Материалах I Международной науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы современной психологии. социологии и педагогики», 5–7 декабря 2013 г., Донецк. Аспект: научн. журнал, 23. Т. 1. Донецк: ООО «Цифровая типография», с. 3–16.
28. Міхно, О. (2014). Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня. У: *Збірнику тез і анотованих матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції та XXI Всеукраїнських пед.*

читань «*Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: вчимося толерантності»:* Миколаїв: МНУ, с. 124–125.

29. Михно, А. (2014). «Характеристики девочек» К. В. Ельницкого как первый опыт целостной педагогическойхарактеристики учащихся. В: М. Богуславский, ред., *Сб. науч. тр. Всеросс. науч.-практ. конф. – XXX сессии Науч. сов. по проблемам ист. обр. и пед. науки РАО. «Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – нач. XXI века»*. Санкт-Петербург: СПб АППО, с. 186–191.
30. Міхно, О. (2015). Василь Сухомлинський про виховання культури потреб учня (за матеріалами протоколів психологічного семінару Павлиської школи). В: А. Зубко, ред., *Матеріалах VIII Міжнар. наук.-практ. конф. і XXII Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості»*. 24–25 вересня 2015 р., Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Ч. І, с. 215–221.
31. Міхно, О. (2015). Педагогічний портрет вихованця колегії Павла Ґалаґана початку ХХ століття (за матеріалами кондуїтних списків). У: *Матеріалах Всеукр. наук.-практ. конф.* «*Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування»*. 22 жовтня 2015 р., Київ: Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, с. 93–101.
32. Mikhno, O. (2016). Pedagogical portrait of Kyiv college student of the early twenties centure. In: *Book of Abstracts 38th HAS Historical Association of Slovenia Assemblywith International Participation «History of Education, Slovenia»*. Ljubljana, pp. 47–48.
33. Міхно, О. (2017). Складання характеристики учня як елемент педагогічної практики студентів – майбутніх учителів (середина 1950-х – 1960-ті роки). У: Є. Коваленко, ред., *Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 95-річчю кафедри педагогіки Педагогічна освіта на*

зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє», 19–20 жовтня 2017 р., Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., с. 148–150.

34. Міхно, О. (2017). Трансформація терміну «характеристика учня» у XX ст. як відображення поступу педагогічної науки. У: *Збірнику матеріалів наук.-методолог. семінару «Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень»*. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 22–23.
35. Міхно, О. (2018). Класифікація джерельної бази дослідження психолого-педагогічної характеристики особистості учня в історії розвитку вітчизняної школи та педагогічної науки. У: *Збірнику матеріалів наук.-методолог. семінару з історії освіти Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри*. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 16–17.
36. Міхно, О. (2019). Візуальні джерела в історико-педагогічному дослідженні феномену характеристики учня. У: *Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару* «*Форми репрезентації джерел з історії освіти (до 20-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського)».* 15 травня 2019 р. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 39–41.
37. Міхно, О. (2020). Мікроісторичний підхід у дослідженні феномену педагогічної характеристики учня. У: Л. Д. Березівська, голова ред. кол., *Зб. матеріалів V Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти «Дослідницькі підходи до історико-педагогічних розвідок: від традицій до новацій», 21 жовт. 2020 р., Київ.* Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 24–25.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

38. Міхно, О. (2010). Діяльність Миколи Пирогова на посаді попечителя Київського навчального округу (до 200-річчя від дня народження). *Шлях освіти*, (4), 32–37.

39. Міхно, О. (2013). Наукові підходи до проблеми педагогічної характеристики учнів загальноосвітньої школи у 1940–1960-х рр. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 32.

40. Міхно, О. (2013). Тематика психологічних семінарів у Павлиській середній школі. В: О. Сухомлинська, *Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу*. Київ: Педагогічна думка, с. 116–119.

41. Міхно, О. (2014) Шкільна характеристика як підґрунтя індивідуалізації навчання у наукових дослідженнях 1940-х – 1980-х рр. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2014 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 57–58.

42. Міхно, О. (2015). Проблема психолого-педагогічної характеристики учня у спадщині українських педагогів і психологів 1940–1980-х рр. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 40–41.

43. Міхно, О. (2015) Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як складова диференціації навчально-виховного процесу вітчизняної школи (40–80-ті рр. XX ст.). *Педагогіка і психологія*, (3), 64–74.

44. Міхно, О. (2016). Програма вивчення учня та складання характеристики у творчій спадщині Олександра Віреніуса (1832–1910). *Педагогіка і психологія*, (3), 62–70.

45. Міхно, О. (2017). До питання характеристики учня у теорії та практиці навчальних закладів України початку ХХ ст. *Педагогіка і психологія*, (3), 76–86.
46. Міхно, О. (2019). Педагогічна характеристика учня явище vs феномен. *Філософія освіти/ Philosophy of Education*, 24(1), 214–223. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-214-223

ABSTRACT

***O.P. Mikhno*. The Phenomenon of Pedagogical Profile of a Student in Domestic Education and Education Science (mid-nineteenth – second half of the twentieth century).** – A qualifying thesis on the rights of the manuscript.

The thesis on competition of a scientific degree of the Doctor of Education Sciences on a specialty 13.00.01. – General Education Science and History of Education Science. – Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv, 2021.

The dissertation first studies the phenomenon of pedagogical profiles of students in domestic education and education science in the middle of the XIX - second half of the XX century, which resulted from an analysis of a significant set of archival and published historical and pedagogical sources.

The conceptual foundations of the research are based on the theoretical and methodological works of the scientific school of O. Sukhomlynska (N. Gupan, L. Berezivska, O. Petrenko, N. Pobirchenko, N. Seiko, V. Fedyaeva. T. Yanchenko, etc.) on the modernization of the methodological bases of historical and pedagogical researches: the dominance of the problem approach within chronological, interdisciplinary character of historical and pedagogical searches, regional approach, the concentration of subjects of researches on actual aspects of the development of modern Ukrainian education and education science.

The conceptual matrix of the study is a set of theoretical approaches (the basic is a phenomenological approach, with which hermeneutic, system-chronological, anthropological, personalistic, psychological, paradigmatic, regional, historiographical, and source-based methods, and micro-historical approaches are consistent at the macro level), methods (historical-structural, constructive-genetic, comparative, paradigmatic, retrospective, modeling, content analysis), principles (of historicism, objectivity, systematics, determinism).

The categorical-conceptual apparatus which is also acting as a component of the conceptual foundations of the study according to the subject of research (the pedagogical profile as a phenomenon, pedagogical reality, educational space, the child, typology of students, the program (plan) of studying of the student, the structure of a profile, the individual approach, domestic education science, etc.) is distinguished and revealed according to the subject of research.

It is traced that the concept of “the student's profile” has been transformed throughout its history in the following sequence: “the student's profile” (H. Alchevskaya, 1902) → “school profile” (O. Lazursky, 1908) → “pedagogical profile” (M. Grunsky, 1914) → “psychological and pedagogical profile” (S. Rubinstein, 1935). The author's interpretation of the concept of "the phenomenon of the pedagogical profile" is offered for scientific use.

As a result of the source heuristics, systematization of the identified sources, their analysis, and synthesis, the historiography of the phenomenon of the student's pedagogical profile on the problem-thematic principle in combination with the chronological one is covered.

The scientific argumentation is built in the following sequence: scientific and pedagogical sources about the study of the student by the teacher as a prerequisite for the phenomenon of the pedagogical profile → theoretical development of the student's profile by teachers and psychologists in the late nineteenth - early twentieth century. → distinguishing and spreading the

phenomenon of the pedagogical profile in the educational space in the early twentieth century → contribution of domestic teachers and pedologists to the problem of studying the student and in the method of compiling the profile (1920-1930s) → modernization approaches to compiling psychological and pedagogical profiles of students in domestic education science 40-80s of the twentieth century → the phenomenon of pedagogical profiles of the student in the scientific and methodological heritage of Vasyl Sukhomlynsky → trends and prospects of development of the studied phenomenon.

The axiomatic system-forming concept of the phenomenon of the student's pedagogical profile is justified to be an individual approach to the student.

Two components – theoretical and practical (procedural) – in their conceptual unity and interdependence are proved to be the core of the phenomenon of the pedagogical profile of the student.

It is established that the structure of the profile was determined by the purpose of its compilation: scientific – the creation of the classification of characters (O. Lazursky) – required a clear structuring in accordance with the student's study program; practical purpose provided for implementing an individual approach to the student through the collection of information (age, family composition, physical data). The combination of both approaches intensified the creation of methods for writing pedagogical profiles of the student in a systematic form (K. Yelnytsky), through an algorithmic work of future teachers to compile characteristics (M. Grunsky), as special manuals for teachers (B. Komarovsky, M. Pavlova);

It is revealed and demonstrated how distinguishing and dissemination of the student's profile as a pedagogical phenomenon took place in the practice of educational institutions in the early twentieth century. Its purpose depended on the type of the educational institution and varied from the method of assessment (Kharkiv Women's Sunday School of H. Alchevska) to the means of studying the

student by future teachers (Glukhiv Teacher's Institute, Kyiv 2nd Women's Theological School) and the final document on the student's stay in school (Kyiv Collegium of Pavlo Galahan). The student's profile as a pedagogical phenomenon became a document that summarized the educational activities and behavior of the student, his inclinations, and individual traits of character, and was submitted when entering institutions of higher education. The profile was included in the conduit list – one form of the student's characteristic, common in high schools at the beginning of the last century.

It was found that in the 1920s and 1930s, using the method of observing the student's development, and anthropometric measurements, questionnaires, and testing, studying school documents, domestic education science as a synthetic science of the child developed on new principles and a widely used detailed profile of the student which contained physiological data, information about mental development, social conditions, the student's performance, living conditions (food, housing, clothing), social activity. Special structured plans for writing a description, in which the student's class orientation became one of the main points over time, were proposed. Given the social role of the educational team as a factor of social identification, which included all aspects of socialization based on the development of the moral sphere and behavior of children, the leading trend of these years was the study of students through the team – O. Zaluzhny (on the basis of reflexology), A. Makarenko – through the theory of educational group developed by him, where the personality is formed and the individuality is shown.

It was found that on the eve of the defeat of pedology, the term "psychological and pedagogical profile", which will be used in pedagogical science after World War II, when the student's profile will be used as a basis for an individual approach to the student, was first used (S. Rubinstein, 1935).

The peculiarities of the phenomenon of pedagogical profiles in the western region of Ukraine in the 1920s and 1930s are revealed, in particular, to highlight

the contribution of local teachers to the development of methods for compiling pedagogical profiles (te use of psychographic schemes and maps of individuality).

It is proved that the period of 1940-1980 is marked by the increased attention of education scientists and psychologists to the pedagogical profile and its active application in the practice of school work; the dismemberment of the semantic and methodological levels in the student's study organization by the student was overcome; new programs for studying students that simultaneously formed the structure of the profile were proposed on the basis of the latest scientific advances. During this period, several trends were distinguished: the characterization of the student as a prerequisite for an individual approach to the student with the requirements of determining the level of success and reflecting the ideological features of the "new Soviet" man; detailing the student study program with different degrees of specification of each item of the program and the plan of compiling the profile; deepening the study of age characteristics of students (junior, middle, senior classes).

By comparative interpretation of V. Sukhomlinsky's activity and works, it is proved that the researched phenomenon was formed into a holistic construct in his scientific and pedagogical heritage: the teacher considered the profile both as a means of studying the student using the methods and principles developed by the teachers-predecessors and as the basis of the individual approach.

The personal contribution of individual scientists to the development of ideas about the essence of the pedagogical profile or practice of its application, which is to develop a typology of students based on the method of observation (P. Lesgaft), experiment (T. Lubenets) and the concept in which temperament properties are related to individual differences in physique (O. Virenius), the use of a detailed program of studying students, based on their own doctrine of personality, its endopsychic and exopsychic features (O. Lazursky), the use of special questionnaires (O. Nechaev and G. Rossolimo), the expansion of the goal

compilation of characteristics with the emphasis on its prognostic role (I. Sikorsky), development of methods for writing pedagogical profiles of students in a systematic form (K. Yelnitsky), through the algorithmic work of future teachers to compile profiles (M. Grunsky), the use of special structured plans for writing profiles (I. Guk, O. Figurin), the study of the student through the group (O. Zaluzhny, A. Makarenko), application of psychographic schemes and maps of individuality (D. Koziy, M. Ostapovych, J. Yarema).

It is revealed that today the phenomenon of pedagogical profile demanded by teachers, presented in the educational, pedagogical literature, is used with the latest information technologies. The questions of the student characterization are developed mainly by modern psychologists, and the phenomenon of the pedagogical profile continues to be in the research field of education science.

Based on the study of the phenomenon of the pedagogical profile, it is proved that it is not only an effective means of studying the student but also a productive tool in implementing individual interaction with the student, a tool for skills needed in the twentieth century.

The phenomenon of the pedagogical profile was found to have significant potential as a subject of further scientific research, among which the following are promising: consideration of the pedagogical profile in terms of the “text and reality”, a look at the content of the school profile as a collective portrait of students, analysis of collective profiles of the students of the class as a means of creating a kind of class corporation, the study of texts of pedagogical profiles in the gender aspect, the study of how the rules for students whose story is interesting correlate with the texts of the profiles, etc.

The scientific novelty of the obtained results is that conceptual bases are developed and methodology (the combination of phenomenological with hermeneutic, system-chronological, anthropological, personalistic, psychological, paradigmatic, regional, historiographical, source-based, and historiographical and

microhistorical approach) is defined for the first time. A scientific problem that was not the subject of special study – the emergence and development of the phenomenon of the pedagogical profile of the student in domestic education and pedagogical science in the mid-nineteenth – second half of the twentieth century is revealed**;** the semantic and functional significance of the definition of "phenomenon the of pedagogical profile of a student" is *determined*: the pedagogical profile of a student is a pedagogical phenomenon that arose in the second half of the XIX century; and it was further theoretically and methodically improved by teachers and psychologists O. Lazursky, S. Rubinstein, B. Baev, V. Sukhomlinsky, etc.; it is a type of text where evaluative judgments about the student are substantiated; it has the structure of the text-reasoning, where theses note the qualities of character, personality traits of the student, the arguments are specific facts of life, student behavior, obtained through long-term systematic study of the student through observation and special research, and the conclusion – pedagogical recommendations, advice on further work with students; it has been practically used in educational institutions since the beginning of the XX century;theoretical and practical (procedural) determinants of the study of student characteristics as a pedagogical phenomenon, which mark the problem field of research in the concepts of "pedagogical reality", "educational space", "student study program", "structure of characteristics", "individual approach" are *outlined*. Reflecting the specifics of the phenomenon of pedagogical characteristics, they form a single context of its development as a single phenomenon and as a component of pedagogy as a science;the logical-structural model of the analysis of the phenomenon of the pedagogical profile, which contains interconnected components (theoretical, practical (procedural) components); the program, methods, and principles of studying the student; pedagogical characteristic as a document, its structure (scheme), content; the use in educational practice; development trends), which provided an opportunity to present the subject in its

entirety, are *substantiated*; the *periodization* of the development of the phenomenon of the pedagogical profile of the student in domestic education and pedagogical science from the middle of the XIX to the second half of the XX century is *developed*: the 1st period (1860–1900s) was theoretical (development of scientific and pedagogical ideas for studying the student and compiling the pedagogical profile); the 2nd period (1910–1930s) was psychological and pedagogical (the development of theoretical and methodological approaches to compiling a description as a means of studying the student by teachers and psychologists, the use of pedagogical profiles in educational practice); the 3d period (1940–1980s) was pedagogical-practical (improvement of approaches to drawing up and practical use of pedagogical profiles of students in educational process as a basis of the individual approach); the essence, tendencies of each of the periods and interdependence between them are established;the following research approaches to the development of principles of student learning with the following content of the pedagogical profile aredistinguished: typological (grouping of students by psychological and physiological types), holistic (student learning on the principles of integrity and systematic approach), personality study through the team (mostly from the standpoint of reflexology) activity, which, taken together, constitute a theoretical component of the studied phenomenon;the contribution of Ukrainian teachers to the development of methods of compiling the pedagogical profile, which consisted in its algorithmization, typology of students, the use of special schemes for compiling profiles, the use of detailed programs for studying students and compiling pedagogical profiles based on them are *distinguished and substantiated*; from the point of view of the contribution of Ukrainian scientists to the considered problems the methodical ideas of the western Ukrainian teachers concerning use of psychographic schemes and cards of individuality in the course of drawing up the profile are revealed. Therefore, it is argued that in the 20–30s of the twentieth century the phenomenon of the

pedagogical profile gained a national scale; it is *proved* that the studied phenomenon was formed into a holistic construct in the practical activity and scientific and pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky, which combined the theoretical aspect as a means of studying the student, and practical - as the foundation of an individual approach;the practical activity of educational institutions of Ukraine on the use of pedagogical characteristics in the educational process which is presented in a variety of approaches, and in particular: as a method of assessment, as a means of studying the student by future teachers, as a final document on the student's stay in school, as a basis for an individual approach in the beginning - the second half of the XX century is *characterized*; as a result of using a microhistorical approach for in-depth study of texts of pedagogical profiles, the value, anthropological dimension of the studied phenomenon is *demonstrated*, the contribution to its development of unknown and little-known personalities (M. Grunsky, K. Yelnytsky, R. Zhille) or well-known, but presented in a new perspective (T. Lubenets, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky) isshown; *it is found* that the phenomenon of the pedagogical profile of the student continues to be in the research field of the education science of the late XX – early XXI centuries and is considered as a means of studying a student with a well-established form and structure, as a means of forming scientific and theoretical training in psychological and pedagogical disciplines; as an improvement of the process of studying the student and compiling his profile with the help of the latest electronic means ("Universal-online" service). Conducting source studies heuristics, source analysis, and synthesis of published and unpublished sources in accordance with the systematization and classification proposed in the thesis *were further developed* in the study; coverage of the historiography of the researched problem on the basis of chronological and problem-thematic approaches; elucidation of the contribution of domestic teachers and psychologists to the development of the theoretical foundations of the teacher's study of the student

(B. Baev, O. Virenius, M. Grunsky, K. Yelnytsky, O. Lazursky, P. Lesgaft, T. Lubenets, O. Nechaev, G. Rossolimo, I. Sikorsky, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky, etc.); ideas about the trends of domestic pedagogical discourse in the middle of the XIX – second half of the XX century. In the course of the research, the conceptual and categorical apparatus of the researched problem; facts of life and activity of Ukrainian teachers and psychologists (B. Baev, M. Grunsky, T. Lubenets, K. Khomenko) are specified.

The practical value of the received results of research consists in the fact that his positions are used in the process of preparation of the manual "Essays from History of Development of the Differentiated Approach to Organization of Studies at Ukrainian School (late 30th – 80th of the XX century)" (Kyiv, 2017) and represented in a monograph the "Phenomenon of Pedagogical Profile of a Student: from Ushinsky to Sukhomlinsky" (Vinnytsya, 2020).

The materials of the scientific thesis are used in development and realization of social educational projects of the Institute of Post-graduate Pedagogical Education of the Kyiv University named after Boris Grichenko and Pedagogical Museum of Ukraine "New Life of "Old" Methodologies of Studies and Education" and "Pedagogics of Positive" (in the format of interactive lectures and pedagogical consultations, 2017-2019), and also "Pedagogical Calendar" and "Pedagogical Reflections" online projects, that will be realized on the official web-site of the Pedagogical Museum of Ukraine http://pmu.in.ua/ and on the official pages of the museum in social networks Facebook and Instagram (pedmuzua).

The use of previously published results of our research by scientists-teachers in their scientific search ("Methodology of Study of a Child: Actualization of V. Sukhomlinsky's Ideas at New Ukrainian School" – S. Brichok, 2019; "Development of the Idea of Subjectivity of the Schoolchild's Personality in Home Pedagogical Discourse of the XX Century" – O. Galyan, 2018; "Psychological

Seminar in Pedagogical Activity of V.O. Sukhomlinsky" – D.Nagorna and Zh. Stelmashuk 2019) testifies to its research potential.

The history of the pedagogical profile phenomenon expounded in the systematized kind can substantially enrich the content of History of Education Science and Psychology courses for higher education establishments; the presented systematized and the generalized positions, fact-based material and source base can become the basis for further scientific searches in History of Education Science and Ukrainian school and at writing of train aid and textbooks on History of Education Science.

Research materials can be included in the content and methodical providing of pedagogical education of students, in particular realization of teaching practice, assist forming of complex knowledge about development of the pedagogical profile phenomenon in the middle of XIX – second half of XX of century and increase of general pedagogical erudition and pedagogical thinking of students, graduate students, and postdoctoral students. Scientific positions of the scientific thesis can be used in the process of perfection of realization of scientifically pedagogical preparation of modern masters of soft sciences, in the system of post-gradual pedagogical education and self-education, for the compilation of encyclopedic and reference-biographic editions, preparation of methodical recommendations, train aid and reading books.

Keywords: pedagogical profile, phenomenon, study of student, plan (scheme) of a profile, individual approach, history of education, historical-pedagogical research

THE LIST OF PUBLISHED PAPERS ON THE TOPIC OF THE THESIS

Scientific works in which the main scientific results of the thesis are published

1. Mikhno, O. (2020). *Fenomen pedahohichnoi kharakterystyky uchnia: vid Ushynskoho do Sukhomlynskoho: monohrafiia*. Vinnytsia: Vydavets FOP Kushnir Yu. V.

2. Mikhno, O. (2017). Psykholoho-pedahohichna kharakterystyka osobystosti uchnia yak vyiav indyvidualnoho pidkhodu do osobystosti (1940–1980-ti rr.). U: O. V. Sukhomlynska, N. P. Dichek ta in.; N. P. Dichek, zah. red. *Narysy z istorii rozvytku dyferentsiiovanoho pidkhodu do orhanizatsii navchannia v ukrainskii shkoli (kinets 30-kh – 80-ti rr. XX st.)*: posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka, s. 196–212.

3. Mikhno, O. (2013). Psykholohichna maisternist A. S. Makarenka yak avtora psykholoho-pedahohichnykh kharakterystyk osobystosti. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. (3), 268–277.

4. Mikhno, O. (2013). Psykholoho-pedahohichni aspekty vykhovnoi systemy Antona Makarenka. *Profesiino-tekhnichna osvita*, (2), 8–12.

5. Mikhno, O. (2013). Evoliutsiia pohliadiv V. Sukhomlynskoho shchodo psykholoho-pedahohichnoi kharakterystyky uchnia. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, (123, ch. 1), 234–239.

6. Mikhno, O. (2013). Vyvchennia pedahohom osobystosti dytyny yak naukova problema u spadshchyni Kostiantyna Ushynskoho. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K.D. Ushynskoho*, 2013, 153–160.

7. Mikhno, O. (2013). Pedahohichni statti Lva Tolstoho yak dzherelo doslidzhennia problemy psykholoho-pedahohichnoi kharakterystyky uchnia. *Pedahohichnyi dyskurs*, (15), 481–486.

8. Mikhno, O. (2013). Vasyl Sukhomlynsky on psychological and educational characteristics of students personality (Dedicated to the 95th

Anniversary of Vasyl Sukhomlynskys birthday). W: W. Lib , W. Walat, red., *Edukacja – Technika – Informatyka. Problemy ksztalcenia nauczycieli*. Rzeszów: Wyd. URz, s. 507–511. ISSN 2080-9069.

9. Mikhno, O. (2014). Psykholohichnyi seminar V. Sukhomlynskoho ta yoho rol u vyvchenni osobystosti uchnia. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho. Ser. «Pedahohichni nauky»*, (1.46) (108), 89–97.

10. Mikhno, O. (2015). Psykholoho-pedahohichna kharakterystyka osobystosti uchnia yak peredumova realizatsii indyvidualnoho pidkhodu u vitchyznianii shkoli 1940–1980-kh rokiv: dzhereloznavchyi aspekt. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh*, (1), 56–64.

11. Mikhno, O. (2015). Protokoly psykholohichnoho seminaru Pavlyskoi shkoly yak dzherelo doslidzhennia pohliadiv Vasylia Sukhomlynskoho na problemu vykhovannia kultury potreb uchnia. *Pedahohichnyi almanakh*, (26), 283–290.

12. Mikhno, O. (2015). Vnesok Mykoly Hrunskoho u rozroblennia metodyky skladannia pedahohichnoi kharakterystyky (za materialamy knyhy «Lektsii z pedahohiky», 1914). *Innovatyka u vykhovanni*, (2), 191–198.

13. Mikhno, O. (2016). Pratsia P. Leshafta «Shkilni typy» yak zrazok kharakterystyk uchniv kintsia XIX – pochatku XX st. *Osvitolohichnyi dyskurs*, (2), 1–13. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_3 .

14. Mikhno, O. (2016). Typolohiia shkoliariv Petra Leshafta ta yii retseptsiia ukrainskymy vchenymy. *Ridna shkola*, (7), 61–68.

15. Mikhno, O. (2016). Pedagogical Portrait of Kyiv College Student of the Early Twentieth Century as Reflected by Behaviour Lists. *The Modern Higher Education Review*, (1), 84–93.

16. Mikhno, O. (2019). Psykhohrafichni lystky ta karty indyvidualnosti uchnia u shkolakh Zakhidnoi Ukrainy u 1920-1930-kh rokakh. *Osvitolohichnyi*

dyskurs, (1–2), 1–13. Rezhym dostupu: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/580

17. Mikhno, O. (2019). Naukova kharakterolohiia Oleksandra Lazurskoho yak vnesok u metodyku skladannia kharakterystyky uchnia. *Ridna shkola*, (1), 53–60.

18. Mikhno, O. (2019). Ivan Sikorskyi (1842–1919) pro znachennia kharakterystyk uchniv: teoretychnyi i praktychnyi aspekty. *Innovatyka u vykhovanni*, (9), 183–192. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v0i9.125

19. Mikhno, O. (2019). Mykhailo Baznyk – pedoloh, avtor oryhinalnoi metodyky skladannia kharakterystyky uchnia. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika*, (1), 6–13.

20. Mikhno, O. (2019). Pedolohiia i pytannia vyvchennia uchnia v teorii i praktytsi 1920–1930-kh rokiv. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh*, (1), 19–30. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2019.184954

21. Mikhno, O. (2020) Characteristic of a student in experimental pedagogy by O. Nechaev and G. Rossolimo. *Continuing Professional Education: Theory and Practice / Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, (1), 61–67. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.1.9

22. Mikhno, O. (2020) Doslidzhennia osobystosti uchnia v pedahohichnykh eksperymentakh Tymofiia Lubentsia. *Ridna shkola*, (1), 44–49.

Scientific works that certify the approbation of the thesis materials

23. Mikhno, A. (2013). Psikholoho-pedahohycheskaia kharakteristika lichnosty v tvorcheskom nasledii A. S. Makarenko. V: *Materialakh Mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi konferentsii, posviashchennoi 125-letiiu so dnia rozhdenyia A. S. Makarenko (28–29 marta 2013 h.) «Pedahohika A. S. Makarenko: vospitanie y zhizn (dostizhenyia i problemy)»*. Nizhnii Novhorod, s. 206–209.

24. Mikhno, O. (2013). A. S. Makarenko yak maister psykholoho-pedahohichnoi kharakterystyky osobystosti. U: *Materialakh Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (11–12 bereznia 2013 r., Sumy) «Tvorcha spadshchyna A.S. Makarenka v konteksti innovatsiinoho rozvytku osvity XX st.»*. Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, s. 167–170.

25. Mikhno, O. (2013). Vykorystannia dosvidu A. S. Makarenka zi stvorennia psykholoho-pedahohichnoi kharakterystyky osobystosti u praktytsi suchasnoho vchytelia. U: *Materialakh Vseukr. nauk.-prakt. konf., prysviachena 125-i richnytsi vid dnia narodzhennia A. S. Makarenka «Naukovo-pedahohichna spadshchyna Antona Makarenka u praktytsi suchasnykh osvitnikh zakladiv»*. Kherson: Oldi-plius, s. 173–176.

26. Mikhno, O. (2013) Rol matematyky u metodytsi kompleksnoho vyvchennia uchnia P. Blonskoho. U: *Materialakh Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. «Matematyka v suchasnomu tekhnichnomu universyteti»*, 19–20 kvitnia 2013 r., Kyiv. Kyiv: NTUU «KPI», s. 85–87.

27. Mikhno, O. (2013). Pershi kroky naukovoho obgruntuvannia pedahohichnoi kharakterystyky uchniv zahalnoosvitnoi shkoly (1940–1960-ti rr.). U: *Materyalakh I Mezhdunarodnoi nauch.-prakt. konf. «Aktualnыe problemy sovremennoi psykholohii. sotsiolohii y pedahohiki», 5–7 dekabria 2013 h., Donetsk. Aspekt: nauchn. zhurnal,* 23. T. 1. Donetsk: OOO «Tsyfrovaia typohrafyia», s. 3–16.

28. Mikhno, O. (2014). Psykholohichnyi seminar V. Sukhomlynskoho ta yoho rol u vyvchenni osobystosti uchnia. U: *Zbirnyku tez i anotovanykh materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii ta XX Vseukrainskykh ped. chytan «Vasyl Sukhomlynskyi u dialozi z suchasnistiu: vchymosia tolerantnosti»*: Mykolaiv: MNU, s. 124–125.

29. Mikhno, A. (2014). «Kharakterystiki devochek» K. V. Elnitskoho kak pervii opyt tselostnoi pedahohycheskoi kharakterystiki uchashchikhsia. V: *M. Bohuslavskyi, red., Sb. nauch. tr. Vseross. nauch.-prakt. konf. – XXX sessii*

Nauch. sov. po problemam yst. obr. y ped. nauky RAO. «Modernizatsionnyie protsessy v rossiiskom i zarubezhnom obrazovanii XVIII – nach. XXI veka». Sankt-Peterburg: SPb APPO, s. 186–191.

30. Mikhno, O. (2015). Vasyl Sukhomlynskyi pro vykhovannia kultury potreb uchnia (za materialamy protokoliv psykholohichnoho seminaru Pavlyskoi shkoly). V: *A. Zubko, red., Materialakh VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. i XXII Vseukr. ped. chytan «Vasyl Sukhomlynskyi u dialozi z suchasnistiu: vykhovuiemo kulturu potreb osobystosti». 24–25 veresnia 2015 r.*, Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», Ch. I, s. 215–221.

31. Mikhno, O. (2015). Pedahohichnyi portret vykhovantsia kolehii Pavla Galagana pochatku XX stolittia (za materialamy konduitnykh spyskiv). U: *Materialakh Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Osvita kriz pryzmu mikroistorii: zaklady osvity, osobystosti, navchalna literatura, lystuvannia». 22 zhovtnia 2015 r., Kyi*v: Kyiv. un-t. im. B. Hrinchenka, s. 93–101.

32. Mikhno, O. (2016). Pedagogical portrait of Kyiv college student of the early twenties centure. In: *Book of Abstracts 38th HAS Historical Association of Slovenia Assemblywith International Participation «History of Education, Slovenia»*. Ljubljana, pp. 47–48.

33. Mikhno, O. (2017). Skladannia kharakterystyky uchnia yak element pedahohichnoi praktyky studentiv – maibutnikh uchyteliv (seredyna 1950-kh – 1960-ti roky). U: *Ye. Kovalenko, red., Materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., prysviachenoi 95-richchiu kafedry pedahohiky Pedahohichna osvita na zlami stolit: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie», 19–20 zhovtnia 2017 r.*, Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., s. 148–150.

34. Mikhno, O. (2017). Transformatsiia terminu «kharakterystyka uchnia» u XX st. yak vidobrazhennia postupu pedahohichnoi nauky. U: *Zbirnyku materialiv nauk.-metodoloh. seminaru «Suchasni vymohy do orhanizatsii ta provedennia istoryko-pedahohichnykh doslidzhen»*. Kyiv: DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho, s. 22–23.

35. Mikhno, O. (2018). Klasyfikatsiia dzherelnoi bazy doslidzhennia psykholoho-pedahohichnoi kharakterystyky osobystosti uchnia v istorii rozvytku vitchyznianoi shkoly ta pedahohichnoi nauky. U: *Zbirnyku materialiv nauk.-metodoloh. seminaru z istorii osvity Istoriohrafiia yak vazhlyvyi skladnyk doslidzhen z istorii osvity: yevropeiskyi i vitchyznianyi vymiry*. Kyiv: DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho, s. 16–17.

36. Mikhno, O. (2019). Vizualni dzherela v istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni fenomenu kharakterystyky uchnia. U: *Zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. seminaru «Formy reprezentatsii dzherel z istorii osvity (do 20-richchia Derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteky Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho)». 15 travnia 2019 r.* Kyiv: DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho, s. 39–41.

37. Mikhno, O. (2020). Mikroistorychnyi pidkhid u doslidzhenni fenomena pedahohichnoi kharakterystyky uchnia. U: *L. D. Berezivska, holova red. kol., Zb. materialiv V Vseukr. nauk.-metodol. seminaru z istorii osvity «Doslidnytski pidkhody do istoryko-pedahohichnykh rozvidok: vid tradytsii do novatsii», 21 zhovt. 2020 r., Kyiv*. Kyiv : DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho, s. 24–25.

Scientific works that additionally reflect the results of the thesis

38. Mikhno, O. (2010). Diialnist Mykoly Pyrohova na posadi popechytelia Kyivskoho navchalnoho okruhu (do 200-richchia vid dnia narodzhennia). *Shliakh osvity*, (4), 32–37.

39. Mikhno, O. (2013). Naukovi pidkhody do problemy pedahohichnoi kharakterystyky uchniv zahalnoosvitnoi shkoly u 1940–1960-kh rr. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2013 rik*. Kyiv: Instytut pedahohiky, s. 32.

40. Mikhno, O. (2013). Tematyka psykholohichnykh seminariv u Pavlyskii serednii shkoli. V: *O. Sukhomlynska, Shkola Sukhomlynskoho u Pavlyshi – pohliad kriz pryzmu chasu*. Kyiv: Pedahohichna dumka, s. 116–119.

41. Mikhno, O. (2014) Shkilna kharakterystyka yak pidgruntia indyvidualizatsii navchannia u naukovykh doslidzhenniakh 1940-kh – 1980-kh rr. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2014 rik*. Kyiv: Instytut pedahohiky, s. 57–58.

42. Mikhno, O. (2015). Problema psykholoho-pedahohichnoi kharakterystyky uchnia u spadshchyni ukrainskykh pedahohiv i psykholohiv 1940–1980-kh rr. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2015 rik*. Kyiv: Instytut pedahohiky, s. 40–41.

43. Mikhno, O. (2015) Psykholoho-pedahohichna kharakterystyka osobystosti uchnia yak skladova dyferentsiatsii navchalno-vykhovnoho protsesu vitchyznianoi shkoly (40–80-ti rr. XX st.). *Pedahohika i psykholohiia*, (3), 64–74.

44. Mikhno, O. (2016). Prohrama vyvchennia uchnia ta skladannia kharakterystyky u tvorchii spadshchyni Oleksandra Vireniusa (1832–1910). *Pedahohika i psykholohiia*, (3), 62–70.

45. Mikhno, O. (2017). Do pytannia kharakterystyky uchnia u teorii ta praktytsi navchalnykh zakladiv Ukrainy pochatku XX st. *Pedahohika i psykholohiia*, (3), 76–86.

46. Mikhno, O. (2019). Pedahohichna kharakterystyka uchnia: yavyshche vs fenomen. *Filosofiia osvity/ Philosophy of Education*, 24(1), 214–223. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-214-223

ЗМІСТ

ЗМІСТ 38
ВСТУП 41
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ……...…..65
1.1. Концептуальні засади дослідження..... 65
1.2. Феномен педагогічної характеристики учня у історичній ретроспективі: джерелознавчий аспект та історіографія. 90
Висновки до першого розділу..... 104
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЖЕРЕЛА ПРО ВИВЧЕННЯ УЧНЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ХІХ СТОЛІТТЯ..... 108
2.1. Теоретичне обґрунтування Костянтином Ушинським вимог до вивчення дитини..... 108
2.2. Перші спроби опису особистості школяра: від запозичення (Ремі Жиллє) до творчого підходу (Лев Толстой)..... 119
Висновки до другого розділу..... 135
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ІДЕЙ ЩОДО СКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯК ЗАСОБУ ВИВЧЕННЯ УЧНЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ТА ПСИХОЛОГІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. 138
3.1. Типологія школярів Петра Лесгафта як підґрунтя створення педагогічних характеристик 138
3.2. Програма вивчення учня з метою складання його характеристики у творчій спадщині Олександра Віреніуса 161
3.3. Наукова характерологія Олександра Лазурського 174
3.4. Погляди Олександра Нечаєва та Григорія Россолімо на характеристику учня 190

3.5. Іван Сікорський про складання характеристик учнів як поєднання психологічної теорії і потреб освітньої практики..... 201
Висновки до третього розділу..... 210
РОЗДІЛ 4. ВИОКРЕМЛЕННЯ Й ПОШИРЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. 214
4.1. Перші спроби Костянтина Єльницького у складанні цілісної педагогічної характеристики учнів. 214
4.2. Внесок Миколи Грунського в розробку методики підготовки педагогічної характеристики 222
4.3. Досвід написання характеристики учня в навчальних закладах України початку XX ст. 229
4.4. Кондуїтні списки вихованців Колегії Павла Ґалаґана як зразок характеристики учня 241
4.5. Особливості підходів Тимофія Лубенця до педагогічної характеристики учня 255
Висновки до четвертого розділу..... 266
РОЗДІЛ 5. ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛЯРА В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ 20-30-Х РР. XX СТ. 269
5.1. Педологія – головна наука у питанні всебічного вивчення учня..... 269
5.1.1. Українські педологи про механізми вивчення учня..... 269
5.1.2. Мета складання та структура педагогічної характеристики в працях українських педологів..... 289
5.2. Психографія як напрям розробки характеристики школяра у працях західноукраїнських педагогів 304
5.3. Альтернативний погляд на створення педагогічної характеристики у творчій спадщині Антона Макаренка 325

Висновки до п’ятого розділу 339
РОЗДІЛ 6. МОДЕРНІЗАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО СКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ 40–80-Х РР. ХХ СТ. 342
6.1. Зміни у науковому обґрунтуванні психолого-педагогічної характеристики учня в дослідженнях радянських учених: від шаблонності до індивідуалізації (1940–1980-ті рр.) 342
6.2. Феномен педагогічної характеристики учня в науково-методичній спадщині Василя Сухомлинського як повернення до джерел 372
6.2.1. Еволюція поглядів В. Сухомлинського щодо педагогічної характеристики учня 372
6.2.2. Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні учня та складанні психолого-педагогічної характеристики 385
6.3. Тенденції та перспективи розвитку феномену педагогічної характеристики учня з урахуванням вітчизняного історико-педагогічного досвіду 401
Висновки до шостого розділу 418
ВИСНОВКИ 423
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 436
ДОДАТКИ 497

ВСТУП

Актуальність дослідження. Закони України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020) визначають метою освіти всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей, необхідних для успішної самореалізації компетентностей. Тож наразі перед педагогічною наукою і практикою постає завдання вироблення ефективних технологій педагогічного стимулювання потенційних можливостей особистості, адекватних меті розвитку людини нової генерації, орієнтованої на цінності громадянського суспільства, здатної знайти своє покликання, реалізуватися в сучасному мінливому світі. Прикметними його ознаками є стрімке нарощення інформації та її миттєве поширення сучасними засобами комунікації, поява інноваційних технологій у всіх галузях діяльності людини, зокрема й у освітній царині. Ці процеси прискорили необхідність переходу від інформаційно-когнітивної до особистісно орієнтованої освіти, органічною компонентою якої є навколишнє середовище. Відтак, розширене розуміння сучасного освітнього середовища ініціює особистісний розвиток учня, сприяє його творчому та інтелектуальному саморозвитку. Створення такого простору неможливе без глибокого і всебічного вивчення педагогом учня. Йдеться, отже, про основу освітнього процесу: взаємодію учитель – учень як підґрунтя ефективної педагогічної діяльності, коли провідною стає її гностична функція.

Проблема пізнання учителем особистості учня традиційно актуальна в педагогічній теорії та практиці. Практична мета вивчення учня полягає в побудові індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти. Це вимагає знань про особливості особистості учня, які детермінуються теоретичними положеннями про розвиток і становлення особистості.

Але питання вивчення вчителем учня не нове: ще в другій половині XIX ст. у вітчизняній педагогіці став складатися такий спосіб отримання і фіксування індивідуально-психологічних особливостей учнів, як складання педагогічних характеристик, в яких учитель розміщував свої спостереження за вихованцями та їх узагальнення. Йдеться про виникнення і розвиток такого педагогічного феномену, як характеристика учня.

Оскільки теоретичні й методичні засади вивчення педагогом учня з подальшим складанням характеристики склалися як галузь психолого-педагогічних знань, необхідною є цілісна рефлексія етапів їх розвитку, що й визначило провідний напрям нашого дослідження. Звернення до історії педагогіки є необхідним, оскільки розвиток сучасної педагогічної науки неможливий без глибокого і всебічного осмислення історико-педагогічної спадщини. Важливою є і прогностична функція історії педагогіки для розуміння процесів трансформацій у галузі освіти (Е. Дюркгейм). Але виникла суперечлива ситуація: за позитивної тенденції розвитку особистісно орієнтованої парадигми освіти наявна недооцінка внеску вітчизняних педагогів у становлення і розвиток ідей вивчення індивідуальності учня з подальшим складанням педагогічної характеристики. Водночас, треба підкреслити, що ці ідеї були в центрі уваги багатьох учених середини XIX – другої половини XX ст. (М. Пирогов, К. Ушинський, П. Лесгафт, М. Грунський, О. Нечаєв, Г. Россолімо, О. Віреніус, О. Лазурський, І. Сікорський, Т. Лубенець, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), але їхні погляди на мету й методику складання педагогічної характеристики,її використання в практиці роботи школи розкидані по різних працях, не систематизовані й не узагальнені. Отже, розгляд феномену педагогічної характеристики в історії розвитку вітчизняної освіти і педагогічної науки вимагає переосмислення історії педагогіки, спадщини вчених, які сприяли поставленню та розробці відповідних питань, а значить, ставить завдання

нового прочитання і оцінки їхніх праць На основі аналізу наукових підходів до складання педагогічної характеристики та їх втілення в освітній практиці ми прагнемо простежити наступність у розвитку феномену педагогічної характеристики учня, довести, що він може бути «вписаний» в сучасний науковий контекст і у пошуках нового теоретико-методичного потенціалу збагатити педагогічну науку.

Історіографічний аналіз засвідчує відсутність праць, присвячених педагогічній характеристиці учня як феномену. Водночас можна стверджувати, що окремі аспекти, які розглядаємо як невід'ємні складові процесу складання характеристики, знайшли висвітлення у дослідженнях вітчизняних учених середини XIX – другої половини XX ст., які й стали для нашого дослідження джерельною базою. І серед них передовсім:

– праці класиків педагогіки та психології, присвячені вивченню учнів педагогом (К. Ушинський, М. Пирогов, П. Лесгафт, І. Сікорський, Т. Лубенець, А. Макаренко, В. Сухомлинський);

– праці представників експериментальної педагогіки та психології, педології про експериментальні методи дослідження школярів та способи фіксації здобутих результатів у вигляді характеристик (О. Лазурський, О. Нечаєв, Г. Россолімо, О. Залужний, С. Ананьїн, П. Блонський та ін.);

– науково-дослідницькі розвідки, які крім теоретичних засад педагогічного вивчення учнів, містять програми такого вивчення (В. Зеньковський, Є. Аркін, Г. Костюк, С. Рубінштейн, І. Каїров, С. Рівес, С. Максименко, Б. Баєв, В. Давидов, Т. Завгородня, В. Киричук та ін);

– методичні праці М. Григоревського, Я. Яреми, В. Маркова, К. Хоменко, Л. Божович, О. Польської, А. Бондаря, М. Лаврука, С. Золотухіної та ін., у яких подано програми вивчення учня і плани складання характеристики з різним ступенем деталізації і конкретизації індивідуальних рис школяра;

– статті П. Виковського, Б. Ананьєва, Г. Кирильченко, А. Кірсанова, Ю. Франчук, М. Лати, Т. Яценко та ін. у фаховій педагогічній періодиці містять рекомендації щодо здійснення індивідуального підходу на основі педагогічної характеристики школяра.

Для того, щоб помістити досліджуваний феномен у структуру педагогічної науки, нами було проаналізовано сучасні історико-педагогічні студії українських учених О. Сухомлинської, Л. Березівської, Л. Ваховського, Н. Гупана, Н. Дічек, Н. Дем'яненко, Т. Завгородньої, Н. Коляди, І. Леонтьєвої, О. Петренко, Н. Побірченко, В. Федяєвої, Т. Янченко та ін., присвячені аналізу різних питань вітчизняної педагогічної спадщини середини XIX – другої половини XX ст.

Проте, незважаючи на широкий спектр проаналізованих цими, а також іншими науковцями питань, і досі немає цілісного історико-педагогічного дослідження становлення і розвитку феномену педагогічної характеристики учня. З огляду на вищезазначене вважаємо, що актуальність дослідження зумовлена: в науково-теоретичному аспекті – необхідністю подолання фрагментарності історико-педагогічних знань щодо виникнення та розвитку феномену педагогічної характеристики в середині XIX – другій половині XX ст. з метою формування цілісного розуміння окресленої проблеми; у практичному – для їх осмислення у процесі сучасного реформування освітньої галузі на засадах гуманізму та дитиноцентризму.

Таким чином, динамічні трансформації в Україні, пов'язані з демократизацією і розвитком громадянського суспільства та реформуванням української освіти, що включає в себе і екстраполяцію історико-педагогічного досвіду, відсутність комплексних праць, присвячених цій проблемі, зумовили вибір теми дисертаційної роботи «*Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX ст.)*».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане відповідно до наукової тематики відділу науково-дослідної роботи відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України «Моніторинг якості педагогічної освіти» (РК 0116U001466) 2016-2018 рр. Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол №2 від 29 лютого 2016 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №3 від 28 травня 2019).

Об'єкт дослідження: історія освіти і педагогіки як середовище виникнення та розвитку педагогічної характеристики учня.

Предмет дослідження: становлення та розвиток феномену педагогічної характеристики учня в єдності концептуальних, методичних і змістових складових.

Мета дослідження: виявити і розкрити процес становлення та розвитку теоретико-методологічних основ вивчення учнів з подальшим складанням їхньої педагогічної характеристики як самостійного цілісного утворення в структурі психолого-педагогічної науки і освітньої практики, що проходив з середини XIX і до другої половини XX ст.

Відповідно до мети сформульовано основні **завдання дослідження**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні основи та розробити концептуальний алгоритм дослідження.

2. Здійснити джерелознавчий аналіз документів і матеріалів та виявити науково-педагогічні джерела дослідження.

3.Розробити періодизацію розвитку феномену педагогічної характеристики учня у обраних межах.

4. Виявити та схарактеризувати розвиток ідей щодо вивчення особистості учня у вітчизняній педагогіці та психології другої половини XIX – початку XX ст.

5. Дослідити виникнення й поширення характеристики учня як педагогічного феномену в освітній практиці кінця XIX – початку XX ст.

6. Розкрити особливості підходів до розвитку феномену педагогічної характеристики школяра у вітчизняній педагогічній науці 1920–1980-х рр.

7. Довести, що у науково-педагогічній спадщині В. Сухомлинського відбулося оформлення феномену педагогічної характеристики учня у цілісний конструкт.

8. Визначити тенденції та обґрунтувати перспективи подальшого розвитку феномену педагогічної характеристики учня як складової особистісно орієнтованої (дитиноцентричної) освіти.

Хронологічні межі дослідження охоплюють середину XIX – другу половину XX ст. Визначення нижньої хронологічної межі – 50–60-ті рр. XIX ст. – зумовлене тим, що саме в цей період, підтримуючи ідею М. Пирогова про гуманізацію освіти, К. Ушинський поставив і обґрунтував як наукову проблему вивчення педагогом дитини (стаття «Про користь педагогічної літератури», 1857; праця «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології», 1868–1869). Верхня хронологічна межа – 1970 р. – детермінована завершенням науково-педагогічної діяльності В. Сухомлинського, у творчій спадщині якого питання педагогічної характеристики розроблене всебічно і комплексно. З метою поглибленого вивчення окремих аспектів феномену педагогічної характеристики, зокрема його появи та майбутнього, до дослідження залучено відповідні матеріали в дещо ширших хронологічних рамках. Йдеться про появу перших задокументованих характеристик учнів (1819–1820 рр.) та про тенденції і

перспективи розвитку педагогічної характеристики наприкінці XX ст. – у XXI ст.

Концептуальні засади дослідження. В основу дослідження покладено синтез феноменологічного і мікроісторичного підходів до розгляду виникнення, становлення і розвитку характеристики учня як педагогічного феномену. Оскільки феноменологічне пізнання не припускає нічого, крім опису безпосередньо даного в досвіді, пафос дослідження полягає у використанні феноменологічного підходу в гармонійній єдності з іншими підходами макро- і мікрорівнів, що доповнюють його історико-педагогічним змістом і в результаті дають цілісне осмислення досліджуваного феномену.

Концепція дослідження визначає феномен педагогічної характеристики як конструкт двох взаємопов'язаних компонентів: теоретичного і практичного (процесуального). Такий підхід дає змогу показати наступність у розвитку досліджуваного феномену та ті зміни, що вносилися до його теоретико-методологічного, змістового та методичного забезпечення.

Аксіоматичним концептом феномену педагогічної характеристики визначено індивідуальний підхід, який, як і досліджуваний феномен, складається з теоретичного (методи і принципи вивчення учня) і процесуального (добір і застосування таких педагогічних засобів і форм впливу на школяра, які найбільше відповідають його індивідуальним особливостям) компонентів. Сполучною ланкою між ними є педагогічна характеристика, тобто документ, складений на підставі вивчення учня з метою реалізації індивідуального підходу.

Вихідним пунктом авторської концепції дослідження є розгляд педагогічної характеристики учня як предмета науково-педагогічної думки і складової педагогічної діяльності закладу, вчителя в межах широкого спектра психолого-педагогічних ідей відповідно до розробленої логіко-

структурної моделі, що містить такі взаємопов'язані та взаємозумовлені складники:

- науково-педагогічні джерела ідей про вивчення учня;
- теоретичний компонент (наукові підходи педагогів і психологів до розробки педагогічної характеристики);
- процесуальний компонент (алгоритм створення характеристики);
- педагогічна характеристика учня як текст, її мета, структура, зміст;
- функції педагогічної характеристики в освітньому просторі;
- тенденції та перспективи розвитку досліджуваного феномену;

Запропонована і застосована у дослідженні модель, яка виконує описову, пояснювальну та аналітичну функції, спрямована на забезпечення цілісності й повноти вивчення феномену педагогічної характеристики.

Дослідження базується і на обґрунтованій нами періодизації розвитку феномену педагогічної характеристики. Критерієм його поділу на певні періоди було обрано викладені вище основні підходи до аналізу проблеми та особливості застосування педагогічної характеристики як документу в освітньому просторі. Внаслідок застосування системно-хронологічного підходу у поєднанні з парадигмальним розвиток досліджуваного феномену було поділено на три періоди (1860–1900-ті роки – теоретичні пошуки учених-педагогів у питанні вивчення учня, перші спроби опису особистості вихованця; 1910–1930-ті роки – розвиток психолого-педагогічних ідей щодо складання педагогічної характеристики як засобу вивчення учня, початок практичного застосування характеристик в освітньому просторі; 1940–1980-ті роки – удосконалення підходів до складання і практичного використання педагогічних характеристик учнів у навчально-виховному процесі: від шаблонності до індивідуалізації).

Означена модель аналізу виникнення і розвитку феномену педагогічної характеристики учня, зокрема його компонентів, змісту й форми як

документа та його використання в освітній практиці, розроблена періодизація дають підстави для всебічного і комплексного розгляду характеристики учня на різних історичних етапах саме як педагогічного феномену.

Методологічна основа дослідження. З огляду на специфіку дослідження, яке відображає особливості наукового пізнання в гуманітарній сфері (неповторність досліджуваних явищ і процесів, низький рівень аксіоматизації, наявність прихованих контекстів і ціннісних смислів в змісті ключових понять тощо), як методологічну матрицю ми використали сукупність методологічних підходів, запропонованих для здійснення історико-педагогічних досліджень О. Сухомлинською і апробованих її науковою школою (Н. Гупан, Л. Березівська, О. Петренко, Н. Побірченко, Н. Сейко, В. Федяєва. Т. Янченко та ін.).

Методологічну основу дослідження склали положення *феноменологічного підходу*, який використано в комплексі з іншими підходами макро- і мікрорівнів. На макрорівні – це *герменевтичний, системно-хронологічний, антропологічний, психологічний, парадигмальний, наративний, регіональний, історіографічний та джерелознавчий підходи*, для яких характерні історичне моделювання й реконструкція минулого:

- герменевтичний підхід сприяв аналізу історичного розвитку педагогічних явищ і процесів, розумінню змісту документів, які стосуються розвитку феномену педагогічної характеристики;
- системно-хронологічний підхід дав змогу простежити зміни наукових підходів до складання характеристики у вітчизняній педагогіці в різні історичні періоди;
- персоналістичний підхід забезпечив опис педагогічної реальності у часі, у просторі й у історичному контексті, що є визначальним для висвітлення наукових підходів учених до розробки питання педагогічної характеристики;

- парадигмальний підхід дав змогу уявити загальні закономірності історичного розвитку феномену педагогічної характеристики учня як складової вітчизняної педагогіки в контексті ідей панівної в кожен історичний період парадигми;
- антропологічний підхід сприяв обґрунтуванню ціннісного виміру досліжуваного феномену;
- психологічний підхід забезпечив висвітлення основних ідей експериментальної педагогіки, педології та сприяв виявленню в структурі характеристик складових, притаманних психологічній науці, а саме: визначення особливостей емоційно-вольової сфери та пізнавальної дільності учня (особливості пам'яті, мислення, уваги, уяви).
- історіографічий підхід сприяв систематизації й аналізу науково-педагогічних праць, у яких висвітлюються окремі аспекти досліджуваного феномену.
- джерелознавчий підхід дав змогу виявити, систематизувати та проаналізувати різні типи джерел з проблеми дослідження.

Мікроісторичний підхід використано до аналізу текстів педагогічних характеристик, коли через індивідуальне й особливе, відображене в конкретному тексті, виявлено загальне, значуще, універсальне для розвитку феномену педагогічної характеристики в середині XIX – другій половині XX ст.

У дослідженні зазначені вище підходи не існують у чистому вигляді, а взаємодіють і узгоджуються між собою.

Сутність окреслених підходів до проблеми дослідження зумовила виділення важливих методологічних принципів, які становлять основу відтворення історико-педагогічних явищ: історизму, об'єктивності, системності, детермінізму.

Теоретичною основою дисертації є:

– філософські концепції українських учених щодо розвитку освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва);

– класичні та сучасні дослідження, що відображають феноменологічну традицію в науці (М. Гайдеґґер, Е. Гуссерль, Ж. Ф. Ліотар, Ж. П. Сартр, Т. Галактіонова, В. Кебуладзе, В. Ковальчук, А. Шевелєв та ін.);

– концептуальні положення методології сучасної історико-педагогічної науки українських учених (Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дем`яненко, Н. Дічек, О. Петренко, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, В. Федяєва, М. Ярмаченко та ін.);

– теоретико-методичні підходи до складання педагогічних характеристик учнів (Б. Баєв, П. Блонський, О. Віреніус, М. Грунський, К. Єльницький, О. Лазурський, П. Лесгафт, Т. Лубенець, А. Макаренко, О. Нечаєв, Г. Россолімо, І. Сікорський, В. Сухомлинський, К. Хоменко, О. Фігурин);

– праці основоположників мікроісторичного підходу (К. Гінзбург, Дж. Леві, К. Поні, Ж. Ревель);

– положення гуманістичної педагогіки про дитиноцентризм як провідний освітній принцип, що передбачає всебічне вивчення особистості учня, урахування його індивідуальних особливостей у процесі розвитку (І. Зязюн, В. Кремень, Т. Лубенець, І. Сікорський, В. Сухомлинський, К. Ушинський).

Для реалізації мети та вирішення завдань дослідження використано комплекс **методів,** а саме:

– загальнонаукові методи (історико-педагогічний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, хронологічно-проблемний, моделювання) забезпечили аналіз джерел, розробку концепції дослідження, логіко-

структурної моделі вивчення феномену педагогічної характеристики учня, узагальнення історико-педагогічного досвіду з проблеми дослідження, формулювання висновків.

– історико-структурний метод дав змогу здійснити структуризацію вітчизняної педагогічної літератури, внаслідок чого розроблено структуру дослідження в окреслених хронологічних межах;

– конструктивно-генетичний метод уможливив розробку періодизації розвитку феномену педагогічної характеристики та виявлення його особливостей у кожному періоді;

– порівняльно-зіставний метод сприяв здійсненню оцінки феномену педагогічної характеристики та його місця у просторі педагогічної науки, з'ясуванню його значення для педагогічної теорії та практики;

– парадигмальний метод дав змогу здійснити аналіз та порівняння особливостей використання педагогічної характеристики в освітньому просторі на початку XX ст., в 1920–1930-х роках і в 1940–1980-х роках;

– ретроспективний метод забезпечив цілісне бачення досліджуваного педагогічного феномену, дав змогу розглядати його у становленні і розвитку, виявляти тенденції і динаміку їх змін та подальшого поступу;

– метод контент-аналізу забезпечив аналіз змісту сучасної навчальної та навчально-методичної педагогічної література з метою визначення сучасного стану феномену педагогічної характеристики учня.

Джерельну базу дослідження становлять:

– матеріали нормативно-правового характеру (циркулярні розпорядження «Про запровадження нового кондуїтного списку у формі: Біографічні відомості про учня» (1887), «Про гімназійні характеристики…» (1899), Постанова Народного комісаріату освіти «Про новий порядок вступу учнів, що закінчують семирічну трудову школу, до профшкіл» (1929),

«Інструктивно-методичні вказівки про поліпшення роботи класного керівника у школі» (1950), рішення Колегії Міністерства освіти УРСР «Про вивчення індивідуальних особливостей учнів» (1971);

– неопубліковані документи та матеріали, що зберігаються у державних архівах України, зокрема в Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України (Фонд № 5097 – Сухомлинський Василь Олександрович); у Педагогічно-меморіальному музеї В. О. Сухомлинського (протоколи педагогічних рад та психологічних семінарів Павлиської середньої школи, особові справи та характеристики учнів 1950–1970-х років); у Державному архіві м. Києва (фонд 185 – Київська колегія Павла Ґалаґана); у Педагогічному музеї України (персональний комплекс матеріалів Т Лубенця); в архіві Ковчинського закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів імені Л. П. Деполович Куликівської селищної ради Чернігівської області (особові справи та характеристики учнів 1940–1970-х років).

– публікації у спеціальних періодичних виданнях середини XIX – другої половини XX ст. («Журнал Министерства народного просвещения» (1834–1917), «Циркуляр по Киевскому учебному округу» (1859–1917), «Русская школа» (1890–1917), «Вестник воспитания» (1890–1917), «Радянська освіта» (1923–1931), «Шлях освіти» («Путь просвещения») (1922–1930), «Комуністична освіта» (1931–1941), «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» (1925–1930), «Українська школа» (1925–1939), «Шлях виховання й навчання» (1927–1939), «Советская педагогика» (1937–1991) «Радянська школа» (1945–1991), «Вопросы психологии» (1955–), «Рідна школа» (1991–), «Педагогіка і психологія» (1993–);

– праці класиків педагогіки та психології К. Ушинського, М. Пирогова, П. Лесгафта, О. Лазурського, І. Сікорського, Т. Лубенця, А. Макаренка, В. Сухомлинського;

– праці представників експериментальної педагогіки, педології О. Нечаєва, Г. Россолімо, С. Ананьїна, П. Блонського, О. Залужного, Н. Тарасевича та ін.;

– методичні розробки щодо складання педагогічної характеристики (О. Віреніус, К. Єльницький, С. Золотухіна, Р. Охрімчук, Г. Самброс, Б. Снопик, І. Унт, К. Хоменко, Я. Ярема та ін.);

– інтерпретаційні джерела – праці сучасних науковців, присвячені досліджуваній темі або дотичні до неї;

– видання іноземними мовами, які використано для з'ясування особливостей застосування у дослідженні мікроісторичного (Ginzburg, 1966; Ginzburg & Poni, 1985, Levi, 1968) та наративного (Rusen, 2005) підходів, для розуміння суті педагогічних експериментів Т. Лубенця, які він проводив, спираючись на праці А. Біне (Binet, 1897) та А. Леклера (Leclère, 1898) та ін.;

– візуальні джерела: зображальні (графічні доповнення до характеристик учнів – «зірочки Лазурського» та «профілі Россолімо», а також схеми складання характеристики), та зображально-вербальні (кондуїтні списки учнів гімназій кінця XIX – початку XX ст. та особові справи учнів 1940–1980-х років);

– матеріали сайтів Інтернет.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше*:

– розроблено концептуальні засади та визначено методологію (поєднання феноменологічного з герменевтичним, системно-хронологічним, антропологічним, персоналістичним, психологічним, парадигмальним, регіональним, історіографічним, джерелознавчим та мікроісторичним підходами), на основі яких комплексно й системно розкрито наукову проблему, яка не була предметом спеціального вивчення, – виникнення й розвиток феномену педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці у середині XIX – другій половині XX ст.;

– визначено смислове та функціональне значення дефініції «феномен педагогічної характеристики учня», яка нами витлумачена так: педагогічна характеристика учня – педагогічний феномен, що виник у другій половині XIX ст. і надалі теоретично і методично удосконалювався педагогами і психологами О. Лазурським, С. Рубінштейном, Б. Баєвим, В. Сухомлинським та ін.; являє собою вид тексту, у якому обґрунтовані оцінні судження про учня; має структуру тексту-міркування, де в тезах відзначаються якості характеру, особливості особистості учня, аргументами є конкретні факти життя, поведінки учня, здобуті внаслідок тривалого систематичного вивчення школяра шляхом спостереження та спеціальних досліджень, а висновком – педагогічні рекомендації, поради щодо подальшої роботи з учнем; практично застосовується в навчальних закладах з початку XX ст.;

– окреслено теоретичні та практичні (процесуальні) детермінанти дослідження характеристики учня як педагогічного феномену, які маркують проблемне поле дослідження у поняттях «педагогічна реальність», «освітній простір», «програма вивчення учня», «структура характеристики», «індивідуальний підхід». Відображаючи специфіку феномену педагогічної характеристики, вони утворюють єдиний контекст його розвитку як одиничного явища і як складового педагогіки як науки;

– обґрунтовано логіко-структурну модель аналізу феномену педагогічної характеристики**,** яка вміщує взаємопов’язані складники (теоретичний, практичний (процесуальний) компоненти; програма, методи і принципи вивчення учня; педагогічна характеристика як документ, її структура (схема), зміст; використання в освітній практиці; тенденції розвитку), що надало можливість цілісно представити досліджуваний предмет;

– в результаті застосування системно-хронологічного підходу у поєднанні з парадигмальним розроблено періодизацію розвитку феномену педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці від середини XIX до другої половині XX ст.: I період (1860–1900-ті рр.) – теоретичний (розвиток науково-педагогічних ідей щодо вивчення учня і складання педагогічної характеристики); II період (1910–1930-ті рр.) – психолого-педагогічний (розробка педагогами і психологами теоретико-методичних підходів до складання характеристики як засобу вивчення учня, застосування педагогічних характеристик в освітній практиці); III період (1940–1980-ті рр.) – педагогічно-практичний (удосконалення підходів до складання і практичного використання педагогічних характеристик учнів у освітньому процесі як підґрунтя індивідуального підходу); установлено суть, тенденції кожного із періодів і взаємозалежність між ними;

– виявлено і схарактеризовано такі дослідницькі підходи до розробки засад вивчення учня з наступним складанням педагогічної характеристики: типологічний (групування учнів за психологічними і фізіологічними типами), холістичний (вивчення учня на принципах цілісності і систематичності), вивчення особистості через колектив (переважно з позицій рефлексології), діяльнісний, які у своїй сукупності становлять теоретичний компонент досліджуваного феномену;

– виокремлено й обґрунтовано внесок українських педагогів у розробку методики складання педагогічної характеристики, яка полягала в її алгоритмізації, типологізації учнів, застосуванні спеціальних схем складання характеристик, використанні детальних програм вивчення учня та складання на їх основі педагогічної характеристики; під кутом зору внеску українських учених в розглядувану проблематику розкрито методичні ідеї західноукраїнських педагогів щодо використання психографічних схем та карт індивідуальності у процесі складання характеристики. Відтак

аргументовано, що у 20–30-х роках ХХ ст. феномен педагогічної характеристики набуває загальнонаціонального масштабу;

– доведено, що у практичній діяльності й науково-педагогічній спадщині В. Сухомлинського відбулося оформлення досліджуваного феномену у цілісний конструкт, в якому поєдналися теоретичний аспект як засіб вивчення учня, і практичний – як фундамент індивідуального підходу;

– охарактеризовано практичну діяльність навчальних закладів України початку – другої половини ХХ ст. з використання педагогічних характеристик у навчально-виховному процесі, яку представлено у розмаїтті підходів, і зокрема: як способу оцінювання, як засобу вивчення учня майбутніми педагогами, як підсумкового документу про перебування учня в навчальному закладі, як підґрунтя індивідуального підходу;

– внаслідок використання мікроісторичного підходу для поглибленого студіювання текстів педагогічних характеристик продемонстровано ціннісний, антропологічний вимір досліджуваного феномену, розкрито внесок у його розвиток невідомих та маловідомих, персоналій (М. Грунський, К. Єльницький, Р. Жиллє) або ж відомих, але представлених у новому ракурсі (Т. Лубенець, А. Макаренко, В. Сухомлинський);

– виявлено, що феномен педагогічної характеристики учня продовжує перебувати в дослідницькому полі педагогічної науки кінця ХХ – початку ХХІ ст. і розглядається як засіб вивчення учня з усталеною формою та структурою, як засіб формування науково-теоретичної підготовки із психолого-педагогічних дисциплін; як удосконалення процесу вивчення учня та складання його характеристики за допомогою новітніх електронних засобів (сервіс «Універсал-онлайн»).

Подальшого розвитку в дослідженні набули:

– проведення джерелознавчої евристики, джерелознавчий аналіз та синтез опублікованих і неопублікованих джерел згідно з запропонованою в дисертації систематизацією і класифікацією;

– висвітлення історіографії досліджуваної проблеми на основі хронологічного та проблемно-тематичного підходів;

– з'ясування внеску вітчизняних педагогів і психологів у розвиток теоретичних засад вивчення педагогом учня (Б. Баєв, О. Віреніус, М. Грунський, К. Єльницький, О. Лазурський, П. Лесгафт, Т. Лубенець, О. Нечаєв, Г. Россолімо, І. Сікорський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.);

– уявлення про тенденції розвитку вітчизняного педагогічного дискурсу в середині XIX – другій половині XX столітті;

У процесі дослідження *уточнено:*

– поняттєво-категорійний апарат досліджуваної проблеми;

– факти життя та діяльності українських педагогів і психологів (Б. Баєва, М. Грунського, Т. Лубенця, К. Хоменко).

До наукового обігу уведено 65 маловідомих та невідомих архівних документів (зокрема, справи із фондів: Державного архіву м. Києва – ф. 185; Державного архіву вищих органів владиі управління України – ф. 5097, Педагогічно-меморіального музеї В. О. Сухомлинського – протоколи педагогічних рад та психологічних семінарів Павлиської середньої школи, особові справи та характеристики учнів 1950–1970-х років), історичні факти, пов'язані з історією феномену педагогічної характеристики учня, теоретичні ідеї та підходи до аналізу змісту педагогічних характеристик.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що його положення використані у процесі підготовки посібника «Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.)» (Київ, 2017) та

відображені в монографії «Феномен педагогічної характеристики учня: від Ушинського до Сухомлинського» (Вінниця, 2020).

Матеріали дисертації використано у розробці та реалізації соціальних освітніх проєктів Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка та Педагогічного музею України «Нове життя «старих» методик навчання і виховання» і «Педагогіка позитиву» (у форматі інтерактивних лекцій та педагогічних консультацій, 2017–2019), а також онлайн-проєктів «Педагогічний календар», «Педагогічні рефлексії», які реалізуються на офіційному сайті Педагогічного музею України http://pmu.in.ua/ та на офіційних сторінках музею у соціальних мережах Фейсбук та Інстаграм (pedmuzua).

Використання вченими-педагогами у своїх наукових пошуках раніше опублікованих результатів нашого дослідження («Методика вивчення дитини: актуалізація ідей В. Сухомлинського у Новій українській школі» – С. Бричок, 2019; «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX ст.» – О. Галян, 2018; «Психологічний семінар у педагогічній діяльності В. О. Сухомлинського» – Д. Нагорна та Ж. Стельмашук, 2019) свідчить про його дослідницький потенціал.

Викладена в систематизованому вигляді історія феномену педагогічної характеристики може суттєво збагатити зміст навчальних курсів з історії педагогіки та психології для закладів вищої освіти; представлені систематизовані та узагальнені положення, фактологічний матеріал і джерельна база можуть стати основою для подальших наукових розвідок з історії освіти і українського шкільництва та при написанні навчальних посібників і підручників з історії педагогіки.

Матеріали дослідження можуть увійти у зміст і методичне забезпечення педагогічної освіти студентів, зокрема проведення педагогічної

практики, сприятимуть формуванню комплексних знань про розвиток феномену педагогічної характеристики у середині XIX – другій половині XX ст. і підвищенню загальнопедагогічної ерудиції і педагогічного мислення студентів, аспірантів, докторантів. Наукові положення дисертації можуть використовуватися у процесі вдосконалення змісту науково-педагогічної підготовки сучасних магістрів-гуманітаріїв, у системі післядипломної педагогічної освіти і самоосвіті, для укладання енциклопедичних та довідково-біографічних видань, підготовки методичних рекомендацій, навчальних посібників та хрестоматій.

Результати дослідження **упроваджено** в навчальний процес Херсонського державного університету (довідка про впровадження №01-29/1510 від 19.10.2020 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка про впровадження №329-н від 29.10.2020 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (довідка про впровадження №644 від 28.10.2020 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження №01-12/82 від 29.10.2020 р.), Інституту післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка про впровадження №02-н від 11.01.2021 р.).

Особистий внесок здобувача у колективному посібнику «Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.) (2017), опублікованому у співавторстві з О. Сухомлинською, Н. Дічек, Л. Березівською, Н. Гупаном, Л. Пироженко, Н. Антонець, Л. Бондар, С. Шевченко, Т. Куліш, Л. Заліток, полягає у написанні підрозділів «Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як вияв індивідуального підходу до особистості (1940–1980-ті рр.)» та «Проблема психолого-педагогічної характеристики учня у спадщині В. Сухомлинського».

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження висвітлювалися у виступах *на міжнародних та всеукраїнських конференціях і семінарах*, а саме: Міжнародній науково-практичній конференції «Edukacja – Technika – Informatyka» («Освіта – Технології – Інформатика», Перемишль, Польща, 2013), Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття» (Суми, 2013), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів», присвяченій 125-й річниці з дня народження А. Макаренка (Київ, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка А. С. Макаренка: виховання і життя (досягнення і проблеми)», присвячена 125-річчю від дня народження А. Макаренка (Нижній Новгород, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Математика в сучасному технічному університеті» (Київ, 2013), VI Міжнародній науково-практичній конференції та XX Всеукраїнських педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: розвиток творчої особистості» (Кіровоград – Павлиш, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції, присвяченій 190-річчю з дня народження К. Д.Ушинського «Творча спадщина К. Д. Ушинського у вимірах освіти XXI ст.» (Одеса, 2013), XII Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013), I Міжнародна науково-практична конференції Актуальні проблеми сучасної психології, соціології та педагогіки» (Донецьк, 2013), VII Міжнародній науково-практичній конференції «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: вчимося толерантності» (Миколаїв, 2014), XIV Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти» (Київ, 2014), VIII

Міжнародній науково-практичній конференції «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (Херсон, 2015), XV Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування» (Київ, 2015), 38th Assembly of the Historical Association of Slovenia (38-ій Асамблеї історичної асоціації Словенії з міжнародною участю «Історія освіти, Словенія», Любляна, Словенія, 2016), IX Міжнародній науково-практичній конференції «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: щоб у серці жила Батьківщина» (Луцьк, 2016), XVI Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (Львів, 2016), Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Українські педагоги про національно-патріотичне виховання» (Київ, 2016), 17th International Symposium for School History Museums & Collections «Looking back to the future, presenting school history for a new era» (17-му Міжнародному симпозіумі музеїв історії освіти та колекцій «Погляд у майбутнє, презентація історії школи для нової ери», Дордрехт, Нідерланди, 2017), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Ніжин, 2017), Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991–2017)» (Київ, 2017), Всеукраїнському науково-методологічному семінарі з історії освіти «Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень» (Київ, 2017), XXIV Всеукраїнських педагогічних читаннях «В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю. «А що там за лісом?..»: Філософія для дітей» (Житомир, 2017), International Academic Conference on «Museums and School History» (Міжнародній науковій конференції «Музеї та історія школи», Габрово, Болгарія, 2018), X Міжнародній науково-

практичній конференції та XXV Всеукраїнських педагогічних читаннях «Творча спадщина Василя Сухомлинського у вітчизняному та міжнародному вимірах». (Кропивницький – Павлиш, 2018), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи» (Миколаїв, 2018), Всеукраїнському науково-методологічному семінарі семінару з історії освіти «Регіональні виміри розвитку освітнього простору в Україні» (Київ, 2019), Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Форми репрезентації джерел з історії освіти» (Київ, 2019), 18th symposium for school museums and history of education collections «Challenges for the school museums and history of education in a time of globalization and digitization» (18-му симпозіумі музеїв історії освіти та освітніх колекцій «Виклики для шкільних музеїв та для історії освіти в часи глобалізації та диджиталізації», Копенгаген, Данія, 2019), XXVI Всеукраїнських педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю: Методична спадщина педагога в контексті ідей Нової української школи» (Рівне, 2019), Всеукраїнському науково-методологічному семінарі з історії освіти «Дослідницькі підходи до історико-педагогічних розвідок: від традицій до новацій» (Київ, 2020), XXVII Всеукраїнських педагогічних інтернет-читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Ідеї Василя Сухомлинського крізь призму сучасних освітніх практик: набутий досвід і перспективи» (2020); *на засіданнях круглих столів* «Відділ історії педагогіки на тлі доби – до 90-річчя від дня створення» (Київ, 2016), «Співець педагогіки колективу» (до 130-річчю від дня народження О.С. Залужного, Київ, 2016), «Серце віддаю дітям» (до 50-річчя виходу книги (1968) та 100-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського, Київ, 2018), «Василь Сухомлинський в літературі та мистецтві» (Київ, 2019), «Фотографії як джерело розкриття діяльності школи в Павлиші: про що говорять давні світлини» (Київ, 2019), «Збірки творів

В. О. Сухомлинського: літературно-педагогічний дискурс» (Київ, 2020); *на звітних наукових конференціях* Інституту педагогіки НАПН України (Київ, 2013, 2014, 2015).

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Організація дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури» за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська література) захищено в 2010 р. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дослідження відображено в 46 публікаціях (45 – одноосібних), серед яких: 1 монографія; 1 колективний посібник; 19 статей у наукових фахових виданнях України; 1 стаття у зарубіжному науковому періодичному виданні; 24 публікації у збірниках наукових праць і матеріалів міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається з анотації (українською та англійською мовами), списку публікацій здобувача, вступу, шести розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (693 позиції, з них 65 – архівні джерела, 24 – іноземними мовами, 9 – електронні ресурси), 36 додатків на 89 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 586 сторінок, з них основного тексту – 399 сторінок. Робота містить 1 рисунок і 13 таблиць.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Концептуальні засади дослідження

Якість наукового дослідження насамперед визначається вибудуваною методологією наукового пошуку. У зв'язку з цим закономірним є звернення до основ методології наукового пізнання як алгоритму пошуку мети, вибору прийомів і методів досягнення поставлених завдань. В історико-педагогічному дослідженні важливим є вибір методологічного підходу, методів і принципів його реалізації. Сучасні українські історики педагогіки до висвітлення концептуальних засад власних досліджень підходять по-різному. Скажімо, представники наукової школи О. Сухомлинської, до якої відносимо і себе, у докторських дисертаціях розпочинають виклад обраної методології з тлумачення понятєво-термінологічного апарату (Березівська, 2009а), деталізації застосованих дослідницьких підходів (Петренко, 2011; Янченко, 2017), аналізу самої проблеми дослідження (Сейко, 2009). Об’єднує їхні методологічні концепції високий ступінь наукової аргументації, цілісність, повнота, багаторівнева структура (підходи, методи, принципи історико-педагогічного пошуку), а також застосування логіко-структурної моделі дослідження. Ми спиратимемося на зазначені праці в обґрунтуванні власної методологічної концепції. Зауважимо, що в тексті дисертації покликання на авторів праць та документи, опубліковані друкарським способом, ми подаємо відповідно до Гарвардського стилю (Harvard Referencing Style), а покликання на архівні та електронні матеріали – посторінково; назви російськомовних праць та цитати з них подаємо українською мовою в авторському перекладі.

Враховуючи розмаїття наявних методологій наукового дослідження, спираємося на дві основні, виділені Л. Ваховським (2005, с. 8): емпірично-

індуктивну, або дескриптивну (описову), та аксіоматично-дедуктивну, або прескриптивну (нормативну) методології. Прескриптивна методологія забезпечує критичне осмислення ідей і визначає організаційний бік дослідження. Водночас вважаємо, що більш повно описати сутність досліджуваного феномену педагогічної характеристики учня можна на основі дескриптивної методології. Тому щодо предмета нашого дослідження варто говорити не про дві методології, а про дві різні функції – описову і нормативну одного вчення – методології.

Наше дослідження виконане відповідно до положень сучасної історико-педагогічної методології, що сформувалася в пострадянський період розвитку науки і представлена новим трактуванням об'єкта історико-педагогічного дослідження, новими підходами, які регулюють цей процес (Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дем`яненко, Н. Дічек, О. Петренко, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін.). Ми спиралися на трактування об'єкта історії педагогіки, запропоноване О. Сухомлинською. Відповідно до цього трактування, об'єктом історії педагогіки є історико-педагогічний процес, наповнений широким соціокультурним і антропологічним сенсом, який «включає в себе співвідношення різного рівня власне педагогічних феноменів минулого із сьогоденням у контексті суспільних умов їх існування, природи дитини (людини), закономірностей її розвитку» (Сухомлинська, 2003, с. 19). Йдеться, отже, про те, що педагогічний феномен дослідити і описати можна лише в тому разі, коли ми врахуємо його контекстуальність. Вважаємо, що осягнути сутність феномену педагогічної характеристики неможливо без використання феноменологічного підходу.

Звернення до класичних і сучасних досліджень, які відображають феноменологічну традицію в науці (М. Гайдеґґер, Е. Гуссерль, Ж. Ф. Ліотар, Ж. П. Сартр, Т. Галактіонова, В. Кебуладзе, В. Ковальчук, А. Шевелєв та ін.),

дало змогу розглядати феноменологічний підхід як дослідницьку методологію, яка передбачає пояснення сутності досліджуваного феномену через його операціоналізацію (опис, аналіз, інтерпретацію). Контент-аналіз близько 50 праць педагогічної проблематики за останні 5 років показав, що поняття «феномен» стає неодмінним атрибутом сучасних педагогічних досліджень. Водночас звернення до феноменології як до методології дослідження ще не отримало достатнього і належного обґрунтування в педагогічній науці, а сама феноменологічна термінологія використовується формально або метафорично.

Обґрунтуємо використання феноменологічного підходу у нашому дослідженні. Ми переконані, що застосування цього підходу уможливлюють такі передумови:

- наявність реального об'єкта дослідження, в якому «проявляється» досліджуване явище (таким об’єктом є історія освіти і педагогіки як контекст виникнення, становлення та розвитку педагогічної характеристики учня);

- визначення рівнів співвідношення опису і досвіду, коли опис «надбудовується» над досвідом, який тільки в описі і знаходить свій сенс (аналізуємо і коментуємо тексти характеристик і таким чином ставимо їх в історико-педагогічний контекст);

- визнання того, що досліджуваний феномен має історичний вимір (створюємо періодизацію розвитку феномену педагогічної характеристики);

- зближення за значущістю аргументованих висновків, інтуїтивних суджень, загальновизнаних думок; опора на життєвий досвід дослідника (за М. Гайдеґґером, для феноменологічного підходу важлива постійна «відкритість» дослідника буттю, готовність до «одкровення» буття);

- визнання за іншими підходами рівного права на осягнення досліджуваного феномену, використання у дослідженні різних підходів та їх поєднання (ми використовували антропологічний, психологічний, системно-

хронологічний, персоналістичний, мікроісторичний, наративний піходи, застосування яких умотивуємо далі).

Будь-який феноменологічний опис починається з тлумачення досліджуваного поняття, тому визначимося з термінологією, яку використовуватимемо у дисертації, і насамперед з головним поняттям (метапоняттям) нашого дослідження – *феномен педагогічної характеристики учня*. Вважаємо це необхідним, оскільки на сучасному етапі розвитку української освіти під час пошуку нових ідей, методів і технологій навчання активізувався процес появи нових понять і термінів. Розвиткові української педагогічної термінології сприяють освітні реформи та інновації, а також численні соціокультурні та геополітичні чинники, передовсім, інтеграція української освіти у світовий освітній простір, адаптація зарубіжних освітніх технологій та методів навчання, що приводить до запозичення, перенесення термінів і понять. Наголосимо, що чітке їх визначення є необхідною умовою історико-педагогічних досліджень. Якщо ж пам'ятати про те, що слова і поняття – лише засоби на означення фактів дійсності, а не сама дійсність, то це, як і прийнято в науці, і є необхідною умовою її існування, способи і засоби означення, які використовує вчений, мають бути ясними і зрозумілими іншим.

Відзначимо, що проблема становлення і розвитку термінології педагогіки не є новою, але, попри її значущість у педагогічній науці, спостерігаємо брак досліджень цієї проблеми. Серед наукових праць українських учених, присвячених аналізу понятійно-категорійного апарату педагогічної науки, відзначимо дослідження А. Вихруща (2014), М. Галіва (2013), М. Сокол (2017), О. Сухомлинської (2003) та ін. Однак на сьогодні в українській педагогічній та історико-педагогічній історіографії немає вичерпного тлумачення поняття «феномен», що й зумовило здійснення нами

концептуального аналізу поняття «педагогічна характеристика учня» як феномену в історії вітчизняної освіти і педагогічної науки.

Слово «феномен» походить від грецького φαινόμενον – є, має місце, явище. В академічному «Словнику української мови» це слово тлумачиться так: «1. Рідкісне, незвичайне, виняткове явище. 2. *філос.* Явище, єдине у своєму роді, взяте в його цілісності, у єдності з його сутністю й дане нам у досвіді, сприйняте органами чуттів» (Словник української мови, 1979, с. 575). Як бачимо, поняття «явище» і «феномен» фактично тотожні. До речі, в англомовній педагогічній літературі ці поняття є синонімами (Giles & Morrison, 2010; Lawn, 2004; Wilson, 1999). Вважаємо обґрунтованим розмежування цих понять, особливо в історико-педагогічній науці і зокрема щодо предмета нашого дослідження – педагогічної характеристики.

Окреслимо декілька принципових позицій щодо педагогічного феномену з історико-педагогічного погляду. По-перше, феномен у педагогіці ми трактуємо як особливе явище, що має велике значення у розвитку педагогічної науки і освіти. По-друге, щоб бути феноменом, педагогічне явище повинне мати власну історію і знаходитися в розвитку, мати власну форму, структуру, впливати на інші педагогічні явища та педагогічну дійсність. Таким чином, з педагогічного погляду феномен 1) має власну історію, 2) є чітко визначеним, і 3) його існування має вплив на суб'єктів педагогічного процесу та на розвиток педагогічної науки.

З огляду на викладене вище, визначаємо педагогічну характеристику як феномен, який існує в педагогічній реальності і який дослідник усвідомлює шляхом його всебічного аналізу: від появи перших характеристик учнів, внеску педагогів і психологів у розробку структури характеристики до складання і використання характеристик у навчально-виховному процесі різних закладів у різні історичні періоди. Опишемо наше розуміння педагогічної характеристики як феномену докладніше. Коли ми говоримо

про педагогічну характеристику як про документ, який використовувався у шкільній практиці – йдеться про педагогічне явище. Коли ж кажемо про педагогічну характеристику як багатоаспектну структуру в її розвиткові, тобто аналізуємо її виникнення, форму, зміст, науково-теоретичне підґрунтя, тобто внесок видатних педагогів і психологів у розробку педагогічної характеристики, застосування у практиці роботи школи, вплив на суб'єктів педагогічного процесу – це вже педагогічний феномен. Тобто феномен відрізняється від явища рефлексією, аналізом, висновками, узагальненнями.

Таким чином, з історико-педагогічних позицій педагогічна характеристика як феномен підлягає операціоналізації і має бути науково визначена, оскільки без чіткого визначення предмет наукового дослідження є розмитим і неминуче розсипається. Першим завданням аналізу поняття «педагогічна характеристика» стає рефлексія і фіксація точки зору дослідника. У складній ієрархічній системі різнорідних процесів, якою представлений будь-який феномен, що став об'єктом наукового дослідження, фіксація дослідницької позиції – перша і необхідна умова уникнути протиріч. Психолог Л. Виготський взагалі вважав основною проблемою наукової роботи методологічний аналіз вихідних понять, їх пошук і формулювання. Причому наполягав, що виробленням поняття не розпочинається, а завершується цикл наукового дослідження (Выготский, 1982).

Щодо чіткого визначення педагогічної характеристики як феномену зауважимо, що саме поняття «характеристика учня» впродовж власної історії трансформувалося. Так, вперше серед українських педагогів його застосувала 1902 року Х. Алчевська у статті «Характеристики учнів замість балів». Але педагогиня вживає його на позначення словесного способу оцінювання знань, а не цілісного документу про особистість учня. У значенні, яке нас цікавить, поняття «шкільна характеристика» вперше вживає психолог

О. Лазурський у 1908 р. Саме воно стає поширеним на початку ХХ ст., а подеколи вживається і в 1920-х роках (П. Горецький), і навіть у 1950-х (Б. Баєв). Появу поняття «педагогічна характеристика» датуємо 1914 р., коли його використав український педагог М. Грунський, описуючи підготовку учениць педагогічного класу гімназії до складання характеристики. Це поняття вживали в педагогічній науці впродовж 1920–1950-х рр. (О. Фігурин, В. Сухомлинський, І. Унт). Щодо поняття «психолого-педагогічна характеристика», то вперше його застосував психолог С. Рубінштейн у 1935 р. у статті «Психолого-педагогічна характеристика учнів початкової і середньої школи». Усталеним воно стає у другій половині 1950-х років і є вживаним донині (В. Сухомлинський, Б. Снопик, К. Хоменко). Схематично процес трансформації поняття «характеристика учня» у ХХ ст. подано в Додатку 1.

В «Педагогічному словнику» С.Гончаренка подано таке тлумачення: «Характеристика педагогічна (від грец. χαρακτηριστικός – той, хто служить відмітною ознакою) – документ, який відображає поведінку й успішність учнів з окремих предметів і видів занять, їхню позакласну й громадську діяльність, інтереси й нахили до окремих видів занять, фізичний і розумовий розвиток, дисциплінованість і моральні риси. Складається класними керівниками, вихователями на основі спостережень, матеріалів обліку, а також спеціальних досліджень; допомагає педагогові враховувати індивідуальні особливості учня і завдяки цьому підвищувати якість навчання і виховання» (1997; 352). На нашу думку, у цьому тлумаченні йдеться про педагогічну характеристику як педагогічне явище. Ми пропонуємо таке визначення педагогічної характеристики як феномену:

Педагогічна характеристика – педагогічний феномен, що виник у другій половині XIX ст. і надалі теоретично і методично удосконалювався педагогами і психологами О. Лазурським, С. Рубінштейном, Б. Баєвим,

В. Сухомлинським та ін.; являє собою вид тексту, у якому обґрунтовані оцінні судження про учня; має структуру тексту-міркування, де в тезах відзначаються якості характеру, особливості особистості учня, аргументами є конкретні факти життя, поведінки учня, здобуті внаслідок тривалого систематичного вивчення школяра шляхом спостереження та спеціальних досліджень, а висновком – педагогічні рекомендації, поради щодо подальшої роботи з учнем. Практично застосовується в навчальних закладах з початку XX ст.

Критерієм визначення послідовності розгляду інших наукових категорій і понять обираємо їхню важливість для нашого дослідження і частоту їх вживання у ньому. В сучасній науці під *категорією* розуміють основні, найбільш загальні *поняття* тієї чи іншої галузі знання, що слугують для дослідження предметних відношень, розчленування і синтезу дійсності (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 272). За допомогою категорій досліджують об'єкти, розкривають суперечності і форми взаємозв'язку. *Поняття* – це спосіб розуміння та уявлення результатів пізнання певної предметної галузі через усвідомлення істотних характеристик її об'єктів (там само, с. 497).

У контексті нашої проблематики зауважимо, що категорії історико-педагогічного дослідження мають історичний та соціокультурний зміст; вони не є сталими, з розвитком педагогічної науки і практики з'являються нові категорії, що сприяють проникненню у внутрішню сутність речей і явищ.

Сутність категорії *«освітній простір»* сучасний дослідник Р. Пономарьов розкриває із застосуванням поняття простору, просторового підходу до освіти, що «дає змогу охопити найрізноманітніші об'єкти і процеси, властиві для освіти як такої. Це і зовнішній вплив середовища, і внутрішні психічні процеси, системні і принципово не систематизовані, свідомі і стихійні, діяльнісні і недіяльнісні» (Пономарев, 2014 с. 44). Освітній

простір, за Р. Пономарьовим, – це «вид простору, місце, що охоплює людину й середовище в процесі їх взаємодії, результатом якого виступає приріст індивідуальної культури» (там само, с. 45). Ми використовуємо цю категорію для опису виокремлення, поширення і особливостей застосування педагогічної характеристики учня у практиці роботи навчальних закладів.

З категорією «освітній простір» пов'язана категорія *«педагогічна реальність»*, введена у контекст педагогічної науки І. Колесниковою (1993, 2001). Це – «уся сукупність явищ, подій, процесів, станів, переживань, проявлених у теоретичному, практичному, духовному досвіді людини у результаті реалізації педагогічних цілей і задумів» (Колесникова, 1993, с. 13). У нашому дослідженні ця категорія, а також її синонім – *«педагогічна дійсність»* – застосовані як континуум, в якому існує (виникає і розвивається) феномен педагогічної характеристики.

Зазначені вище категорії використовуємо на позначення простору, в якому існує досліджуваний феномен. Перейдемо до категорії, яка стоїть в центрі педагогічної характеристики, є її ядром. Це складана і багатоаспектна категорія *«дитина»,* що знаходиться на перетині психології, філософії, історії, соціології, антропології та інших наук. Згідно з міжнародними та українськими нормативно-правовимим документами, дитина – це людська істота до досягнення 18-річного віку (Конвенція ООН про права дитини, Закон України «Про охорону дитинства»). Категорією «дитина» ми оперували з урахуванням предмета дослідження, вживаючи її на позначення дитини шкільного віку. Виходимо з того, що дитина є суб'єктом освітнього простору й педагогічної реальності, на який спрямована педагогічна дія, де на перше місце виступають психологічні засади знання про дитину та її оточення (Сухомлинська, 2003, с. 7). В нашому дослідження категорію «дитина» здебільшого вживаємо паралельно з поняттями *«учень»* та

«*школяр»*, оскільки педагогічні характеристики складали на учнів шкільного віку.

Опис феномену педагогічної характеристики неможливий без застосування таких понять та сталих понятійних виразів, як «програма (план) вивчення учня», «методи вивчення учня», «принципи вивчення учня», «типологія учнів», «структура характеристики», «індивідуальний підхід» та ін. Розглянемо їх детальніше.

Програма (план) вивчення учня визначає зміст і напрям вивчення школяра, надає йому цілеспрямованого характеру і містить такі основні компоненти: загальні відомості про учня (ім'я, вік, склад родини), інтелектуальний розвиток, моральні, вольові та емоційні якості; реалізується у в процесі навчання і виховання. Перша з відомих програм, представлена у дослідженні, – «Програма дослідження особистості» О. Лазурського (1904), удосконалена спільно з С. Франком в «Програму дослідження особистості в її відношенні до середовища» (1912). Свої програми (плани) вивчення учня розробили О. Віреніус (1906), Г. Россолімо (1906), І. Сікорський (1911), О. Залужний (1926; завданням програми було вивчення дитячого колективу, але здобута інформація була цінною і для характеристики окремих членів колективу), П. Блонський (1926), С. Рубінштейн (1935), І. Каїров (1947), Г. Самброс (1954), К. Хоменко (1956), Б. Баєв (1977).

Структура характеристики визначається *програмою вивчення учня,* а також соціокультурниою ситуацією, і, відповідно, в різні історичні періоди відрізняється різним ступенем складності, який залежать від рівня розвитку педагогічної і психологічної наук та соціокультурних умов. Отже, *структура характеристики* – це систематизовані і узагальнені відомості про учня, здобуті під час його вивчення, тобто фактично структура педагогічної характеристики збігається з планом вивчення учня.

Вивчаючи учня за певним планом, педагог використовує *методи спостереження, бесіди, опитування (письмового і усного), тестування, а також експериментальні методи.* Впродовж розвитку досліджуваного феномену педагоги і психологи, розробляючи питання педагогічної характеристики, висували і обґрунтовували такі *принципи* вивчення педагогом учня: цілісності, об'єктивності, систематичності, динамічності (вивчати в розвитку), педагогічного оптимізму, а також необхідності вивчати учня в процесі діяльності.

У нашому дослідженні розглянуто кілька *типологій учнів*, які розробили П. Лесгафт, О. Віреніус, Т. Лубенець, Г. Россолімо у результаті вивчення школярів. У науковій літературі під типологією розуміють «вид наукової систематизації, класифікації чогось за спільними ознаками» (Словник української мови, 1979, с. 118).

Індивідуальний підхід – це фундаментальний педагогічний принцип, відомий ще з часів Я. А. Коменського. Апологетами його у вітчизняній педагогіці є і класики педагогічної науки (М. Пирогов, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), і кожен справжній учитель, педагог за покликанням, незалежно від історичного періоду. З історико-педагогічного погляду індивідуальний підхід у річищі нашого дослідження розглядаємо як аксіоматичний концепт феномену педагогічної характеристики і водночас як його серцевину. Як і досліджуваний феномен, індивідуальний підхід складається з двох взаємопов'язаних компонентів: теоретичного (вивчення учня) і процесуального (добір і застосування таких педагогічних засобів і форм впливу на школяра, які найбільше відповідають його індивідуальним особливостям). Сполучною ланкою між ними виступає педагогічна характеристика як документ, що складається на підставі вивчення вчителем учня з метою реалізації індивідуального підходу. У контексті зазначених

базових понять і понятійних виразів у дослідженні оперуємо і такими усталеними поняттями, як *«навчання», «виховання», «розвиток учня».*

У дослідженні феномену педагогічної характеристики використовуємо поняття *«вітчизняна педагогіка»,* яке застосовують учені в сучасному українському історико-педагогічному дискурсі (Галів, 2013; Сухомлинська, 2003). Ми окреслюємо межі цього поняття педагогічним спадком учених, які жили і працювали в Україні, та вихідців з України, які працювали за її межами. До дослідження залучено також праці визначних педагогів XIX ст., які зробили вагомий внесок у розробку феномену педагогічної характеристики і чиї праці з цього питання аналізували українські вчені і використовували у практичній діяльності українські навчальні заклади у період, коли Україна не мала власної державності і входила до єдиного педагогічного простору Російської імперії (О. Віреніус, П. Лесгафт, О. Острогорський, Л. Толстой).

Окресливши поняття, які використовуємо у дослідженні, деталізуємо нашу позицію щодо вивчення педагогічної характеристики як феномену шляхом конкретизації використаних підходів. Окрім феноменологічного, ми використовували герменевтичний, системно-хронологічний, мікроісторичний, персоналістичний, антропологічний, психологічний, парадигмальний, наративний, регіональний, історіографічний та джерелознавчий підходи.

Тісно пов’язаний з феноменологічним *герменевтичний підхід*, застосований у дослідженні до аналізу історичного розвитку педагогічних явищ і процесів. Герменевтика – це наука про адекватне розуміння текстів, тобто, як писав відомий німецький філософ XX століття М. Гайдеґґер, про філософію розуміння тексту, де текст означає будь-яку інформацію, що виникла між двома суб’єктами розуміння (2007). При цьому кожен інтерпретатор «продовжує дійсну історію тексту, добудовуючи її,

проєктуючи на реальну соціальну дійсність, додаючи власного бачення й сприйняття, тобто народжує новий текст як об'єкт герменевтики» (Сейко, 2009, с. 33). Німецький філософ Х.-Г. Гадамер вважав, що кожен інтерпретатор має право і повинен особистісно сприймати текст і особистісно його прочитувати на засадах власного герменевтичного досвіду (1988). На переконання французького соціолога і філософа П. Рікера (1995), герменевтика є етапом між абстрактною й конкретною рефлексією: «всяка інтерпретація має на меті побороти відстань, дистанцію між минулою культурною епохою, до якої належить текст, і самим інтерпретатором» (1995, с.18), тобто є інструментом розуміння дослідником себе через розуміння історичного тексту. Водночас враховуємо, що відповідно до герменевтичної теорії інтерпретації текстів, тлумачення використаних у дослідженні історичних документів, особливо неопублікованих, «має здійснюватися у такий спосіб, щоб передати їх предметний зміст саме так, як він закладений в тексті, незалежно від внутрішніх інтенцій дослідника» (Янченко, 2017, с. 31).

Дослідження педагогічної характеристики як феномену передбачає окреслення хронологічних меж нашого дослідження, які охоплюють середину XIX – другу половину XX ст. Для цього використовуємо *системно-хронологічний підхід,* який дає змогу простежити зміни наукових підходів до складання характеристики у вітчизняній педагогіці в різні історичні періоди і є основою для розробки періодизації розвитку феномену педагогічної характеристики учня; дає можливість розглядати ці періоди не осібно, а у певній системі соціокультурних, психологічних і педагогічних детермінант як складний, неперервний процес.

Розглядаючи педагогічну характеристику як феномен у освітньому просторі, використовуємо *мікроісторичний підхід* і аналізуємо її зміст, структуру, мету використання в навчально-виховному процесі різних навчальних закладів, керівники та педагогічні колективи яких широко

застосовували педагогічні характеристики учнів у навчально-виховній роботі.

Оскільки мікроісторичний підхід у нашому дослідженні вживатиметься найчастіше, обґрунтуємо його вибір. Зауважимо, що однозначного тлумачення цього підходу не дають навіть його основоположники, про що красномовно свідчить назва однієї з праць К. Гінзбурга «Мікроісторія. Дві або три речі, які я про неї знаю» (2004). Найточніше сутність мікроісторичного підходу описав Жак Ревель, який стверджував, що в роз'ясненні минулого особливо ефективним стає дослідження самого початкового досвіду, досвіду обмеженої групи або навіть індивіда, оскільки цей досвід вписується у найбільшу кількість різних контекстів. Від вибору того чи іншого масштабу розгляду об'єкта залежать результати в пізнанні цього об'єкта. Таким чином, цей вибір сам по собі може служити стратегії пізнання. Ще однією важливою особливістю мікроісторичного підходу є форма викладу результатів дослідження. Причому пошуки форми мають не стільки естетичний, скільки евристичний сенс. Читача ніби запрошують брати участь у конструюванні об'єкта дослідження; одночасно він долучається до вироблення його тлумачення (Revel, 1995)

Підкреслимо, що особливістю застосування мікроісторичного підходу в історико-педагогічному дослідженні є співвіднесення мікроісторичного аналізу з попереднім досвідом макроаналізу, а не навпаки. Тобто, прагнучи осмислити такий феномен, як педагогічна характеристика учня в конкретний історичний період, ми звернулися до характеристик учнів, які містять конкретний педагогічний досвід у його унікальному одиничному вираженні. Це надасть змогу з'ясувати не лише особливості характеристики учня як документу, але насамперед – побачити, яким був учень у різні історичні періоди.

Мікроісторичний підхід ми поєднували з іншими, насамперед з персоналістичним, парадигмальним, антропологічним та психологічним. Конкретизуємо їх використання.

Наголосимо, що феномен у педагогіці є цілком творінням розуму і діяльності людини. Тому феноменологічність педагогічної характеристики, очевидно, прив'язана до конкретної особистості – педагога, психолога, який розробляв цей конструкт, вчителя, який складав характеристику, та власне учня. Відтак, використовуючи *персоналістичний підхід*, ми аналізуємо внесок у розробку феномену характеристики ~~таких~~ учених – педагогів і психологів середини XIX – другої половини XX ст.

Персоналістичний підхід (О. Сухомлинська, 2001; Н. Гупан, 2013а; Дічек, 2001; Янченко, 2017) забезпечує опис педагогічної реальності у часі, у просторі й у історичному контексті, що є визначальним для висвітлення наукових підходів учених до складання педагогічної характеристики. Цей підхід є ключовим у вивченні розвитку феномену педагогічної характеристики, адже уможливлює такий спосіб добору та аналізу джерел, за якого життєвий та творчий шлях, особистість педагога виступають головними чинниками його науково-практичної діяльності та розвитку тих напрямів науки, які стосуються досліджуваного феномену.

Використання персоналістичного підходу означає зв'язок наукового знання з життям та діяльністю вченого чи педагога-практика і сприяє усвідомленню того, що історію науки творять особистості. Персоналістичний підхід тісно пов'язаний з *парадигмальним*, оскільки «педагогічна персоналія репрезентує доробок того чи іншого педагога як індивідуального творця, але передусім як виразника думки й практики своєї епохи» (Сухомлинська, 2001, с. 11).

Парадигмальний підхід почав застосовуватися у педагогічній науці в 1990-х роках (М. Богуславський, Г. Корнетов), а на початку XXI ст. його

розвинули у своїх працях Л. Березівська (2009а), Т. Гавриленко (2019), О. Сухомлинська (1999, 2003) та ін. В історії педагогіки парадигмальний підхід передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм (сукупності переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковою спільнотою, певної наукової традиції) (Богуславський, 2009, с. 40). О. Сухомлинська, конкретизуючи застосування парадигмального підходу в історико-педагогічних розвідках, зазначає, що цей підхід є ґенезою теоретичних положень, «що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій» (1999, с. 45). Застосування цього підходу дає змогу простежити зміну освітніх парадигм у досліджуваний період та їх вплив на розвиток феномену педагогічної характеристики, порівняти їх із попередніми та наступними освітніми парадигмами; осмислити зміни у наукових підходах до складання характеристики, простежити особливості застосування методів вивчення учня, трансформації у текстах характеристик у різні історичні періоди. Парадигмальний підхід, з одного боку, дає змогу краще уявити загальні закономірності історичного розвитку феномену педагогічної характеристики учня як складової вітчизняної педагогіки в контексті ідей панівної в кожен історичний період парадигми. З іншого боку, розвиток досліджуваного феномену постає як результат прагнення подолати невідповідність парадигмальному еталону.

Застосування у дослідженні *антропологічного підходу* зумовлене тим, що антропологія, за К. Ушинським, є джерелом науково-педагогічних ідей про вивчення педагогом учня, а відповідно, антропологічний підхід передбачає інтеграцію даних усіх наук про людину (насамперед психології,

анатомії, фізіології, а також філософії, географії, історії, етнографії) і їх використання під час організації освітньо-виховного процесу.

Ядром антропологічних теорій є антропоцентризм (людиноцентризм), згідно з яким людина є центром і метою наукових досліджень, які мають здійснюватися в контексті людського виміру і таким чином висвітлювати специфіку соціально-культурного поступу суспільства. За ємним визначенням В. Кременя, «людиноцентризм – це актуалізація гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів» (2009, с. 15).

Дослідження феномену педагогічної характеристики спирається на дитиноцентризм, сутність якого полягає у тому, що у процесі вивчення учня з подальшим складанням характеристики необхідно з'ясувати специфіку здібностей і потреби дитини, врахувати її індивідуальні риси, що, власне, й визначить зміст характеристики. Таким чином, ідеї антропоцентризму та дитиноцентризму є підґрунтям об'єктивного дослідження феномену педагогічної характеристики.

Оскільки теоретико-методичні засади вивчення педагогом учня з подальшим складанням характеристики склалися як галузь психолого-педагогічних знань, у нашому дослідженні широко застосований *психологічний підхід* (О. Сухомлинська, 2003; 2005; Янченко, 2017).

Методологія історії психології (зокрема дитячої, педагогічної, експериментальної психології) у історико-педагогічних розвідках забезпечує, на думку О. Сухомлинської, висвітлення і тлумачення фактів та закономірностей психічного розвитку дитини, пояснення того, як ці факти та закони відкривались (2005, с. 23).

Необхідність використання психологічного підходу у вивченні феномену педагогічної характеристики зумовлено тим, що педагогіка кінця XIX – першої третини XX ст., коли питання характеристики учнів науковці

розробляли особливо плідно, позначена суттєвими взаємовпливами та взаємодією з психологією. Вони мали спільний предмет – дитину в контексті еволюційно-біологічних і культурно-історичних закономірностей розвитку й побудоване на цій основі виховання, що ставило за мету формування особистості (Сухомлинська, 2005, с. 43).

Відзначимо, що розгляд феномену педагогічної характеристики учня в історико-педагогічному ракурсі ускладнений змішуванням двох суміжних, але по суті різних завдань – психологічного і педагогічного. В питанні характеристики учня відбувається плідне зіткнення психологічної теорії з педагогічною практикою, яке приводить до результатів, важливих як для теорії, так і для практики.

Особливої уваги заслуговує *наративний підхід* (О. Сухомлинська, 2005; Л. Ваховський, 2007). За допомогою наративного підходу історія педагогіки «набуває форми і смислу, впорядковується, дістає структурного поділу: початок, середина, кінець етапу, періоду, процесу, явища» (Сейко, 2009, с. 36). Сучасний український історик педагогіки Л. Ваховський акцентує, що в площині наративного підходу історія – «це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо» (2007, с. 43).

Описуючи феномен педагогічної характеристики учня, ми спиралися на такі аспекти наративного підходу (за класифікацією сучасного німецького історика Д. Русена): ретроспективність (розгляд подій минулого крізь призму сьогодення і майбутнього); перспективність (залежність історичної оцінки подій від світогляду історика, його авторської позиції), вибірковість (відбір релевантної інформації, яка б уможливлювала множинність інтерпретацій педагогічних подій на тлі певного соціокультурного контексту); специфічність (вплив історико-педагогічного знання на формування ідентичності минулого); комунікативність (вплив культурного дискурсу на історико-педагогічне знання); белетристичність (у термінології Д. Русена –

«fictionality»; цей аспект припускає певну свободу інтерпретатора, оскільки сенс історії знаходиться за межами відмінності між вигадкою та фактами, адже абсолютно неправильно називати вигадкою в історії все, що не є фактом у значенні «hard datum» – «дане, що не підлягає сумніву») (Rusen, 2005, с. 59–69). Останній аспект, на наш погляд, передбачає поєднання науковості з емоційно-художнім, публіцистичним стилем викладу історико-педагогічних фактів і подій, що вважаємо не лише виправданим, але й необхідним у сучасних дослідженнях з історії освіти.

Зважаючи на те, що наше дослідження базується на феноменологічному підході, доповнимо цей перелік ще одним аспектом – апофенічність, який тлумачимо згідно із сучасним розумінням як здатність дослідника бачити структуру і взаємозв'язки історико-педагогічних явищ там, де їх на бачать інші. А відтак і описувати досліджуваний предмет, виходячи з власного бачення, творячи власний наратив, конструюючи розповідь відповідно до специфіки саме феноменологічного опису. Ця специфіка полягає у точності описів і впізнаваності переживань, – того, що дає змогу усвідомлювати певний людський досвід, пов'язаний з тими чи іншими контекстами і обставинами життя. Саме тому в дослідженні детально аналізуватимемо тексти педагогічних характеристик з різною метою: з'ясувати структуру характеристики на певному історичному етапі, показати мікроісторію життя школяра, створити колективний портрет учнів певного навчального закладу, продемонструвати особливості підходу науковця до розробки характеристики тощо.

Використання наративу в дослідженнях з історії педагогіки дає можливість представити цей теоретичний підхід як певний алгоритм, що дає змогу подати одиничну історію на фоні загальної історії педагогіки.

Враховуємо також міркування О. Сухомлинської про різницю між історичним й історико-педагогічним дослідженням щодо опису і тлумачення фактів та подій, які історик педагогіки, керуючись ціннісним виміром, ціннісним підходом має розглядати «крізь призму результативності / не

результативності ідей, технологій, їх впливу на подальший розвиток школи й педагогіки» (2007b, с. 7). Зрештою, як ми вже зазначили, вплив на педагогічну реальність, на учасників педагогічного процесу є однією з дистинктивних ознак педагогічного феномену, що й продемонструємо у наступних розділах.

Пояснимо також застосування в нашому дослідженні *регіонального підходу* (Сухомлинська, 2007a). Погоджуємося з сучасною дослідницею Л. Голубничою, що використання в історико-педагогічних розвідках регіонального підходу сприяє виявленню тенденцій розвитку національної педагогічної думки через вивчення локальних педагогічних питань та з'ясуванню процесу накопичення педагогічних знань та внеску в еволюцію педагогічної науки тих чи інших науковців регіону (2013, с. 26).

Як методологічний інструментарій ми використали також *джерелознавчий* та *історіографічний підходи* (О. Адаменко, Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, Н. Коляда, О. Петренко, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін). Історіографічий підхід сприяв систематизації й аналізу науково-педагогічних праць, у яких з більшою або меншою мірою висвітлюються теоретичні й практичні (процесуальні) аспекти досліджуваного феномену; формулюванню висновків про тенденції вивчення й застосування педагогічної характеристики й окресленню перспектив наукового пошуку. Водночас дослідження ґрунтується на *джерелознавчому підході*, суть якого «у вірогідності відтворення істориком педагогіки педагогічної реальності минулого, уміння організувати пізнавальний діалог між теперішнім і минулим, осмислення одержаних результатів» (Березівська, 2017, с. 6). Його використання дало змогу виявити, систематизувати та проаналізувати різні типи джерел з проблеми дослідження, оцінити ті події й процеси минулого, пов'язані з феноменом педагогічної характеристики учня, що відбувалися у педагогічній реальності загалом і в освітньому просторі зокрема.

Підкреслимо, що в нашому дослідженні зазначені вище підходи не існують у чистому вигляді. Вони взаємодіють і узгоджуються між собою,

проте в авторській самосвідомості магістральними визначені на макрорівні – феноменологічний, а на мікрорівні – мікроісторичний підходи.

Аналіз окреслених підходів до проблеми нашого дослідження привів до виділення важливих *методологічних принципів*, які покладено в основу відтворення історико-педагогічних явищ: історизму, об'єктивності, системності, детермінізму.

Керуючись *принципом історизму*, вивчаємо виникнення феномену педагогічної характеристики учня, встановлюємо періоди його становлення та процес розвитку; характеризуємо зміни наукових підходів до розробки педагогічної характеристики у конкретних умовах певного історичного періоду.

Принцип об'єктивності допомагає усебічно врахувати чинники та умови (позитивні і негативні), причини (суспільні, соціокультурні, психологічні, педагогічні), зміст і наслідки змін у наукових підходах до розробки педагогічної характеристики, у методах вивчення учня, у процесі складання характеристик, у їх змісті.

Принцип системності сприяє розгляду феномену педагогічної характеристики у вигляді динамічного і цілісного процесу, тісно пов'язаного із соціокультурним середовищем. Цей принцип забезпечує розуміння досліджуваного феномену як системи з двох головних компонентів: теоретичного (наукові підходи педагогів і психологів до розробки педагогічної характеристики) і процесуального (вивчення педагогом учня → узагальнення і систематизація здобутих даних у характеристиці → індивідуальний підхід).

Принцип детермінізму дає можливість розглядати феномен педагогічної характеристики крізь призму причинно-наслідкових зв'язків, що визначили відповідну послідовність його розвитку, яку в загальному вигляді можна схематично відобразити таким чином: обґрунтування необхідності вивчення педагогом дитини → наукова розробка педагогічної характеристики педагогами і психологами кінця XIX – початку XX ст. →

поширення педагогічних характеристик в освітній практиці на початку ХХ ст. → внесок педологів у розробку педагогічної характеристики → всебічне і комплексне опрацювання питання характеристики В. Сухомлинським.

Підійшовши за логікою викладу матеріалу до розгляду використаних методів, зазначимо, що ми залучали *загальнонаукові методи* (історико-педагогічний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, хронологічно-проблемний, моделювання), які широко застосовували на всіх етапах дослідження. За допомогою цих методів здійснено аналітичну обробку архівних та інших наративних джерел, сформовано концепцію дослідження, розроблено логіко-структурну модель вивчення феномену педагогічної характеристики учня, визначено тенденції розвитку досліджуваного феномену, узагальнено історико-педагогічний досвід з проблеми дослідження та сформульовано висновки.

Щодо *спеціальних методів* історико-педагогічного дослідження, то фахівці у цій галузі (Березівська, 2009а; Богуславський, 1999; Петренко, 2011, 2017; Сухомлинська, 2003) до них відносять широкий діапазон методів, які застосовуються у тому чи іншому поєднанні чи варіаціях, а саме: історико-структурний, конструктивно-генетичний, історико-компаративістський, або порівняльно-зіставний, парадигмальний, біографічний, модернізаторський, наративний, ретроспективний, або реконструкційний, порівняльний аналіз, проблемно-генетичний та ін. Ми у ході вивчення виникнення та розвитку феномену педагогічної характеристики використовуємо історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, парадигмальний, ретроспективний методи дослідження. Стисло опишемо їх відповідно до предмета нашого дослідження.

За допомогою *історико-структурного методу,* що передбачає розподіл феномену, що вивчається, на його складові (Богуславський, 1999, с. 39), розроблено структури дослідження; визначено науково-педагогічні

джерела ідей про вивчення учня, з'ясовано наукові підходи педагогів і психологів до розробки педагогічної характеристики та її практичне застосування в окреслених хронологічних межах дослідження.

Застосувавши *конструктивно-генетичний метод* (визначення змін досліджуваного феномену і його складових у просторі та часі), ми розробили періодизацію розвитку феномену педагогічної характеристики та виявили його особливості у кожному періоді.

Порівняльно-зіставний метод, спрямований на порівняння різних явищ, що становлять сутність досліджуваної проблеми, сприяв здійсненню оцінки феномену педагогічної характеристики та його місця у просторі педагогічної науки, визначенню його специфіку на різних етапах розвитку і з'ясуванню його значення для педагогічної теорії та практики.

В нашому дослідженні застосовувався також *парадигмальний* метод, який передбачає «розгляд внутрішньої логіки педагогічної теорії» з погляду «виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм» (Богуславський, 1999, с. 39). За допомогою цього методу здійснювався аналіз та порівняння особливостей використання педагогічної характеристики в освітньому просторі на початку XX ст. – в 1930-х роках (засіб вивчення учня) і в 1940–1980-х роках (підґрунтя індивідуального підходу).

Ретроспективний метод ми застосували з метою цілісного бачення досліджуваного педагогічного феномену. Специфікою цього методу є спрямованість від сьогодення до минулого, від наслідку до причини, а у своєму змісті ретроспективний метод виступає, насамперед, як прийом реконструкції, що дає змогу синтезувати, коригувати знання про загальний характер розвитку явищ (Петренко, 2017). Ретроспективний метод доцільно застосовувати, коли необхідно розглянути педагогічний феномен упродовж досить тривалого проміжку часу; при цьому події розглядаються (реконструюються) у їхній хронологічній послідовності. Таким чином, цей

метод у нашому дослідженні дав змогу розглядати феномен педагогічної характеристики в його становленні і розвитку, виявляти тенденції і динаміку їх змін та подальшого поступу.

У дослідженні використано також елементи якісного та кількісного *контент-аналізу* – методу, який на початку XXI ст. став одним із загальнодоступних базових аналітичних інструментів. Завдяки комп'ютерній техніці та Інтернету нині метод контент-аналізу потужно прогресує, зокрема все частіше застосовується в педагогічних дослідженнях (Лук'янова, 2010; Мариновська та Завалевський, 2014). Ми застосували елементи цього методу, визначаючи частоту вживання поняття «феномен» в сучасних педагогічних дослідженнях, а також під час аналізу змісту навчальних посібників з педагогіки та навчально-методичних посібників з організації педагогічної практики студентів з метою визначення сучасного стану феномену педагогічної характеристики учня.

Як стверджує О. Сухомлинська, історико-педагогічні пошуки передбачають не лише певну типологію предмета дослідження, класифікацію й систематизацію, а й його моделювання (2003, с. 21). Враховуючи це та спираючись на судження Л. Березівської (2009а), Т. Гавриленко (2019), Т. Янченко (2017) щодо використання в процесі історико-педагогічного дослідження логіко-структурної моделі, з урахуванням означених підходів, принципів і методів та відповідно до предмета і завдань нашого дослідження розроблено *логіко-структурну модель* вивчення феномену педагогічної характеристики учня в середині XIX – у другій половині XX ст. Ця модель містить такі взаємопов'язані компоненти: науково-педагогічні джерела ідей про вивчення педагогом учня, періоди становлення і розвитку феномену педагогічної характеристики, його теоретико-методичний і процесуальний компоненти, особливості використання педагогічної характеристики в освітньому просторі та тенденції розвитку досліджуваного феномену.

Подаємо її графічне зображення на рис. 1.1.

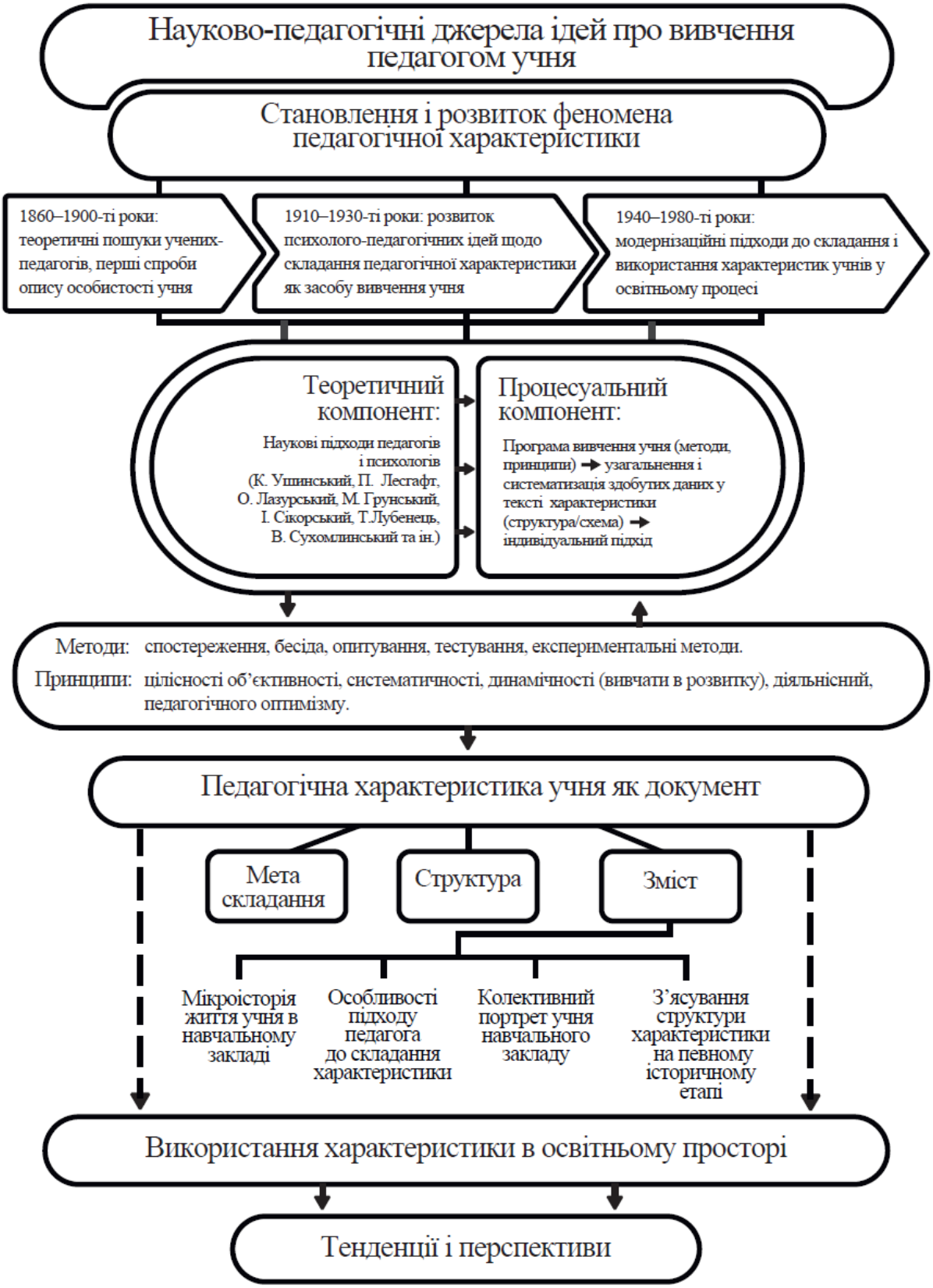


Рис. 1.1. Логіко-структурна модель дослідження феномена педагогічної характеристики учня.

Таким чином, наведену вище методологічну концепцію ми використаємо для дослідження педагогічної характеристики саме як феномену, який має власну історію, чітке визначення, а його існування впливає на педагогічну дійсність – як на суб'єктів педагогічного процесу, так і на розвиток педагогічної науки. На основі застосування зазначених підходів, методів та принципів ми піддамо феномен педагогічної характеристики операціоналізації та цілісному дослідженню з чітким окресленням об'єкта, предмета, хронологічних меж, висвітленням внеску вчених – педагогів і психологів – у його розробку, всебічним аналізом структури, змісту, застосування характеристики в навчальних закладах у різні історичні періоди.

Представлені концептуальні засади виникнення та розвитку феномену педагогічної характеристики учня як предмета ретроспективного аналізу ми взяли до уваги під час джерелознавчої евристики, у процесі здійснення джерелознавчого аналізу та синтезу, висвітлення історіографії.

1.2. Феномен педагогічної характеристики учня у історичній ретроспективі: джерелознавчий аспект та історіографія

Поза сумнівом, ґрунтовність наукового дослідження залежить від рівня його забезпечення джерельною базою. Ця аксіома стосується як математики та фізики, які є гносеологічним ідеалом науки, оскільки їх теорії будуються строго на дедуктивній основі, так і гуманітарних наук, об'єкти дослідження яких є надзвичайно складними, а досліджувані процеси і явища важко передбачити і спрогнозувати. Відтак, джерельна база наукових досліджень у сфері гуманітарних наук об'єктивно є набагато більшою. Тут доречним є таке порівняння: великий фізик А. Ейнштейн, ознайомлюючись із дослідами

великого психолога Ж. Піаже, зауважив, що вивчення фізичних проблем – це дитяча гра порівняно із загадками дитячої гри.

Історико-педагогічне дослідження феномену педагогічної характеристики особистості учня вимагає значного комплексу джерел, які спершу потрібно виявити. Цей аспект роботи дослідника майже ніколи не висвітлюють у дисертаціях, проте він є одним із найцікавіших етапів наукового пошуку, сповненим і відкриттів, і розчарувань. Про це зі властивою йому переконливістю образно висловився М. Блок у книзі «Апологія історії, або Ремесло історика»: «Будь-яка книга з історії, гідна цієї назви, мала б містити главу або, коли хочете, ряд параграфів, внесених у найважливіші місця і названих приблизно так: «Яким чином я зміг дізнатися те, про що буду казати». Впевнений, що, ознайомившись із такими зізнаннями, навіть читачі-нефахівці відчують справжню інтелектуальну насолоду. Споглядання пошуків з їх успіхами і невдачами рідко буває нудним. Холодом і нудьгою віє від готового, завершеного» (1986, с. 42).

Першочерговий етап будь-якого наукового дослідження – це джерелознавча евристика. Таку назву цьому етапу дали французькі корифеї джерелознавства Ш. Сеньобос і Ш.-В. Ланглуа наприкінці позаминулого століття у класичній праці «Вступ до вивчення історії» (1898), перший розділ якої має назву «Пошук документів (Евристика)» (Ланглуа та Сеньобос, 2004, с. 49). Критичному аналізу та тлумаченню джерел із певної проблеми дослідження передує питання їх існування, кількості, місця зберігання. Корпус виявлених джерел, як відомо, становить джерельну базу дослідження, репрезентативність якої прямо пропорційна здобутим науковим результатам. Все це аксіоми наукового дослідження, тому цілком закономірно, що в сучасній українській історико-педагогічній науці джерелознавчий аспект досліджень є одним з найактуальніших, що перебуває в центрі уваги вітчизняних істориків педагогіки (Педагогічний дискурс, 2013). І це цілком

обґрунтовано, адже рівень розвитку педагогічного джерелознавства зрештою й визначає якість наукових досліджень у царині історії педагогіки.

Продемонструємо хід джерелознавчої евристики, здійснений нами на початковому етапі дослідження, систематизуємо виявлені джерела та доведемо репрезентативність сформованої джерельної бази на основі джерелознавчого аналізу і синтезу.

Методологічною основою нашої джерелознавчої роботи стали праці вітчизняних (Березівська, 2009; Гупан, 2013b; Дічек, 2014; Калакура, 2002; Петренко, 2011; Сухомлинська, 2007b; Федяєва 2013, та ін.) і зарубіжних (Блок, 1986; Медушевська, 2010; Ланглуа та Сеньобос, 2004; Тош, 2000, та ін.) учених, у яких розкрито різноманітні джерелознавчі аспекти історичних та історико-педагогічних досліджень.

Рушієм будь-якої наукової праці є концептуальна дослідницька ідея. Відтак, розпочинаючи джерелознавчий пошук з дослідження феномену педагогічної характеристики учня, ми міркували таким чином: складанням педагогічної характеристики учня безпосередньо займається класний керівник, діяльність якого розпочинається з усебічного вивчення педагогом школяра, фіксування здобутих знань про учня у спеціальному документі – педагогічній характеристиці, на основі якої вчитель розробляє засоби, методи і форми індивідуального педагогічного впливу на учня. Схематично цей алгоритм дій учителя можна зобразити так:

вивчення учня → складання його характеристики → індивідуальний підхід до учня.

Під час означеної діяльності класний керівник спирається на власний педагогічний досвід і керується досягненнями психології та педагогіки, відповідним методичним інструментарієм, які відображені в науково-педагогічних та методичних працях. Отже, джерелами нашого дослідження є

праці, присвячені вивченню вчителем школярів, індивідуальному підходу до учня, праці класного керівника зі складання педагогічних характеристик.

Початковий етап евристичного пошуку джерел було реалізовано шляхом опрацювання науково-довідкової інформації, вміщеної в каталогах, зокрема електронних, Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського, Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, Наукової бібліотеки ім. М. О. Максимовича Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Педагогічного музею України, Педагогічно-меморіального музею В. О. Сухомлинського, Харківської державної наукової бібліотеки ім. В. Г. Короленка. Спершу були опрацьовані тематичні каталоги, що дало змогу з'ясувати, хто з учених досліджуваного періоду торкався проблеми вивчення учня та складання педагогічної характеристики, далі – абеткові каталоги з метою виявлення усіх праць цього ученого з даної проблеми. Таким чином нам вдалося схематично відтворити процес дослідження феномену педагогічної характеристики класиками педагогіки і психології XIX – початку XX століття (К. Ушинський, П. Лесгафт, І. Сікорський, О. Лазурський та ін.). Пошуки в Державному архіві м. Києва привели нас до вивчення кондуїтних списків як форми учнівських характеристик початку XX століття. Наше припущення, що значний внесок у розробку методичних аспектів вивчення учня і складання характеристик було зроблено представниками вітчизняної педології в 1920–1930-х роках (С. Ананьїн, П. Блонський, О. Залужний та ін.), виявилося обґрунтованим. Робота з матеріалами фондової збірки Педагогічно-меморіального музею В. О. Сухомлинського збагатила наше дослідження аналізом протоколів педагогічних рад та психологічних семінарів Павлиської середньої школи. Були під час дослідницького пошуку джерел і несподівані відкриття. Наприклад, в електронному каталозі Наукової бібліотеки

ім. М. О. Максимовича за запитом «вивчення учня» ми з'ясували, що в Україні цю проблему досліджував Б. Баєв: у 1977 р. було видано його книгу «Психологічне вивчення учнів». Подальший дослідницький пошук за абетковими каталогами дав змогу встановити, що Борис Баєв – доктор психологічних наук, учень Г. Костюка – є автором ще декількох праць, які становлять значний науковий інтерес для нашого дослідження: «Шкільні характеристики учнів» (1956), «Психологічні основи індивідуального підходу до учнів у процесі навчання» (1959), «Індивідуальний підхід до учнів» (1961). За схожою процедурою нами встановлено, що у другій половині 1950-х – на початку 1960-х років проблеми вивчення особистості школяра у зв'язку із складанням психолого-педагогічних характеристик вивчала Ксенія (Оксана) Хоменко, послідовниця Л. Виготського, представниця Харківської школи психології: «До питання вивчення особистості учня та складання його характеристики» (1956), «Питання вивчення особистості учнів та складання психолого-педагогічних характеристик» (1959), «Вивчення особистості учня» (1962). Додамо, що під час пошуку джерел було використано прикнижні та пристатейні списки літератури, покажчики змісту річних комплектів педагогічних періодичних видань, електронний інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського, а також такий сучасний засіб, як «Віртуальна бібліографічна довідка», що значно зекономило час пошуку.

Під час джерелознавчої евристики ми зіткнулися з необхідністю вирішити проблему репрезентативності джерел, оскільки не можна (та й не потрібно) до нескінченності розширювати джерельну базу дослідження. Зупинимося на цій проблемі докладніше. У радянському джерелознавстві першим питання репрезентативності порушив у 1973 р. А. Тартаковський. Розглянувши її в логіко-методологічному аспекті, він включив у якісну

характеристику інформативної цінності джерела такі поняття, як репрезентативність (достатність), автентичність і достовірність. Однак він не визначив критеріїв репрезентативності. Далі науковці щодо цієї проблеми висловлювали різні погляди, що детально відображено в доповіді Б. Литвака на джерелознавчій конференції у Дніпропетровську (1983 р.), але й нині питання репрезентативності залишається відкритим. Для його вирішення в контексті нашого дослідження варто розмежувати два поняття – репрезентативність власне джерел і репрезентативність інформації, яку містять джерела.

Репрезентативність джерел – це їх сукупність, оптимальна для розв'язання поставленої в дослідженні проблеми. Репрезентативність інформації джерел безпосередньо може не залежати від їх кількості. Це кількісна та якісна характеристика обсягу відомостей, достатнього для всебічного розкриття (розуміння, пояснення, опису) найістотніших рис, особливостей, зв'язків досліджуваного феномену – педагогічної характеристики учня. У нашому дослідженні принцип репрезентативності є інструментом для систематизації та характеристики джерел.

Отже, під час джерелознавчої евристики з урахуванням зазначеного вище принципу нами виявлено значний корпус джерел, які внаслідок аналітико-синтетичної роботи систематизовано у групи за проблемами, а кожну групу – на підгрупи за видами джерел, що відображають етапи наукової розробки і практичного втілення в педагогічну реальність феномену педагогічної характеристики. Стисло схарактеризуємо їх, розмістивши у хронологічному порядку, і таким чином продемонструємо історіографію досліджуваного феномену. При цьому спираємося на думку О. Сухомлинської про те, що включення «історії проблеми до структури дослідження як методології повинне мати конкретний і справді концептуальний характер, виступаючи великою мірою обґрунтуванням

наукових міркувань дослідника» (2007b, с.8). Систематизовані і згруповані джерела узгоджуються з представленою у розділі 1.1. концепцією дослідження, зокрема з розробленою логіко-структурною моделлю (теоретичний та процесуальний компоненти феномену педагогічної характеристики учня). У дужках подаємо посилання на рік видання праць, якими ми користувалися.

1. Праці, присвячені вивченню педагогом учнів:

– праці класиків педагогіки та психології К. Ушинського (1954a, 1954b, 1954c, 1954d та ін.), М. Пирогова (1952, 1985), П. Лесгафта (1910a,1910b), І. Сікорського (1909; 1912 та ін.), Т. Лубенця (1913; 1919), А. Макаренка (1957b, 1958) та ін., які містять фундаментальні ідеї та обґрунтовують принципи вивчення учнів учителем;

– праці представників експериментальної педагогіки та психології, педології О. Лазурського (1904, 1908, 1913 та ін.), О. Нечаєва (1902, 1911, 1916), Г. Россолімо (1906, 1910), М. Базника (1922, 1928, 1931), С. Ананьїна (1923), Н. Тарасевича (1923), П. Блонського (1926, 1931, 1934), І. Гука (1926, 1929), О. Залужного (1926, 1933) та ін., у яких подано експериментальні методи дослідження школярів та способи фіксації здобутих результатів у вигляді характеристик, а також графічних доповнень до них;

– *дисертаційні дослідження* Х. Заруді (1948), Є. Балашова (1954), П. Войтика (1950), Н. Даниличевої (1970), М. Гусак (1973), О. Кірдан (2005) та ін., у яких обґрунтовано необхідність систематичного вивчення учнів класним керівником, важливість аналізу і узагальнення результатів цього вивчення в характеристиках, наведено зразки учнівських характеристик;

– *науково-дослідницькі розвідки* (монографії та наукові статті) В. Зеньковського (1924), А. Мандрики (1925), Є. Аркіна (1927, 1947), М. Кудрицького (1929), Д. Козія (1932), Г. Костюка (1937, 1950), С. Рубінштейна (1935, 1941), І. Каїрова (1947), О. Ковальова (1947, 1949),

С. Рівеса (1958), К. Платонова (1966), В. Мерліна (1970), С. Максименка (1971), А. Петровського (1973, 1982), Б. Баєва (1977), В. Давидова (1982), А. Асмолова (1984), О. Орлової (2002), Т. Завгородньої (1999, 2007), В. Киричука (2017), які, крім теоретичних засад психолого-педагогічного вивчення учнів, містять програми такого вивчення;

– *методичні праці* Б. Комаровського (1916), М. Павлової (1916), О. Фігурина (1929b), О. Ковальова (1947, 1949), П. Горбунова (1960), О. Хоменко (1962), І. Страхова (1968), М. Левченка (1988), посібники «Класний керівник» М. Болдирєва (1955, 1962, 1971, 1982), довідники класного керівника Л. Гребенькової (2007), Л. Цибульової, В. Билдіної та Л. Єфремової (2007a, 2007b, 2007c) детально висвітлюють методи вивчення учня (спостереження, бесіда, біографічний метод, аналіз продуктів діяльності школяра) з подальшим фіксуванням результатів у педагогічних характеристиках;

– *статті у фаховій педагогічній періодиці* В. Куфаєва (1946), С. Рівеса (1947), О. Шнірмана (1948), П. Бурганського (1955), Г. Костюка (1956), Л. Венгер (1958), Л. Сапожникової (1964), М. Гусак (1972), І. Юрченко (1972), В. Талденко (1972), Н. Коломінського та С. Карпенчука (1988), Г. Урунтаєвої (2011) є узагальненням проведених авторами досліджень та власного педагогічного досвіду з вивчення учнів і складання характеристик.

2. Праці щодо складання педагогічної характеристики:

– *науково-педагогічні праці* педагогів кінця XIX – початку XX століття К. Єльницького (1895), О. Віреніуса (1904, 1906), у яких закладено основи складання цілісної характеристики учня;

– *дисертаційні дослідження* Г. Самброса (1954) та І. Унт (1955), у яких поряд із критичним аналізом складених педагогами характеристик (надмірна узагальненість, формальність) запропоновано способи удосконалення їх змісту;

– *методичні праці* М. Григоревського (1912, 1913), П. Мечника (1924, 1934), П. Ефруссі (1924), Я. Яреми (1925), В. Маркова (1935), Н. Правдіної (1949), А. Бородуліної (1950), К. Хоменко (1956, 1959), Л. Божович (1964), О. Польської (1972), А. Бондаря (1972), Н. Андронової (1998), М. Лаврука (2014), А. Добридня та В. Макарчука (2015), С. Золотухіної (2019), у яких подано програми вивчення учня і плани складання характеристики з різним ступенем деталізації і конкретизації індивідуальних рис школяра;

– *статті у фаховій педагогічній періодиці* М. Остаповича (1931), Б. Баєва (1956), А. Мільшина (1972), Б. Снопика (1977), Р. Охрімчук (1999), Л. Коломієць (2015) є цінними як аналітичні праці про використання педагогічної характеристики у практиці роботи вчителя.

3. Праці, присвячені індивідуальному підходу до учня:

– *дисертації* Є. Здорової-Устинової (1952), І. Риданової (1954), М. Соніна (1961), С. Ахундова (1965), І. Чурікова (1973), В. Барабаша (1975), А. Кірсанова (1983) теоретично обґрунтовують необхідність складання вчителем характеристики учня та її провідну роль у реалізації індивідуального підходу.

– *науково-дослідницькі роботи* М. Левітова (1948, 1964), Б. Баєва (1959), В. Крутецького (1962), С. Кондратьєвої та В. Роздобудько (1975), Ю. Бабанського (1977), В. Галузинського (1982, 1984), І. Унт (1990) конкретизують теоретичні положення індивідуального підходу до учня з використанням його педагогічної характеристики;

– *методичні праці* Є. Єреся (1955), І. Золотарьова (1966), В. Барабаша та А. Зільберштейна (1973), С. Кондратьєвої (1975, 1984) обґрунтовують практичне використання вчителем педагогічної характеристики в організації індивідуального підходу до учня;

– *статті у фаховій педагогічній періодиці* П. Виковського (1860), Б. Ананьєва (1945), Г. Кирильченко (1955), Б. Баєва (1961), А. Кірсанова

(1963), М. Махмутова (1964), Ю. Франчук (1964), М. Лати (1971), Т. Яценко (1977) містять рекомендації щодо здійснення індивідуального підходу на основі педагогічної характеристики школяра.

Таким чином, виділені три групи джерел репрезентують послідовність розробки досліджуваного феномену: вивчення учня, складання на основі здобутих даних педагогічної характеристики школяра, побудова індивідуального підходу до учня відповідно до цієї характеристики.

Отже, систематизацію здійснено на основі інтеграції змісту і виду джерел, що дає змогу розглянути розробку різних аспектів досліджуваної проблеми в динаміці: від теоретичного обґрунтування до практичної реалізації. Саме з огляду на цю обставину, в окрему групу джерел виділено науково-педагогічні праці В. Сухомлинського. Йдеться про кандидатську дисертацію «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» (1955), статтю «Педагогічна характеристика учня» (1953), твори «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» (рукопис 1970, перша публікація – 1976), «Розмова з молодим директором» (1977, спершу опублікована у 1965–1966 рр. у вигляді статей-бесід в журналі «Народное образование»), «Серце віддаю дітям» (1969) та протоколи засідань педагогічної ради і психологічного семінару Павлиської середньої школи (1950–1960-ті рр.), у яких автор не лише науково розробляє проблему педагогічної характеристики, а й показує її практичну реалізацію.

Також в окрему групу джерел нами віднесено документи нормативно-правового характеру: циркулярні розпорядження «Про запровадження нового кондуїтного списку у формі: Біографічні відомості про учня» (1887), «Про гімназійні характеристики…» (1899), «Про новий порядок вступу учнів, що закінчують семирічну трудову школу, до профшкіл» (1929), «Інструктивно-методичні вказівки про поліпшення роботи класного керівника у школі» (1950) та рішення Колегії Міністерства освіти УРСР «Про вивчення

індивідуальних особливостей учнів» (1971), де регламентовано загальні вимоги до змісту характеристик та періодичність їх складання.

Фахову педагогічну періодику представлено в дослідженні такими виданнями: «Журнал Министерства народного просвещения» (1834–1917), «Циркуляр по Киевскому учебному округу» (1859–1917), «Русская школа» (1890–1917), «Вестник воспитания» (1890–1917), «Радянська освіта» (1923–1931), «Шлях освіти» («Путь просвещения») (1922–1930), «Комуністична освіта» (1931–1941), «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» (1925–1930), «Українська школа» (1925–1939), «Шлях виховання й навчання» (1927–1939), «Советская педагогика» (1937–1991) «Радянська школа» (1945–1991), «Вопросы психологии» (1955–), «Рідна школа» (1991–), «Педагогіка і психологія» (1993–).

До дослідження залучено також інтерпретаційні джерела – праці сучасних науковців, дотичні до теми нашого дослідження (М. Антонець, Л. Березівська, О. Галян, Н. Дічек, Н. Коляда, І. Леонтьєва, О. Петренко, О. Сухомлинська, В. Федяєва, Т. Янченко та ін.) та неопубліковані архівні документи й матеріали, що зберігаються в державних архівах та музеях України, зокрема в Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України (Фонд № 5097 – Сухомлинський Василь Олександрович); у Педагогічно-меморіальному музеї В. О. Сухомлинського (протоколи педагогічних рад та психологічних семінарів Павлиської середньої школи, особові справи та характеристики учнів 1950–1970-х років); у Державному архіві м. Києва (фонд 185 – Київська колегія Павла Ґалаґана); у Педагогічному музеї України (персональний комплекс матеріалів Т Лубенця); в архіві Ковчинського закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів імені Л. П. Деполович Куликівської селищної ради Чернігівської області (особові справи та характеристики учнів 1940–1970-х років).

В окрему групу джерел виділено видання іноземними мовами, які використано нами для з'ясування окремих аспектів дослідження (Cockerill, 1999; Dawid, 1887; Kretschmer, 1921; Lavin, 1995; Maslow, 1943; Münsterberg, 1909). Наприклад, праці фундаторів мікроісторичного підходу Карло Гінзбурга, Джованні Леві та Карло Поні (Ginzburg, 1966; Levi, 1968; Ginzburg & Poni, 1985) ми використовували як методологічний орієнтир у застосуванні цього підходу для дослідження кондуїтних списків вихованців Колегії Павла Ґалаґана початку XX ст. Статті А. Біне (Binet, 1897) та А. Леклера (Leclère, 1898) допомогли нам зрозуміти суть педагогічних експериментів Т. Лубенця, які він проводив, спираючись на дослідження французьких психологів.

У дослідженні також виділяємо як підгрупу візуальні джерела. Останні десятиріччя XX ст. в методології історико-гуманітарних наук ознаменувалися комплексом подій, які отримали назву «візуальний поворот» (visual turn). Він полягає у тому, що в гуманітарних дослідженнях візуальні (зорові) джерела починають розглядатися як рівноправні з текстовими. На нашу думку, аналіз зорових джерел нарівні з текстовими може принести багато цікавих результатів і в історико-педагогічних дослідженнях.

Щодо типів візуальних джерел, то наразі не існує загальноприйнятої класифікації. В 1980-х роках радянський історик С. Шмідт запропонував класифікацію джерел за типами (речові, зображальні, словесні) і підтипами, де зображальні джерела представлені так: зображально-художні джерела (твори образотворчого мистецтва, художня фотографія, художні кіно- та відеоматеріали); зображально-графічні джерела (карти, плани, схеми); зображально-натуральні джерела (документальна фотографія, документальні кіно- і відеоматеріали) (Шмидт, 1997).

Власну класифікацію візуальних джерел подає сучасний російський історик В. Алексеєв: а) твори образотворчого мистецтва, в яких головною є естетична функція, тобто вираження через художній образ естетичного

ставлення до світу і оточення; б) зображальні документи, в яких фіксується конкретна документальна інформація про досліджувані об’єкти і явища; образ дійсності, відображений в таких зображальних матеріалах, більш документальний, більш науковий, ніж художній образ (карти, схеми, графіки); в) візуально-технічні джерела, які створюються із застосуванням технічних засобів і спеціальних пристроїв (фото- , кіно- , відеодокументи). Автор не наводить конкретних прикладів для кожного типу джерел, залишаючи це на розсуд самого дослідника (Алексеев, 2000).

Спираючись на цю класифікацію, ми виділяємо у дослідженнях з історії освіти такі типи візуальних джерел:

- зображальні: карти, схеми, графіки;

- зображально-вербальні: навчальні плакати, навчально-інформаційні стенди, грамоти, табелі успішності, атестати, особові справи учнів, обкладинки підручників, фахових педагогічних журналів, науково-педагогічних праць;

- фотографії (навчального процесу, навчальних приміщень, фотопортрети педагогів, учнів).

У історико-педагогічному дослідженні феномену педагогічної характеристики учня визначаємо як зображальні джерела графічні доповнення до характеристик учнів, а також схеми складання характеристики. До зображально-вербальних джерел відносимо кондуїтні списки учнів гімназій кінця XIX – початку XX ст. та особові справи учнів 1940–1980-х років.

Головна методологічна проблема, яка виникає у ході використання зображень в якості джерела історичної інформації, полягає в адекватному переведенні візуальних образів у словесні (вербальні), оскільки весь комплекс гуманітарних наук, зокрема й історія педагогіки, традиційно будується на методах аналізу та зіставлення текстів. Під час опису

зображальних і зображально-вербальних джерел спиратимемося передусім на зміст наративних джерел, в яких безпосередньо розміщені зображальні. Аналізуючи зображально-вербальні джерела, використовуватимемо детальний опис, подаючи зображення джерела в додатках.

Ще одна виділена нами підгрупа – матеріали сайтів Інтернет – досить новий тип джерела, що є ознакою кінця XX – початку XXI ст. Безперечна перевага використання таких матеріалів – оперативність. Особливістю сайтів світової інформаційної мережі є їх поділ на два основні типи: офіційні й неофіційні сторінки. Це варто враховувати, оскільки офіційні сайти є довготривалими, вони зберігаються навіть тоді, коли сама структура (заклад, установа), якій належав сайт, припинила існування. Більш критично треба підходити до неофіційних сайтів та матеріалів соціальних мереж, оскільки інформація на них існує, як правило, незначний період і відзначається суб'єктивністю. Незважаючи на певні недоліки, матеріали сайтів для сучасного дослідника є важливим джерелом, що надає доступ до інформації, яку отримати іншим шляхом іноді неможливо. В нашому дослідженні використано матеріали, які розміщено на офіційному вебпорталі парламенту України: сторінка «Законодавство України» https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/index (нормативно-правові документи, які прямо або дотично стосуються предмета дослідження). Використовуючи матеріали вебпорталу освітян України «Педрада» (https://www.pedrada.com.ua), сторінки цього порталу у соціальній мережі Фейсбук (https://www.facebook.com/pedrada.osvita) та сервісу управління освітнім процесом «Універсал-онлайн» (https://universal-online.org/), ми визначили, що феномен педагогічної характеристики перебуває у сфері зацікавлень сучасних учителів та вчених-педагогів.

Таким чином, проведення джерелознавчої евристики, систематизації джерел, їх джерелознавчого аналізу та синтезу з урахуванням принципу

репрезентативності дало змогу актуалізувати представницьке коло джерел і визначити послідовність етапів та рівень розробки дослідниками-попередниками таких аспектів досліджуваного феномену, як вивчення учнів, складання на цій основі педагогічної характеристики та її використання в реалізації індивідуального підходу.

Висновки до першого розділу

У розділі представлено вирішення дослідницьких завдань, пов'язаних з науковим осмисленням теоретико-методологічних основ дослідження педагогічної характеристики учня як феномену.

Наше дослідження має історико-педагогічний характер, тому спирається, передусім, на методологію історико-педагогічного пізнання, адаптовану до специфіки досліджуваної проблематики. Методологічну основу дослідження склали положення *феноменологічного підходу*, який ми використовуємо в комплексі з іншими підходами макро- і мікрорівнів. На макрорівні – це *герменевтичний, системного-хронологічний, антропологічний, психологічний, парадигмальний, наративний, регіональний, історіографічний та джерелознавчий підходи*, для яких характерні історичне моделювання й реконструкція минулого.

На мікрорівні як основний використано *мікроісторичний підхід*, коли, оперуючи текстами педагогічних характеристик, ми досліджували їх структуру, зміст, мету складання у певний історичний період і через індивідуальне й особливе, відображене в тексті конкретної характеристики, виявляли загальне, значуще, універсальне для розвитку феномену педагогічної характеристики в середині XIX – другій половині XX ст.

Оскільки феноменологічне пізнання не припускає нічого, крім опису безпосередньо даного в досвіді, вважаємо, що пафос нашого дослідження

полягає у використанні феноменологічного підходу в гармонійній єдності з іншими підходами, що доповнюють феноменологічний опис історико-педагогічним змістом і в результаті дають цілісне осмислення досліджуваного феномену.

Сутність окреслених підходів як методологічної матриці дослідження визначила застосування таких пріоритетних *методів*: *загальнонаукових* – педагогічний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, хронологічно-проблемний, моделювання, та *спеціальних методів* історико-педагогічного дослідження – історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, парадигмальний та ретроспективний.

Обрані підходи і методи привели до вибору комплексу використаних *принципів* (історизму, об'єктивності, системності, детермінізму), до тлумачення *категорій і понять*, які вживаються в дослідженні і дають змогу зрозуміти через досліджуваний феномен його сутність (*«феномен педагогічної характеристики», «освітній простір», «педагогічна реальність», «дитина», «програма вивчення учня», «структура характеристики», «типологія учнів», «індивідуальний підхід»* та ін.).

У розділі висвітлено процес проведення джерелознавчої евристики та результати систематизації джерел, їх джерелознавчого аналізу та синтезу, що стало підставою для висвітлення історіографії феномену педагогічної характеристики учня за проблемно-тематичним принципом у поєднанні з хронологічним. Виділено три групи джерел, які репрезентують послідовність розробки досліджуваного феномену: 1) праці, присвячені вивченню педагогом учня, 2) праці зі складання педагогічної характеристики школяра, 3) праці, присвячені індивідуальному підходу до учня. В кожній групі виділено підгрупи джерел, які репрезентують етапи втілення феномену педагогічної характеристики в педагогічну реальність та освітній простір: поставлення та теоретичне розроблення в дисертаціях, поглиблене

студіювання в науково-дослідницьких роботах, рекомендації щодо практичної реалізації в методичних працях, узагальнення та поширення накопиченого досвіду у статтях у педагогічній періодиці.

Таким чином, систематизацію здійснено на основі інтеграції змісту і виду джерел, що дає змогу розглянути розробку різних аспектів досліджуваного феномену в динаміці: від теоретичного обґрунтування до практичної реалізації. Саме з огляду на цю обставину в окрему групу джерел виділено науково-педагогічні праці В. Сухомлинського, які, поєднуючи в собі й науково-теоретичні, й методичні, й практичні аспекти, демонструють не лише теоретичний розвиток феномену педагогічної характеристики в досліджуваний період, а і його практичне втілення в освітній простір.

Окрім того, виділено такі групи джерел: документи нормативно-правового характеру; інтерпретаційні джерела – праці сучасних науковців, дотичні до теми дослідження; неопубліковані архівні документи й матеріали; видання іноземними мовами, які використано для з'ясування окремих аспектів дослідження; візуальні джерела; матеріали сайтів Інтернет.

Визначено основні періоди наукового вивчення і практичного втілення в освітньому просторі феномену педагогічної характеристики учня: I період – теоретичний (1860–1900-ті рр.), II період – психолого-педагогічний (1910–1930-ті рр.), III період – педагогічно-практичний (1940–1980-ті рр.). Ця періодизація відбиває основні віхи становлення і розвитку досліджуваного феномену. При її створенні враховано, що розвиток педагогічної думки і розвиток освіти хоч і діють у одному історичному просторі, їх рефлексія різниться. Цим зумовлено визначення межі першого і другого періодів – 1910 р. – адже саме з початком другого десятиліття XX ст. формується предикативна функція поняття «педагогічна характеристика учня», коли відбувається співвіднесення цього поняття з педагогічною реальністю (виокремлення і поширення в освітньому просторі) і його закріплення в понятійно-категоріальному апараті педагогічної науки.

Вихідним пунктом авторської концепції дослідження є розгляд феномену педагогічної характеристики учня як складної багатокомпонентної структури у такій ієрархії: науково-педагогічні джерела ідей про вивчення педагогом учня, теоретичний і практичний (процесуальний) компоненти досліджуваного феномену, педагогічна характеристика як документ в освітньому просторі, тенденції розвитку феномену педагогічної характеристики учня з урахуванням історико-педагогічного досвіду. Ця ієрархія здебільшого збігається з розробленою періодизацією розвитку феномену педагогічної характеристики, хоча такі його важливі складові, як теоретичний і практичний (процесуальний) компоненти та використання в освітньому просторі, однаковою мірою характерні для II і III періодів. Пояснює це сама природа педагогічного феномену, його сутність як сукупності взаємопов'язаних елементів. Тому узагальнити і подати результати дослідження у чіткій відповідності до періодизації неможливо. Вважаємо за доцільне структуру дослідження подати у такій послідовності:

- науково-педагогічні джерела ідей про вивчення педагогом учня як передумова появи феномену педагогічної характеристики;
- теоретико-методична розробка характеристики учня педагогами і психологами наприкінці XIX – початку XX ст.;
- виокремлення і поширення феномену педагогічної характеристики в освітньому просторі на початку XX ст.;
- внесок вітчизняних педологів у проблему вивчення учня та в методику складання характеристики (1920-1930-ті роки);
- підходи до складання психолого-педагогічних характеристик учнів у вітчизняній педагогіці 40–80-х рр.;
- феномен педагогічної характеристики учня в науково-методичній спадщині Василя Сухомлинського;
- тенденції та перспективи розвитку досліджуваного феномену.

Матеріали, що містяться у першому розділі, представлено у кількох публікаціях автора (Міхно, 2015f; 2017e; 2018; 2019a; 2019e; 2020b).

РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЖЕРЕЛА ПРО ВИВЧЕННЯ УЧНЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ XIX СТОЛІТТЯ

2.1. Теоретичне обґрунтування Костянтином Ушинським вимог до вивчення дитини

Сучасна система освіти спрямована на відродження ідей педагогічної антропології, уявлень про цілісний об'єкт педагогічного мислення – людину як суб'єкт виховання, гуманістичних традицій, які утверджують цінність особистості незалежно від її соціального, фізичного, психічного стану та її права на вільний розвиток своїх творчих сил. Процес гуманізації та «психологізації» педагогіки, розробка проблем особистісно орієнтованої, суб'єкт-суб'єктної освіти все більше орієнтує освіту на особливості розвитку людини в онтогенезі, тобто на специфіку потреб кожного вікового етапу в освітніх послугах, коли система освіти існує для повного, всебічного розкриття всіх здібностей, талантів і обдарувань людини.

Оскільки перетворювальний характер педагогічної діяльності полягає не у пристосуванні учня до традицій соціокультурної ситуації, а в розвиткові особистості і творчої індивідуальності, пріоритетними стають гностична функція цієї діяльності, розуміння психічного розвитку школяра та вивчення учня педагогом, вчителем, вихователем.

Вперше ідею про вивчення педагогом дитини як наукову проблему сформулював і обґрунтував Костянтин Ушинський (1823, ін. 1824–1871). У педагогічному дискурсі II пол. XIX – поч. XX ст. існувало декілька науково-педагогічних парадигм, означених і описаних провідною українською історикинею педагогіки О. Сухомлинською (2013а). З-поміж них виділимо гуманістичну парадигму, започатковану М. Пироговим та поглиблену й науково обґрунтовану К. Ушинським, парадигму вільного

розвитку дитини, представлену насамперед Л. Толстим, та природничу-наукову парадигму, пов'язану передусім з постаттю П. Лесгафта. До речі, розпочав згаданий педагогічний дискурс геніальний М. Пирогов, квінтесенцію роздумів якого щодо завдань школи О. Сухомлинська формулює так: «Виховувати дитину для життя, спрямовувати її на пошуки сенсу життя в моральному й інтелектуальному полі» (там само, с. 6). Залишається лише дивуватися прозірливості М. Пирогова, адже саме про це завдання й кажуть нині, прагнучи реформувати українську освіту на європейський лад. Названі вчені зробили вагомий внесок у розробку характеристики учня. М. Пирогов і К. Ушинський поставили й актуалізували проблему вивчення педагогом учня, що є передумовою складання характеристики.

Ідея про вивчення педагогом дитини у творчості К. Ушинського є провідною в розробці наукових основ педагогіки та психології, об'єднувальною для цих наук. Учений неодноразово звертав увагу на те, що педагогові необхідно вивчати дитину, знати предмет своєї педагогічної діяльності. Про необхідність такого вивчення каже і назва його фундаментальної праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології». Зауважимо, що всі дослідники творчості видатного педагога вбачають у цьому заклику лише вимогу, а не поставлення наукової проблеми.

Так, Д. Лордкіпанідзе у своїй монографії, присвяченій педагогічному вченню К. Ушинського, наголошує: «Ушинський вимагав, щоб педагог будував навчання на основі знання тілесних і розумово-моральних прагнень та прагнень дитини до діяльності... Ушинський вимагає, щоб педагог вивчав психологічний розвиток дитини і все навчання засновував на глибокому знанні законів розвитку психофізичної природи дитини» (1974, с. 202). Г. Костюк підкреслює, що у праці К. Ушинського «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» питання психологічного

вивчення людини як предмета виховання є головними, оскільки, щоб виховувати людину всебічно, треба пізнати її у всіх відносинах. Автор акцентує на практичних цілях у побудові наукової психології К. Ушинським, який уважав, що вона потрібна педагогу насамперед для визначення мети, розробки методів та оцінки результативності виховання, для аналізу та узагальнення педагогічного досвіду. Але Г. Костюк аналізує психологічні погляди К. Ушинського, не пов'язуючи їх з педагогічною наукою і педагогічною практикою (1974a, 1974b). Л. Березівська, розглядаючи погляди видатного педагога на роль учителя у вихованні людини, акцентує: «Великого значення Костянтин Дмитрович надавав знанням вихователів із психології, що необхідні вихователеві «для того, щоб оцінити наслідки, дані тим чи іншим педагогічним заходом, тобто, інакше кажучи, оцінити педагогічний досвід» (2009b, с. 114). Дослідниця наголошує, що класик педагогіки «надзвичайно глибоко і всебічно обґрунтував завдання вихователя, а саме: «пізнати людину такою, якою вона є в дійсності, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами; «знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру». І лише тоді вихователь зможе «черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, – а засоби ці величезні!» (Березівська, 2009b, с. 115). Підкреслимо, що Л. Березівська каже про проблему детермінації педагогічного процесу психологічними знаннями про дитину, поставлену К. Ушинським. Вона виділяє ті аспекти педагогічного процесу, у які це знання має включатися – вибір методу впливу і оцінка результату, але саму проблему вивчення педагогом дитини не розглядає (Березівська, 2005, 2009b).

Наше завдання полягає в тому, щоб на основі аналізу праць К. Ушинського довести авторство класика педагогіки в поставленні наукової проблеми вивчення педагогом особистості дитини.

Починаючи цей аналіз, варто згадати концептуальне зауваження О. Сухомлинської, що «найвизначнішим і найсуттєвішим внеском Ушинського є підхід до педагогіки як антропологічної науки, обґрунтування її психологічних засад» (2008a, с. 38). Антропологічна ідея К. Ушинського про вивчення педагогом дитини сьогодні є надзвичайно актуальною. Ця ідея зароджується в ученого з нового погляду на педагогіку та на її предмет і пов'язана з вирішенням фундаментального завдання його наукового-педагогічної творчості – створенням наукової теорії педагогіки. К. Ушинський переконаний, що для педагогічної діяльності потрібні не лише зібрання правил, нехай навіть корисних для неї, а й певні знання, тобто наукова теорія. Тому педагог, наполягаючи на необхідності розробки наукової теорії педагогіки, наголошує: «Але як було б цілком безглуздо для медиків обмежитися вивченням самої терапії, так було б безглуздо для тих, хто хоче присвятити себе виховній діяльності, обмежитися вивченням самої педагогіки як збірки правил виховання» (Ушинський, 1954d, с. 22). Всі дослідники творчості видатного педагога відзначають його роль у поставленні фундаментальних проблем вітчизняної педагогічної науки. Так, відомий радянський педагог М. Данилов відзначає: «Ушинський ставить перед собою фундаментальне завдання – знайти наукові засади виховання покоління, що зростає, створити педагогічну теорію і, зокрема, дидактику, що озброює вчителя для найбільш розумної і успішної роботи» (1948, с. 47). Історик педагогіки С. Єгоров зауважує, що «Ушинському випало завдання з'ясувати і розробити самі основи вітчизняної педагогічної науки» (1977, с. 101).

Базовим моментом для створення наукової основи педагогіки є її розуміння як науки і мистецтва виховання. К. Ушинський уже у своїх ранніх працях визначає педагогіку як особливу сферу людської діяльності, висловлює думки про поділ педагогічної науки і мистецтва виховання (Ушинский, 1948–1950). У статті «Про користь педагогічної літератури» він пише: «Ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками в точному розумінні цього слова» (1954а, с. 38), а у праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» поняття педагогіки як науки і мистецтва виховання К. Ушинський підкреслено розмежовує. Той факт, що аналіз цього поняття він подає в передмові до своєї фундаментальної праці, свідчить про те, що воно є методологічним для побудови основ педагогіки, а значить – і проблеми вивчення педагогом дитини.

Вихідним положенням автора є розгляд педагогіки у двох планах. По-перше, він розрізняє педагогіку в широкому сенсі слова як збірку знань, необхідних і корисних педагогу, тобто як науку. По-друге, у вузькому сенсі слова під педагогікою розуміється збірка виховних правил, тобто мистецтво виховання. К. Ушинський застосовує термін «мистецтво» щодо педагогіки з метою показати відмінність власного розуміння її предмета від наявної в суспільстві концепції, згідно з якою педагогіку уявляли як збірку догматичних правил про покарання, настанов, вказівок, не пов’язаних із життям та конкретною дитиною. Автор прагне відійти від визначення педагогіки з формально-логічного погляду, поширеного в сучасному йому суспільстві. «Своє завдання К. Ушинський бачить у науковому обґрунтуванні педагогіки як науки у тісному зв’язку з актуальними для того часу практичними завданнями школи і народної освіти», – пише С. Єгоров (1977, с. 89). Такої ж позиції в оцінці поглядів великого педагога дотримується і грузинський учений-педагог Д. Лордкіпанідзе: «... Ушинський, визначаючи формальну педагогіку як мистецтво, фактично цим насамперед оголошував

війну проти рецептурної офіційної педагогіки, пропонованої Паульсоном, окрім цього, захищав принцип творчої педагогіки, давав високу оцінку значенню самостійної діяльності та ініціативи вчителя, які в той час були скуті різними «статутами» і «розпорядженнями» міністерства народної освіти, і, нарешті, що найголовніше, кажучи про педагогіку як про мистецтво, він завжди мав на увазі не педагогіку як теорію і навіть не виховання, а головним чином безпосередню педагогічну діяльність» (1974, с. 104).

Головною ознакою науки К. Ушинський уважає предмет її дослідження, яке завершується відкриттям істини, що випливає з самої сутності речей. Прагнення автора встановити зв'язок педагогічної теорії з проблемами реальної шкільної практики приводить його до виділення особливої галузі педагогіки – прикладної. Він аргументує: «... біля будь-якої науки може утворитися мистецтво, що показуватиме, яким чином людина може отримати вигоди в житті, користуючись положенням науки; але ці правила користування наукою не становлять ще науки» (1954а, с. 153). Тобто автор аж ніяк не заперечує значення педагогіки як науки і не зводить її до мистецтва виховання. Він доводить, що в педагогіці є дві галузі: теоретична, що розробляє загальні закони, і практична, що містить правила застосування цих законів. Насправді К. Ушинський таким розрізненням долає відірваність педагогіки від життя, її абстрактність, і водночас показує важливість для педагога двох зазначених аспектів цієї науки. Роз'яснюючи позиції великого педагога, С. Єгоров зазначає: «Ушинський вказував на органічну єдність і нерозривний зв'язок педагогічної теорії та педагогічної практики, кожна з яких окремо існувати і розвиватися не може» (1977, с. 106). На думку С. Єгорова, позиція К. Ушинського полягає в тому, що педагогіка є і наукою, і мистецтвом. Підтвердженням цього висновку може бути такий вислів самого К. Ушинського: «Я бачу в педагогіці не науку, а мистецтво; але

переконаний, що в теорії цього мистецтва є дуже багато такого, що конче необхідно знати людям, які беруться за практику виховання й навчання» (1954b, с. 431).

Отже, розуміючи педагогіку як мистецтво виховання, К. Ушинський стверджує, що це мистецтво має свою теорію, яку необхідно знати педагогу. З одного боку, розглядаючи педагогіку як мистецтво виховання, він протиставляє її формальному розумінню педагогічної науки, поширеному в сучасному йому суспільстві. З іншого боку, використовуючи визначення педагогіки як мистецтва виховання, він відмежовує її від природничих наук, які відкривають закони природи заради самих законів. Сенс педагогіки полягає не у відкритті законів, а в їхньому застосуванні для перетворення людини у практиці виховання з метою її вдосконалення. Адже педагогіка як мистецтво виховання спрямована в майбутнє. Вона має своєю метою «практичну діяльність – майбутнє, а не сучасне й не минуле, яке також не залежить більше від волі людини» (1954d, с. 21).

Сучасні дослідники підкреслюють, що нове розуміння предмета педагогіки, яким є людина, вимагало і нового погляду на людину: людина в онтогенезі розвивається у процесі діяльності і основним чинником цього процесу, який його організовує, є виховання (Березівська, 2005, 2009b; Сухомлинська, 2008a; Шашков, 2007). Підкреслимо, що книга К. Ушинського «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» – це перша праця у вітчизняній педагогічній науці, де питання вивчення людини як предмета виховання посіли центральне місце, де психологію людини розглянуто стосовно педагогічного аналізу.

Нагадаємо, що педагогіка включає в себе практичну діяльність, яка ґрунтується на науковій теорії. К. Ушинський упевнений, що педагогіці належить йти у своєму вдосконаленні тим же шляхом, яким ідуть інші науки. Визначаючи цей шлях, він аргументує: «Разом з удосконаленням наук

удосконалюватиметься і виховна теорія, якщо тільки вона, кинувши будувати правила, нічим не обґрунтовані, завжди керуватиметься наукою у стані її невпинного розвитку й кожне своє правило виводитиме з того чи іншого факту або зіставлення багатьох фактів, здобутих наукою» (1954d, с. 33).

Знання дитини, виступаючи підставою педагогічної діяльності, дає змогу встановити зв'язок між педагогічною теорією і практикою виховання. Але такий зв'язок встановлює лише вихователь. К. Ушинський наполягає на особистісному, творчому характері педагогічної праці: «Вихователь (викладання є тільки одним із засобів виховання), поставлений віч-на-віч з вихованцями, у самому собі має всю можливість успіхів виховання... Вплив особи вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень» (1948–1950, с. 41). Педагог, ведучи практичну виховну роботу, застосовує загальні закони науки в конкретних ситуаціях і до конкретної дитини. Таке застосування законів і робить педагогіку мистецтвом, творчим процесом. Без знання дитини педагогіка залишиться абстрактною теорією без зв'язку з реальною педагогічною практикою.

К. Ушинський підкреслює, що чим меншим є вік учнів, над освітою яких працює вихователь, тим більше йому потрібно педагогічних знань, і ця вимога не зростає, а зменшується в міру зростання віку учня: «У педагогіки дуже широка основа і дуже вузеньке верхів'я: дидактика початкового викладання може наповнити томи; дидактику читання лекцій в університеті можна висловити двома словами: «Знай добре свій предмет і викладай його ясно» (1954b, с. 431).

Між новим розумінням предмета педагогіки, яким є людина, і новим розумінням характеру педагогічної праці як творчого процесу, зверненого до природи людини з метою її удосконалення, К. Ушинський встановлює взаємозв'язок, формулюючи його у своєму широко відомому принципі.

Наведемо його: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона має попереду пізнати її також у всіх відношеннях» (1954d, с. 28). Так автор формулює, а потім у своїй фундаментальній праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» реалізує головну ідею своєї філософії, педагогіки, психології – ідею про необхідність вивчення людини, оскільки знання про неї детермінує педагогічний процес (перший том цієї праці надрукований у Санкт-Петербурзі 1868 року, другий – 1869). Отже, педагогіка потребує всебічного вивчення дитини. У свою чергу, якщо педагогіку розглядають у взаємозв'язку двох планів – як науку і як практичну діяльність, то і вивчення дитини має відбуватися в цих двох планах.

Власне науковий план вивчення дитини складають закони психічного розвитку, тому висловлювання вдатного педагога звернене насамперед до науки, що вимагає від неї об'єктивного знання про природу людини. Кожен вихователь вивчає свого вихованця в різних аспектах власної педагогічної діяльності, цим реалізуючи безпосередньо практичний аспект вивчення дитини. Тому саме до вихователя, з іншого боку, адресований заклик К. Ушинського. Таким чином, К. Ушинський не просто висуває вимогу до педагога про необхідність знання дитини, а й уводить до контексту науки нову проблему – вивчення педагогом дитини в єдності двох напрямів такого вивчення – теоретичного і практичного.

Отже, пошуки наукових основ педагогіки приводять К. Ушинського до розгляду її як особливої царини людської діяльності у двох планах – як науки і як мистецтва виховання, що передбачає нове розуміння предмета педагогіки – людини, а відтак і поставлення проблеми вивчення педагогом дитини. К. Ушинський відповідно до антропологічного принципу закладає основи всебічного, цілісного підходу у вивченні учня, наголошуючи, що знання про дитину взаємопов'язані з усіма ланками педагогічного процесу і

детермінують їх – конкретизація цілей, вибір засобів впливу, аналіз його результатів та педагогічного досвіду.

К. Ушинський не лише поставив вивчення педагогом дитини як наукову проблему, а й визначив джерела знань про дитину, способи отримання цих знань педагогом та принципи вивчення вчителем учня. Найпершою і найнеобхіднішою умовою для вчителя на шляху вивчення дитини К. Ушинський уважав наявність психологічних знань. Причому він підходив до відбору необхідних для педагога знань з психології учня з практичних педагогічних позицій.

Це завдання можна вирішувати різними шляхами. Один шлях складається з популяризації, тобто з переказу доступною для педагога мовою теоретичних положень, які містяться в тих чи інших психологічних теоріях. Типовим прикладом такого популяризаторського підходу є книга В. Джеймса (William James; 1842–1910) «Бесіди з учителями про психологію», основою для якої стали прочитані ним 1892 р. у Гарвардському університеті публічні лекції з психології для вчителів. Автор пише: «Моїм головним бажанням було змусити вчителів зрозуміти духовне життя учня ... і я не досяг би своєї основної мети, якби на цю книжку стали дивитися як на путівник Бедекера або підручник арифметики» (Джеймс, 1914, с. 12–13). «І в цьому вигляді, у якому я тепер записав свої лекції, – зауважує В. Джеймс, – вони містять у мінімальному обсязі те, що вважається науковим у психології; вони надзвичайно популярні і відповідають практичним вимогам» (там само, с. 12). К. Ушинський, на відміну від В. Джеймса, йде не шляхом популяризації, а шляхом розробки психологічних основ педагогіки. Його цікавлять не формальні питання шкільного життя (дисципліна, шкільні інструкції тощо), а живі учасники педагогічного процесу – вчитель і учень. Тому К. Ушинський відзначає: «Багато чого, звичайно, означає дух закладу;

але цей дух живе не у стінах, не на папері, але в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців» (1954а, с. 40).

К. Ушинський виділяє два діалектично пов'язаних джерела, на яких будується педагогічний процес, а значить, і вивчення учня: досвід педагога і теоретичні положення психологічної та педагогічної наук. Способами, якими вчитель може отримати психологічні знання, учений-педагог уважає вивчення педагогічної літератури і організацію спеціальних педагогічних факультетів. К. Ушинський наполягає, що на шляху вивчення учня педагог має також використовувати наукові методи. Причому, на його думку, педагогіка як наука має користуватися власними методами вивчення свого предмета. Оскільки таким предметом виступає жива дитина, яка перебуває в постійному русі, у постійному розвитку, то і вивчати її треба, спостерігаючи за нею, у процесі розвитку, у процесі виховання. Нагадаємо, що за життя К. Ушинського не набули широкого поширення експериментальні методи дослідження. На той час єдиним зрозумілим і доступним для вчителя був метод спостереження. У книзі «Досвід педагогічної антропології» К. Ушинський постійно закликає педагогів спостерігати за дітьми: «У іграх дитини можна помітити...», «спостерігайте уважно...», «придивіться і прислухайтеся...» тощо. Таким чином, педагог наполягає на використанні вчителями методу спостереження під час вивчення учня. Цей метод стане провідним під час збору даних про учня для написання його педагогічної характеристики.

Організацію спостережень слід проводити науковим шляхом відповідно до принципів, окреслених К. Ушинським. Визначаючи виховання як комплексний, цілісний процес, педагог тим самим вимагає, відповідно до антропологічного підходу, цілісного, комплексного вивчення предмета цього процесу – людини. Цей взаємозв'язок автор висловлює у своїй провідній ідеї. Наведемо її ще раз: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх

відношеннях, то вона повинна попереду пізнати її також у всіх відношеннях» (1954d, с. 28). Так К. Ушинський формулює принцип цілісності вивчення учня.

2.2. Перші спроби опису особистості школяра: від запозичення (Ремі Жиллє) до творчого підходу (Лев Толстой)

Педагогічна характеристика учня, як і кожен феномен, має свою ґенезу – процес виникнення і подальшого розвитку, який визначає її сутність, структуру, зміст, функції. Перші характеристики учнів з'явилися у вітчизняному освітньому просторі в першій половині XIX століття. Їхню появу саме в цей період пов'язуємо з відкриттям в Україні кількох нових вищих та середніх навчальних закладів підвищеного типу – Харківського університету (1804), Рішельєвського ліцею (1817), Ніжинської гімназії вищих наук (1820), Київського університету (1834). Відкриття цих закладів зумовило потребу у кваліфікованих науково-педагогічних кадрах, яку частково вирішували шляхом запрошення європейських викладачів, зокрема французьких. Так, з Рішельєвським ліцеєм в Одесі пов'язана діяльність адміністраторів і викладачів французького походження – перших директорів закладу: Шарля Домініка Ніколь (1817–1820) та Ремі Жиллє (1817–1821). Саме Р. Жиллє і належить першість у складанні характеристик учнів на українських теренах.

Ремі Жиллє (Remis Gillet; 1766–1849) – вітчизняний педагог французького походження. У 1810 р. він здобув ступінь доктора словесних наук у Харківському університеті і став професором. В Одесу Р. Жиллє приїхав 1817 р. і був призначений професором французької словесності та історії, а також інспектором старших класів Рішельєвського ліцею. У 1820–1821 рр. – директор ліцею. Жиллє був звільнений з цієї посади внаслідок

фінансових негараздів (Полевщикова, 2011, с. 118). Однак його педагогічна кар'єра тривала: у 1829–1842 рр. був професором Петербурзького педагогічного інституту, одночасно (1830–1841) викладав французьку словесність в Імператорському Царськосільскому ліцеї.

Працюючи інспектором старших класів Рішельєвського ліцею, Ремі Жиллє склав характеристики учнів, які навчалися там у 1819–1820 рр. Це перші в історії вітчизняної освіти педагогічні характеристики. Опубліковані вони французькою мовою 1898 р. в Одесі (Жиллє, 1898, с. 54–57; Маркевич, 1898, с. 45). Загалом характеристик 32 (15 – учнів 4-го класу ліцею, 17 – учнів 5-го класу; Додаток 2).

Характеристики дуже лаконічні: кілька рядків тексту. Наприклад:

«Новицький: доброта, м'якість, покірність, гарна поведінка; повна відсутність емоцій, а іноді впертість, що веде до дурості; ним легко керувати. Його слід заохочувати до роботи, інакше він впадає в апатію» (Жиллє 1898, с. 54)

«Томілін: потайний характер, здатний на дуже погані речі; він намагається бути непоміченим та всього побоюється, отже, його потрібно виховувати в суворості; він наділений дуже доброю пам'яттю, а його здібності звичайні» (там само, с. 55)

Як бачимо, педагог дає учням надзвичайно стислу характеристику. Однак аналіз змісту всіх 32-х характеристик дає змогу встановити, що вони подібні за структурою: спочатку названо прізвище учня (без імені), далі зазначено рівень здібностей, риси характеру, поведінку, відзначено, як учень зазнає впливу, а наприкінці подано рекомендації – які оптимальні засоби педагогічного впливу на учня, ураховуючи його індивідуальні якості. Ці рекомендації, на нашу думку, є свідченням неабиякого педагогічного таланту Р. Жиллє, оскільки вони є своєрідним підсумком спостережень за учнем, точно розкривають його натуру і завершують кожну з 32-х характеристик. В

узагальненому вигляді подаємо структуру та зміст характеристик Р. Жиллє у формі табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Структура та зміст характеристик учнів Рішельєвського ліцею 1819–1820 н. р.

Структура	Зміст характеристики
Прізвище	Прізвище учня (без імені)
Здібності	Не має жодних талантів; дуже обмежені здібності; не без талантів; малоздібний; посередні здібності; талант.
Риси характеру	Потайний характер; лінивий, неуважний пустун; дивакуватий, грубий і передусім впертий; має жорсткий характер, здатний на грубість та нахабство; чесний, релігійний; щирий, але легковажний; ніжний та покірний.
Ставлення до праці	Схильний до ліні; його треба не залучати до роботи, а змушувати працювати; ледачий; має любов до праці; слід заохочувати до роботи; достатня любов до праці; мало любові до роботи; великий працівник.
Поведінка	Відрізняється доброю поведінкою; гарна поведінка, але трохи грубуватий; відмінна поведінка; схильний до недисциплінованості та непокори; баламут; має схильність обходити правила.
Засоби впливу на учня	Необхідно використовувати з ним засоби строгості; ми можемо керувати ним, звертаючись до відчуття честі, до якої він дуже чутливий; його треба постійно спонукати, але витрачені на це зусилля будуть винагороджені; треба змусити його використовувати свою прекрасну пам’ять; за ним треба уважно стежити, і лише страх може змусити його виконувати обов’язки; показати йому дружбу та довіру; його треба заохочувати та поважати; вимагає пильності та твердості.

Уважаємо, що Р. Жиллє у своїй діяльності зі складання характеристик учнів спирався на традиції тодішньої французької освіти, згідно з якими навчальний процес не був обмежений лише теоретичним викладом основ наук. Так, у XIX ст. вчителі французьких шкіл вели спеціальні щоденники, у яких записували відомості про кожного зі своїх учнів. У ці щоденники записувалися прізвище та ім'я учня, його вік, склад сім'ї, заняття батьків, характер родинних стосунків. Далі – відомості про фізичний стан: статура, зовнішність, хвороби. Наприкінці було подано характеристику учня, більш чи менш детальну. В одному з учительських щоденників ці відомості були систематизовані так: «1) Серце, нахили, почуття, характер, звички; 2) Розум, увага, здібності до роздумів і міркувань» (Е. Р., 1901, с. 33). У такі щоденники записували події шкільного і сімейного життя учня, його провини і засоби, використані вчителем для його «виправлення» (там само).

Вітчизняна освіта першої половини XIX ст. була далека від такого гуманістичного підходу до учня. Провісником гуманізму у вітчизняній освіті став усесвітньовідомий учений М. Пирогов, з діяльністю якого пов'язані кардинальні зміни в освітній сфері наприкінці 1850-х – у 1860-х роках, які торкалися і характеристики учня. Тому наступні документи, пов'язані з педагогічними характеристиками, з'явилися у «Циркулярі з управління Київським навчальним округом», заснованому в 1859 р. М. Пироговим, тодішнім попечителем Київського навчального округу. «Циркуляри» видавалися впродовж усього київського періоду діяльності вченого (виходили до 1917 р.), були щомісячним виданням, яке, крім офіційних повідомлень і розпоряджень, містило дописи викладачів про методи навчання і виховання, зауваження попечителя з приводу викладеного, розпорядження чи пропозиції самого М. Пирогова щодо навчально-виховного процесу, зокрема й тих питань, які стосуються предмета нашого дослідження. Таким чином, офіційний документ було фактично перетворено

на щомісячне періодичне педагогічне видання (одне із перших в Україні), яке мало велику популярність не лише в Київському навчальному окрузі, а й за його межами. До «Циркулярів» ми неодноразово звертатимемося далі в нашому дослідженні. Але спершу вважаємо за необхідне підкреслити, що ім'я М. Пирогова цілком справедливо вважають символом новаторства в науці та педагогічній справі. В історії вітчизняної освіти значення адміністративної і літературно-педагогічної діяльності М. Пирогова полягає в тому, що він показав недоліки, однобічність освіти до 60-х років XIX століття і водночас вказав нашій школі нові цілі; в історії розвитку української педагогічної думки з іменем видатного вченого назавжди пов'язана ідея загальнолюдського гуманного виховання.

А розпочався шлях М. Пирогова в педагогіку зі статті «Питання життя» (1856), де він усебічно обґрунтував ідею виховання справжньої людини, громадянина. Як зазначав К. Ушинський, «М. І. Пирогов перший у нас глянув на справу виховання з філософської точки зору і побачив у ньому не питання шкільної дисципліни, дидактики або правил фізичного виховання, але глибоке питання людського духу – «питання життя» (Ушинский, 1862, с. 120). Що ж зумовило появу цієї статті, яка стала справжнім детонатором змін в освітній сфері і дала поштовх активному розвитку педагогічної науки? Річ у тім, що в 1854 р., під час Кримської війни, М. Пирогов, як лікар, вирушив на театр військових дій і організував там медичну допомогу, зокрема очолив першу громаду медичних сестер. Участь у війні з особливою силою показала йому пороки, що роз'їдали державу. Одну з найважливіших причин цього він бачив у кричущих недоліках системи освіти і виховання Російської імперії. В середині XIX ст. зі школи виганяли будь-яку живу думку, любов до дітей не лише не заохочували, а й переслідували, освіта була підпорядкована вузькоутилітарним цілям (використання освіти виключно для досягнення особистих, переважно кар'єрних, цілей і

задоволення власних потреб) і сприяла формуванню бездумного ставлення до життя, кар'єризму та інших моральних вад. Результатом роздумів М. Пирогова над цими питаннями і стала стаття «Питання життя». У ній учений емоційно і переконливо показав безглуздя станового виховання, великий розлад між школою і життям, поставив глибокі філософські питання про сутність, мету і сенс людського життя. На противагу утилітаризму в підході до цілей і завдань виховання і навчання він висунув на перший план завдання формування високих людських якостей, моральних достоїнств людини. Важливо, що М. Пирогов не лише проголошував ці завдання і моральні принципи, а й діяв згідно з завданнями і відповідно до принципів.

Висунувши як провідну ідею освіти виховання в людині насамперед людини, учений усебічно розробляв і впроваджував різні заходи і засоби реалізації цієї ідеї. Так, у циркулярі № 1 за 1860 р. М. Пирогов торкається питання медичного нагляду за учнями, що пізніше знайде відображення в характеристиках, майже в кожному циркулярі наголошує на винятковій ролі в навчально-виховному процесі педагогічних рад, на яких розглядатимуть й учнівські характеристики. Протягом 1859–1860 рр. на сторінках циркулярів обговорювали питання методики викладання різних предметів, засоби морального виховання учнів тощо. Сам М. Пирогов у березні 1859 р. підготував проєкт «Про створення педагогічної гімназії в Києві», у якому підкреслював необхідність вивчення вчителем учня шляхом спостережень з подальшим обговоренням результатів цих спостережень на спеціальних конференціях: «Для більшого зближення з дітьми, у видах виховно-наукової освіти, стипендіати мають брати діяльну участь у літературних учнівських бесідах, які будуть засновані за зразком існуючих вже тепер при Першій київській гімназії і, понад те, чергувати по черзі в пансіоні, розташованому при гімназії, розмовляти з дітьми під час цих чергувань і вести журнал, у якому мають докладно викладати свої спостереження про характер, душевні і

розумові здібності, звички, вчинки і т. п. дітей. Для критичного обговорення цих спостережень складаються під керівництвом директора, професора педагогії і досвідчених наглядачів щомісячні конференції, у яких мають брати участь з правом голосу всі стипендіати педагогічної гімназії» (Пирогов, 1985, с. 145). По суті, це перші методичні рекомендації з організації процесу вивчення учня, які надалі розроблятимуть К. Ушинський, П. Лесгафт, О. Віреніус, О. Лазурський та ін.

З іменем та діяльністю М. Пирогова пов'язуємо і перші в історії вітчизняної освіти спроби запровадження індивідуального підходу до учнів, що безпосередньо стосується предмета нашого дослідження. У № 4 «Циркуляру...» за 1860 р. була опублікована стаття П. Виковського «Декілька слів про можливості індивідуалізування в середніх навчальних закладах і про можливість фамільярності учнів до їхніх наставників», у якій автор висловлює думку про можливість застосування індивідуального підходу: «Тоді з'явиться можливість судити про характер кожного вихованця, про його спосіб думок і різні його нахили не за однією лише провиною, а й за довірливістю його, що відкриває нам внутрішню сторону його життя» (Выковский, 1860, с. 65). Цікаві міркування автора й щодо кількості учнів, яких можна охопити індивідуальним підходом: «Директор візьме на себе працю індивідуалізувати 25 учнів, інспектор – 75, наглядач – 100, з наставників кожен по 10 учнів. Тоді ця спільна праця буде дуже важлива під час оцінки в Педагогічній Раді поведінки учнів, оскільки буде заснована не на помилковому припущенні, а на правильних даних і фактах, поміщених у кондуїтному журналі кожного вихованця» (там само, с. 66). Про кондуїтні журнали і списки як форму тогочасної характеристики учня йтиметься далі, а ми, спираючись на авторитет К. Ушинського підкреслимо, що ідеї Пирогова «пробудили педагогічну думку, яка спала в нас доти» (Ушинский, 1862, с. 105). Висунутий Пироговим принцип виховання передовсім людини в

людині К. Ушинський розглядав не лише як філософський принцип, а й як «вимогу здорової педагогіки, заснованої на психології» (там само, с. 124). Таким чином, Микола Пирогов може бути по праву названий предтечею того широкого руху за вивчення дитини, який розгорнувся згодом і став основою для складання педагогічної характеристики учня.

Оригінальний приклад характеристик учнів у 1860-х роках знаходимо у творчості педагога, дитячого письменника та журналіста Олексія Острогорського (1841–1917), який 1867 р. опублікував у педагогічному журналі «Учитель» розлогу статтю під назвою «Характеристики учнів», яка містить три розділи, тобто три характеристики (с. 81–99). Зважаючи на письменницький дар автора, ці характеристики є скоріше художніми оповіданнями зі шкільного життя. О. Острогорський дав кожній характеристиці-розділу оригінальну назву, якій відповідає зміст: «Кандидат на вигнання за неуспішність», «Один із дуже багатьох», «А буває і такий результат виховання» (Додаток 3). Проте наявність діалогів, роздумів як автора, так і героя (учня), звернень до читача, дає підстави зарахувати ці характеристики все ж до художньої творчості. Водночас ці характеристики-оповідання побудовані за певною схемою: на початку надзвичайно детально і майстерно описано зовнішність учня, далі – його ставлення до навчання, до вчителів і товаришів, провини і різні кумедні ситуації, а наприкінці подано своєрідний підсумок. У характеристиці учня Кириліна під назвою «Один із дуже багатьох» цей підсумок напрочуд промовистий. На противагу гуманістичним принципам поваги до особистості дитини, які проголошував і втілював М. Пирогов, О. Острогорський писав: «Дух закладу визначається не Кириліними; і взагалі не учнями, а «порядками закладу» – у цьому разі офіційністю відносин і механізацією всього виховання. І тому на питання щодо Кириліна: ламати чи терпіти, я відповів собі: терпіти і виховувати, наскільки дозволить середовище» (1867, с. 90).

Найцікавіший досвід характеристики учнів у цей період знаходимо в педагогічній спадщині Льва Толстого. Педагогічний аспект діяльності Л. Толстого неодноразово був предметом наукових розвідок в українській та російській науковій і публіцистичній літературі. Це, зокрема, статті в педагогічній періодиці початку XX ст. (Годнев, 1907; Синицкий, 1910), дослідження радянського періоду (Вейкшан, 1948; Григор'єв, 1953; Соколовський, 1978) та напрацювання сучасних науковців (Лукацкий, 1999, та ін.). Автори у своїх працях робили акцент переважно на народному характері та на демократичному пафосі педагогічних поглядів Л. Толстого, аналізі дидактичних аспектів його педагогічної діяльності. Нагадаємо, що вивченню спадщини Л. Тостого в Україні поклав початок І. Франко статтею «Лев Толстой» (1892), де надзвичайно точно схарактеризував творчий метод письменника, виділивши як головні його складники «величезну гостроту спостережень, тонкий психологічний аналіз, пластичність у малюванні оточення, що досягається іноді лише кількома словами» (Франко, 1980, с. 229). Цей метод позначився, безперечно, і на педагогічній діяльності Л. Толстого, виявившись, зокрема, у яскравих, детальних і по-толстовському глибоких педагогічних характеристиках учнів Яснополянської школи, які знаходимо у статтях «Яснополянська школа за листопад і грудень місяці» (1861) та «Кому в кого навчатися писати, селянським хлопцям у нас, чи нам у селянських хлопців?» (1862), надрукованих у журналі «Ясная поляна». Зазначимо, що характеристики, які дає Лев Толстой своїм учням у цих статтях, є однією з найбільш ранніх спроб в історії вітчизняної педагогіки дослідити і описати психолого-педагогічні особливості школярів.

Розпочинаючи аналіз зазначених педагогічних статей Л. Толстого, врахуємо декілька факторів. По-перше, автор описує учнів – селянських дітей у своїй Яснополянській школі. Як відомо, внаслідок реформ Олександра II відбувається розширення мережі сільських шкіл за рахунок

державної підтримки, діяльності церкви і місцевого самоврядування. Одна з таких шкіл була відкрита з ініціативи Л. Толстого і функціонувала в його маєтку Ясна Поляна в 1859–1862 рр. Досвід діяльності цієї школи важливий для нашого дослідження, оскільки навчально-виховний процес у ній мав яскраво виражену специфіку, що базувалася на ідеї «вільного виховання» і виявлялася, зокрема, у побудові навчального процесу на основі активності, самодіяльності та творчої ініціативи учнів, поваги до особистості школяра, урахуванні його інтересів, а також у природній, невимушеній поведінці дітей на уроках та у відповідному ставленні до вчителя і своїх товаришів тощо. Зрозуміло, що ці особливості навчально-виховного процесу відбивалися в педагогічних характеристиках, які дає своїм учням Л. Толстой. По-друге, слід ураховувати, що ці характеристики не є закінченими і систематичними у психологічному та педагогічному плані. Це, значною мірою, принагідні побіжні нотатки про учнів Яснополянської школи у зв'язку з описом роботи цієї школи.

Звертаючись до самого змісту характеристик, насамперед акцентуємо на основному принципі, що визначає ставлення Л. Толстого до учнів: «Школярі – це люди, хоч і маленькі, але люди… Мало того, що вони люди, вони – людська спільнота, об'єднана однією думкою» (1948а, с. 117–118). Отже, з одного боку, педагог наголошує на індивідуальності кожного учня як неповторної людської особистості, а з іншого – підкреслює колективний характер навчальної діяльності, у якій виявляється ця індивідуальність і формується особистість. Відповідно, в аналізованих статтях автор дає як індивідуальні, так і групові характеристики школярів. Так, Л. Толстой насамперед підкреслює виховний вплив школи на учнів: «Табунне почуття вже давно зникло в учнях. Вже немає необхідності йому чекати і кричати: «гей, хлопці! в училищу!». Вже він знає, що училище середнього роду, багато дечого іншого знає і, дивно, внаслідок цього не потребує натовпу…

Мені з кожним днем здається, що все самостійнішими і самостійнішими робляться особистості і різкішими їхні характери» (там само, с. 114). Характеризуючи окремих учнів Яснополянської школи, Л. Толстой в образній формі описує різноманіття індивідуальних особливостей школярів, підкреслюючи, головним чином, їхні емоційні якості. Ось одна з таких характеристик: «...Федько, хлопчик років десяти, ніжна, сприйнятлива, поетична і жвава натура. Небезпека для нього є, здається, найголовнішою умовою задоволення. Влітку завжди бувало страшно дивитися, як він з іншими двома хлопцями випливав аж на середину ставка, сажнів до 50 шириною, і зрідка пропадав у жарких відблисках літнього сонця, – плавав по глибині, перевертаючись на спину, пускаючи цівки води і окликаючи тонким голосом товаришів на березі, щоб бачили, який він молодець. Тепер він знав, що в лісі є вовки, тому йому хотілося в заказ (тобто, спробувати заборонене – О. М.). Всі підхопили, і ми вчотирьох пішли до лісу. Інший – я назву його Сьомко – здоровенний і фізично, і морально, хлопець років 12, прозваний Вавило, йшов попереду і все кричав і перегукувався з кимось заливистим голосом. Пронько – кволий, лагідний і надзвичайно обдарований хлопчик, син бідної сім'ї, кволий, здається, найбільше від нестачі їжі, – йшов поруч зі мною» (там само, с. 126). Під час цієї прогулянки лісом між учнями та вчителем відбулася розмова, що змусила Л. Толстого по-новому поглянути на своїх вихованців, оскільки яскраво увиразнила їхні характери через ставлення до краси. Один з учнів, Федько, запитав: «Леве Миколайовичу, а навіщо вчитися співати? Я часто думаю, справді, – навіщо співати?». Л. Толстого це просте питання спантеличило, він зрозумів, що учень насправді запитує, навіщо людині мистецтво. Тут на допомогу прийшов інший учень, запитавши: «А навіщо липа?». Далі Л. Толстой, описуючи розмову з хлопцями про те, що «не все є користь, а є краса, і що мистецтво і є краса», майстерно і глибоко характеризує учнів

через їхнє ставлення до краси природи і до мистецтва: «Пронько погодився з нами, але він більше розумів красу моральну – добро. Сьомко розумів своїм великим розумом, але не визнавав красу без користі. Він сумнівався, як це часто буває з людьми великого розуму, які відчувають, що мистецтво – це сила, але не відчувають у своїй душі потреби в цій силі; він так само, як вони, намагався розумом дійти до мистецтва і намагався запалити в собі цей вогонь. Федько добре розумів, що липа гарна в листі, і влітку приємно дивитися на неї, і більше нічого не треба. Пронько розумів, що жаль її зрубати, тому що вона теж жива: «Адже це все одно, що кров, коли з берези сік п'ємо» (там само, с. 128). Розмірковуючи далі про вплив мистецтва на формування характеру, Л. Толстой категорично стверджує: «Я вважаю, що потреба насолоджуватися мистецтвом і служіння мистецтву лежать у кожній людській особистості, до якої б породи і середовища вона не належала, і що ця потреба має право і повинна бути задоволена» (там само).

Пильним поглядом геніального художника Л. Толстой бачив індивідуальні риси кожного учня, на які він хотів надалі опертися як педагог. Як приклад, наведемо дві характеристики одного і того ж учня Савіна: перша з них складена вчителем школи, друга – Левом Миколайовичем. Учитель пише: «Від Савіна не можу добитися ні слова; впертість Петька мене дивує: не сказав жодного слова». І далі вчитель додає: «Савін ще гірше, ніж раніше» (там само, с. 158). Як бачимо, у цій короткій характеристиці наявна лише констатація такої риси учня, як впертість, без жодних намагань з'ясувати її причини і спрогнозувати наслідки, до того ж, в останній фразі відчутно явну безпорадність учителя. Натомість у характеристиці, яку цьому ж учневі дає Л. Толстой, бачимо яскраво виражений індивідуальний підхід до школяра: «Савін – це рум'яний, пухкий, з масляними очима і довгими віями, син двірника або купця, у дубленому кожушку, у чобітках по ногах (а не батькових), в олександрійській сорочці і штанях. Симпатична і красива

особистість цього хлопчика вразила мене, особливо тим, що у класі арифметики він був першим за силою міркування і веселим пожвавленням. Читає і пише він теж непогано. Але як тільки запитають його, він схилить свою гарненьку кучеряву голівку, сльози виступлять на великі вії, і він ніби сховатися хоче від усіх і, мабуть, страждає нестерпно. Змусиш його вивчити, він розповість, але сам відповідати він не може або не сміє. Чи нагнаний колишнім вчителем страх (він уже вчився раніше в особи духовного стану), чи недовіра до самого себе, чи самолюбство, чи незручність ... чи ображена ця маленька душа якимось незграбним словом, що вирвалося в учителя, чи все це разом, бог знає, але ця сором'язливість, якщо сама по собі і негарна риса, але, напевно, нерозривно пов'язана з усім найкращим у його дитячій душі. Вибити все це палицею фізичною чи моральною можна, але небезпечно, щоб не вибити разом і дорогоцінних якостей, без яких складно доведеться вчителю вести його далі» (там само). Ця характеристика через психологічний опис емоційного стану учня, а також через сумніви, розмірковування автора передає його хвилювання про свого учня, демонструє майстерне уміння проникнути у внутрішній світ школяра. Індивідуальний підхід Л. Толстого до хлопчика Савіна є зразком майстерних психолого-педагогічних операцій, внаслідок яких учень був виведений зі стану забитості і мовчання і повернутий до нормального шкільного життя.

Стаття «Яснополянська школа…» насичена і короткими, але напрочуд влучними характеристиками окремих учнів: «надзвичайний математик», «розумний, але мстивий, крихітний чорноокий хлопчик» (там само, с. 119), «обдарована і ніжна натура», «обдарований оповідач і жартівник» (там само, с. 120), «у нього чудовий голос і величезний талант до музики» (там само, с. 128), «скептик, здорова логічна натура» (там само, с. 140), «найгірший учень, але оригінальний і жвавий хлопчик» (там само, с. 152), «розумна, сильна і обдарована натура» (там само, с. 185).

Л. Толстой підкреслював величезну роль емоцій у процесі навчання і створив методику різноманітних емоційних впливів на учнів. Емоції, на його думку, збагачують психіку дітей, сприяють розвитку їхньої творчості, змушують глибоко відчувати і переживати, що підвищує ефективність засвоєння знань. Написання творів, прогулянки на природу, ігри, уроки малювання, музики і співів широко використовувалися в Яснополянській школі з метою розвитку і виховання емоцій учнів. У цьому контексті Л. Толстой виняткового значення надавав складанню школярами творів на вільні теми. Як геніальний художник слова і знавець дитячої душі, він завжди прагнув виявити в кожному окремому випадку індивідуальні творчі якості кожного учня та їх розвиток. Так, у класі читали вголос окремі твори учнів, але їхні прізвища не називали. Стиль, типові риси авторів настільки виразно відбивалися в цих роботах, що, за словами Л. Толстого, учні легко вгадували автора. Під час складання твору на тему прислів'я «Ложкою годує, стеблом очі коле» серед інших учнів «різко виділились позитивний Сьомко – різкою художністю опису і Федько – правильністю поетичних уявлень і особливою палкістю і швидкістю уяви» (Толстой, 1948b, с. 276). Описуючи захоплення учнів творчим процесом складання оповідання, Л. Толстой називає їхню діяльність «одухотвореною» і детально конкретизує: «Сьомко, здавалося, бачив і описував те, що знаходилося перед його очима…; Федько, навпаки, бачив лише ті подробиці, які викликали в ньому почуття… Сьомку потрібні були переважно об'єктивні образи, майже без зв'язку між собою; Федьку потрібно було викликати почуття жалю, яким він сам був пройнятий… Розм'якла і подразнена його, у цей час, душа почуттям жалю, тобто любові, втілювала кожен образ у художню форму і заперечувала все, що не відповідало ідеї вічної краси і гармонії…» (там само, с. 276–277). Л. Толстой захоплений творчими успіхами простого селянського хлопця Федька, і це захоплення межує зі здивуванням і відкриттям: «Почуття міри

було в ньому настільки сильне, як у жодного з відомих мені письменників, – те саме почуття міри, якого величезною працею і вивченням досягають окремі художники, – у всій його первісній силі жило в його незіпсованій дитячій душі» (там само, с. 279). У статті «Кому в кого навчатися писати…» знаходимо вражаюче за щирістю зізнання Л. Толстого, який завдяки своєму художньому генію зміг наблизитися до розуміння світу дитинства у мить свідомої дитячої творчості: «Мені здавалось настільки дивним, що селянський напівграмотний хлопчик раптом виявляє таку усвідомлену силу художника, якої, на всій своїй необ'ємній висоті розвитку, не може досягнути Гете. Мені здавалося настільки дивним і образливим, що я, автор «Дитинства», який заслужив певний успіх від російської освіченої публіки, що я, у справі художній не лише не можу підказати чи допомогти 11-річному Сьомку чи Федьку, а що ледь-ледь, – і то лише в щасливу хвилину подразнення, – у стані слідкувати за ними і розуміти їх» (там само, с. 280).

Варто відзначити, що Лев Толстой не складав характеристик учнів з вузько спеціальною метою. Це, як уже йшлося вище, принагідні нотатки про учнів Яснополянської школи в контексті опису роботи цієї школи. Тим не менше, у них відзначено цілу низку важливих особливостей розвитку школярів, зокрема, взаємини учнів, їхню поведінку на уроках і поза школою, підкреслено індивідуальні риси окремих школярів, розглянуто процес дитячої творчості у формі складання самостійних творів тощо. У характеристиках виразно відбито гуманність ставлення Л. Толстого до учнів, його гаряче захоплення шкільною справою, любов і повагу до дітей та їхньої навчальної роботи. Специфічною є і сама манера характеристики в дусі оповідного, образного викладу. Автор характеризує своїх учнів не у формі сухої схеми, хоча б і докладно складеної, а у вигляді живого і невимушеного опису фактів шкільного життя учнів, чим досягається конкретність опису. Проникліва психологічна спостережливість Л. Толстого яскраво

відобразилася і в його педагогічних статтях. Можна з певністю стверджувати, що і в педагогічних характеристиках Л. Толстого позначилася властива для його художньої практики конкретність психологічного аналізу. Вже на початку свого творчого шляху письменник виступає проти абстрактного опису характерів. Такий опис, на його думку, неминуче перетворюється на раціоналістичну схему. «Мені здається, – записує він у щоденнику 1851 року, – що описати людину власне не можна, але можна описати, як вона на мене вплинула» (Толстой, 1937, с. 67). І справді, характеризуючи учнів Яснополянської школи, Л. Толстой щоразу відзначає і вплив учнів на нього: описуючи їхні почуття, переживання, емоційний стан, ставлення до навчання і до вчителя, він абсолютно щиро показує й власні почуття.

Отже, на підставі вищевикладеного аналізу статей Л. Толстого «Яснополянська школа…» та «Кому в кого навчатись писати…» можемо стверджувати, що вони є релевантним джерелом історико-педагогічного дослідження феномену педагогічної характеристики учня. Ця релевантність зумовлена низкою чинників, з-поміж яких першість бере могутня особистість Л. Толстого, який, услід за М. Пироговим, сміливо, переконливо і аргументовано поставив питання про перегляд традиційних поглядів на особистість дитини, на повагу до учня, на всебічне стимулювання його активності та творчості. Незаперечна цінність педагогічних статей Л. Толстого як джерела історико-педагогічного дослідження полягає в тому, що автор одним із перших в історії вітчизняної педагогіки дав педагогічні характеристики своїм вихованцям – звичайним селянським дітям, і зробив це довершено. Відзначимо також специфіку Яснополянської школи як авторського навчального закладу, де апробувалася ідея «вільного виховання». У проаналізованих статтях Л. Толстой показав усьому світові живих дітей, школярів у їхніх забавах, іграх і навчальній діяльності, показав

настільки яскраво і проникливо, що його характеристики учнів за глибиною психологічного аналізу їхнього внутрішнього світу ще довго не втратять свого значення. Позначені творчим генієм письменника, ці характеристики є неперевершеним зразком образного опису учнівських характерів.

Значення педагогічної творчості Л. Толстого не вичерпується розглянутими статтями, його ідеї справили величезний вплив на наступні покоління педагогів. Л. Толстой писав «Якби мені дали вибір: населити землю такими святими, яких я лише можу уявити собі, але тільки щоб не було дітей, чи такими людьми, як зараз, але з такими, що постійно з'являються, свіжими від Бога дітьми – я б вибрав останнє» (Синицкий 1910, с. 17). Нескладно помітити разючу смислову суголосність цього висловлювання зі словами В. Сухомлинського: «Що було найголовніше в моєму житті? Без роздумів відповідаю: любов до дітей» (2012, с. 30). Відомо, що для Василя Сухомлинського Лев Толстой був беззаперечним авторитетом, якого він постійно цитував у своїх працях, і його ідеї, поза сумнівом, вплинули на формування педагогічного світогляду В. Сухомлинського, зокрема й щодо вивчення учня та складання його педагогічної характеристики.

Висновки до другого розділу

У розділі доведено, що вперше поставив питання про вивчення педагогом учня М. Пирогов, який висунув як провідну ідею освіти виховання в людині насамперед людини. Вчений став основоположником вимоги психологічного обґрунтування педагогіки, надалі розвиненого К. Ушинським, який вперше сформулював і обґрунтував ідею про вивчення дитини як наукову проблему. Педагог відповідно до антропологічного принципу заклав основи всебічного, цілісного підходу у вивченні учня,

наголошуючи, що знання про дитину взаємопов'язані з усіма ланками педагогічного процесу і детермінують їх.

Обґрунтовано, що К. Ушинський розробив психологічні основи педагогіки. Вважаючи, що найпершою і найнеобхіднішою умовою для вчителя на шляху вивчення дитини є наявність психологічних знань, учений виділив два діалектично пов'язаних джерела, на яких будується педагогічний процес, а значить, і вивчення учня: досвід педагога і теоретичні положення психологічної та педагогічної наук. Підкреслено, що К. Ушинський наполягав на тому, що педагогіка як наука має користуватися власними методами вивчення свого предмета. Оскільки таким предметом виступає жива дитина, яка перебуває в постійному русі, у постійному розвитку, то і вивчати її треба, спостерігаючи за нею, у процесі розвитку, у процесі виховання. Тому провідним методом вивчення вчителем учня має бути спостереження. Визначено, що, трактуючи виховання як комплексний, цілісний процес, К. Ушинський відповідно до антропологічного підходу вимагав цілісного, комплексного вивчення предмета цього процесу – людини. Акцентовано на провідній ідеї педагога, яка відображає взаємозв'язок вивчення і виховання людини, і є провідним принципом вивчення учня: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна попереду пізнати її також у всіх відношеннях».

На підставі розгляду характеристик учнів, які склали Р. Жиллє (1819–1820), Л. Толстой (1861,1862) і О. Острогорський (1867), з'ясовано, що це були перші в історії вітчизняної освіти спроби складання педагогічних характеристик і що їх зміст цих характеристик залежав від педагогічного і адміністративного досвіду автора (Р. Жиллє) та письменницького обдарування (О. Острогорський) у поєднанні з новаторством та педагогічною майстерністю (Л. Толстой). Виявлено, що наукового підґрунтя для складання

характеристик на той час не було, і автори, спостерігаючи за учнями, спиралися на власний педагогічний досвід.

Встановлено, що внаслідок поставлення М. Пироговим проблеми вивчення педагогом учня, її наукового обґрунтування К. Ушинським, появи перших у вітчизняній педагогіці педагогічних характеристик учнів (Р. Жиллє, О. Острогорський, Л. Толстой) вивчення педагогом учня як необхідної передумови написання педагогічної характеристики в 50–60-тих рр. XIX ст. базувалося на таких головних ідеях:

– гуманістичні тенденції, антропологічний підхід до розвитку людини;

– уявлення про те, що внутрішній світ дитини своєрідний, відмінний від світу дорослого, і має свої специфічні закономірності розвитку;

– нове розуміння предмета педагогіки, яким виступає людина, дитина, а відповідно розуміння необхідності її цілісного, всебічного вивчення;

– встановлення взаємозв’язків педагогіки і психології.

Зроблено висновок, що ці ідеї стали підґрунтям подальшої розробки феномену педагогічної характеристики учня у працях О. Віреніуса, О. Лазурського, П. Лесгафта, І. Сікорського та ін.

Матеріал другого розділу дослідження представлений у низці публікацій автора (Міхно, 2010, 2013b, 2013f).

РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ІДЕЙ ЩОДО СКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯК ЗАСОБУ ВИВЧЕННЯ УЧНЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ТА ПСИХОЛОГІЇ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

3.1. Типологія школярів Петра Лесгафта як підґрунтя створення педагогічних характеристик

Класика є завжди актуальною. У цьому вкотре переконуєшся, коли читаєш праці класиків педагогіки і знаходиш відповіді на пекучі питання сьогодення. Ще у другій половині XIX ст. у славнозвісній праці «Шкільні типи», яка є частиною книги «Сімейне виховання дитини та його значення» (1-е видання – 1884 р.), Петро Лесгафт писав: «Мало дати освіту і сформувати розумну і тямущу людину, необхідно також, щоб вона могла наполегливо та енергійно виявляти свої вольові дії і була здатною твердо дотримуватися вироблених істин і принципів. Іншими словами, навчити дитину володіти і управляти собою, а також створити умови, що сприяють розвитку її характеру, – ось безсумнівне і навіть головне завдання школи» (1910a, с. 62). Від часу першої публікації згаданої праці педагога минуло понад 130 років, а чи виконує сучасна школа це завдання? Однією з головних причин проблем у тогочасній школі було, на думку П. Лесгафта, «незнання педагогами природи дитини». Намагаючись розв’язати цю проблему і допомогти вчителеві у вивченні вихованця, учений розробляє і обґрунтовує типологію учнівських характерів, яка не втратила свого значення й сьогодні.

Типологія П. Лесгафта досить глибоко вивчена російськими вченими. М. Слободзінська ґрунтовно дослідила працю «Сімейне виховання…» та її роль у педагогічній системі П. Лесгафта (1946), І. Страхов та А. Шалімов

проаналізували типологію учнівських характерів в контексті російської психологічної науки (1947; 1978), Г. Урунтаєва висвітлила внесок педагога у проблему вивчення дошкільника (2003). Українські вчені у власних дослідженнях теж неодноразово зверталися до розробленої П. Лесгафтом типології учнів (Русова, 1912; Зеньковський, 1924; Галушко, 1959; Калениченко, 1987; І. Леонтьєва, 2012 та ін). Однак досі типологію П. Лесгафта не розглядали в необхідному для нашого дослідження теоретико-методичному аспекті, що й спонукало нас розкрити причини, які привели П. Лесгафта до створення типології учнівських характерів, проаналізувати цю типологію з метою відтворити план вивчення педагогом учня, а також з'ясувати її практичне значення.

Насамперед зазначимо, що вихід у світ «Сімейного виховання…» – один з небагатьох прикладів, коли науково-педагогічна праця відразу стала популярною і її неодноразово перевидавали. Так, перше видання першої частини «Сімейного виховання…» – «Шкільні типи» – вийшло в 1884 р.; друге – у 1886 р.; третє – у 1893 р.; четверте – у 1900 р.; п'яте – у 1906 р., а шосте (посмертне) – у 1910 р. Того самого 1910 р. з'явилося скорочене видання «Шкільних типів» під досить промовистим приводом. Як згадує в передмові до видання учениця, а згодом дружина П. Лесгафта Селіма Познер, якось учений отримав листа від звичайного робітника з подякою за книгу «Сімейне виховання…» і з проханням зробити її доступнішою для простого люду. П. Лесгафт був приємно здивований і «декілька днів перебував у глибокій задумі над цим листом» (Лесгафт 1910b, с. 8). Тоді й з'явилася думка скоротити «Сімейне виховання…», що дало б можливість здешевити книгу і зробити її виклад більш доступним. Цьому задуму сприяли і певні особливості книги, яка складається з двох частин, що різняться за стилем викладу. Перша частина, яка, власне, нас цікавить, – «Шкільні типи» – це самостійна завершена праця, написана простою, образною, зрозумілою

мовою. Цю частину П. Лесгафт називає «антропологічним етюдом». У «Вступі» він роз'яснює, що результати проведених ним спостережень «дуже неповні, і якщо вони представлені у вигляді антропологічного етюду, то лише для того, щоб спричинити подальші спостереження і перевірки та, таким чином, спільними зусиллями з'ясувати розвиток та значення типів, що зустрічаються у школі і сім'ї» (1910a, с. 7–8).

Праця «Шкільні типи» є безпосереднім результатом багаторічного наукового інтересу П. Лесгафта до проблем розвитку особистості дитини та до аналізу психологічних особливостей її характеру. Розуміючи величезну відповідальність педагогічної справи, П. Лесгафт, закликає педагогів ставитися до неї усвідомлено, уважно, оскільки в переважній більшості випадків не спадкові особливості дитини, а неправильно обрані прийоми виховання можуть завдати їй непоправної шкоди у моральній і розумовій сфері. Пов'язуючи мету виховання зі знанням учня, П. Лесгафт основною вимогою до вчителя вважає необхідність «розуміти дитину… і її індивідуальні якості, оскільки не знаючи умов психічного розвитку дитини, вихователь може щохвилини опинитися в безвиході перед проявом тієї чи іншої риси характеру вихованця» (там само, с. 1). Педагог, уважає П. Лесгафт, повинен знати умови розвитку дитини, насамперед умови сімейного виховання. Знання цих умов допоможе вчителю зрозуміти поведінку, характер, риси, вчинки учня, причини цих вчинків, встановити взаємозв'язки між індивідуальними особливостями школяра та умовами його сімейного виховання.

На основі кількарічних спостережень учений дає оригінальну характеристику шести типів дітей (віком від вступу й до закінчення школи), що були найбільш поширеними в умовах тодішньої школи і тогочасного сімейного виховання. Мету цієї типології автор бачить у тому, щоб з'ясувати, як впливають умови сімейного життя дитини на її поведінку, на

встановлення її темпераменту, типу і характеру. Типологію він будує емпіричним шляхом, на основі збирання, опрацювання, узагальнення, систематизації даних безпосереднього спостереження за особливостями фізичного і психічного розвитку школярів.

З поняттям «тип» П. Лесгафт пов'язує поняття «темперамент» і «характер». Він уважає, що темперамент є успадкованим, що тип поведінки дитини залежить від впливу середовища, у якому вона росте, а характер – від вольових проявів і активності самої дитини. Автор виходить з того, що «тип дитини є прямим і безпосереднім наслідком умов, у яких вона жила і виховувалася, а прояви його видозмінюються за силою і швидкістю, залежно від темпераменту і ступеня розвитку її характеру» (там само, с. 166). З поняттям «тип» П. Лесгафт співвідносить особливості особистісного ставлення дитини до навколишньої дійсності і особливості її морального розвитку. Сутність темпераменту він трактує як ступінь збудливості від впливу зовнішніх і внутрішніх стимулів, тривалість реакції на ці дії. Головними характеристиками темпераменту, на його думку, є сила і швидкість дій і почуттів. Характер визначає як вміння людини дотримуватися у своїх роздумах і діях встановлених норм, виявляти, спираючись на них, власну самостійну індивідуальну діяльність, як уміння об'єктивно оцінювати свої відчуття і почуття та свідомо спрямовувати свої дії.

У праці П. Лесгафта кожному шкільному типові присвячено кільканадцять сторінок тексту (від 10 до 20), можна сказати, це цілі брошури, об'єднані в єдину книгу. Кожен тип має свої як позитивні, так і негативні риси. Тип впливає на розвиток психічних процесів, особливо на пам'ять, мислення і увагу. Домінування в розвиткові того чи іншого процесу визначає поведінка дитини, яка у свою чергу також залежить від типу. Спробуємо дати

стислу характеристику шкільних типів, які наводить П. Лесгафт. Відзначимо лише найбільш характерні риси та причини, що їх породжують.

Перший тип П. Лесгафт називає лицемірним. Йому притаманні штучна уважність і ввічливість до сильніших, брехливість, грубість і хвалькуватість щодо нижчих. Він прагне розжалобити інших вигаданими хворобами, щоб досягти задоволення своїх бажань, у всіх своїх діях керується лише власною вигодою і залишається цілком байдужим до страждання навіть близьких людей. Не здібна лицемірна дитина і до щирої дружби. Вона намагається зійтися із сильнішими або багатшими і виявляє презирство до бідних і слабких. Як же міг розвинутися такий тип? Як пояснює П. Лесгафт, такі типи насамперед формуються у тих сім'ях, де є брехня й лицемірство з боку дорослих, які оточують дитину, де від дітей вимагають дотримуватися лише зовнішньої пристойності, де відсутня щира турбота про дітей, де панує постійний дрібний розрахунок і прагнення до легкої наживи тощо.

Другий тип – честолюбний. Діти цього типу вирізняються зовнішнім виглядом, виразом почуття власної гідності. Вони прагнуть своїми вчинками звернути на себе увагу, похвала й відзнака – для них найбільше задоволення, вчаться вони не для того, щоб набути знань, а заради оцінок, щоб бути першими серед інших, зловтішаються невдачами інших. Їхній ідеал – сила, могутність, влада. Вони люблять відзначитись мудрим словом, яке утримала пам'ять, але вимовляють його з великим апломбом і нібито самостійно. Прагнення бути першими так і проглядає в кожному їх вчинку. Честолюбний тип формується також внаслідок неправильного виховання, коли в сім'ї постійно захвалюють дитину і захоплюються нею.

Третій тип – добродушного школяра. Тихий, спокійний, уважний, він не вискакує наперед, а, навпаки, збоку спостерігає за діями інших. Його розумовий розвиток іде повільно й спокійно, у нього порівняно рано розвивається логічне мислення, а разом з тим і моральні принципи. Дитина

цього типу справедлива, правдива, відверта, щира й проста, у стосунках з іншими вона не терпить брехні, особисто для себе нікого не переслідує, подарунки, винагороди на неї не діють. Її цікавлять не похвали і оцінки, а знання саме по собі. Дітям цього типу, проте, часто бракує наполегливості в діях, їм властива іноді нерухливість і навіть лінощі. Формуванню добродушного типу сприяють такі умови: трудова обстановка в сім'ї, де дитина ніколи не зазнає насильства, де вона знає причину тих вимог, які їй ставлять, де до всіх вимог дітей ставляться з повагою і задовольняють, наскільки можливо, а коли ні – мотивують відмову.

Четвертий тип – це м'яко-забитий тип школяра. У цьому разі дитина забита не суворим покаранням, не різкою, а зовнішніми пестощами, які забивають дитину не гірше від різки і призводять до таких самих сумних наслідків. Змушена щось зробити незалежно від інших, дитина цього типу виявляється, як правило, невмілою, неспритною. Діє вона завжди під впливом інших. Тому вона буває то м'якою, лагідною, слухняною, то, навпаки, непокірною, дуже вимогливою, незадоволеною; отже, жодних самостійних дій у неї немає. До своїх занять така дитина ставиться байдуже. Наодинці завжди нудиться і сама не може знайти собі розваг. Усі перешкоди ставлять її у глухий кут, і вона не може подолати їх без сторонньої допомоги; більше того, вона не зробить жодного зусилля, щоб подолати перешкоди. На заняттях у школі вона стає самовпевненою, якщо сьогодні вивчила щось, то готова завтра викладати іншим, причому в усьому наслідуватиме своїх викладачів. Формується такий тип тоді, коли будь-яка діяльність дитини випереджується, коли все для неї готове і її ніколи ніщо не спонукає міркувати, самостійно розпоряджатись своїм часом і своїми діями.

П'ятий – злісно-забитий тип. Він відзначається настирливою мовчазністю, озлобленістю, підозрілістю і на всі зовнішні прояви ніжності відповідає різким відштовхуючим рухом або навіть утечею. До покарань

ставиться з удаваною байдужістю, іноді недоречно каже грубощі. Товариськість цінує, проте більше заради взаємного захисту, ніж задля щирих дружніх взаємин. Іноді обирає собі дикі розваги, які характеризуються тим, що дитина катує, мучить, знищує різних тварин, завдає людям, особливо наглядачам, всіляких неприємностей, образ. У школяра злісно-забитого типу бувають, проте, іноді й добрі поривання. Він може доброзичливо поставитись до іншого учня, особливо в тих випадках, коли того явно несправедливо ображають. До своїх занять ставиться байдуже і не виявляє власної ініціативи. Причини, що сприяють формуванню такого типу, здебільшого такі: заборона міркувати, застосування різних примусових заходів для впокорення, всілякі несправедливі вимоги.

Шостий тип П. Лесгафт називає пригніченим. Дитина цього типу відзначається скромністю, працьовитістю, щирістю, відвертістю, умінням зосередитись над своєю справою. Вона не легко плаче, похвала й відзнака породжують у неї ніяковість. Себе вона ніколи не шкодує, не спиняється перед перешкодами, якщо можна їх подолати працею, відзначається великою стійкістю й наполегливістю. До товаришів завжди ставиться м’яко й невибагливо. Усе потрібне для себе зробить сама, не падає духом у разі невдачі, навпаки, прагне відшукати її причину і зусиллям волі подолати її. У школі завжди уважно слухає розповідь учителя і завжди старанно виконує всі його вимоги. Матеріальні розрахунки ніколи не бувають основою її дій, хоч вона й терпітиме злидні. Вона – надійний друг і товариш, ніколи не залишає близьку людину напризволяще, проте й не виступає активним захисником інтересів своїх друзів, бо в неї немає достатньої самовпевненості й спритності, щоб виступити відверто і зовні гаряче. Цей тип розвивається в бідній сім’ї, у сім’ї чесного трудівника, де панує взаємна прив’язаність серед членів сім’ї.

Як бачимо, в основу своєї типології П. Лесгафт поклав риси характеру дитини. Кожному типові вчений дав повну характеристику і визначив соціально-педагогічні та психологічні умови, під впливом яких формується той чи інший тип. Головна думка П. Лесгафта полягає в тому, що типи школярів соціально обумовлені і визначаються, передусім, особливостями виховання і навчання, а не біологічними факторами.

Безумовною цінністю описів шкільних типів є, на нашу думку, їх насиченість педагогічною і психологічною термінологією, що трактуємо як безпосередній внесок П. Лесгафта у розробку методики складання педагогічної характеристики учня. За дослідженнями Б. Комаровського, учений у своїх описах використав понад сто термінів, що характеризують усі сторони психічної діяльності людини (1969, с. 191). Наприклад, злісно-забитий тип учня схарактеризовано такими термінами і висловами: мовчазний; боязкий; сором'язливий; незграбний, робить різкі безцільні рухи; дивиться з-під лоба; цурається товаришів; до занять ставиться байдуже, до оточення – підозріло; неговіркий і не любить розмірковувати; до покарань індиферентний, але іноді ображається і каже зухвальства; гарний товариш і ніколи не видає винного; схильний до брехні; всі його ігри пов'язані з сильними відчуттями; забіякуватий; запобігливий щодо ображених дітей; інертний; полохливий; озлоблений; негативіст; імітує грубі зразки; цинічний; іноді самовпевнений і вимогливий; самозакоханий. Цей тип формується за таких обставин: застосування несправедливих заходів впливу з боку вчителів, довільні вимоги, заборона розмірковувати, деспотизм батьків, переслідування, ганебні прізвиська, образа особистості дитини, приниження, грубе ставлення наставника, обмеження будь-якої самостійності.

Учень злісно-забитого типу виростає сліпим виконавцем, а покарання гнітюче впливають на його стан. Серйозна розумова і фізична праця викликає перевтому, а це породжує нудьгу, млявість, апатію і лінощі

(Лесгафт 1910а, с. 87–111). Ознайомлення з цією термінологією, безперечно, допомагало вчителю у ході вивчення учнів та складання характеристики.

Оскільки описи типів П. Лесгафта є своєрідними педагогічними характеристиками учнів, що складені за певною схемою-програмою, простежимо услід за М. Слободзінською її розділи. Так, у першому розділі представлено умови сімейного виховання, оточення дорослих, аналіз рівня розвитку дорослих, їх морального обличчя, ставлення до дитини. У другому описано прояви дитини у трьох сферах розвитку – фізичній, розумовій, моральній. У третьому показано ставлення до дитини з боку однокласників, учителів і наставників, взаємини між ними. У четвертому дано припущення, прогнози щодо майбутнього дитини. У п'ятому визначено можливості корективів, виправлень також у трьох сферах – фізичній, розумовій, моральній (Слободзинская, 1946, с. 26).

Продемонструємо відтворений план наочно у формі складеної нами таблиці на прикладі характеристики П. Лесгафтом учня честолюбного типу (табл. 3.1.).

Крім того, кожен з розділів характеристики має низку параметрів. Опис П. Лесгафтом розумових і моральних особливостей учня містить такі показники: особливості поведінки в класі, на уроках, удома під час приготування домашніх завдань і наодинці, ступінь спостережливості і активно-вольових дій, найхарактерніші моральні якості, навички самостійного мислення. В описі фізичних проявів школяра відзначено ступінь активності, засвоєння елементарних прийомів простої роботи, особливості просторових відносин і розподіл роботи в часі, кореляцію між сприйнятим враженням, роздумами і дією.

Таблиця 3.1.

План та зміст характеристики учня честолюбного типу за П. Лесгафтом

План характеристики	**Зміст характеристики**
Сімейні умови	Мати пестить дитину, постійно попереджує всі її бажання і вимоги та не може надивитися на неї. Дитина є «кумиром» сім'ї, або «божком»; на ній зосереджено всю увагу, нею захоплюються, її вихваляють, носять на руках і бачать у ній майбутнього генія (Лесгафт 1910а, с. 26–227).
Прояви учня з фізичного, розумового, морального боку	Дитина постійно зосереджена над роз'ясненнями вчителя, майже виключно зайнята навчанням, хоча при нагоді не проти показати, що знає свою справу і що все це їй дається легко; тому вона зрідка навчається при інших у класі, у неї, за можливості, все розраховано і приготовлено заздалегідь. Вона може наполегливо займатися і готуватися наодинці, щоб потім красуватися при всіх. Такі діти хороші виконавці, з дуже розвиненою пам'яттю, але самостійно застосовувати своїх знань вони зазвичай не можуть. Головне прагнення такої дитини – відзначитися, бути першою у своєму класі і розпоряджатися іншими. Їхній ідеал – сила, могутність і влада (там само, с. 23–25).
Ставлення до учня з боку однокласників та вчителів	Товариші спочатку добре ставляться до таких учнів, а потім, після ближчого знайомства з ними, від них віддаляються. Як хороші учні, вони користуються завжди різними привілеями, що, зрозуміло, псує товариські відносини (там само, с. 24–25).
Погляд на майбутнє учня	Стаючи дорослим і будучи громадським діячем, честолюбець у кращому разі може бути зовнішньо-діловою, ретельною, тямущою людиною, яка завжди відрізняється самовпевненістю, відсутністю оригінальності і творчих ідей (там само, с. 25).
Необхідні корективи	Зрозуміло, що розумна мати або розумний вчитель не заохочуватимуть дитину до зазубрювання, не спонукатимуть її до діяльності і занять подарунками, відзнаками і подібними штучними заходами. Тільки за умови поступового і послідовного збудження розумової діяльності прокладаються шляхи до центрів, пов'язаних з цією діяльністю, і виробляється таким чином здатність міркування; тоді тільки виходить можливість, так би мовити, перетравлювати враження, почування і думки, і наслідувальну діяльність змінює самостійна творча, що вже є результатом діяльності розуму (там само, с. 30–32).

Зауважимо, що у визначенні типу П. Лесгафт йде від опису фактів, складання їх симптоматики (перший, другий і третій розділи характеристики) до висунення прогнозу щодо майбутнього учня і напрямів його розвитку (четвертий розділ), а потім до складання плану корекції (останній розділ).

Самі описи шкільних типів є живими, яскравими, правдивими, надзвичайно життєвими характеристиками учнів. Насичені педагогічною і психологічною термінологією та складені за певним планом, вони були і є зразком опису індивідуальних особливостей школяра, і в цьому, на нашу думку, полягає основне практичне значення праці П. Лесгафта. Працю «Шкільні типи» рекомендували використовувати під час вивчення учня і складання його характеристики вчені-педагоги початку XX ст., зокрема М. Грунський (1914) та Б. Комаровський (1916), що продемонструємо далі.

Варто відзначити надзвичайний вплив і цієї праці, і всієї спадщини та самої особистості Петра Лесгафта на українських вчених і на розвиток української педагогічної думки. Зупинимося на цьому докладніше.

Насамперед відзначимо, що за визначенням наука є явищем інтернаціональним, а тому зв’язки українських учених із зарубіжними колегами ніколи не уривалися, але, зважаючи на соціально-історичні умови, набували різних форм. З іншого боку, поступ української педагогіки забезпечувало як продукування власних ідей, так і творче осмислення спадщини педагогів інших народів. Йдеться про рецепцію українськими вченими зарубіжних освітніх ідей і здобутків. Ми поділяємо думку Н. Дічек, яка, порушуючи проблему введення поняття «рецепція» до методологічного апарату історико-педагогічних досліджень, слушно зауважує, що рецепція «дає можливість оцінити національний педагогічний досвід, творячи «дзеркало» для його розгляду, дає матеріал для розвитку освіти або вдосконалення її окремих елементів через наповнення їх новим смислом і ефективним досвідом» (2015, с. 84–85).

Проблема рецепції в історико-педагогічних дослідженнях актуальна, на наш погляд, також з огляду на те, що до 1991 року, за відсутності незалежної української держави та перебування українського народу у складі сусідніх держав, зокрема у складі Російської імперії та Радянського Союзу, українська науково-педагогічна думка розвивалася передусім у контексті педагогічних процесів цих держав. Тож рецепція педагогічних ідей була закономірним, необхідним фактом становлення і розвитку української педагогічної науки.

Особливий інтерес у світлі сказаного вище викликає педагогічний дискурс XIX ст., оскільки, на думку О. Сухомлинської, «педагогічні ідеї, народжені у XIX ст., особливо в його другій половині, заклали основу сучасної вітчизняної педагогічної думки в усьому її розмаїтті» (2013а, с. 7). Одним із найактивніших і найвпливовіших педагогів кінця XIX – початку XX століття був російський учений Петро Лесгафт, який започаткував природничо-наукову парадигму в педагогіці (там само). Його ідеї щодо формування нової людини знайшли живий відгук серед українських учених: рецепція запропонованої П. Лесгафтом типології школярів має понад столітню історію і представлена працями Г. Ващенка, Т. Галушко, М. Грунського, М. Даденкова, В. Зеньковського, Н. Калениченко, В. Касьяненка, Є. Коваленко, В. Комара, О. Лазурського, І. Леонтьєвої, Н. Павлик, С. Русової, Н. Сейко.

Окреслимо наше розуміння терміну «рецепція». На нашу думку, в історико-педагогічному дослідженні, на відміну від філології, де цей термін використано вперше, рецепцію не зведено до розгляду творчого сприйняття тексту читачем. До того ж, філологи в межах рецептивного підходу розглядають сприйняття читачем художнього тексту, а ми аналізуватимемо сприйняття вченими науково-педагогічної праці, а точніше – концепції. Отже, під рецепцією ми розуміємо інтелектуальний процес сприйняття

наукової концепції, який відбувається шляхом її реконструкції, аналізу й критики.

Перша типологія школярів у педагогіці викликала інтерес українських учених. Вони рецепцію типології здійснювали у трьох напрямах: у працях, присвячених спадщині П. Лесгафта, у контексті власних досліджень та у зв'язку з розглядом предмета нашого дослідження – педагогічної характеристики учня. Розглянемо ці праці, структурувавши їх за хронологічно-тематичним принципом, і розпочнемо з праць, предметом досліджень яких є творча спадщина П. Лесгафта.

Вперше в українській педагогічній науці типологію П. Лесгафта відзначила С. Русова у статті «П. Лесгафт і його педагогічні ідеї» (1912). Вона перераховує запропоновані П. Лесгафтом типи, але налічує їх сім замість шести: лицемірний, самолюбний, слабодушний, забитий, безмірно добрий, злісний, пригнічений. Доданий тип «слабодушний», це, очевидно, за Лесгафтом, м'яко-забитий, названий С. Русовою «забитим». Українська педагогиня підкреслює, що П. Лесгафт виступав проти спадковості характеру, і розвиває думку вченого про важливість родинного виховання, зазначаючи: «Дитячі роки – то роки імітації... Коли хочете мати гарну й правдиву дитину, шануйте правду в усіх дрібницях вашого життя, бо уважливе око дитини придивляється до усього, до всього прислухається. Таким чином потроху складаються враження, а з ними разом будується така чи друга етична основа майбутньої людини» (Русова, 1912, с. 22–22). С. Русова високо оцінювала типологію П. Лесгафта, як і всю його педагогічну спадщину, уважаючи, що «Лесгафт належить до тих людей, які своїми ясними думками висвітлюють цілі епохи культурного життя» (там само, с. 16). Педагогиня відзначила і практичне значення типології, рекомендуючи «Шкільні типи» як підручник для молодих матерів.

Наступна праця цього тематичного напряму – «Петро Францович Лесгафт» – з'явилася в Україні 1950 року і належала В. Касьяненку, вченому в галузі порівняльної морфології, зоологу і анатому. Природно, що В. Касьяненко зосереджений на лікарській спадщині вченого і наводить цікаву статистику: зі 103 друкованих праць П. Лесгафта 71 присвячено анатомії, а 32 – питанням педагогіки і фізкультурної освіти (1950, с. 18). Фрагментарно торкаючись питання типології характерів, учений наголошує, що П. Лесгафт не визнавав «природжених поганих нахилів» і категорично заперечував існування «невиправно зіпсованих дітей». Він уважав, що «зіпсованість дитини» є наслідком системи виховання в сім'ї та школі, за яку «розплачується зрештою сам вихованець» (там само, с. 20). Далі В. Касьяненко підкреслює, що П. Лесгафт був одним із перших поборників поваги до особистості дитини, розробив наукові основи сімейного виховання і подав свою типологію дитинства, однак самих типів не називає і, відповідно, не аналізує. Автор відзначає вплив на П. Лесгафта М. Пирогова і К. Ушинського, а також вплив вчення самого П. Лесгафта на формування молодого покоління лікарів і педагогів (там само, с. 22).

1959 року було опубліковано ґрунтовну статтю Т. Галушко «Питання психології у працях П. Ф. Лесгафта», яка є першою і наразі єдиною спробою в українській науці дати психологічний аналіз типології школярів. Авторка подає стислий реферативний переклад описів всіх шести типів та здійснює критичний аналіз, за її висловом, «типології шкільного дитинства» (Галушко, 1959, с. 69). Т. Галушко називає ці описи «характеристиками шкільних типів» (там само, с. 66) і відзначає, що «тип дитини, за Лесгафтом, формується під впливом умов її життя і у зв'язку з розумовим і моральним її розвитком» (там само). Позитивне значення характеристик шкільних типів Т. Галушко вбачає в тому, що в них показано, як «умови життя дітей, ненормальні стосунки, що є між батьками й дітьми, неправильні методи сімейного виховання

спотворюють особистість дитини» (там само, с. 67). Водночас авторка вважає, що типологія має такі недоліки: недостатнє охоплення всіх істотних рис характеру особистості та критерії, які П. Лесгафт «узяв за основу класифікації типів (інтелектуальний ступінь свідомості дитини та моральний рівень її розвитку)» (там само, с. 69). Т. Галушко також висвітлює погляди П. Лесгафта на характер, відзначаючи, що вчений розрізняв тип і характер, уважаючи, проте, що тип має певну схильність до розвитку характеру. Характер, за П. Лесгафтом, не є чимось спадковим, вродженим. Жодна дитина не буває від народження працьовитою чи лінивою, доброю чи злою, правдивою чи брехливою. Умови життя й виховання, практична діяльність дитини визначають риси її характеру. Отже, характер формують, обумовлюють обставини життя й виховання (там само).

Стаття Н. Калениченко «Педагогічні погляди П. Ф. Лесгафта» побачила світ 1987 року і присвячена 150-річчю від дня народження вченого. Авторка коротко аналізує працю «Шкільні типи», підкреслюючи, що П. Лесгафт «першим серед педагогів XVIII і XIX ст. підійшов до розв'язання проблеми «спадковості, середовища і виховання» (Калениченко, 1987, с. 89). Що ж стосується типів дітей, тут, на думку дослідниці, справляє вплив навколишнє середовище, яке й визначає той чи інший тип. Вона називає всі шість типів, характеризуючи кожен з них кількома словами: «Лицемірний, коли дитина керується у своїх діях лише особистою вигодою; честолюбний, коли вона прагне піднестися над іншими і довести свою зверхність; добродушний, коли хоче допомогти всім, хто її оточує; м'яко-забитий, коли зіпсували не покараннями й різками, а «зовнішньою» ласкою; злісно-забитий, для якого характерні підозріліть, різкість, замкненість; …пригнічений тип, представники якого відрізняються від інших тихою і спокійною вдачею, працелюбством і спокійною спостережливістю» (там само). Н. Калениченко також звертає увагу на розмежування П. Лесгафтом типу школяра і

характеру, який «гартується і розвивається значно пізніше, ніж створюється тип» (там само).

У статті В. Комара «Творчий шлях Петра Францовича Лесгафта» (2006) розглянуто всю педагогічну спадщину вченого, зокрема і створену ним типологію школярів. Підґрунтям її створення В. Комар уважає глибоке розуміння П. Лесгафтом залежності розвитку дитини від умов сімейного життя, важливості для вчителя знати і розуміти психологію дитини. Автор перелічує всі шість «шкільних типів», але не аналізує їх, обмежившись інформацією про те, що П. Лесгафт «вказує на найбільш характерні риси цих типів, встановлює причини їх виникнення» (Комар, 2006, с. 37).

У статті довідкового характеру «Лесгафт Петро Францович» Є. Коваленко в «Енциклопедії освіти» (2008) у стислій формі подано огляд спадщини П. Лесгафта. Щодо типології школярів, то Є. Коваленко використовує термін «психологічні типи» (2008, с. 450), перераховує їх і акцентує на тому, що вони «закладаються в умовах сімейного життя» (там само).

Другий напрям розгляду вченими типології школярів за П. Лесгафтом – у контексті власних досліджень – представлено, насамперед, монографією О. Лазурського «Нарис науки про характери», у якій автор називає типологію П. Лесгафта «класифікацією дитячих характерів» (1917, с. 21) і подає стислий реферативний опис усіх шести типів. Наприклад, добродушний тип школяра в рецепції О. Лазурського має такий опис: «Добродушний характер пов’язаний з добре розвиненою розумовою діяльністю, увагою, інтересом до занять. Такі діти найбільш здібні до самостійної праці. Вони виростають під впливом спокійного і розумного домашнього оточення, де люблячі люди ставляться з увагою до потреб і запитів дитини, але не панькають і не розніжують її» (там само). Звичайно, це дуже стислий переказ опису П. Лесгафта, адже оригінальний опис цього типу

у книзі «Шкільні типи» – це понад 20 сторінок друкованого тексту. О. Лазурський стверджує, що П. Лесгафт подає «у своїх шкільних типах ряд суто емпіричних описів» (там само), оскільки не зазначає критеріїв поділу на типи. Недоліком типології, на його думку, є «слабкість психологічного аналізу», хоча самі описи «дуже яскраві і правдиві». О. Лазурський, доходить висновку, що «характеристики Лесгафта не можна розглядати як класифікацію в точному значенні слова; вони є лише дуже живими, але суто зовнішніми описами деяких типів, які він спостерігав у шкільній практиці» (там само).

В. Зеньковський у праці «Психологія дитинства» трактує типологію П. Лесгафта як «класифікацію шкільних типів» (1924, с. 126). На його думку, вона «дуже гарна як ряд чудово зроблених портретів», окреслених з дивовижною майстерністю. В. Зеньковський підкреслює, що в основу типології автор поклав «свободу у виявленні почуттів і бажань чи її відсутність» (там само). Учений здійснює порівняльний аналіз типів, зазначаючи: «З шести обкреслених Лесгафтом портретів чотири (лицемірний, м'яко- і злісно-забитий, пригнічений) відносяться до дітей, які не знають свободи в розкритті своєї особистості» (там само). Цікаві міркування висловлює В. Зеньковський, порівнюючи м'яко-забитий і злісно-забитий типи. Він уважає, що злостивість, характерна для злісно-забитого типу, є «останнім захистом дитини від повного пригнічення і занепаду особистості» і з точки зору психічного здоров'я є все ж таки менш згубною, ніж той сімейний лад, що формує м'яко-забитий тип дитини: якщо злісно-забитий тип розвивається в умовах грубого і різкого придушення почуттів і бажань дитини, то м'яко-забитий тип розвивається, навпаки, у ніжній, сентиментальній атмосфері тієї батьківської любові, яка з усіх боків охоплює дитину, не даючи жодного простору для її власної ініціативи. Ґенезу м'яко-

забитого типу школяра В. Зеньковський називає «художньо-педагогічним відкриттям Лесгафта» (там само, с. 126).

Радянський учений М. Даденков у підручнику «Історія педагогіки» вміщує невеликий розділ, присвячений спадщині П. Лесгафта, де відзначає думку вченого про педагогіку як науку, побудовану на врахуванні анатомії та фізіології людини, на об'єктивному вивченні дитини (1947, с. 270). Щодо типології вчений стверджує: «Лесгафт робить спробу схарактеризувати шкільні типи дітей, які найчастіше зустрічаються: 1) лицемірний, 2) честолюбний, 3) добродушний, 4) м'якозатурканий, 5) зліснозатурканий, 6) пригнічений, і показує, якими вони є в певних соціально-побутових умовах в сім'ї і у школі (там само, с. 271). Підсумовуючи, М. Даденков робить висновок, що вчення П. Лесгафта про шкільні типи відіграло роль у розвитку вчення про характер і виявило неправильні прийоми сімейного виховання (там само, с. 272).

Своєрідний погляд на типологію школярів належить Г. Ващенку. У праці «Виховання волі і характеру» педагог характеризує працю «Шкільні типи» як «дуже цікаву» (1952, с. 204), реферативно передає опис всіх шести типів і відзначає, що «подана Лесгафтом характеристика шкільних типів має велику вартість не лише з психологічного, а й з педагогічного боку» (там само). Щодо самої типології, Г. Ващенко вважає, що «термін «тип» П. Лесгафт вживає для характеристики людини» і розуміє його «як сукупність рис, що виробляються в людини під впливом суспільного оточення» (там само, с. 196). Г. Ващенко найточніше, на нашу думку, розкрив сутність підходу, за яким П. Лесгафт розподілив школярів за шістьма типами, а саме: тип людини починає формуватися ще ранньому дитинстві в умовах родинного життя та різних форм впливу на дитину з боку дорослих, які можуть бути природніми або штучними (кари і нагороди), бути заснованими на якихось принципах і бути послідовними або

безпринципними й непослідовними. Цінність цієї рецепції типології П. Лесгафта, на нашу думку, полягає також у тому, що Г. Ващенко вперше досить докладно подає опис типів школярів українською мовою.

Інтерес до типології П. Лесгафта поновився уже в незалежній Україні, що пов'язуємо з проголошеною гуманістичною спрямованістю сучасної освіти, актуалізацією суб'єкт-суб'єктного підходу в навчально-виховному процесі, побудовою партнерських стосунків між учнем та вчителем. З-поміж сучасних дослідників відзначимо передусім Н. Сейко, яка в курсі лекцій «Соціальна педагогіка» відзначає, що П. Лесгафт у праці «Сімейне виховання дитини та його значення» узагальнив багаторічний досвід своєї лікарської та педагогічної діяльності і «виділив шість типів поведінки дітей та дав кожному з них детальну характеристику» (2002, с. 40–41). Зазначена праця Н. Сейко, як відзначає сама авторка, містить важливу інновацію, дещо нетипову для курсу лекцій як зразка навчально-методичної літератури: вміщення між текстами окремих лекцій педагогічних першоджерел, представлених у скороченому вигляді. Н. Сейко подає скорочений варіант «Шкільних типів» П. Лесгафта в перекладі українською мовою, і це, на наш погляд, слід усіляко вітати, оскільки це взагалі перша публікація праці «Шкільні типи» українською, хай і у скороченому вигляді.

Відзначимо, що типологія П. Лесгафта продовжує цікавити сучасних українських учених. Так, Н. Павлик у монографії «Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці» (2015) обґрунтовує першість П. Лесгафта у формулюванні завдання характерологічних ознак і пов'язує це з використовуваними вченим поняттями характеру і типу. «Тип, – продовжує Н. Павлик, – трактується як свідоме відношення людини до навколишнього світу, ступінь її морального розвитку. Під характером він розуміє прояв волі людини» (2015, с. 49–50). На думку авторки, основним критерієм типології

П. Лесгафта є «сполучення моральної, інтелектуальної та вольової складових характеру». М. Павлик подає опис всіх типів одним реченням, виділяючи для кожного, на її думку, найхарактерніші прояви. Так, у її рецепції «пригноблений тип має слабке абстрактне мислення, терплячий, сором'язливий, терпимий до навколишніх, правдивий, щирий» (там само, с. 50). Звичайно, це дуже лаконічний виклад опису учня пригніченого типу, якого, на наш погляд, замало для адекватного уявлення про тип, представлений П. Лесгафтом. Спірним є і вжитий авторкою термін «типи характерів» (там само), оскільки раніше вона сама ж розмежовує ці два поняття.

Дозволимо собі висловити декілька думок щодо мови творів П. Лесгафта. Як уже йшлося вище, у працях Т. Галушко та Г. Ващенка в реферативному вигляді подано описи шести типів школярів українською мовою. Однак це уже осмислений вченими варіант праці «Шкільні типи». П. Лесгафт, зрозуміло, писав мовою свого часу. Що це означає для нас сьогодні? По-перше, ця мова відображає спосіб розмірковувати на педагогічні і психологічні теми, яким послуговувалися вчені понад століття тому. По-друге, це літературна російська мова того часу, яка містить чимало застарілої лексики і специфічних синтаксичних конструкцій. І, по-третє, нагадаємо, що П. Лесгафт був доктором медицини і доктором хірургії, тож його тексти містять чимало спеціальної термінології. Все це ускладнює розуміння творів ученого сучасним читачем, тому тим важливішим є переклад його творів українською. Сподіваємося, таке видання буде здійснене, що, поза всяким сумнівом, збагатить українську педагогічну науку.

Третій напрям – звернення до типології школярів П. Лесгафта у зв'язку із розглядом проблеми педагогічної характеристики учня – започатковано М. Грунським у праці «Лекції з педагогіки», один із розділів якої має назву «Педагогічні характеристики». М. Грунський, розробляючи зазначену проблему на практиці, уважає типологію школярів П. Лесгафта зразком детальної характеристики і радить своїм ученицям (він тоді працював викладачем у гімназії) використовувати її під час підготовки до написання характеристики (1914, с. 201).

На практичному значенні типології П. Лесгафта наголошує і Б. Комаровський у посібнику для вчителя «Особистість учня, учениці». Хоч сам автор не є українським вченим, але факт видання книги в Одесі дає нам підстави зарахувати її до надбань української педагогічної науки. Б. Комаровський аргументовано стверджує, що перед молодим педагогом завжди постає складна дилема, як розібратися у величезній кількості та різноманітному складі дітей, і цінним посібником у цій справі «є досить багатий етюд Лесгафта «Шкільні типи» (1916, с. 12). У посібнику наведено зразки «типів душевних» (там само, с. 10–12) за П. Лесгафтом, які, на думку автора, можуть слугувати певним критерієм для хоча б поверхового ознайомлення з учнями. Крім того, праця «Шкільні типи» посідає чільне місце у списку рекомендованої літератури для використання вчителями у процесі складання характеристики учнів (там само, с. 29).

Майже через століття, у 2012 році до типології П. Лесгафта звертається І. Леонтьєва у статті «Порівняльний аналіз ідей про шкільні характеристики в дослідженнях вітчизняних учених (кінець XIX – початок XX століття)». Вчена спочатку визначає мету П. Лесгафта: виявлення й аналіз найхарактерніших рис і якостей особистості школяра та педагогічних умов,

що зумовлюють їх появу. Далі відзначає її продуктивність, що підтвердилася якістю створених характеристик, та особливості, які вона бачить у тому, що П. Лесгафт не просто описав деяку суму рис та якостей характеру школяра, а й визначив їх походження. Зрештою, дослідниця доходить висновку про основну цінність типології: «Дитячі типи представлені досить різноманітно в кількісному і якісному відношенні, ця типологія надала важливий матеріал для подальших розвідок у галузі дитячої характерології…» (Леонтьєва, 2012, с. 88).

Таким чином, рецепція українськими вченими типології школярів П. Лесгафта була започаткована С. Русовою в 1912 р. і здійснювалася у трьох напрямах: у працях, присвячених спадщині П. Лесгафта (Т. Галушко, В. Касьяненко, Н. Калениченко, Є. Коваленко, В. Комар, С. Русова), у контексті власних досліджень (Г. Ващенко, В. Зеньковський, О. Лазурський, Н. Павлик, Н. Сейко) та у зв'язку із розглядом проблеми педагогічної характеристики учня (М. Грунський, Б. Комаровський, І. Леонтьєва). За жанром праці зазначених учених є статтями, монографіями, підручниками, посібниками та публікаціями довідкового характеру.

Загалом українські вчені високо оцінюють типологію школярів П. Лесгафта, однак їхні оцінки здебільшого не відрізняються глибиною і мають переважно фрагментарний, описовий характер. Це, на наш погляд, зумовлене тим, що власне типологія не була основним предметом аналізу, її розглядали в ширшому контексті: як етап у творчій спадщині П. Лесгафта чи у зв'язку з науковими інтересами дослідника. Рецепція часто обмежено переліком типів школярів, інколи подано стислий реферативний опис типів, зрідка з'ясовано переваги і недоліки типології.

Прикметно, що кожен учений використовує власну термінологію на позначення типології школярів П. Лесгафта, що ми відобразили в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Термінологія українських учених на позначення типології школярів Петра Лесгафта

Дослідник/-ця	**Термін**
С.Русова	Типи дітей
М. Грунський	Зразки загальних характеристик
Б. Комаровський	Зразки типів душевних
О. Лазурський	Класифікація дитячих характерів
В. Зеньковський	Класифікація шкільних типів
М. Даденков	Вчення про шкільні типи
В. Касьяненко	Типологія дитинства
Г. Ващенко	Ґенеза шкільних типів і характеристика їх
Т. Галушко	Характеристики шкільних типів
Н. Калениченко	Типи дітей
Н. Сейко	Типи поведінки дітей
В. Комар	Шкільні типи
Є. Коваленко	Психологічні типи
І. Леонтьєва	Шкільні характеристики
Н. Павлик	Типи характерів

На наш погляд, уже власне термінологія, яку використовує вчений, каже про його концептуальний підхід та глибину рецепції. Наприклад, терміни «вчення про шкільні типи», «типологія дитинства» є надто загальними, як і оцінка типології їх авторами, яка не містить аналізу, тоді як терміни «класифікація дитячих характерів», «ґенеза шкільних типів і характеристика їх» чітко відображають головну ідею їх авторів, а оцінка типології вирізняється конкретністю і аналізом.

Таким чином, внесок П. Лесгафта в розробку феномену педагогічної характеристики учня полягає в тому, що він, застосувавши метод

спостереження і спираючись на ідею К. Ушинського про цілісне вивчення учня, систематизував у формі описів шість типів школярів (лицемірний, честолюбний, добродушний, м'яко-забитий, злісно-забитий, пригнічений). Ці описи за своїм змістом є розлогими характеристиками учнів, складеними за певним планом. Працю «Шкільні типи» педагоги початку ХХ ст. почали використовувати у процесі вивчення учня і складання його характеристики (Грунский, 1914; Комаровский, 1916). Вона справила значний вплив на розвиток української науково-педагогічної думки, про що свідчить рецепція запропонованої П. Лесгафтом типології школярів у працях Г. Ващенка, Т. Галушко, М. Даденкова, В. Зеньковського, Н. Калениченко, В. Касьяненка, Є. Коваленко, В. Комара, О. Лазурського, І. Леонтьєвої, Н. Павлик, С. Русової, Н. Сейко.

3.2. Програма вивчення учня з метою складання його характеристики у творчій спадщині Олександра Віреніуса

На початку ХХ ст. питання педагогічної характеристики учня плідно розробляв російський учений Олександр Віреніус, один із засновників шкільної гігієни, доктор медицини, педагог, творчість якого також зараховуємо до природничо-наукової парадигми. Свої ідеї щодо вивчення учня та поради щодо складання характеристики він узагальнив у книзі «Характеристика учня. Статура, темперамент і характер у пору шкільного віку» (Вирениус, 1904) та в її скороченому варіанті «Характеристика дитини. Статура, темперамент, характер» (Вирениус, 1906).

В сучасній українській історико-педагогічній науці спадщину О. Віреніуса розглядають у зв'язку з дослідженням проблеми фізичного виховання і шкільної гігієни (Вихрущ та Ковальчук, 2013) та як підґрунтя розвитку педології (Янченко, 2017). Російські вчені-психологи І. Страхов

(1947, 1968) та Г. Урунтаєва (2003, 2011) розглядають творчість О. Віреніуса у психологічному аспекті, відзначаючи штучність запропонованої ним теорії щодо характеристики учня. З історико-педагогічного погляду істотним недоліком праць російських учених є, на нашу думку, їх загальний описовий характер та відсутність цитування першоджерела. Наш інтерес до постаті О. Віреніуса зумовлено тим, що його спадщина хоч і належить, зрозуміло, до історії російської педагогіки, але на початку ХХ ст. мала вплив і на українських учених, які розробляли проблему педагогічної характеристики (О. Лазурський), і на викладачів українських навчальних закладів, які практикували складання таких характеристик (Григоревский, 1912).

Оскільки життєвий і творчий шлях О. Віреніуса в українській історико-педагогічній науці наразі не відображено, подаємо стислу біографічну довідку про вченого. Олександр Віреніус народився 1832 р. в Петербурзі. Закінчивши в 1857 р. Петербурзьку медико-хірургічну академію, молодий учений розпочав лікарську працю у шпиталі Марії Магдалини, а згодом з метою удосконалення своїх знань працював у Берлінському та Віденському університетах. З 1864 р. впродовж 30 років О. Віреніус працював шкільним лікарем Введенської класичної гімназії в Петербурзі, одночасно був директором дитячого притулку і викладачем гігієни в Петербурзькому учительському інституті. У 1877–1878 рр. здійснив медико-санітарне обстеження 16 міських училищ Петербурга, а також брав участь у дослідженні фізичного розвитку 2500 учнів шкіл (Разумовский, 1967, с. 57). Дані цих досліджень використані ним у працях, присвячених характеристиці учня. З 1882 р. вчений активно долучився до діяльності тодішнього наукового центру з педагогіки в Російській імперії – Педагогічного музею військово-навчальних закладів. У складі цього музею в 1875 р. була створена шкільно-гігієнічна комісія, реорганізована згодом у відділ шкільної гігієни. У ній від самого початку працювали відомі російські вчені-гігієністи

Ф. Ерісман, П. Лесгафт та ін. (там само). О. Віреніус також розробляв теорію фізичного виховання школярів. Помер учений у 1910 р.

Як лікар, О. Віреніус зосереджувався на дослідженні фізичного розвитку учнів, який розглядав у тісному зв'язку з розумовим і моральним. У передмові до книги «Характеристика учня. Статура, темперамент і характер у пору шкільного віку» він зазначає, що в науці вже накопичено дані для вивчення статури, темпераменту і характеру дитини, і настав час вивчати їх спільно (Виренус, 1904, с. 3). Актуально й сьогодні звучать його слова про те, що вивчення дитини відбувається переважно у вигляді теоретичних, кабінетних досліджень без доступу у школу і саме життя учнів. Наголошуючи на важливості взаємозв'язку психології і педагогіки у вивченні учня, він акцентує на відсутності програми такого вивчення і викладає свій підхід до цієї проблеми. Спочатку, зізнається О. Віреніус, він обмежувався спостереженнями статури і темпераменту учнів, і лише потім, мимохідь, між іншим, ознайомлювався з їхнім характером, з психологічними і педагогічними умовами їхнього життя. Ці багаторічні спостереження привели його до розробки плану і програми вивчення учня. В основу програми ним покладено анатомічний принцип, за яким існує чотири головних типи статури відповідно до основних чотирьох тканин тіла людини. Комбінування цих тканин в організмах окремих індивідів і переважання однієї з них обумовлює чотири основні типи статури: клітковинний, епітеліальний, м'язовий і нервовий. Щодо темпераменту, то О. Віреніус спирається на класифікацію Гіппократа, виділяючи холеричний, сангвінічний, меланхолійній та флегматичний. Учений наполягає, що такий четверний поділ за статурою і темпераментом підтверджує теорія і практика, понад те, такий же поділ, переконаний він, слід застосовувати і щодо характеру та розумових здібностей учнів. Наочно викладені положення відображено ним у табл. 3.3. (там само, с.117).

Таблиця 3.3.

Основи особистості (за О. Віреніусом)

Статура	**Темперамент**	**Характер**	**Розумові здібності**
Клітковинна	Флегматичний	Індиферентний	Пам’ять
Епітеліальна	Сангвінічний	Емоційний	Інтерес
М’язова	Холеричний	Активний	Увага
Нервова	Меланхолійний	Інтелектуальний	Розуміння

Підґрунтям розробленої О. Віреніусом програми вивчення учня є індивідуальний підхід, який у його розумінні полягає в застосуванні таких педагогічних заходів і засобів, яких вимагає тілесна і духовна природа вихованця. Тілесна природа учня, за О. Віреніусом, виражена в анатомічній і фізіологічній основах, тобто у статурі й темпераменті, духовна – у психологічній основі, тобто в характері. На підставі тривалих спостережень за учнями середніх навчальних закладів учений доходить висновку, який гаряче обстоює: «Статура, темперамент, характер та розумові здібності дитини виявляються в чотирьох паралельних рядах, строго відповідних один одному за своїми чотирма типами» (Вирениус, 1906, с. 5).

Важливо, що О. Віреніус не просто описує ту чи іншу статуру, але й виділяє інші особливості людини певної тілобудови, важливі для цілісного розуміння особистості, а саме: її ставлення до оточення, схильність до впливів тощо. Першим він виділяє і описує клітковинний тип статури, наголошуючи, що клітковина – опора для всіх частин тіла. Видозмінами її є слизова, волокниста, хрящова та кісткова тканини. Клітковина переважає у складі тіла в перші місяці й перші роки життя. Особи клітковинної статури відрізняються не лише поганою пристосованістю до різноманітних змін середовища, але й недостатньою силою протидії хворобам, вони схильні до

збуджувальних речовин, алкоголю, наркотиків. У шкільному віці ця тканина починає скорочуватися, поступаючись епітеліальній, м'язовій і нервовій. Якщо ж вона яскраво виражена, то це, як правило, суб'єкти, люблені життям, які відрізняються надлишковим харчуванням та не потребують напруженої тілесної та розумової діяльності.

Епітеліальна тканина дуже ніжна і є апаратом всмоктування та виділення; кожне залозисте утворення тіла є епітеліальним. Це більш досконала і більш життєва тканина, ніж клітковина. У шкільні роки ця тканина працює енергійніше і скоріше сприяє витратам, ніж накопиченню речовини; ось чому в підлітків зазвичай рідко зустрічається округлість форм, властива маленьким дітям. Особи епітеліальної статури, як правило, ніжні, чуттєві, відрізняються живим блиском очей, тонкою шкірою, жвавістю, але швидкою стомлюваністю. Вони викликають до себе симпатію, співчуття і мимоволі схиляють на свою користь тих, хто їх оточує. Часто вони бувають альтруїстами, готовими чесно служити потребам інших заради благородної, інколи нездійсненної мети.

М'язова тканина, своєю чергою, є ще досконалішою і ще життєвішою, а люди м'язової статури в будь-якому віці мають переваги. У шкільному віці такі особи, не знаходячи задоволення у звичайній діяльності, виявляють схильність витрачати свою енергію всіляким дозволеним і недозволеним способом і часто стають неприємними, надокучливими, тяжкими для оточення. Вони сильні, енергійні, чудово пристосовуються до змін і легко протидіють шкідливими впливам. Вони відчувають себе свіжими і бадьорими, відрізняються прекрасним душевним настроєм і прагнуть серйозної діяльної роботи. Вони не потребують жодних збуджувальних засобів, а якщо й використовують їх, то лише на шкоду своєму здоров'ю (там само, с. 8–14).

Перед описом найдосконалішої і найжиттєвішої нервової тканини О. Віреніус робить важливий з педагогічного погляду акцент: «Як у суб'єкта м'язової статури, так і в нервової тілобудова схиляє до певної діяльності, визначає професію і кар'єру» (там само, с. 15). Нервова тканина є головною у фізичному і духовному плані, тому суб'єкти нервової статури є «обранцями долі, поводирями скрізь, у сім'ї і суспільстві» (там само). Такі особи легко переносять посилене м'язове напруження і бувають вправними спортсменами; якщо ж нервові суб'єкти є адвокатами, лікарями, військовими, то вони «днями і ночами, тижнями і місяцями проводять час у наполегливій, напруженій праці без особливих шкідливих наслідків для здоров'я» (там само, с. 16). Відрізняючись енергійною діяльністю, «вони і у школі, і службовому житті виявляються найкращими працівниками, на яких можна покластися, на яких падає весь тягар праці, громадської і державної» (там само, с. 17).

О. Віреніус, описуючи ці чотири типи статури, свідомий того, що вони «ідеальні, схематичні, оскільки на практиці, у житті вони зустрічаються доволі рідко: зазвичай ми спостерігаємо типи змішані» (там само, с. 18). Різноманітне комбінування тканин у тілі особливо важливе в педагогічному плані, оскільки статура «вказує на заходи, необхідні для збереження здоров'я і виховання індивідуума» (там само).

Надзвичайно цікавими є подані О. Віреніусом описи типів темпераменту школярів. На нашу думку, ознайомлення вчителя з цими описами значно сприяло розпізнаванню темпераменту учня. Дитину-сангвініка, за О. Віреніусом, характеризують легковажність, метушливість, вітрогонство, пристрасть до розваг і задоволень, пустотливість, шахраюватість з одного боку, і добродушність, співчутливість та веселість – з іншого. Тут же вчений, керуючись своєю ідеєю про взаємозалежність темпераменту і статури, зазначає, що за статурою, «сангвінік відрізняється

зазвичай ніжною і тонкою будовою, легкою і гнучкою ходою, квітучим рум'янцем обличчя, свіжим живим поглядом і особливо легко збуджуваною нервовою системою» (Вирениус, 1904, с. 61). Для холерика, на його думку, характерні норовливість, гордість, пихатість, непоступливість, схильність до осуду, мстивість, жорстокість, сміливість, з іншого боку – відкритість, великодушність, щедрість, дотепність, сила волі. Холерик відрізняється м'язовою статурою, різкими виразними рисами обличчя, вогненним поглядом, впевненою ходою, твердою поставою. Дитині-меланхоліку властиві такі риси, як підозрілість, недоброзичливість, заздрість, пристрасть до осуду, нерішучість, схильність до усамітнення і пригніченість, з одного боку, та спокійне мислення, серйозність, витривалість з іншого. Меланхолік має худорляву, слабку статуру, похнюплену голову, бліде обличчя, каламутний погляд, повільну, але тверду ходу, чутливі нерви. Для флегматика характерні потяг до зручності, тілесна і розумова незграбність та лінощі, брак симпатії і дружби, схильність до перебування в гарному настрої, з одного боку, а з іншого – спокій, терпеливість, миролюбне ставлення до оточення і холоднокровність у вчинках. Статура флегматика опухла, малосильна, схильна до ожиріння, він має пустий погляд і ліниву, недбалу ходу (там само, с. 63–65).

О. Віреніус також визначає ставлення школярів різного темпераменту до різноманітних явищ, які їх оточують, і загалом до дійсності, що важливо, на нашу думку, з педагогічного погляду, адже сприяє глибшому розумінню вчителем учня. Дитина-сангвінік, переконаний О. Віреніус, вкладає в дійсність більше того, що в ній є, флегматик, навпаки, менше. Холерик схоплює її, але прагне вкласти в неї те, чого в ній немає. Меланхолік не може ні зловити більш-менш надійно дійсність, ні з упевненістю вкласти в неї те, чого в ній немає. Учений образно підсумовує свої міркування в такій сентенції: «Сангвінік занадто ідеальний, флегматик занадто реальний;

холерик реальний та ідеальний, а меланхолік ні реальний, ні ідеальний» (там само, с. 67).

Цінними є думки О. Віреніуса щодо ставлення дітей шкільного віку до часу. Він зауважує, що старі люди живуть минулим, юні – майбутнім, лише діти – теперішнім. Водночас, сангвінік охоче дивиться в майбутнє, вгадуючи за його таємничою завісою щасливе життя, холерик тримається ґрунту дійсності, однак іде з радісною надією назустріч майбутньому. Флегматик думає лише про цю хвилину, а про майбутнє на знає і знати не хоче. Меланхолік хоча й думає про майбутнє, але не знає, що воно йому готує – радість чи горе, а тому і не турбується про нього, не боїться і не прагне його (там само, с. 68).

Незвичним, але дуже цікавим є спостереженням вченого про ставлення учнів до радощів життя: сангвінік шукає радощі, холерик прагне їх, але не задовольняється ними, меланхолік їх не визнає, а флегматик їх не потребує, оскільки щасливий тим, що не страждає (там само, с. 66).

Спрямовані на допомогу вчителю у визначенні темпераменту учня й висновки О. Віреніуса про ставлення школярів різних темпераментів до музики і співів. За його спостереженнями, сангвінік любить співати змалечку і, працюючи, завжди співає, чи, принаймні, насвистує. Холерик співає і насвистує теж охоче, але не такою мірою, як сангвінік. Меланхолік боїться свого голосу, остерігаючись бути осміяним і тому вирішує зовсім не співати. Флегматик підспівує, коли потрібно (там само, с. 68).

Допомагали визначити темперамент школяра і наведені спостереження вченого про ставлення учнів до дорослих, зокрема вчителів. Тут О. Віреніус має на увазі поведінку учня при зустрічі наодинці. У такій ситуації сангвінік спочатку червоніє, хапає себе за рукав чи переминає в руках шапку, думаючи, як би полегшити зніяковілість. Утім, це триває недовго; потроху він стає довірливішим, а часто навіть сміливішим. Холерик є більш

самовпевненим: він намагається побороти збентеження і сердиться, коли йому це не вдається. Меланхолік завжди стриманий, мовчазливий, сором'язливий. Флегматик з-поміж усіх найсміливіший, часто шибеник і швидше буває потішним, ніж порочним (там само, с. 69).

Безсумнівно цінними і важливими з педагогічної точки зору є описані О. Віреніусом прояви учнів різних темпераментів у іграх. Сангвінік завжди бере в них участь у ролі веселого штукаря, холерик командує і встановлює правила гри, меланхолік сумує і сердиться переважно через нехтування ним товаришів; флегматик то бере, то не бере, за бажанням інших, участь у грі, може її ігнорувати, але інколи ставиться дружньо і навіть довго її витримує (там само).

Як і щодо статури, О. Віреніус наголошує, що в реальному житті доцільним є комбінування темпераментів, адже людина може надихнутися, як сангвінік, досягати своєї мети, як холерик, судити про все з серйозністю меланхоліка і йти назустріч усіляким труднощам з холоднокровністю і спокоєм флегматика (там само, с. 71). До того ж, на думку вченого, шкільний вік, – саме та пора, коли можливе поєднання різних темпераментів, а отже, це одне з головних завдань вчителя: «Коли йдеться про виховання темпераменту, завжди слід діяти на природу дитини – протверезним чином на сангвініка, охолоджувальним на холерика, зігріваючим на меланхоліка і натхненним на флегматика» (там само).

Переходячи далі до опису характеру, учений також виділяє чотири його типи. Індифирентний характер відрізняється байдужістю і апатією, від нього немає ні шкоди, ні користі, але він викликає в інших симпатію та почуття заспокоєння. Він спокійний, нікого не чіпає і хоче, щоб і його не чіпали. Водночас він вирізняється життєрадісністю, добрим душевним настроєм, оптимізмом. Йому добре з іншими, але добре й самому. «Мабуть, він найщасливіший з-поміж людей», – припускає О. Віреніус (1906, с. 32).

Емоційний характер відрізняється сприйнятливістю до задоволень і страждань (прикростей). У хвилини задоволення діяльність його організму підвищується, під час страждань – знижується, тому в першому випадку емоційний суб'єкт живе нібито посиленим життям, у другому – стає байдужим до всього, пригніченим, нещасним. В активного характеру енергія виявляється в усіх видах, зокрема у вигляді потенційної (запасної), коли нею можна користуватися для себе і для інших, чи у формі актуальної (живої), чи у вигляді знову ж таки актуальної, але спрямованої на стримування рефлексів, і тоді суб'єкт може чудово управляти собою та іншими: він надійний у своїх вчинках і діях, на нього можна беззастережно покластися. Людина інтелектуального характеру володіє переважно здібністю знаходити відмінності та подібність між предметами і явищами, запам'ятовувати їх. Вона відрізняється ясністю мислення і спокоєм, а сферою її діяльності є переважно наука, теоретичне знання, рідше прикладні галузі знань і дуже рідко – мистецтва і ремесла. Суб'єкт інтелектуального характеру ставиться до всього свідомо і критично. Все його життя – постійна рефлексія, вічне вдосконалення, безкінечний розумовий прогрес (там само, с. 31–33).

Найбільша колекція категорій характерів, на думку О. Віреніуса, представлена у праці французького вченого Е. Азама «Характер у здоров'ї та хворобі» (Azam, 1887), якою він сам послуговувася і радив використовувати процесі складання характеристики з метою віднайти термін на позначення рис характеру учня. Учений стверджує, що важче підшукати терміни на позначення негативних рис характеру, якщо не користуватися для цього додаванням частки «не». Так, наприклад, термінам «чесний» і «постійний», зручніше протиставити терміни «нечесний» і «непостійний», ніж «підлий» і «флюгер». Учений переконаний, що вчитель у процесі складання характеристики може безперешкодно підшукувати чи вигадувати свої власні терміни. Зокрема, на розсуд педагога слід надати використання його власних

термінів у тих випадках, коли учень має якусь особливість, тілесну чи духовну потворність, дивацтва, примхи, недоладні вчинки і дії тощо. О. Віреніус припускає використання вчителем для характеристики учня таких термінів, як «дивак, гримасник, кривляка, вискочень, пришелепуватий, тупак, недоросток, шибеник і подібні безкінечні особливості, що влучно характеризують особистість» (1904, с. 85).

Визначивши всі можливі, на його думку, риси чотирьох запропонованих ним типів характеру, О. Віреніус групує їх у дві таблиці, одна з яких містить позитивні, а інша – негативні риси характеру. Таких рис у першій таблиці представлено близько 150, у другій – близько 225, отже, разом – близько 375. Таким чином користувач таблиці, а це насамперед учитель, мав у своєму розпорядженні достатню кількість термінів для характеристики особистості будь-якого учня (там само, с. 96). Наприклад, з-поміж позитивних особливостей інтелектуального характеру О. Віреніус називає такі риси: розумний, творчий, винахідливий, тямущий, талановитий, дотепний, розвинутий, метикуватий та ін. З-поміж негативних рис – тупий, обмежений, безтолковий, безталанний, недопитливий, бездарний, а також влучні описи-ідіоми «без царя в голові», «пороху не винайде» та ін. (там само, с. 91–93). Всі ці риси об’єднано в абетковому покажчику рис характеру, вміщеного наприкінці книги, що, безперечно, було значною підмогою для вчителя у процесі складання характеристики (Додаток 4).

І знову вкотре О. Віреніус наголошує, що ознайомлення з особливостями характеру учня надзвичайно важливе, однак воно буде однобоким, недостатнім, а отже, незавершеним, якщо одночасно не вивчаються статура і темперамент. Учений наполягає на цілісному вивчення школяра, аргументуючи свою позицію: статура, темперамент і характер, що вказують на анатомічну, фізіологічну і психологічну природу учня, дають змогу приблизно орієнтуватися у визначенні його індивідуальності.

Найлегше розпізнати статуру, важче – темперамент, характер чи психологічна природа учня вимагає найбільших знань і досвіду, а головне, терпіння і часу дослідника (там само, с. 96).

Виділивши і описавши анатомічні, фізіологічні і психологічні ознаки дитини, О. Віреніус звертає увагу на розумові здібності, підкреслюючи їх важливість з педагогічного погляду. Цих здібностей також чотири: здібність запам'ятовувати (пам'ять), здібність цікавитися, захоплюватися предметом занять (інтерес), здібність зосереджуватися на ньому (увага) і здібність міркувати, розуміти, засвоювати предмет (розуміння). На думку О. Віреніуса, саме ці розумові здібності поряд зі статурою, темпераментом і характером, дають змогу визначити і оцінити особистість учня.

Далі автор знову підкреслює, що всі чотири розумові здібності діють паралельно чотирьом типам статури, темпераменту і характеру: пам'ять, наприклад, більш властива клітковинній статурі, флегматичному темпераменту та індиферентному характеру, інтерес – епітеліальній статурі, сангвінічному темпераменту і емоційному характеру і т. д. (Вирениус, 1906, с. 6). Розвиваючи цю думку, О. Віреніус наполягає, що «ознайомлення з будь-яким окремим типом розумових здібностей доповнює і полегшує ознайомлення з паралельним типом статури, темпераменту і характеру, ознайомлення ж з усіма ними в сукупності успішно сприяє більш чи менш повному вивченню особистості індивідуума взагалі» (там само).

О. Віреніус також подає короткий аналіз тогочасних характеристик учнів, підкреслюючи, що вчителі зосереджують увагу насамперед на здібності розуміння, тому не дивно, що в характеристиках найбільше відзначено саме цю здібність. Щоправда, досить часто вчителі відзначають і увагу, однак здібність розуміння описується детальніше і ґрунтовніше. Про пам'ять та інтерес вчителі майже не згадують, а якщо й відзначають, то описи – «випадкові, сумнівні, мізерні» (Вирениус, 1904, с. 105). За

підрахунками вченого, в одному з досліджень вчителями розумових здібностей 0,25% нотаток припадало на пам'ять, 9,23% на інтерес, 28,47% на увагу і 35,04% на розуміння учнів (там само). Розмірковуючи про зміст характеристики учня, О. Віреніус уважає за необхідне «відзначати стосовно кожного учня подробиці щодо пам'яті, інтересу, уваги і розуміння – буде це позитивна чи негативна оцінка – але ніяк не задовольнятися якимись уривчастими, випадковими зауваженнями щодо тієї чи іншої здібності. Зазвичай складання характеристик хибує саме уривчастістю і тому не дає змоги отримати більш-менш правильне уявлення про повну картину розумового розвитку учня» (там само, с. 106).

Для повної характеристики учня, окрім описаних фізіологічних і психологічних явищ його життя, на думку О. Віреніуса, бажано було б мати відомості про його біографію, тобто факти про його виховання і гігієнічний режим у дошкільний і шкільний період. Окрім того, для визначення статури і взагалі анатомічних особливостей організму необхідно збирати відомості про спадковість і стан здоров'я учня (там само). Для збирання зазначених відомостей ним було розроблено спеціальні опитувальники, які він радить використовувати вчителям у процесі вивчення учня з метою накопичення знань про нього (там само, с. 109 – 116). Прогресивною вважаємо пропозицію О. Віреніуса про додавання до характеристики учня його «фотографічного портрета за один рік, а краще по портрету за кожні два роки його життя» (там само, с. 117). Цікавою є й думка вченого про необхідність звертати увагу на почерк учня та його зміни протягом шкільного курсу.

Отже, відповідно до запропонованої О. Віреніусом програми вивчення учня структура і зміст характеристики школяра могли мати такий вигляд:

1. Ім'я учня, його вік, фотографія.
2. Стан здоров'я.
3. Статура (клітковинна, епітеліальна, м'язова, нервова).

4. Темперамент (флегматик, сангвінік, холерик, меланхолік) та його прояви: ставлення учня до вчителя, музики і співу, поведінка у грі тощо.

5. Характер (індиферентний, емоційний, активний, інтелектуальний) та його особливості – позитивні і негативні риси.

6. Розвиненість основних розумових здібностей (пам'ять, увага, інтерес, розуміння).

Таким чином, тривалі спостереження за учнями середніх навчальних закладів, з'ясування впливу на психічний розвиток таких факторів, як стан здоров'я, особливості життя і виховання, зіставлення статури, темпераменту, характеру і розумових здібностей привели О. Віреніуса до створення оригінальної програми вивчення учня та розробки низки методичних порад щодо складання характеристики школяра. До позитивних якостей запропонованої ним програми і методики відносимо типологічний принцип, ідею про систематизацію рис характеру у спеціальному переліку, увагу до здоров'я учня, заклик до цілісного вивчення школяра. Як уже зазначалося, у 1910-х рр. порадами вченого користувалися викладачі навчальних закладів України у процесі складання педагогічних характеристик учнів. Наприклад, використання «вказівок О. Віреніуса» відзначено в передмові до учнівських характеристик, уміщених у щорічнику Глухівського учительського інституту за 1912 рік (Григоревский, 1912, с. 376).

3.3. Наукова характерологія Олександра Лазурського

Початок XX ст. в європейському шкільництві характеризувався суттєвими зрушеннями у сприйнятті та вивченні ролі учня в навчально-виховному процесі. Як наголошує О. Сухомлинська, «найбільш характерною рисою цього періоду є те, що ідеї розвитку дитини на психологічних засадах відразу ж екстраполювалися на школу. У школу, освіту прийшли психологи,

фізіологи, медики, які перетворилися в педагогів і почали займатися організаційно-методичним забезпеченням розвитку дитини…» (2008, с. 42–43). Яскравим зразком такого поєднання міжнаукових зв'язків, взаємозбагачення педагогіки і психології є діяльність Олександра Лазурського (1874–1917), українця за походженням, відомого вченого-психолога, фундатора характерології.

Спадщина О. Лазурського знайшла докладне висвітлення у працях українських психологів (Балл, 2009; Моргун, 2010; Садчикова, 1959; Рибалка, 2006), натомість у дослідженнях українських істориків освіти про життєвий і творчий шлях О. Лазурського згадується мало, переважно побіжно. Винятком є статті Н. Дічек, присвячені як безпосередньо фактам наукової біографії О. Лазурського, так і висвітленню значення його спадщини для розвитку педагогічної науки (2011a; 2011b). Також відзначимо дослідження І. Леонтьєвої, у якому розкрито сутність та зміст поняття «природний експеримент» О. Лазурського, проаналізовано поняття «експериментальний урок» у його обґрунтуванні (2016). Однак доробок ученого-психолога, пов'язаний із методикою складання характеристики учня, практично не досліджений, а між тим внесок О. Лазурського в методику вивчення учня та складання на підставі цього вивчення характеристики школяра є новаторським та оригінальним.

Розпочинаючи розгляд внеску О. Лазурського в розробку феномену характеристики учня, передусім наголосимо на відмінності самого терміну «характеристика учня» в розумінні О. Лазурського й у сучасному тлумаченні. Так, сьогодні характеристика учня – це «документ, який відображає поведінку й успішність учнів з окремих предметів і видів занять, їхню позакласну й громадську діяльність, інтереси й нахили до окремих видів занять, фізичний і розумовий розвиток, дисциплінованість і моральні риси. Складається класними керівниками…» (Гончаренко, 1997, с. 352).

О. Лазурський, використовуючи термін «шкільна характеристика», називає характеристикою учня розлогі тексти, складені вченими-психологами в результаті психологічного вивчення учня за запропонованими ним спеціальними методами (Лазурский, 1913). Питання характеристики вчений досліджував, працюючи доцентом Петербурзької Військово-медичної академії (1903–1913) та одночасно читаючи лекції у інших навчальних закладах міста. Наприклад, у 1904 р. на Педологічних курсах, організованих Педологічним відділом імені К. Ушинського при Педагогічному музеї військово-навчальних закладів, О.Лазурський читав курс лекцій «Вчення про характери» (Садчикова, 1959).

Як з психологічного, так і з педагогічного погляду, процес складання характеристики учня складається з трьох основних етапів: 1) збирання матеріалу для характеристики, 2) аналіз зібраних фактів і 3) написання тексту характеристики. Простежимо, як ці етапи реалізував сам О. Лазурський у власній діяльності з вивчення учня та складання його характеристики, і яким чином його ідеї і рекомендації можуть використати вчителі у своїй практичній діяльності.

Насамперед відзначимо, що підґрунтям для складання характеристики учня, на думку О. Лазурського, є розроблені ним методи зовнішнього об’єктивного спостереження і природного експерименту. Ми поділяємо думку російської дослідниці Г. Урунтаєвої, що у розробці цих методів учений спирався основні положення свого вчення про особистість:

– об’єктивний науковий підхід у вивченні психічних рис і явищ, що виявляється в розробці спеціального методу дослідження особистості – стандартизованої програми збирання матеріалу з метою з’ясування основ класифікації особистостей та складання об’єктивних шкільних характеристик;

– цілісний підхід до вивчення людини, який конкретизується в ідеях взаємопов'язаності всіх психічних складових особистості та функціональної взаємозалежності характеру та середовища і призводить до розробки адекватного цьому підходу методу дослідження особистості – природного експерименту;

– вивчення людини в системі її реальних взаємин зі світом, що є однією з перших спроб розгляду діяльності як фактора детермінації психічних явищ (Урунтаєва, 2003, с. 175).

У цілісному підході до особистості О. Лазурський вихідною висуває тезу про єдину нервово-психічну організацію особистості, підкреслюючи, що характерологія «має на меті вивчення особистості в цілому, з усіма її індивідуальними особливостями» (1997, с. 413). Це теоретичне положення вчений конкретизує у двох взаємопов'язаних методологічних принципах: функціональної цілісності особистості і еволюційному принципі.

Цілісність особистості полягає в тому, що всі психічні якості процесуально взаємопов'язані. Цілісність особистості – це єдність її інтелектуальної, емоційної і вольової сфер, яку створюють два фактори – ендопсихіка і екзопсихіка. Ендопсихіка становить психофізичну основу особистості і включає сукупність основних психічних функцій (увага, сприйняття, пам'ять, мислення і т. д.), а також характер і темперамент. Екзопсихіка характеризує ставлення особистості до навколишньої дійсності (природа, матеріальні предмети, люди, соціальні групи, наука, мистецтва, релігія), а також до самої себе (Лазурский, 1917).

Прообраз об'єктивного спостереження О. Лазурський бачить у медичному клінічному спостереженні (1917, с. 111). Таке спостереження вивчає хворого довгі місяці і навіть роки, використовуючи відповідні діагностичні засоби і методи. Завдяки складеній у результаті спостереження історії хвороби розвивається медична наука. Лікар-практик не має

можливості вивчати кожного свого хворого, він мусить скоротити програму дослідження і застосувати спрощені діагностичні методи. Але лікар-практик добре знає клінічні методи дослідження і може ними скористатися в особливо складних випадках. У своїх висновках він керується не лише своїми спостереженнями, а й величезним матеріалом, накопиченим медициною. Він може за двома-трьома найбільш характерними ознаками встановити діагноз навіть у важких випадках. Всебічний, свідомий аналіз тих чи інших проявів, підкреслює О. Лазурський, не виключає психологічного чуття, інтуїтивних умовисновків, що ґрунтуються на практичному досвіді.

Так О. Лазурський ставить ще дві проблеми: по-перше, проблему детермінації практичної діяльності лікаря, психолога, педагога законами науки і, по-друге, проблему підготовки цих фахівців, здатних використовувати у своїй практичній діяльності дані наукового дослідження.

О. Лазурський пропонує і для характерології такий шлях дослідження – докладне вивчення особистості, яке складається з двох етапів: спочатку збирання фактичного матеріалу за певною програмою, а потім його групування у вигляді характеристик і складання класифікації характерів. Розмежування етапів спостереження вимагає розробки власне методичних питань його проведення. О. Лазурський уважає, що дослідження особистості має будуватися як зовнішнє спостереження, об’єктивне, систематичне, тривале (Лазурский, 1900). Об’єктивність спостереження на першому етапі збирання фактів досягається за рахунок виконання трьох умов у його організації і формі проведення.

Перша умова – розробка попередньої докладної програми, яка звертає увагу спостерігача на певні факти і допомагає їх психологічній оцінці. Першу «Програму дослідження особистості» О. Лазурський публікує в 1904 р. (Лазурский, 1904), у 1908 р. вона виходить окремим відбитком (Лазурский, 1908), а в 1912 р. учений розробляє спільно з С. Франком другу «Програму

дослідження особистості в її відношенні до середовища» (Лазурский, 1912). Обидві програми складають єдине ціле: у першій досліджується ендопсихіка, а у другій – екзопсихіка.

Друга умова, що стосується форми записів спостережень і фактів, докладно розкрита О. Лазурським у книзі «Шкільні характеристики» (1913), яка написана в результаті спостережень, які велися у 1904–1905 навчальному році за одинадцятьма вихованцями 2-го Петербурзького кадетського корпусу у віці від 12 до 15 років (Лазурский, 1913, с.5–6).

Основною формою збирання даних для характеристики, на думку вченого, є щоденник, який ведеться день у день протягом 4 – 6 тижнів. Щоб отримати спеціальні додаткові відомості про учня, педагог, керуючись програмою, намагається пригадати всі відомі йому найбільш характерні випадки з життя школяра. Від щоденника ці додаткові відомості відрізняються тим, що записуються, по-перше, за спогадами, а не безпосередньо, і, по-друге, не у хронологічній послідовності, а відповідно до рубрик програми. Головна вимога до цих відомостей – об'єктивність.

Третя умова, що забезпечує об'єктивність спостереження, вимагає, щоб спостерігачем була особа, яка близька до учня і добре його знає, а тому має можливість бачити його в різних ситуаціях і вивчати не тільки у класі, але й у позакласний час.

О. Лазурський подає вимоги до ведення щоденника. По-перше, усвідомлення вибору фактів, які фіксуються. Спостерігач повинен уявляти, хоча б у загальних рисах, який бік духовного життя характеризує певний прояв. Він має стати виключно на психологічну точку зору і відмовитися від будь-яких практичних міркувань, щоб побачити все різноманіття фактів, а не тільки те, що він хоче бачити, наприклад, оцінка вчинку учня з дисциплінарної точки зору. По-друге, об'єктивний характер записів, коли фіксуються лише факти – поведінка, мова, вчинки, міміка, рухи, але не

висновки, які робить про них спостерігач. Протиріччя між фактами повинні бути представлені в усій своїй повноті, їх у жодному разі не можна згладжувати або пояснювати. Об'єктивність дослідження полягає й у тому, що жоден факт не ігнорується, а ретельно записується. По-третє, достатня докладність і повнота записів, коли поряд з проявами ретельно записуються зовнішні умови, обставини, які їм сприяють або перешкоджають.

О. Лазурський зауважує, що перша вимога до ведення щоденника на перший погляд суперечить другій: спостерігач записує тільки факти, але, записуючи, він повинен усвідомлювати, яку саме якість фіксує, тобто вже в момент запису повинен пояснити, витлумачити факт. Автор уважає, що це протиріччя уявне, оскільки зазначені вимоги – це правила, якими керується досвідчений клініцист при дослідженні хворих. У розповіді хворого він відзначає тільки ті відомості, які можуть допомогти з'ясуванню хвороби і вказують на її симптоми. Але те, що він виділив, описується якомога точніше і докладніше. «Читаючи добре складену історію хвороби, – зазначає О. Лазурський, – зустрічаєш у ній лише одні факти, і, тим не менш, крізь ці факти вже проглядає, так би мовити діагноз, оскільки немає нічого непотрібного, зайвого. Навпаки, у поганій історії половину фактів доводиться викинути як такі, що нічого не говорять, а решта – описані неточно, будучи явно підігнані під заздалегідь складений діагноз» (1913, с. 8).

Наполягаючи на повноті опису фактів, О. Лазурський вимагає, щоб вони фіксувалися не в загальних висловах, а в різноманітті зовнішніх, конкретних, яскравих проявів тієї чи іншої якості. Мало відзначити, що учень акуратний, наполегливий або неуважний, потрібно вкласти в ці терміни конкретний зміст, пояснення і приклади з життя, інакше читачеві доводиться напружувати свою уяву, щоб наочно уявити зміст описуваної якості. З іншого боку, досить важко встановити, що розумів спостерігач під цими

щойно наведеними психологічними термінами, які є напівнауковими і відрізняються суб'єктивністю, якщо він не вказав конкретну ситуацію їх проявів.

Другий етап спостережень – це аналіз зібраних фактів і складання на їх основі характеристики учня. О. Лазурський пропонує три шляхи складання характеристики. Перший вимагає початкового збирання всіх даних, що містяться в щоденнику і додаткових відомостях. Потім ці дані зіставляються, з'ясовуються ті факти, які повторюються найчастіше і тому є найбільш важливими. Після зіставлення робиться заключне резюме, у якому оцінюється важливість різних сторін досліджуваного характеру і встановлюється зв'язок між ними.

Другий шлях полягає в тому, що педагог у процесі вивчення зібраних даних вже склав собі уявлення про головні особливості особистості учня. Тому, оглядаючи весь зібраний матеріал, він не дотримується усіх пунктів програми, а відразу визначає ті риси школяра, які вважає найбільш характерними і підкріплює свої висновки наявними фактами. Відразу ж виходить жива, яскрава і конкретна характеристика.

Третій шлях полягає в об'єднанні перших двох. Тоді на першому етапі складається докладне зведення фактичного матеріалу і робиться коротке резюме. Потім це резюме розширюється, доповнюється всіма наявними фактичними даними, а в результаті виходить зв'язана і фактично обґрунтована характеристика.

Характеристика, за О. Лазурським, має відповідати таким вимогам. По-перше, бути близькою до життя. Тоді дослідження ведеться індуктивним методом – від фактів до побудови класифікації. По-друге, керуватися в ході збирання та аналізу матеріалів для характеристики заздалегідь складеною програмою. По-третє, характеристики повинні бути максимально повними і

не віддавати перевагу одним сторонам душевного життя над іншими з будь-яких теоретичних припущень (1913, с. 1–10).

Підкреслимо, що О. Лазурський, висуваючи ці вимоги, наполягає, що характерологія як самостійна наука має дотримуватися власних наукових, а не практичних цілей, – складання класифікації характерів. Але водночас він аналізує і практичні цілі характерології, серед яких виділяє і важливу з педагогічного погляду: знання людини допомагає здійснювати певний вплив на неї. У цьому випадку складання докладної характеристики виступає засобом, а не метою. Для педагога важливі не всі якості, а лише ті, які відіграють важливу роль у навчанні й вихованні. Тут важливо не те, який учень, а те, як потрібно на нього впливати. «Для педагога найважливіше визначити у вихованця, – наводить приклад О. Лазурський, – ступінь слухняності, уваги, пам'яті, наполегливості – взагалі всіх тих якостей, які особливо потрібні у справі виховання; перелік цих якостей також не є постійним, а безупинно змінюється залежно від особистості самого вихователя, від його поглядів і напрямів, у яких він хоче спрямувати здібності і характер свого учня» (1917, с. 85).

Таким чином, говорячи про власне наукові цілі характерології, О. Лазурський не заперечує можливості поставлення практичних цілей. Понад те, він встановлює їх відповідність одна одній. Характерологія, вирішивши свої наукові завдання, починає допомагати в досягненні практичних цілей і педагогіці, надаючи їй відповідні засоби – класифікацію характерів, методи вивчення особистості та написання характеристики. О. Лазурський абсолютно справедливо зазначає, що в повсякденній практиці педагог не може вести щоденники і складати характеристики відповідно до вимог характерології, насамперед через великі трудові і часові витрати. Тому тут постає проблема розробки таких методів дослідження особистості, які

мали б практичну педагогічну спрямованість і могли б допомогти педагогіці у вирішенні прикладних задач.

При складанні характеристики поряд із зовнішнім спостереженням О. Лазурський пропонує застосувати метод експерименту насамперед для вивчення розумової сфери, оскільки дані, отримані за допомогою цих двох методів, взаємно доповнюють, пояснюють, перевіряють один одного. Нагадаємо, що головною вимогою до методу спостереження О. Лазурський уважає наявність докладної попередньо розробленої програми. Вона забезпечує планомірність, цілеспрямованість, повноту, об'єктивність збирання і оцінки фактів.

Першу програму дослідження особистості, її ендопсихіки, О. Лазурський ділить на дві частини – керівну і пояснювальну. У керівній міститься перелік основних якостей особистості, які є результатом наукового психологічного аналізу, у пояснювальній – низка конкретних проявів, що відповідають основним якостям. Керівна частина програми всю строкатість проявів характеру зводить до кінцевого числа рубрик – абстрактних психологічних термінів і визначень із зазначенням їх декількох основних якостей, наприклад: «Відчуття. Сприйняття. Гострота сприйняття. Багатство й достатність їх. Точність сприйняття» (Лазурский, 1908, с. 5–7). Усього таких рубрик у програмі 17.

Друга програма – пояснювальна – також складається з двох частин. Перша являє собою загальний порядок програми – перелік 17 найважливіших відношень особистості до середовища, до різного роду впливів, друга – низка конкретних проявів кожного з відношень. Такий розподіл різноманіття проявів і відношень особистості за обмеженим числом рубрик, уважає О. Лазурський, дає змогу порівняти між собою окремі характеристики і пояснити будову характеру на основі психологічних

законів. На нашу думку, це також сприяє стандартизації збирання фактів для характеристики.

Завдяки наявності рубрик спостереження педагога за учнем стає цілеспрямованим, систематичним і планомірним. Критерії оцінок отриманих фактів заздалегідь визначені, обов'язкові і незмінні для всіх випадків. Через рубрики О. Лазурський чітко описує предмет вивчення, пропонує систему понять і категорій, у яких педагог фіксує факти поведінки учня. Системою таких категорій у першій програмі, відповідно до уявлення О. Лазурського про цілісність особистості як єдності трьох її сфер, виступають такі складові:

– інтелектуальна – відчуття, сприйняття; пам'ять; асоціації, увага, мислення, мова, уява;

– емоційна – настрій і афекти; почуття, що відносяться до власної особистості; до інших людей; вищі ідейні почуття;

– вольова – рухи, прийняття рішень, свідоме вольове зусилля.

Основною категорією другої програми є поняття «відношення» – реакції, схильності, інтереси, які є стійкими, звичними, характерними і типовими для особистості. У Програмі О. Лазурського виділено такі види відношення до навколишньої дійсності: до речей, природи і тварин, до окремих людей, сім'ї, держави, праці, матеріального забезпечення та власності, до норм життя, моральності, світогляду і релігії, науки, знання, мистецтва і самого себе (Лазурский, 1908, с. 7–24).

Звичайному вчителю найлегше і найпростіше спостерігати зовнішні прояви учня, його поведінку. О. Лазурський пропонує фіксувати такі прояви поведінки: зовнішні факти поведінки і дій учня; експресивні форми емоційних станів; мовна свідомість, що виражається в мовленні; риси особистості, які виявляються в її вчинках і свідчать про ставлення до самого себе, інших людей і навколишнього світу. Сам О. Лазурський прояви поведінки формулює в описових, а не в пояснювальних категоріях, що є

безперечною перевагою його програми. Наприклад, він відносить спостережливість до сфери сприйняття і характеризує так: «Спостережливий, зауважує все, що відбувається навколо нього. Коли розглядає що-небудь, жодна дрібниця не вислизне від його уваги. Надзвичайно детально вивчає все те, за що не візьметься» (1908, с. 7).

О. Лазурський, називаючи ряд конкретних проявів, що відповідають основним якостям, тим самим визначає для спостерігача ситуацію і предмет вивчення, а також конкретні і досить прості вимоги до його організації. Наприклад, про кількісний бік гостроти сприйняття свідчать наступні ситуації і дії людини: добре підбирає кольорову гаму; вловлює різницю між найближчими музичними тонами; тонко розпізнає різні запахи, наприклад, парфуми. Про якісний бік гостроти сприйняття судять у таких ситуаціях: у сутінках і темної ночі добре бачить, розпізнає найдрібніші зірки на небі, вільно розбирає найдрібніший друк, ясно і чітко розрізняє найслабші дотики, запахи (1908, с. 7).

Тобто вчитель-спостерігач може ставати в активну позицію щодо проведення дослідження – продумувати і створювати ситуацію для виявлення якості, не чекаючи пасивно її появи, як-то спостереження темної ночі зірок на небі, порівняння музичних тонів, запахів, підбір відтінків кольору тощо. Зауважимо, що це досить важливо для вчителя, адже такі ситуації, з одного боку, не вимагають від нього будь-яких спеціальних умінь і дій, а з іншого, можуть легко перетворюватися на експеримент.

О. Лазурський, високо оцінюючи систематичне зовнішнє спостереження як об’єктивний метод психологічного дослідження і головний у складанні характеристик, зазначає і його недоліки По-перше, вчитель-спостерігач залишається в пасивному стані, чекаючи того чи іншого психічного прояву і не знаючи, коли він з’явиться і чи з’явиться. По-друге, оскільки ті чи інші прояви виникають за різних обставин і постійно

варіюються, то важко отримати хоча б два схожих один на одного. По-третє, велика суб'єктивність у поясненні проявів психіки. Подолання зазначених недоліків спостереження О. Лазурський намічає за допомогою підбору ситуацій, які виявлятимуть ту чи іншу якість, що створює можливість для складання об'єктивних характеристик.

Збираючи матеріал для шкільних характеристик, О. Лазурський наполегливо працював над удосконаленням методу об'єктивного спостереження. Він створив новий метод, який добре відомий педагогам і психологам під назвою природного експерименту. Лазурський не вважав цей метод чимось цілком новим, а вбачав у ньому подальше вдосконалення свого методу об'єктивного спостереження (Лазурский, 1918).

Учений зазначав, що методи об'єктивного спостереження і лабораторного експерименту, поряд з позитивними сторонами, мають і недоліки. Спостереження вимагають багато часу і не дають можливості будь-коли викликати потрібний психічний процес. Експеримент у лабораторії ізолює особистість від середовища і вносить неприродність у її поведінку. Метод природного експерименту усуває ці недоліки, даючи можливість у будь-який час збуджувати й повторювати психічні процеси у природних умовах. Для лабораторного експерименту майже недоступна емоційно-вольова сфера особистості, яка відіграє важливу роль у програмі вивчення її індивідуальних особливостей, а природний експеримент дає можливість вивчати особистість у цілому.

У природному експерименті для вивчення певних рис особистості дитини заздалегідь підбирають ігри, гімнастичні вправи, заняття з ручної праці, уроки, які дають можливість вивчити учня у процесі діяльності. Істотною рисою такого експерименту є незнання самою дитиною того, що над нею проводять експеримент. Вона перебуває в умовах звичної для неї, хоч і заздалегідь підібраної діяльності. У таких умовах експеримент

наближає нас до життя, повніше виявляючи психічні особливості дітей. Так, наприклад, в іграх яскраво й повно виявляються їх емоціональні й вольові індивідуальні особливості. Тут яскраво проявляється загальна їх збудливість, триваліть або мінливість почувань, самовпевненість, самолюбство, боязкість, соромливість, сумніви, прагнення бути першим і т. ін. В іграх проявляються й виховуються соціальні почуття, яскраво виявляються такі риси, як товариськість або замкнутість, нахил до дружби, товаришування, чесність, почуття солідарності. Поруч з емоціональною сферою тут виразно виступає й вольова сфера (активність, швидкість, рішучість, ініціативність, самодіяльність, наполегливість та ін.). У рухливих іграх дітей проявляється різниця в їх темпераментах. Заздалегідь підібрані ігри і гімнастичні вправи дають, за О. Лазурським, багато нагод для вивчення дитячих індивідуальностей.

Проте найбагатший щодо цього матеріал дають експериментальні уроки, яким О. Лазурський приділяє особливу увагу. Експериментальні уроки проводяться також за заздалегідь складеним планом, водночас вони не виходять за межі шкільної програми і не порушують звичайного ходу шкільного життя. Ці уроки наближаються до звичайних, їх можна вільно вибирати в межах навчальної програми, спиняючись на певних темах і вибираючи для вивчення тих чи інших учнів. «При природно-експериментальному дослідженні особистості, – пише Лазурський, – ми не користуємось штучними прийомами, не проводимо дослідів у штучно-лабораторних умовах, не ізолюємо дитину від звичайної обстановки її життя, а експериментуємо природними формами зовнішнього середовища. Ми досліджуємо особистість самим життям, і тому стають доступними обстеженню всі впливи як особистості на середовище, так і середовища на особистість. Тут експеримент входить у життя. Ми досліджуємо не окремі психічні процеси, як це звичайно робиться, ... а ...особистість у цілому. При

цьому користуємось не штучним матеріалом, а предметами шкільного навчання» (1918, с. 186).

Природно-експериментальне дослідження особистості, за О. Лазурським, проходить такі етапи:

1) за заздалегідь складеним планом кілька тижнів над окремими учнями проводили спостереження і результати старанно записували;

2) складали докладні психологічні характеристики на обраних учнів;

3) з психологічної сторони вивчали уроки математики, російської мови, природознавства, гімнастики, ручної праці і т. д.;

4) з вищеназваних предметів разом з учителями, на основі матеріалу з програми, проводили експериментальні уроки; при цьому визначали певні завдання, які давали підібраним для дослідження учням;

5) у ході експериментальних уроків реєстрували всі прояви учнів, зв’язані з виконанням цих завдань.

Такі експериментальні уроки проводилися під керівництвом О. Лазурського його колегами, переважно співробітниками Психологічної лабораторії Петербурзького Психоневрологічного інституту, більше ніж півтора роки (весна 1909–1910 рр.) у двох петербурзьких навчальних закладах: зразковій школі Товариства дошкільного виховання (діти 8–9 років) та Виборзькому комерційному училищі (учні 9–11 років) (Лазурский, 1918, с.V, 23–24, 97).

Уроки з різних предметів, як зазначав О. Лазурський, відіграють неоднакову роль у висвітленні тих або інших індивідуальних особливостей учнів. Так, уроки російської мови й літератури можуть дати цінний матеріал про індивідуальні особливості сприймання, пам’яті, мислення, сфери емоцій, моральних переживань учнів, особливості їх творчої діяльності й уяви. Уроки арифметики висвітлюють переважно особливості розумової діяльності учнів. Звичайно, вони можуть дати відомості і про сприймання, пам’ять,

уяву, але в більш загальних рисах, залишаючи осторонь такі прояви особистості, як естетичні, моральні почуття та ін. Заучування вірша дає показовий матеріал для характеристики пам'яті учня, твір на задану тему демонструє діяльність фантазії, граматичний і синтаксичний аналіз речень – особливості мислення і доповнить ті дані про учня, які ми можна дістати на уроці арифметики (Садчикова, 1959, с. 135).

Під керівництвом О. Лазурського наукові співробітники і вчителі провели велику кількість експериментальних уроків, які дали цінний матеріал для вивчення учнів. Результати його були опубліковані за редакцією Лазурського в збірнику «Природний експеримент і його шкільне застосування», який вийшов із друку в 1918 р., через рік після смерті вченого. Видання містить і зразки складених характеристик (Додаток 5). Сам О. Лазурський зазначав, що експериментальним урокам належить велике майбутнє, бо вони дадуть можливість нагромадити багатий фактичний матеріал для педагогіки і допоможуть учителям у справі виховання і всебічного розвитку особистості учня (Лазурский, 1918).

Насамкінець відзначимо внесок О. Лазурського у візуалізацію характеристик школярів у формі так званої «зірочки Лазурського». На основі даних вивчення учнів учений намагався встановити кілька ступенів прояву кожного виду діяльності школяра і таким чином дати не лише якісну, а й якісно-кількісну аналітичну характеристику учня. Він встановлював три ступеня проявів якостей, наприклад, ступенями прояву фантазії можна вважати якості інтелектуальної діяльності, особливо пам'яті, особливості емоційних і моторних реакцій. Потім різні характерологічні якості він розподіляв по радіусах кола, а ступінь відповідної якості позначалася точкою на трьох концентричних колах, з яких внутрішнє відповідало найменшому, а зовнішнє – найбільшому розвитку якості. Поєднуючи точки, нанесені на радіусах відповідних психічних властивостей, О. Лазурський отримував

графічне вираження особливостей особистості у вигляді більш-менш правильної або неправильної зірки. Розмір площі цієї фігури виражав багатство або розвиток особливостей особистості, а співвідношення висот променів зірки – розвиток якостей, рівномірність, гармонійність або дисгармонійність цього розвитку, тобто розвиток одних якостей і недорозвиненість інших характерологічних особливостей особистості (Лазурский, 1916). «Зірочка Лазурського» є графічним зображенням результатів дослідження, їх візуалізацією і, на нашу думку, яскравим наочним доповненням до тексту характеристики учня (Додаток 6).

Таким чином, дослідження внеску О. Лазурського в розробку проблеми вивчення учня педагогом з метою складання його характеристики, аналіз висунутих вченим вимог і запропонованих методичних рекомендацій до змісту характеристики дає підстави для висновку про практично-педагогічну спрямованість складених ним та його колегами характеристик, які містять яскраво окреслені типи дітей, зразки систематичних записів спостережень і психологічний аналіз проявів школярів. Методичні рекомендації вченого щодо методів дослідження учня (спостереження, природний експеримент) і складання тексту характеристики не втратили своєї актуальності і можуть використовуватися сучасними вченими, педагогами-практиками у процесі вивчення учня та складання його характеристики.

3.4. Погляди Олександра Нечаєва та Григорія Россолімо на характеристику учня

Кінець XIX – початок XX ст. – це період розбудови нової педагогіки й реформування на її основі системи освіти. Рушійною силою змін тоді була експериментальна педагогіка. Ми розглядаємо її як науковий феномен, назва котрого відображає основний метод отримання емпіричних знань –

експеримент, який мав гарантувати об’єктивність отриманих даних, виводячи педагогіку на рівень точних наук. Зауважимо, що поняття «експериментальна педагогіка» усталене в межах історико-педагогічного дискурсу як визначення наукового феномену, характерного лише для початку ХХ ст.

На межі ХІХ–ХХ ст. експериментальна педагогіка набула світової популярності. Серед її представників передовсім назвемо А. Біне, Я. Давіда, Е. Клапареда, В. Кілпатріка, В. Лая, Е. Меймана, М. Монтессорі, Е. Торндайка, А. Фер’єра, С. Голла та ін. Серед вітчизняних учених цього напряму – О. Лазурський, О. Нечаєв, Г. Россолімо, І. Сікорський та ін.

До проблеми вивчення досвіду експериментальної педагогіки зверталися українські і зарубіжні педагоги, зокрема С. Гончаренко (1997), Н. Дічек (2008), Л. Лисенко (2008), В. Лук’янова (2002), Є. Макаренкова (2012), А. Романов (1998), О. Сухомлинська (1996b), Т. Янченко (2017) та ін. У своїх працях названі педагоги розглянули особливості експериментальної педагогіки, простежили еволюцію її впливу на теорію і практику шкільництва. Нас цікавить, як у спадщині вчених цього напряму представлено досліджуваний нами феномен педагогічної характеристики учня. Історіографічний пошук засвідчив, що питання характеристики учня найбільш розроблено у працях таких представників експериментальної педагогіки, як Олександр Нечаєв (1870–1947) та Григорій Россолімо (1860–1928).

Дослідження одного із фундаторів експериментальної педагогіки Олександра Нечаєва були присвячені проблемам уваги, втоми, сугестивності школярів, зорової пам’яті і асоціаціям дітей віком від 3 до 10 років. Експериментальну роботу вчений проводив у народних школах, класичних гімназіях, реальних і комерційних училищах, кадетському корпусі. Респондентами могли бути до кількох сотень учнів різних навчальних закладів одночасно. Працюючи в Педагогічному музеї військово-навчального

відомства в Петербурзі, О. Нечаєв мав можливість розвивати новий напрям у психології. Йому вдалося придбати психологічні прилади, замовлені за власними кресленнями в Німеччині, господарський інвентар, що привело до відкриття першої в Росії лабораторії експериментальної психології. Перший офіційний успіх і визнання робіт О. Нечаєва відноситься до 1903 р., коли в Петербурзі відбулася міжнародна виставка «Дитячий світ», де були представлені основні психологічні апарати, використовувані при дослідженні дітей, і діаграми, що зображували результати дослідів. За них учений та його лабораторія отримали дві золоті медалі. Крім того, у журналі «Русская школа» він редагував спеціальний розділ, відведений для матеріалів та статей із психології дитинства та експериментальної педагогіки (Нечаев, 1899, 1902). У 1906 р. О. Нечаєв в Одеському університеті захистив дисертацію «Асоціація подібності» на ступінь магістра філософії. Захист відбувся за підтримки М. Ланге, який у 1896 р. відкрив в університеті першу в Російській імперії лабораторію експериментальної психології (Кузнецова і Кузнецов, 2016, с. 15).

Визнання експериментальна педагогіка здобула переважно через організацію Всеросійських з'їздів. Всього до 1916 р. було проведено 5 з'їздів, які в науковій літературі прийнято називати психологічними. З них перші два називалися з'їздами з педагогічної психології, три наступні – з'їздами з експериментальної педагогіки.

Побудова нової педагогіки вимагала розробки її методологічних основ. Діячі експериментальної педагогіки ставили завдання вивчити дитину у своєрідному паралелізмі її розумового і фізичного розвитку, адже лише в цьому разі можна було говорити про всебічний розвиток дитини. Педагог не має задовольнятися знанням окремих явищ психічного життя учнів, але мусить усвідомити загальну сутність розвитку дитини. Розуміння характеру такого розвитку визначає побудову всієї системи освіти та виховної роботи, а

«основним керівним правилом для будь-якого педагога має бути вимога вивчати душевне життя своїх вихованців. Це давно вже усвідомлювали всі видатні педагоги, які (як, наприклад, англійський мислитель Локк, німецький педагог Гербарт і наш Костянтин Дмитрович Ушинський) зазвичай були і глибокими психологами» (Нечаев, 1916, с. 11).

О. Нечаєв наголошував, що школа, прагнучи дати учням загальну освіту та прокласти шляхи до «створення цілісного світогляду учнів», не може не враховувати їхні індивідуальні здібності і схильності. У зв'язку з цим учений розробляв проблему характеристики учня і такі її складові, як психологічна підготовка вчителів та організація психологічних спостережень (1899, 1902). Найповніше питання складання характеристики учня обґрунтовано вченим у книзі «Нарис психології для вихователів і вчителів» (1911). Тут вміщено окремий розділ «Про характер та характеристики», у якому О. Нечаєв обґрунтовує важливість складання характеристик учнів. «Охарактеризувати» людину – значить, спостерігаючи за її діями, описати її інтереси, панівні настрої і нахили», – наголошує вчений (Нечаев, 1911, с. 336). Далі автор дає теоретичні відомості про досягнення педагогіки і психології у вивченні учня, зокрема, зазначає, що характер людини визначається, по-перше, залежно від особливостей її організму (фізіологічна основа характеру, підкреслює вчений, називається темпераментом) і, по-друге, від впливу навколишнього середовища (суми всіх зовнішніх подразників). Саме зовнішній впив, тобто навчання і виховання, є тією силою, що здатна сформувати цілісну особистість. Щодо проблеми спадковості, то з педагогічної точки зору, на думку О. Нечаєва, важливими є такі положення: спадково передаються лише схильності до певних душевних переживань, а не цілі характери; прості навички успадковуються частіше, ніж складні таланти; поряд з впливом спадковості, сильно впливає на розвиток психічного життя і середовище (1911, с. 340).

Таким чином, акцентує О. Нечаєв, для правильної організації навчально-виховного процесу вчителю важливо постійно стежити за психічним розвитком учнів, усвідомлювати їхні індивідуальні особливості. Автор констатує, що під впливом поширення серед педагогів психологічних знань у багатьох навчальних закладах вже робляться спроби складати характеристики учнів, але ці спроби в переважній більшості випадків виявляються незадовільними через слабку загальну психологічну підготовку вчителів. Однак педагоги, за відсутністю особливих кафедр психології в університетах і слабким розвитком психологічних лабораторій, зазвичай або зовсім не знають психології, або знають надзвичайно поверхово. Шкільні лікарі, які у справі складання характеристик учнів могли б бути помічниками педагогів, теж не мають психологічної підготовки. Такий стан справи, на думку вченого, вимагає негайних змін, а саме: треба вжити всіх заходів для того, щоб підвищити рівень психологічних знань педагогів і шкільних лікарів (1911, с. 342).

Наприкінці розділу О. Нечаєв з метою допомоги вчителю у процесі складання характеристики подає додаток, який містить 10 запитань з позначенням сторінок, де вчитель може знайти докладніші пояснення щодо суті кожного питання. Ми розглядаємо цей додаток у формі опитувальника як структуру характеристики учня в баченні О. Нечаєва:

«Загальний стан здоров’я в даний час?

Чи не переніс важких захворювань у дитинстві?

Чи не було в сім’ї вихованця випадків душевних і нервових хвороб, алкоголізму, сухот та інших важких захворювань?

Які види пам’яті найбільш розвинені?

В яких формах виявляються розумова діяльність і втома?

Чи стійка увага і який характер вона переважно має – зовнішній чи внутрішній?

Чи піддається навіюванню?

Які форми панівних настроїв? Чи не мають вони однобічного характеру?

У чому виявляються процеси судження?

Наскільки помітно виявляються в душевному житті вихованця начала зв'язності і цілісності?» (Нечаев, 1911, с. 343).

Таким чином, розробляючи питання характеристики учня, О. Нечаєв ішов від необхідності врахування в навчально-виховному процесі індивідуальних здібностей і нахилів учня, яке ефективно здійснювати на основі вивчення вчителем учня із наступним складанням характеристики школяра. Ці ідеї О. Нечаєва знайшли відгук серед його сучасників, що, безперечно, вплинуло, на подальший розвиток експериментальної педагогіки. Деталізуємо цю тезу.

В історії кожної науки, зокрема й педагогіки, є чинник, який часом важко встановити документально, але який, безперечно, є значущим у розвитку наукових ідей. Це стосунки між ученими, які найчастіше є суперечливими і складними. Олександр Нечаєв не завжди знаходив підтримку своїх наукових ідей (про це свідчить, зокрема, його тривала дискусія з Г. Челпановим щодо методів вивчення учня і місця експерименту серед цих методів), але своєю наполегливою діяльністю активно сприяв становленню експериментальної педагогіки та педагогічної психології в Російській імперії. Володіючи невтомною енергією, він зумів надихнути експериментальною педагогікою вчених, лікарів та педагогів: О. Лазурського, В. Вахтерова, Г. Россолімо та багатьох інших. Так, О. Лазурський у листах до брата писав: «Хочу разом з О. Нечаєвим (психолог і педагог) організувати систематичні спостереження над вихованцями та підлітками в різних пансіонах і навчальних закладах, щоб отримати докладні характеристики, складені за одним загальним планом». І далі: «... ми

займаємося перевіркою експериментальних методів, що дають змогу вивчати індивідуальні особливості пам'яті, уваги, сприйняття, уяви і т. д. А коли набереться достатньо матеріалу з кадетських корпусів, то будемо складати характеристики. Вивчення індивідуальності має, по-моєму, складати головне завдання найближчого майбутнього» (Романов, 2010, с. 47). Г. Россолімо пов'язував виникнення свого методу «психологічного профілю» безпосередньо з ідеями О. Нечаєва (Романов, 1996, с. 47).

Вітчизняний психіатр, невролог і психолог, уродженець Одеси Григорій Россолімо особливу увагу приділив розробці методик експериментально-психологічних досліджень, вивченню питань психології особистості, ролі спадкового й природженого в її психічному розвитку, вікових особливостей. Він є одним з піонерів експериментального вивчення нервових і психічних захворювань, першим хірургом пухлин головного мозку людини, винахідником і конструктором низки приладів для об'єктивного досліджування функцій нервової системи й головного мозку: мозкового топографа (1907) – приладу для проекції на черепі мозкових закруток, індивідуального динамометра (1894) – приладу для дослідження рухових функцій, приладів для вимірювання ступеня координації, ритму, швидкості і темпу рухів у верхніх та нижніх кінцівках, для визначення шкірної судинної реакції і багатьох інших (Марисова, 1959, с. 195).

Безпосереднім внеском ученого в розробку питання характеристики учня є його праця «План дослідження дитячої душі. Посібник для батьків і педагогів» (Россолимо, 1906). У передмові автор пише: «Пропонований «План», що має на меті слугувати посібником при складанні характеристики дитини за допомогою методу спостереження, може допомогти і батькам, які піклуються про правильний розвиток дитини, і вчителю, який потребує правильної оцінки успіхів учня, уміння розібратися в дитячій душевній механіці, і лікарю, який часто звертається під час свого дослідження дитини

до відомостей, зібраних про нього в сімейних та шкільних обставинах» (там само, с. 3). Автор подає і поради щодо користування планом:

1) давати безпристрасні відповіді, щоб характеристика правильно відображала дитячу душу;

2) давати короткі, але водночас вичерпні відповіді;

3) бажано додати фото дитини, зразки почерку, малюнки;

4) бажано періодично оновлювати характеристики з метою отримати з послідовного ряду таких характеристик «рельєфну історію розвитку особистості» (там само).

Структуру плану докладно проаналізувала сучасна українська дослідниця Л. Коломієць, яка узагальнила численні питання у 8 розділах: 1) характеристики сім'ї; 2) сімейне виховання; 3) навчання вдома; 4) школа; 5) характеристика душі дитини; 6) історія розвитку й росту; 7) історія здоров'я; 8) причини розладів нервової системи (Коломієць, 2015, с. 141 – 142). Причому кожен розділ детально конкретизовано. Скажімо, характеристика душі дитини передбачає відповіді вчителя на такі питання про учня: «розвиток інтелекту, його відповідність нормативам, кмітливість, пізнавальна активність; домінуючий вид пам'яті, особливості запам'ятовування, зберігання інформації, точність її відтворення; уява, фантазія; увага, уважність, обсяг уваги, концентрація та зосередженість; загальний рівень здібностей, схильності, вплив на навчальну успішність; грамотність, досконалість усного та писемного мовлення; успішність у різних видах діяльності (навчання, малювання, креслення, ліплення тощо); почуття, душевний настрій, схильність до афектів, немотивовані страхи, релігійні, моральні, естетичні почуття, ставлення до власної статі; воля, енергійність, завзятість, відчуття обов'язку, послух, працелюбство, схильність до девіантної поведінки, незрозумілі й імпульсивні вчинки тощо» (там само). Додамо, що план Россолімо був максимально пристосований для

користування батьками, вчителем та шкільним лікарем, оскільки побудований за принципом «запитання – відповідь», мав спеціальні місця (кілька рядків після запитання), куди вписувалася інформація, вклеювалися фото дитини, її малюнки, зразки написаних творів тощо.

Будучи новатором у справі впровадження експериментальних методів у психологію і педагогіку, Г. Россолімо одночасно з О. Лазурським наполегливо шукав такий метод дослідження психіки, який збагачував би теорію, давав помітні практичні результати і тим служив завданням практики. На його думку, такий метод повинен складатися з певної системи випробувань, які охоплювали б усі основні психічні процеси, давали б можливість їх кількісно вимірювати й оцінювати. З 1908 по 1928 р. Россолімо працював над створенням та вдосконаленням такого методу, який він назвав методом психологічних профілів. Учений шляхом окремих 38 тестів досліджував 11 психічних процесів (увага, воля, точність сприйняття, зорова пам'ять, запам'ятовування елементів мови, чисел, осмислення, комбінаторні здібності, кмітливість, уява, спостережливість) (Россолимо, 1910). Під профілями Г. Россолімо розумів спосіб зображення результатів психологічних досліджень у формі графічних зображень (профілів) через з'єднання найвищих числових точок, отриманих при дослідженні окремої властивості особистості. Сутність методу психологічних профілів Россолімо чітко і вичерпно описала дослідниця І. Пєтухова: «Кожен з досліджуваних пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів був зафіксований на осі ординат. На осі абсцис дослідник фіксував рівень розвитку по кожному психічному процесу, що мав показники від одного до десяти: 1 – мінімальний, 10 – максимальний. Наприкінці дослідження всі точки графіка з'єднувались однією лінією, що являло собою детальний психологічний профіль, який демонстрував сильні та слабкі сторони психічного розвитку дитячої особистості» (Пєтухова, 2013, с. 298).

На наш погляд, методом психологічних профілів Г. Россолімо вніс у розробку проблеми характеристики учня такі позитивні тенденції, як кількісне вимірювання рівня сформованості психічних процесів та графічний аналіз результатів. «Профілі Россолімо» поряд із «зірочками Лазурського» – це наочне (графічне) доповнення до тексту характеристики (Додаток 7).

Г. Россолімо намагався побудувати класифікацію типів нервової діяльності людини і подати їх психологічну та фізіологічну характеристики. За характером співвідношення ступенів розвитку різних психічних процесів він розрізняє 7 основних типів:

1) позитивний тип, у якого рівномірно розвиваються інтелектуальні, вольові та емоціональні процеси;

2) гіпотонічний – з ослабленими волею й увагою;

3) амнестичний – з відносною слабкістю сприйнятливості і пам'яті;

4) дементний – з відносною недостатністю вищих процесів (мислення, кмітливості, здатності узагальнювати тощо);

5) психостенічний – з відносно зниженими волею, увагою і пам'яттю порівняно з вищими процесами;

6) гіпотенічно-дементний – з відносно високим розвитком пам'яті і зниженими волею, увагою і мислительними здібностями;

7) мнестико-дементний – з відносно високими увагою і волею, але зниженими процесами пам'яті й вищими мислительними здібностями (Марисова, 1959, с. 202). Справді, є учні, у яких природна пам'ять сприяє тому, що вони менше розмірковують, а більше висловлюють чужі думки напам'ять; є й такі школярі, у яких розвинене мислення поєднане зі слабкістю волі тощо. Психологічна характеристика різних типів, що її дав Россолімо, є його внеском у типологію дитинства поряд з типологією П. Лесгафта.

Акцентуємо ще на одному аспекті, який уважаємо важливим з педагогічного погляду, а саме – на дослідженні вченим страху і його ролі у виховному процесі. У статті «Страх і виховання» він розглядає емоцію страху спочатку як природжену рефлекторну, несвідому реакцію на небезпеку, властиву всім людям. Ця реакція має дуже важливе значення в житті і супроводжується значними фізіологічними змінами в організмі. Але часте повторення переживань страху призводить до того, що поступово виникає й розвивається боязкість, причому ступінь її розвитку залежить від індивідуальних особливостей дитини, від більшої чи меншої вразливості її нервової системи (Россолимо, 1897). У згаданій статті розглянуто різноманітні види страху: 1) логічний страх (страх смерті, страх перед великими тваринами, перед усім небезпечним для життя), 2) нелогічний страх (страх перед невеликими тваринами, комахами, страх темряви, води тощо) і 3) настирливі страхи або фобії. Виховання, побудоване на різних способах залякування, поступово призводить до того, що логічний страх переходить у нелогічний і навіть настирливий, розвивається звичка всього боятись, особливо у дітей зі слабкою або ослабленою нервовою системою. Г. Россолімо дає кілька психологічних порад, як уникати всього, що може дати дитині підстави для страху, суворо критикує тих горе-вихователів, які вважають страх за основу виховної роботи. Психологічний аналіз емоції страху, що його дав Г. Россолімо, розкриття типологічних проявів і умов виникнення такої риси характеру, як боязкість, і досі не втрачає наукової цінності (Россолимо, 1897; Марисова, 1959, с. 202).

Таким чином представники експериментальної педагогіки О. Нечаєв і Г. Россолімо зробили значний внесок як в обґрунтування необхідності вивчення вчителем учня з наступним складанням характеристики (О. Нечаєв), так і в методику складання характеристики, запропонувавши спеціальні опитувальники, які були цінним орієнтиром учителю у процесі

написання характеристики. Причому питання характеристики вчені розглядали цілісно в різних аспектах: від необхідності підвищення психологічних знань учителя (О. Нечаєв) до розробки плану вивчення учня, який водночас був структурою характеристики. Крім того, Г. Россолімо запропонував принципово новий спосіб подати результати вивчення учня у вигляді «психологічного профілю», що був наочним (графічним) доповненням до тексту характеристики.

Основні принципи експериментальної педагогіки було покладено в основу вітчизняної педології, представники якої в 1920 – 1930-х роках плідно розробляли феномен педагогічної характеристики учня.

3.5. Іван Сікорський про складання характеристик учнів як поєднання психологічної теорії і потреб освітньої практики

Розгляд феномену педагогічної характеристики учня в історико-педагогічному ракурсі ускладнений змішуванням двох суміжних, але по суті різних завдань – психологічного і педагогічного. Щоб перевести питання про вивчення учня зі стадії окремих спроб у стадію його вирішення в повсякденній практиці педагога, необхідно чітко розмежувати дві сторони вивчення учня: теоретично-психологічну та практично-педагогічну. Зауважимо, що проблема характеристики учня є однією з тих галузей психології і педагогіки, де зіткнення психологічної теорії з педагогічною практикою призводить до результатів, плідних як для теорії, так і для практики. Обмін результатами, отриманими в обох напрямах, взаємна перевірка, і, нарешті, спільна робота психологів і педагогів над загальними питаннями, хоча й з різних точок зору, дають цінний матеріал для з’ясування психологічних принципів та методів складання характеристик і водночас

визначають шлях до вирішення практичних завдань, що стоять у цій галузі перед педагогікою.

Зразком поєднання теоретично-психологічної та практично-педагогічної сторін вивчення учня є спадщина видатного вітчизняного педагога, психолога, доктора медицини, освітнього діяча Івана Сікорського (1842–1919). За радянської доби його творчий спадок був вилучений з історії науки через релігійні і політичні переконання вченого (І. Сікорський був прихильником монархізму і глибоко віруючою людиною), а також у зв'язку з тим, що наприкінці життя Сікорський істотно підірвав свій авторитет, виступивши у справі Бейліса (1911–1913) із сумно відомою антисемітською експертизою (Мазяр, 2014).

Нині спадщину Івана Сікорського досліджують багато сучасних українських учених (Дем'яненко & Прудченко, 2005; Дічек, 2008, 2012; Леонтьєва, 2012; Менжулін, 2017; Федяєва, 2014; Філімонова, 2005; Янченко, 2017, та ін). Усі ці праці свідчать, що, по-перше, осягнення сучасними українськими дослідниками наукового доробку Івана Сікорського «має передусім дитиноцентричний характер», і, по-друге, серед усієї множини різноманітних аспектів спадщини вченого найуспішнішою виявилася доля його психолого-педагогічних ідей (Менжулін 2017, с. 74). Саме внесок, зроблений ним у розвиток педагогіки та психології виховання, становить для сучасних українських дослідників найбільший інтерес, а погляди на дитячий розвиток, його рушійні сили і фактори, мету і засоби виховання, обґрунтовані І. Сікорським, заслуговують на високу оцінку сучасних педагогів і психологів (Дем'яненко та Прудченко, 2005).

У річищі нашого дослідження відзначимо важливий аспект: зв'язок психолого-педагогічних праць І. Сікорського із розвитком науково-експериментального напряму в науках про людину. Про це яскраво свідчать такі факти: вчений ще наприкінці 1870-х рр. одним із перших у світовій науці

почав застосовувати експеримент для вивчення особливостей дитячої психіки, 1886 р. заснував при Університеті Св. Володимира одну з перших психологічних лабораторій у Російській імперії, а 1904 р. відкрив у власному будинку Лікарсько-педагогічний інститут для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей.

Наголосимо ще на одній важливій і принциповій обставині. Для вивчення учня з подальшим складанням його характеристики потрібні не лише теоретико-методологічні напрацювання, а й педагогічний дар, який Іван Сікорський, безперечно, мав. Окрім того, він мав неабиякі організаційні здібності, що виявилися в діяльності створеного і очолюваного ним Фребелівського педагогічного товариства, а також Фребелівського жіночого педагогічного інституту (1908).

Підкреслимо, що про першість І. Сікорського у здійсненні експериментальних досліджень педагогічних проблем переконливо висловився німецький педагог, теоретик експериментальної педагогіки Вільгельм Лай (Wilhelm Lay; 1862–1926) ще на початку минулого століття (1912, с. 3). Нагадаємо, що власну експериментальну роботу І. Сікорський розпочав у 1870-х роках, коли почав вивчати питання стомлювання учнів гімназії у процесі розумової праці. Сучасна дослідниця психолого-педагогічної спадщини І. Сікорського Н. Дічек переконливо довела, що «вчений цілеспрямовано здійснив якісно організований масштабний психолого-педагогічний експеримент. Мета експерименту полягала в установленні факту появи змін у розумовій діяльності учнів протягом шкільних уроків засобом дослідження часткової сфери їхніх психічних проявів, якою вчений обрав письмове мовлення» (Дічек, 2012, с. 91). І. Сікорський пояснив цей вибір таким чином: по-перше, залишається матеріальна пам’ятка виконаної роботи, по-друге, письмове зображення слова дає змогу зробити його аналіз (1879, с. 33). Ще однією умовою

експерименту став добір виду мовленнєвої роботи: диктант рідною мовою як вид навчальної діяльності, що найменш стомлює учнів. Детально аналізуючи експеримент І. Сікорського з позицій сучасного науковця, Н. Дічек підкреслює: «і обґрунтування процедури проведення досліду, і сукупна кількість значень, добутих для вивчення об'єкта, тобто генеральна сукупність, і застосування математичних методів для її обробки і узагальнення результатів, а також обґрунтування аргументованих висновків – все це свідчить про високий рівень експериментування і про те, що воно виконане на високому науковому рівні, не застаріло і звучить актуально» (Дічек, 2012, с. 92).

Виділимо ще один важливий аспект: у власній дослідницькій роботі Іван Сікорський використовував різні методи і широке коло різноманітних відомостей про дітей, не обмежуючись лише спостереженням за ними, під час якого фіксував їхні фізичні і психічні властивості і особливості. Зокрема він детально вивчав обставини життя учнів у навчальному закладі й у дошкільний період, для створення їхніх психологічних біографій вивчав характеристики, які щороку складали вихователі прогімназії. Крім того, дослідник проаналізував атестаційні зошити, у які записували відомості про успіхи вихованців у навчанні, про їхню поведінку і вчинки (там само, с. 93). Згадану документацію І. Сікорський уважав надзвичайно «цінним матеріалом для розумової і моральної статистики учнів» (1899, с. 170). Підкреслимо, що спостереження за учнями, вивчення обставин їхнього життя, аналіз шкільної документації про учнів – це важливі методи для складання об'єктивної педагогічної характеристики учня, які пізніше знайдуть своє обґрунтування у працях інших педагогів і застосовуватимуться у практиці роботи вчителя.

Важливими для розуміння внеску І. Сікорського в розробку питання характеристики учня є педагогічні погляди вченого, які й сьогодні є актуальними. Так, визначаючи завдання освіти і роль вчителя в їх реалізації,

І. Сікорський спершу звертає увагу на проблеми вітчизняної освіти, які, на його погляд, у ті роки виразно виявилися в діяльності школи. Передусім, він відзначав, що «основним недоліком середньої школи є однобічна постановка справи виховання, позбавлена психологічного підґрунтя. Сучасна середня школа бере під свою опіку лише розум, однак майже цілком забуває про існування почуття і волі в юної людської істоти» (Сикорский, 1909, с. 6). І. Сікорський підкреслював, що згідно з усталеним поглядом «саме завдання гімназій було перекручене: замість навчально-виховних закладів вони перетворені на середні навчальні заклади, вихованець перетворився на учня, а виховання замінилося наглядом і дисципліною; і сам розумовий розвиток перетворений на гімнастику розуму» (1909, с. 7). Наслідками такої однобічності в роботі школи стало те, що «на арену життя, з атестатом зрілості, виступила новоявлена істота з дресированим схоластичним розумом, але з недостатнім розвитком почуттів і з недостатньою волею» (там само). Ілюструючи цей висновок, І. Сікорський наводить витяги зі складених комісією з дванадцяти московських професорів на чолі з психіатром Сергієм Корсаковим (1854–1900) психологічних характеристик абітурієнтів, що надходили на межі XIX–XX ст. у московські виші. Ці характеристики, запевняє І. Сікорський, «наводять на найсумніші роздуми». Зокрема, у характеристиках зазначено, що в абітурієнтів «самостійність думки не лише не розвинена, але притуплена, не видно звички ні спостерігати явища, ні аналізувати їх комбінації, ні робити узагальнення, ні оцінювати критично чужі думки і слова» (Сикорский, 1909, с. 8). Випускники середніх шкіл не вміють висловлювати думки «ясно і правильно». «Саме життя, – підкреслює І. Сікорський, – часто-густо показувало, що вихованець такої школи бував нерідко добре навчений, водночас він залишався позбавленим «здорового глузду» (там само).

Одним із шляхів виправлення такої ситуації І. Сікорський уважає всебічне вивчення педагогом учня з подальшим складанням його характеристики. Учений наголошує, що «в інтересах виховання варто було б і навіть *необхідно робити точні записи, докладні характеристики і описи здібностей, обдарувань і талантів у дітей, так само як їх характеру* (курсив наш – О. М.). Це нагальне питання найближчого майбутнього у школі, сім'ї, у житті, основне питання виховання. Доки не будуть вивчені особливості душевного складу і обдарувань і загальний хід їх розвитку, наше виховання буде шаблонним, приблизними, середнім, як мундир солдата, скроєний за загальним розміром (а не за індивідуальною міркою). Але те, що припустимо для костюма, не повинно застосовуватися до живої душі» (Сикорский, 1902, с. 15).

Які ж кроки необхідно зробити для ефективного впровадження характеристики учня у практику роботи школи? На думку, І. Сікорського, розпочинати необхідно із з'ясування поточного стану цієї проблеми і вироблення чіткого плану дій. Учений наполягає, що «для успіху справи перш за все необхідний ясний план, заснований на точному розпізнаванні стану справи. Досі й тому, й іншому не надано належного значення. Спостереження над характером і властивостями дітей з необхідними записами і науковими відомостями зовсім не проводяться в ранній період життя дітей» (Сикорский, 1909, с. 85). Перші спроби вивчення дитини і фіксування результатів цього вивчення починаються у школі. «Але й тут, – продовжує І. Сікорський, – існують майже виключно кондуїтні записи і майже не існує нічого схожого на психологічні характеристики. Тоді як лише останні можуть мати значення для виховних цілей (там само, с. 86). Такі характеристики, на його думку, необхідні передовсім тому, що лише вони визначають можливість передбачити майбутнє людини, а з іншого боку, вони є безумовним об'єктивним мірилом у руках різних дослідників, дають

можливість порівнювати свідчення різних авторів і виводити результат з багатьох джерел; і нарешті лише психологічна характеристика дає можливість встановити індивідуальність дитини, що є однією з важливих практичних вимог школи. Підкреслимо, що Іван Сікорський не обмежується цими важливими теоретичними міркуваннями, у яких визначає мету характеристики, а й подає практичні поради до структури характеристики учня, яка має містити відомості про такі основні якості та здібності учня:

«1) розумові здібності і ступінь розвитку уваги; у якому напрямі увага розвинена. Особливо ж важливі відомості щодо розумової кмітливості;

2) воля, у сенсі спокійної напруги сил, але не у вигляді поривів. Важливо також збирати відомості про нерішучість, вагання і інші прояви недорозвиненої волі;

3) розвиток почуттів: а) естетичні почуття, б) інтелектуальні, в) моральні» (там само, с. 86).

Особливу категорію даних характеристики має становити опис ступеня і якості тих почуттів, які є первісними, тобто страху, гніву, печалі і їх похідних – нерішучості, дратівливості, слізливості тощо. Окрему рубрику характеристики учня в баченні І. Сікорського складають дані щодо розвитку почуття сорому і його похідних: сором'язливості, скромності та ін.

Продовжуючи дослідження, І. Сікорський у 1911 р. публікує статтю «План дослідження психічного стану дітей», де зупиняється на психічному стані дитини-дошкільника, зокрема пропонує такий порядок його вивчення: 1) інстинктивне життя; 2) воля і рух; 3) розум і пам'ять, тямущість, допитливість; 4) почуття; 5) складний душевний стан, особистість, індивідуальність (Сикорский, 1911, с. 4). Вчений наголошує, що «... має бути розпочато систематичне вивчення дітей, як запорука майбутнього правильного розвитку їх характеру» (там само, с. 8).

Таким чином, І. Сікорський наполягає, що комплексне всебічне вивчення дитини необхідно розпочинати від самого її народження. Основою цього вивчення зусиллями лікарів, фізіологів, педагогів і психологів має стати «спостереження природного ходу нервово-психічного розвитку дитини і визначення умов, що відповідають цьому розвитку або можуть уповільнювати його» (Сикорский, 1884, с. 21–22). Виходячи зі своїх уявлень про гармонію в розвитку трьох сфер психіки – розуму, волі й почуття, І. Сікорський акцентує на важливості їх всебічного і комплексного вивчення. Знання вихованців допоможе педагогу ставити вимоги, доступні розуму, волі, почуттям учнів, а також не лише усвідомлювати, але й відповідати на всі їхні запити (Сикорский, 1900). Вивчення учня і складання його характеристики має не лише констатувальний, а й прогностичний характер, коли педагог, орієнтуючись на наявний рівень розвитку і прогноз на майбутнє, відображені в характеристиці, будує систему навчання і виховання дитини. І. Сікорський наполягає на важливості якомога більш ранніх прогнозів «ще в ту пору, коли вона (дитина) ледь вийшла з дитинства, коли вона ще, можливо, не навчилася відрізняти праву руку від лівої, ще не вміє стояти на власних ногах або вимовляти слова» (1909, с. 102). Вирішення проблем вивчення педагогом учня і складання його характеристики, уважає вчений, лежить у руслі педагогічної психології, яка досліджує конкретну дитину, конкретного учня з метою пошуку шляхів керівництва його вихованням і навчанням, на відміну від психології теоретичної, що представляє закони розвитку дитини. Так автор стверджує відмінність у характері цілей вивчення дитини вченим і педагогом – науковому і практичному. Додамо, що у власній особі І. Сікорський поєднав іпостасі вченого і педагога, розробивши як теоретичні аспекти вивчення учня, так і практичні – складання на основі цього вивчення характеристики.

Узагальнимо пропонований І. Сікорським план вивчення дитини та його теоретичні міркування щодо характеристики у формі табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

Мета, значення та структура характеристики дитини (за І. Сікорським)

Мета та значення характеристики	Складають її з виховною метою; вона є безумовним об'єктивним мірилом у руках різних дослідників, дає можливість порівнювати свідчення різних авторів та встановити індивідуальність дитини, що є однією з важливих практичних вимог школи; має не лише констатувальний, а й прогностичний характер
Структура характеристики	
Обставини життя учнів у навчальному закладі й у дошкільний період	
Відомості зі шкільної документації про учня (успішність)	
Розумові здібності	ступінь розвитку уваги; у якому напрямку увага розвинена
	пам'ять
	кмітливість
	допитливість
Воля	воля, у сенсі спокійної напруги сил, а не у вигляді поривів
	нерішучість, вагання та інші прояви недорозвиненої волі
Почуття	інстинктивні (первісні): страх, гнів, печаль та їх похідні – нерішучість, дратівливість, слізливість тощо
	естетичні
	інтелектуальні
	моральні, зокрема розвиток почуття сорому і його похідних: сором'язливості, скромності та ін.

Підсумовуючи внесок Івана Сікорського в розробку питання характеристики учня, зазначимо, що дослідження вченого були різнобічними й охоплювали всі сторони природи дитини: емоційне життя, розвиток інтелекту, розвиток індивідуальних психологічних рис особистості, формування вольової сфери дитини, особливостей розумової праці та розумової втоми, виявлення законів її перебігу, сприяли створенню нового типу виховання, яке ґрунтується на знаннях психолого-фізіологічних особливостей дитини, а також побудови системи психолого-педагогічного

моніторингу для організації оптимальної освітньо-виховної траєкторії конкретного учня.

В узагальненому вигляді науковий внесок І. Сікорського в розробку зазначеної проблеми представляємо у формі такого ланцюжка взаємопов'язаних дій ученого: проведення першого в педагогіці психолого-педагогічного експерименту → визначення теоретичних основ вивчення учня → з'ясування мети складання характеристики з наголосом не лише на констатувальному, але й прогностичному її характері → розробка плану вивчення дитини (структури майбутньої характеристики).

Відзначимо, що здійснене нами дослідження внеску Івана Сікорського в розробку характеристики учня свідчить, що проголошувані ним ідеї за своїм змістом були педологічними і стосувалися дослідження особистості дитини у процесі її розвитку. Розквіт педології в Україні припадає на 1920-ті – першу половину 1930-х років, коли «виникли й бурхливо розвивалися науки про дитину, які спиралися на експериментальні методи дослідження, природничі науки, і педологія посіла провідне місце серед них…» (Сухомлинська, 2013b, с. 387). Внесок українських педологів у розробку феномену педагогічної характеристики учня висвітлимо в одному з наступних розділів.

Висновки до третього розділу

У розділі на основі аналізу науково-педагогічних праць вітчизняних педагогів і психологів кінця XIX – початку XX ст. встановлено, що цей час став якісно новим історичний періодом у розробці феномену педагогічної характеристики, який відзначається появою різних наукових підходів до вивчення учня та узагальнення отриманих знань про нього.

З'ясовано, що внесок П. Лесгафта в розробку феномену педагогічної характеристики полягає в тому, що він, застосувавши метод спостереження і спираючись на ідею К. Ушинського про цілісне вивчення учня, систематизував у формі описів шість типів школярів (лицемірний, честолюбний, добродушний, м'яко-забитий, злісно-забитий, пригнічений). Ці описи за своїм змістом є розлогими характеристиками учнів, складеними за певним планом. Як приклад, у формі таблиці представлено структуру характеристики учня честолюбного типу: 1) сімейні умови життя учня, 2) його прояви з фізичного, розумового, морального боку, 3) ставлення до учня з боку однокласників та вчителів, 4) погляд на майбутнє учня, 5) необхідні педагогічні корективи характеру і поведінки учня. Доведено, що типологія учнів П. Лесгафта справила значний вплив на розвиток української науково-педагогічної думки, про що свідчить рецепція типології у працях Г. Ващенка, Т. Галушко, М. Даденкова, В. Зеньковського, О. Лазурського, І. Леонтьєвої, С. Русової, Н. Сейко та ін.

Обґрунтовано, що активна участь у розробці програм вивчення учня та методики складання характеристики представників суміжних наук – психолога О. Лазурського та медика О. Віреніуса – зумовила необхідність розмежувати у нашому дослідженні два споріднених, але по суті різних завдання – психологічне і педагогічне. Встановлено, що педагоги розглядали характеристику учня у практично-педагогічній площині, тоді як праці представників інших наук мали виразну теоретико-психологічну спрямованість.

Встановлено, що засновник характерології О. Лазурський розглядав необхідність вивчення учня у зв'язку з власним вченням про особистість, її ендопсихічними і екзопсихічними особливостями, а також у зв'язку з розробленою спільно з С. Франком програмою дослідження особистості. Проаналізовано методичні рекомендації вченого щодо методів дослідження

учня (спостереження, природний експеримент) і складання тексту характеристики. Представлено запропонуване вченим графічне доповнення до тексту характеристики – «зірочку Лазурського» (Додаток 6).

Аргументовано, що з'ясування впливу на психічний розвиток таких факторів, як стан здоров'я, особливості життя і виховання, зіставлення статури, темпераменту, характеру і розумових здібностей привели О. Віреніуса до створення оригінальної програми вивчення учня, в основу якої вчений поклав анатомічний принцип, за яким існує чотири головних типи статури відповідно до основних чотирьох тканин тіла людини: клітковинний, епітеліальний, м'язовий і нервовий. Щодо темпераменту, то О. Віреніус спирався на класифікацію Гіппократа, виділяючи холеричний, сангвінічний, меланхолійній та флегматичний. Учений наполягав, що такий четверний поділ за статурою і темпераментом підтверджує теорія і практика, такий же поділ слід застосовувати і щодо характеру та розумових здібностей учнів. Наприклад, м'язовій статурі відповідає холеричний темперамент, активний характер, а серед розумових здібностей найрозвинінешою є увага. До переваг програми О. Віреніуса відносимо типологічний принцип, ідею про систематизацію рис характеру у спеціальному переліку, увагу до здоров'я учня, заклик до цілісного вивчення школяра. Крім того, вчений вперше запропонував долучати до характеристики учня його фотографію.

На підставі аналізу праць представники експериментальної педагогіки О. Нечаєва і Г. Россолімо зроблено висновок, що зазначені вчені наполягали на взаємозв'язку вивчення вчителем учня з наступним складанням характеристики і, закладаючи основи методики її складання, запропонували спеціальні опитувальники, які були цінним орієнтиром учителю у процесі написання характеристики. Питання характеристики вчені розглядали цілісно в різних аспектах: від необхідності підвищення психологічних знань учителя (О. Нечаєв) до розробки плану вивчення учня, який водночас був структурою

характеристики (О. Нечаєв, Г. Россолімо). Підкреслено, що методом психологічних профілів Г. Россолімо вніс у розробку феномену характеристики учня такі позитивні тенденції, як кількісне вимірювання рівня сформованості психічних процесів та графічний аналіз результатів; «профілі Россолімо» поряд із «зірочками Лазурського» – це наочне (графічне) доповнення до тексту характеристики (Додаток 7).

Виявлено, що дослідження І. Сікорського цілісно охоплювали всі сторони природи дитини і сприяли створенню нового типу виховання, що ґрунтується на знаннях психолого-фізіологічних особливостей дитини. В узагальненому вигляді науковий внесок І. Сікорського в розробку феномену педагогічної характеристики представлено у формі такого ланцюжка взаємопов'язаних дій ученого: проведення першого в педагогіці психолого-педагогічного експерименту → визначення теоретичних основ вивчення учня → з'ясування мети складання характеристики з наголосом не лише на констатувальному, але й прогностичному її характері → розробка плану вивчення дитини (структури майбутньої характеристики).

Відтак констатовано, що науковий доробок П. Лесгафта, О. Лазурського, О. Віреніуса, О. Нечаєва, Г. Россолімо, І. Сікорського став підвалиною наступного етапу розробки феномену педагогічної характеристики, коли цей феномен виокремлюється і поширюється в освітній практиці; педагогічну характеристику починають застосовувати в навчальних закладах України, запроваджувати її складання як обов'язковий елемент до навчальних програм педагогічних училищ та вчительських інститутів.

Матеріали третього розділу представлено низкою публікацій автора (Міхно, 2016a, 2016b, 2016c, 2019b, 2019d; Mikhno, 2020).

РОЗДІЛ 4. ВИОКРЕМЛЕННЯ Й ПОШИРЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

4.1. Перші спроби Костянтина Єльницького у складанні цілісної педагогічної характеристики учнів

У другому розділі ми намагалися розкрити, як у сферу освіти проникали гуманістичні ідеї, проголошені М. Пироговим, продемонструвати, що педагогіка як наука знайшла своє теоретичне обґрунтування у працях К. Ушинського. Заклик основоположника наукової педагогіки вивчати учнів цілісно і комплексно знаходив відгук у діяльності провідних педагогів того часу. Саме тоді з'явилася праця Костянтина Єльницького «Характеристики дівчаток» (1895), яка є першим зразком створення цілісних педагогічних характеристик учнів.

Життєвому і творчому шляху Костянтина Єльницького (1846–1917), присвячено кілька праць російських і українських учених (Медведицков, 1996; Страхов, 1947; Федотова, 2000; Ярошевская, 1960; Демченко, 2012), у яких автори виділили основні напрями діяльності педагога: наукову, адміністративну, викладацьку. Педагогічна діяльність К. Єльницького розпочалася після закінчення Ніжинського ліцею в 1868 р. у Мозирській гімназії. З 1872 р. впродовж 33-х років проходила його суспільно-педагогічна та наукова діяльність у жіночій гімназії м. Омська, де він викладав педагогіку та дидактику (Медведицков, 1996). Перу педагога належать підручники з педагогіки, історії педагогіки, методики викладання рідної мови, статті

педагогічного, історичного та біографічного характеру. Також К. Єльницький є автором книг-спогадів «Сорок років учителювання на далекій околиці» (Київ, 1911) та «Із пережитого» (Київ, 1912). Його праці викликають інтерес як важлива віха на шляху розвитку вітчизняної педагогіки і школи, оскільки вони підсумовують позитивний досвід творчості самого педагога та характеризують педагогічний процес його епохи.

У річищі нашого дослідження нас цікавить праця К. Єльницького «Характеристики дівчаток» (1895), яка містить низку методичних положень щодо складання шкільних характеристик, які, проте, автором спеціально не артикульовані, а випливають зі змісту складених ним характеристик.

Праця К. Єльницького «Характеристики дівчаток. Для тих, хто присвятив себе вчительській або виховній діяльності, і тих, хто готував до цієї діяльності» (1895) – один із перших прикладів складання характеристик учнів у систематичній формі. Підкреслимо, що за радянських часів ім'я Костянтина Єльницького вперше згадав у науковій літературі саме у зв'язку з цією роботою у статті «Проблема шкільних характеристик у російській психології» (1947) російський педагог І. Страхов. Вчений, аналізуючи зазначену роботу К. Єльницького, підкреслює, що його характеристики – це описове узагальнення окремих спостережень. Вони написані без плану, і жвавість опису, простота і ясність мови автора не компенсують їх неповноти, емпіричної розкиданості і пов'язаної з цим поверховості (Страхов, 1947, с. 135). У цілому погоджуючись з цим твердженням, акцентуємо на головному, на нашу думку, недоліку статті І. Страхова – на відсутності посилань на першоджерело.

Розглянемо працю К. Єльницького «Характеристики дівчаток…» докладніше. У цій роботі викладено 33 характеристики дівчаток, учениць «чотирьох нижчих класів середніх навчальних закладів, тобто віком від 9 до 15 років» (1895, с. II). Характеристики ці, як зазначає автор у передмові,

складені на основі тривалого спілкування з ученицями, за даними записної книжки і просто з пам'яті. К. Єльницький відзначає також, що він «утримувався від складання будь-яких висновків з того чи іншого характеру» (там само) і «не знайшов доречним викладати в характеристиках ті педагогічні заходи, які могли б бути застосовані у вихованні того чи іншого характеру» (там само, с. 3). Характеристики у книзі розташовані в порядку простої нумерації. Немає і внутрішнього типологічного їх групування. Водночас уважний аналіз характеристик дає змогу виділити їхні структурні особливості та показує, що автор найчастіше звертається до опису певних особливостей поведінки дівчаток. Окрім того, як досвідчений педагог, К. Єльницький не зміг утриматися від педагогічних висновків і рекомендацій, які надають характеристикам особливої значущості.

Починаються характеристики, як правило, із зазначення віку та опису зовнішності учениці, наприклад: «Маленька, повненька одинадцятирічна дівчинка, Олена Н., мимоволі привертає до себе загальну симпатію своїм веселим, приємним, з ямочками на щоках, личком, осяяним парою добрих карих очей» (Ельницкий, 1895, с. 15). Далі автор стисло описує стан здоров'я тієї чи іншої учениці: «має хороше здоров'я», «здоров'я має не дуже хороше», «міцної статури, зі здоровим рум'янцем на обличчі», «дуже слабо розвинена фізично» тощо. У низці характеристик відзначено ставлення дівчаток до навчання: «неохоче ставиться до навчання», «до навчальних занять ставиться недбало», «байдужа до навчання», «вчиться охоче» тощо.

Наступний структурний елемент характеристик – визначення рівня загального розвитку на основі конкретизації рівня розвитку пам'яті («відмінна пам'ять», «пам'ять у неї погана», «тверда пам'ять», «у неї «коротка» пам'ять», «пам'ять слабка»), уваги («вона дуже рухлива і не може довго зупиняти свою увагу на одному предметі», «увага сильно розвіюється») і уяви («уява дуже жвава і дуже діяльна», «сильно розвинена

уява»). Причому автор не просто констатує, наприклад, слабкий рівень розвитку, але і з'ясовує причини слабкої успішності: «Дівчинка дуже старанна, але через невміння нерозумно витрачає свої сили, виснажуючи їх непомірно посидючою працею. Ось вона хоче приготувати урок, приготувати сумлінно; але він не дається їй відразу, як іншим, більш обдарованим ученицям. Тоді вона впадає у крайнощі: починає заучувати напам'ять, не дбаючи про розуміння сенсу. Таким чином у неї розвивається механічна пам'ять, що приносить одну лише шкоду, оскільки цей розвиток відбувається за рахунок інших розумових сил, пригнічуючи їх» (там само, с. 80); «Вчиться погано, головним чином внаслідок недисциплінованості власної уваги. Не вміючи зосередитися на заданому уроці, вона не може вникнути в нього і засвоїти його» (там само, с. 118). Іноді в характеристиках спостерігаємо детальне аргументування рівня розвитку учениці: «Зіткнення з різними негараздами (смерть батька, злидні, життя у чужих людей тощо) рано розвинули в Аліни Л. спостережливість і здатність аналізувати як свої власні вчинки, так і вчинки інших осіб. Вона вже вдумується в те, що ще не зачіпає мислення її ровесниць-однокласниць. Взагалі, світогляд Аліни Л. серйозний не по роках. Вона, наприклад, розуміє ціну праці і любить трудитися» (там само, с. 42). Особливу цінність характеристикам, як уже зазначалося, надають педагогічні висновки: «Здібності в дівчинки хороші; але, не володіючи дисциплінованою увагою, вона не може користуватися своїми здібностями. До того ж удома в неї немає сприятливих умов для зосередженого заняття уроками» (там само, с. 24); «Одна з головних причин, що Ксенія Ш. скоро забуває вивчене, полягає в тому, що вона завчає лише слова, фрази, а не засвоює сенс, який полягає в них» (там само, с. 147).

Важливу роль у розумовому розвиткові, на думку К. Єльницького, відіграє читання, тому в кожній характеристиці зазначено ставлення учениці до цього виду навчальної діяльності: «любить читати і читає багато», «дуже

любить читання повістей, оповідань і подорожей», «книги часто справляють на неї сильне враження», «прекрасно розуміє зміст прочитаного», «читає досить багато», «пристрасно любить читати, вона живе життям героїв повісті чи оповідання». Досить часто автор підтверджує свої висновки прикладами зі шкільного життя: «Іноді в її розмові проглядається знайомство з тим чи іншим твором літератури або з тим чи іншим поетичним типом. Так, наприклад, якось вона назвала одну ученицю Плюшкіним. І дійсно, учениця ця відрізнялася вражаючою скупістю» (там само, с. 70).

Майже в кожній характеристиці відзначений улюблений навчальний предмет, «якого учениця чекає з нетерпінням, з якого ретельно готує уроки», або ж його відсутність. Важливо, що автор намагається розкрити причини, чому учениці не подобається той чи інший предмет, пояснюючи це особливостями характеру: «Не любить математику і мало встигає з цього предмета. Невдачі свої вона пояснює тим, що «нічого не розуміє». Але власне, не в нерозумінні тут справа, а в тому, що через свою жвавість, рухливість, вона не може з успіхом зайнятися математикою, яка вимагає великої зосередженості думки і значного терпіння» (там само, с. 26); «Малювання не любить, ймовірно, тому, що при цьому занятті потрібна посидючість, якої вона не має» (там само, с. 50).

В одній із характеристик К. Єльницький, услід за К. Ушинським, прямо наголошує на необхідності вивчення учнів з метою ефективної організації навчально-виховного процесу: «Щоб успішно вести виховання, необхідно вивчити психічні особливості вихованців» (там само, с. 37). Реалізуючи це положення, автор на основі систематичного спостереження за ученицями виділяє такі риси характеру, які стосуються рівня розумового розвитку: «дуже цікава», «відрізняється спостережливістю», «проявляються винахідливість і дотепність», «дуже вразлива», «виявляє багато допитливості», «наполеглива», «кмітлива», «виконавча» тощо. У деяких

характеристиках К. Єльницький намагається виявити причини розвитку тих чи інших рис характеру: «Марнославство і зарозумілість розвинулися в Єлизавети Г., головним чином, через безтактні похвали з боку домашніх і, почасти, вчительок» (там само, с. 62). «Зарозумілість і честолюбство сильно розвинені. Цьому сприяло те, що учениці у скрутних випадках звертаються до неї за порадою чи допомогою, а також вчительки звертаються до Агнії Х. як до такої особистості, котра одна може виручити весь клас» (там само, с. 115).

Моральний розвиток учениць К. Єльницький визначає за допомогою опису таких моральних якостей: «відмітна риса характеру – вражаюча скромність», «соромлива», «розсудлива», «дуже добра», «чуйна», «щедра і жаліслива», «любить хвастнути», «байдужа», «потайлива», «недовірлива», «скупа», «іноді вдається до брехні і обману», «нечиста на руку», «примхлива і запальна» тощо. З метою підкреслити індивідуальні риси учениці автор доречно і виправдано використовує в низці випадків ефективний прийом порівняльної характеристики: «Навряд чи між ними могла утворитися справжня дружба – дуже різниться їхнє моральне спрямування. Діна – сангвінік; Аліна ж дівчинка нервова, меланхолійного характеру; Діна розпещена і уперта; Аліна виросла в суворій школі нестатків і самотності. Діна самолюбива, пихата і глузлива; Аліна – скромна, завжди стримана» (там само, с. 40). Одна характеристика цілком побудована на порівнянні характерів двох учениць-близнюків (там само, с. 5 – 14).

Відзначено в характеристиках і ставлення учениць до однокласниць, причому автор через ставлення ровесниць показує характерологічні риси дівчаток: «Всі її люблять», «набула значення і авторитету у класі», «з подругами не дуже дружна», «однокласниці недолюблюють її і називають «егоїсткою». Справді, це слово правильно її характеризує».

Більшість характеристик закінчується твердженням автора, що риси характеру учениці склалися під впливом родини: «Своїми добрими якостями зобов'язана як природним, добрим задаткам, так і виховному впливові своєї сім'ї» (там само, с. 22); «Домашні спілкувалися з нею, з самого дитинства, деспотично. Тому-то в бідолахи і виробився такий боязкий характер» (там само, с. 111).

Такі загальні особливості характеристик. Відзначимо також розповідну манеру К. Єльницького, використання прямої мови, діалогів, порівнянь, приказок, наприклад: «При спостереженні душевних якостей Олени Н. мимоволі пригадуєш прислів'я: «очі і обличчя – дзеркало душі». І дійсно, душа її саме така, якою вона відбивається в її веселому обличчі і особливо в її добрих очах» (там само, с. 15). В одній із характеристик нашу увагу привернуло яскравий опис радості учениці від успіхів у навчанні: «Коли із сяючою фізіономією вона показує вчительці вирішену задачу, то, дивлячись на неї, можна подумати, що вона зробила подвиг. Переглядаючи роботу учениці, вчителька майже завжди нагороджує її або похвальним відгуком, або схвальною усмішкою. Такі хвилини для неї – верх блаженства» (там само, с. 137). Такі емоційні описи – відмітна риса характеристик К. Єльницького.

Таким чином, узагальнюючи викладене, отримаємо таку стислу програму, або схему, характеристики:

1) дані про вік, зовнішній вигляд;

2) стан здоров'я;

3) ставлення до навчання;

4) рівень загального розвитку – пам'ять, увага, уява;

5) індивідуальні риси характеру;

6) взаємини з однолітками;

7) вплив сім'ї на формування характеру учениці.

Серед характеристик переважають позитивні, але є і декілька негативних. Наприклад, даючи характеристику учениці Олімпіаді Г. як неуважній, розсіяній, ледачій, грубій, зі слабкими розумовими здібностями, схильністю до ябедництва, К. Єльницький причину цих недоліків бачить у впливі сім'ї: «Вона – єдина донька досить багатого торговця. Батьки, що називається, обожнюють її. Що б їхня донька не зробила, вони дивляться на все крізь пальці. Засліплені любов'ю до доньки, вони й не бачать її недоліків» (там само, с. 59). Цінним у характеристиках, на наш погляд, є визначення автором індивідуального підходу до учениці на основі вивчення її особливостей характеру: «Взагалі Євдокія С. добра, лагідна, слухняна і поступлива дівчинка. На неї було б вигідно діяти ласкою. Покарання у формі незадовільних балів або в іншій якій-небудь формі залякують дівчинку, між тим як схвалення або похвала діє на неї підбадьорливим чином» (там само, с. 154).

Отже, аналіз праці К. Єльницького «Характеристики дівчаток…» дає підстави стверджувати, що автор представив докладні, засновані на безпосередньому спостереженні характеристики 33 дівчаток-підлітків. Хоча особливості характеру дівчаток подані не за попередньою схемою, простежується прагнення до цілісного опису проявів індивідуальності учениць у розумовій, моральній, емоційній сферах розвитку, а також у взаєминах школярок з подругами і батьками; ця праця є першим у вітчизняній педагогіці досвідом цілісної характеристики учнів. Майстерно володіючи педагогічною проникливістю, умінням спостерігати і робити

висновки, глибоко і ґрунтовно характеризуючи учениць, К. Єльницький заклав основи систематичного складання педагогічних характеристик учнів.

4.2. Внесок Миколи Грунського в розробку методики підготовки педагогічної характеристики

Історія української школи переконливо свідчить, що без теоретико-методичного підґрунтя будь-які перетворення в освіті приречені на поразку. Цю тезу досить яскраво ілюструє розробка провідними вітчизняними педагогами феномену педагогічної характеристики учня на початку ХХ століття та практичне втілення їхніх висновків і рекомендацій під час складання педагогічних характеристик у тогочасних навчальних закладах.

Значний внесок у розроблення методики складання педагогічної характеристики зробили вчені, знані в історії науки як фахівці в інших галузях. Таким прикладом є постать Миколи Грунського – українського ученого-педагога, філолога-славіста, доктора філологічних наук.

Микола Кузьмович Грунський (1872–1951) народився в Сумах, у 1896 р. закінчив історико-філологічний факультет Харківського університету. У 1903 р. переїхав у м. Юр'єв (нині м. Тарту в Естонії), де працював викладачем гімназії, а потім екстраординарним професором у Юр'євському університеті. З 1915 р. до кінця життя працював у Київському університеті (у 1919–1920 рр. – ректор університету). Окрім понад 200 праць зі слов'янського мовознавства, яке було його основним науковим інтересом, кілька розвідок учений присвятив педагогічній проблематиці, зокрема досліджував педагогічну спадщину К. Ушинського, М. Пирогова, Л. Толстого (Стаховський, 1951; Черторижская,1973).

Книга М. Грунського «Лекції з педагогіки» побачила світ у 1914 р., коли він працював викладачем у 7–8 класах Юр'євської жіночої гімназії.

Завдяки цьому книга є своєрідною сполучною ланкою між середньою і вищою школою: автор визначає, що саме має вивчати студент, яких умінь він повинен набути, щоб стати гарним учителем у середній школі. М. Грунський спершу підкреслює, на який рівень розумового, морального і етичного розвитку має піднятися той, хто вирішив присвятити себе важкій і відповідальній справі навчання і виховання, а далі розглядає лише ті аспекти педагогічної роботи, які тісно пов'язані з питаннями виховання (поняття про виховання, його значення, ідеали, носії, фактори). Структурно книга складається з 18 розділів, останній з яких має назву «Педагогічні характеристики».

Цей розділ включений М. Грунським у «Лекції…» з метою покращення практичної роботи зі складання педагогічних характеристик, яка, за його спостереженнями, є «дуже важкою не лише для учениць, але й для викладачів» (1914, с. 199). Автор наголошує на винятково важливому значенні цієї роботи для учениць старших класів гімназії, адже під час складання характеристики, на його думку, «може яскраво виявитися результат занять не лише з педагогіки, але й з інших предметів; тут можуть визначитися вже більш чи менш ясно педагогічні здібності, інтерес і любов до педагогічної справи» (там само). Однак учениці сприймають процес складання характеристик як тяжке зобов'язання, яке виконують лише на вимогу викладача. Зважаючи на це, М. Грунський ставить щодо характеристик такі питання: «1) якими мають бути характеристики; 2) якими вони звичайно є; а у зв'язку з цим: 1) як слід було б оцінювати характеристики і 2) як доводиться їх оцінювати» (там само, с. 200).

Відповідати на поставлені питання М. Грунський розпочинає доволі неординарно. Спочатку, уважає учений, треба визначити засади педагогіки, наше ставлення до цих засад і кінцеву точку наших прагнень, іншими словами – накреслити план і методику майбутньої педагогічної діяльності.

Як і К. Ушинський, який вперше у вітчизняній педагогіці обґрунтував питання вивчення вчителем учня як наукову проблему, М. Грунський був переконаний, що педагогу для того, щоб успішно навчати і виховувати, треба знати свого вихованця, причому не лише в теорії, але, передусім, у житті. Отже, на першому плані в педагогічній діяльності має бути саме життя, спостереження за ним. Але вивчати іншу людину, розуміти її ми можемо лише тоді, коли навчимося спостерігати за собою. Таким чином, спостереженню має передувати самоспостереження.

Уважаючи, що розвиток самоспостереження – найперше завдання для майбутніх педагогів, М. Грунський надає йому особливої уваги і наголошує, що розвитку самоспостереження сприяє вивчення психологічних праць. Учений ділиться власним досвідом реалізації цієї настанови на практиці. Так, ним як викладачем Юр'євської гімназії вже на перших заняттях для кожної учениці були визначені різні статті з психології, переважно з педагогічних журналів. Було встановлено, що одне із занять з педагогіки буде віддане на реферування цих статей, а саме: на переказ у чіткій, стислій формі з цитуванням найважливіших фрагментів. Для того, щоб полегшити роботу і вже відразу дати матеріал для самоспостереження, на перших заняттях вивчали і обговорювали закони пам'яті (матеріал курсу 7 класу), а паралельно з вивченням теорії було задано як домашнє завдання твір: «Мнемоніка і можливе її застосування у школі» (там само, с. 201). Ученицям були рекомендовані та надані різні посібники, включно з новітніми дослідженнями з експериментальної педагогіки. Все це було зроблене з метою зробити майбутніх учительок не лише пасивними сприймачами інформації щодо складання характеристик, але й учасницями роботи, яка має передувати власне процесові написання характеристики. Тобто, М. Грунський акцентує на важливому методичному аспекті: необхідно не

лише розповідати майбутнім педагогам про важливість підготовчої роботи до написання характеристик, а й залучити їх у цей процес.

Таким чином було окреслено шлях для переходу до наукового спостереження за учнем. На цьому етапі, на думку вченого, вже можна розпочинати накопичувати матеріал для педагогічного щоденника. М. Грунський пояснив ученицям, що без докладного щоденника, без детального і ретельного виконання роботи з накопичення спостережень за учнем складання характеристики втратить сенс з педагогічного погляду. Вчений відзначає, що учениці поставилися до цієї роботи не дуже відповідально, а в деяких передмовах до поданих викладачеві щоденників навіть визнавали цю роботу зайвою, нудною та ненависною (там само). Не дивно, що і збирання матеріалу здійснювали іноді не так, як рекомендував викладач. Відбувалося таке: учениця 8 класу після певних вагань обирала собі якусь ученицю молодшого класу, поступово з нею знайомилася і розпитувала під час бесіди. Саме ці розпитування іноді були основним матеріалом для майбутнього щоденника. Учениці молодших класів почали відчувати, що не вони самі цікавлять восьмикласниць. Між ними поширилася також чутка про якісь «характеристики», для яких вони є матеріалом, і нема нічого дивного, що деякі з маленьких учениць почали сторонитися восьмикласниць, інші давали їм про себе, по суті, дуже сумнівні відомості (там само, с. 207).

М. Грунський знову наголосив, що зібраний таким чином матеріал непридатний для складання педагогічної характеристики, що необхідно змінити метод опитування на метод спостереження. Головне завдання під час ведення щоденників – накопичення фатів шляхом спостережень, фактів іноді найдрібнішого характеру. Це мали бути свого роду моментальні фотографії. Така робота, відзначає вчений, морочлива і потребує значної уваги та її концентрації, робота, до якої учениці не звикли і до якої важко

звикнути одразу. Але постійне виконання такого виду роботи – накопичення і осмислення фактів на основі спостережень – привело до того, що в багатьох учениць процес роботи над щоденником якось непомітно переходив до процесу створення характеристик, тобто до певних узагальнень.

Отже, основою для написання характеристики є педагогічний щоденник. За задумом М. Грунського, спираючись на накопичені в щоденнику відомості, учениці мали написати характеристики двох видів: більш загальні (зі спостережень у класі над різними ученицями) і детальні (зі спостережень над однією обраною ученицею).

З метою дати ученицям практичні поради щодо стилю, змісту і структури педагогічної характеристики, на заняттях читали та аналізували зразки детальних характеристик (з твору К. Єльницького «Характеристики дівчаток», 1895) і загальних («Шкільні типи» К. Лесгафта, 1884), а також дослідження О. Лазурського («Нарис науки про характери», 1906), особливо детально зупинялися на аналізі його «програми дослідження особистості», зазначаючи можливість використання цієї програми у процесі ведення педагогічних щоденників, а потім – написання характеристик (там само, с. 207, 208).

Були вироблені, отже, певні схеми (хоча М. Грунський не деталізує, які саме), а далі, з урахуванням цих схем спостерігали за певною ученицею. Утім, у деяких характеристиках природна спостережливість майбутньої вчительки, її здатність до узагальнення змушували йти дещо іншим шляхом, і як наслідок характеристики були оригінальнішими. Крім того, педагог рекомендував ученицям під час самого написання характеристики та її літературного оформлення використовувати досвід складання характеристики героїв художніх творів, який вони отримали на заняттях зі словесності.

Розпланована таким способом робота вимагала посиленої розумової діяльності, інтенсивність якої поступово зростала. Але, як зазначає М. Грунський, непідготовленість учениць до виконання такої роботи, заняття з інших предметів, що вимагали більшої уваги, не дали того наслідку, на який він очікував. Що ж являли собою характеристики, подані ученицями, і як їх оцінив М. Грунський? Сам педагог підкреслює, що оцінював характеристики не за якимись попередньо розробленими критеріями, а виходячи з «дійсності», тобто критерієм був зміст поданих характеристик, і на його основі педагог розділив їх на відмінні, добрі і задовільні (Грунский, 1914, с. 200).

М. Грунський наводить у своїй книзі зразки двох найкращих характеристик, складених ученицями 8-го класу в 1906 р. Вони досить розлогі – близько 700 слів кожна. Аналіз змісту цих характеристик дає підстави стверджувати, що писалися вони за планом (хоча сам М. Грунський такого плану не подає) і мають досить чітку структуру: розпочинається характеристика описом зовнішності учениці, далі показано вплив сім'ї на формування характеру, стосунки учениці з рідними і однокласницями, наявність труднощів у навчанні і улюблені предмети, завершується характеристика планом подальшої педагогічної роботи з ученицею.

Мова, якою написано характеристики, багата на порівняння, епітети, результати спостереження викладені в логічній послідовності з намаганням надати пояснення тієї чи іншої риси характеру, з'ясувати причини вчинків учениці. Наприклад, в одній з характеристик відзначено вплив читання на формування характеру: «Буз сумніву, великий вплив на маленьку Б. справило читання книг, яких у її батька ціла бібліотека. Вона почала читати їх дуже рано, з шести років. Головною причиною навчитися читати було для неї бажання самій почитати ті книги, які читав їй іноді батько» (там само, с. 205). Інша характеристика містить детальний опис ставлення учениці до

навчальної роботи: «Старанність зовсім не є її відмінною рисою. Не маючи видатних здібностей, вона, напевно, погано просувалася б у класі, коли б не постійні турботи матери про успішний хід її занять. Готуючи кожен день, за допомогою матері, домашні завдання, вона часто бурчить і жаліється на важкість своєї нескладної роботи» (там само, с. 203).

Особливо цінним є наявність наприкінці характеристик педагогічних рекомендацій. Скажімо, в одній з поданих характеристик це такі настанови: «У вихованні характеру А. необхідно діяти ласкавими, але водночас цілком серйозними умовляннями і доказами, що не переходять, утім, у прохання, а не наказами, які озлоблюють і без того самолюбиву дівчинку і примушують її коритися виключно через страх перед покаранням» (там само, с. 204). Наголосимо, що педагогічні рекомендації у змісті характеристик, є, з одного боку, свідченням ретельної попередньої роботи і відповідального ставлення до складання характеристики, а з іншого, вони є тим необхідним структурним елементом характеристики, який робить її власне педагогічною.

Отже, розділ «Педагогічні характеристики» включений М. Грунським до його книги «Лекції з педагогіки» з метою практичної підготовки майбутніх педагогів до складного процесу вивчення учнів і складання характеристик. Цей процес, на його переконання, спонукає майбутнього вчителя не просто глибоко вивчати відповідний теоретичний матеріал, але й задуматися над тим, чи він взагалі здатен виконувати таку роботу – спостерігати за учнем, вивчати і аналізувати його вчинки, а отже, спонукає замислитися, чи є педагогічна справа його покликанням. Учений уперше у вітчизняній педагогіці на основі власного педагогічного досвіду розробив алгоритм роботи над складанням характеристики, який ми подаємо у вигляді такого плану:

1) вивчення психологічних праць з метою самоспостереження;

2) спостереження за учнями і накопичення матеріалів у педагогічному щоденнику;

3) ознайомлення з новітньою літературою з проблеми педагогічної характеристики та з кращими зразками характеристик;

4) використання досвіду складання характеристики літературних героїв;

5) написання характеристики за планом.

Розділ «Педагогічні характеристики» відповідає загальній концепції всієї книги, яка є сконцентрованим відображенням поглядів автора на педагогіку та її завдання, а саме: ядром педагогіки є вчитель, головна роль якого – виховання у процесі навчання. Педагогічні характеристики, на думку М. Грунського, відіграють у навчально-виховному процесі ключову роль, оскільки уміння їх правильно складати вимагає не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й яскраво демонструє загальну здатність майбутнього педагога працювати з дітьми. Перефразовуючи цю тезу педагога, можемо стверджувати, що, за переконанням М. Грунського, уміння написати педагогічну характеристику учня – це своєрідний індикатор педагогічних здібностей і придатності до педагогічної праці.

4.3. Досвід написання характеристики учня в навчальних закладах України початку XX ст.

На початку минулого століття в системі освіти України відбувалися значні зміни у шкільній справі, пов’язані з трансформаціями в соціально-економічній та політичній галузях життя тогочасного суспільства. Цей історичний період цікавий також тим, що тоді закладали основи новітньої педагогіки. Багато нововведень, що впроваджували у шкільну практику на

початку ХХ століття, зокрема і використання характеристики учня з метою індивідуалізації навчально-виховного процесу, є актуальними і сьогодні.

Період початку ХХ століття досить повно відображено в дослідженнях сучасних українських істориків освіти, які розглядають спадщину педагогів цього періоду (Антонець, 2005; Киричок, 2010; Леонтьєва, 2015; Олексієнко, 2013; Сухомлинська, 1996b), різноманітні аспекти діяльності навчальних закладів (Березівська та Шевчук, 2010a; Дічек, 2007; Коляда, 2004; Побірченко, 2002; Сухомлинська, 2010; Чуйко, 1999, та ін.), відносини учнів та вчителів того часу (Кірдан, 2002) тощо. Водночас слід зазначити, що значну частину джерел, зокрема архівних матеріалів, ще не введено в науковий обіг, а досвід складання педагогічної характеристики учня, накопичений в цей період, зовсім не висвітлено.

Перш ніж перейти до викладу основних результатів дослідження використання характеристики учнів у навчальних закладах України початку ХХ століття, відзначимо, що тогочасні педагогіка і психологія вже мали певне теоретичне підґрунтя з досліджуваного феномену педагогічної характеристики у працях П. Лесгафта, О. Віреніуса, О. Лазурського, О. Нечаєва, Г. Россолімо, І. Сікорського. Однак ці праці значні за обсягом, насичені науковою термінологією, тож педагоги могли використовувати їх лише частково, як певний теоретико-методичний орієнтир у власній практичній роботі зі складання характеристики учня.

У річищі нашого дослідження важливим є факт появи на початку ХХ століття спеціальних методичних посібників, які допомагали вчителю під час складання характеристик. Так, у 1916 р. в Одесі було видано брошуру педагога Б. Комаровського «Особистість учня, -ениці: зошит для класних наставників, педагогів, вихователів, батьків, шкільних лікарів: Посібник до складання характеристики учня». Показово, що автор уже в назві подає власний концептуальний підхід, який полягає у залученні до складання

характеристики учня як педагогів, так і батьків та шкільних лікарів. Такий підхід, безперечно, сприяв усебічному вивченню учня і об'єктивності характеристики, складеної за підсумками цього вивчення.

Про суто практичне спрямування посібника свідчать слова самого автора у вступі, де він зазначає, що «педагогічний досвід доводить, що спостереження за учнями хибують уривчастістю, відсутністю системи» (Комаровский, 1916, с. 2), а питання про розпізнання характеру учнів педагоги трактують досить вузько і часто нелогічно: головну увагу приділяють психологічному дослідженню дітей, натомість загальні умови життя учня і стан його здоров'я, тобто фізичні його характеристики педагоги вивчають недостатньо (там само, с. 3). Така безсистемність і однобічність спостережень за учнем призводила до негативних наслідків: педагоги не розуміли змін, що відбуваються з учнем, і, не володіючи достатніми відомостями про них, шукали причини і часто діяли зовсім не в тому напрямі, у якому це було б бажано. Метою свого посібника, адресованого педагогам, автор визначає сприяння систематизації відомостей про учня. Весь процес збирання матеріалу для характеристики Б. Комаровський розділяє на декілька етапів, кожен з яких у відповідному розділі систематизує відомості, що розкривають різні сторони особистості учня. Згідно з авторською концепцією, розпочинати цю роботу потрібно зі з'ясування умов життя учня. У цьому розділі необхідно зазначити прізвище, ім'я, вік учня, його національність, місце проживання, склад сім'ї, заробіток батьків та інших членів сім'ї та ін. Невипадково автор пропонує розпочинати саме з цих відомостей і радить звернути на них особливу увагу, оскільки, на його думку, в умовах життя учня часто приховані причини не лише слабкої успішності в навчанні, а й значних змін у моральному житті.

У другому розділі – «Душевне життя дитини» – Б. Комаровський подає низку питань, які допоможуть вчителеві розкрити індивідуальні

психологічні особливості школяра: у якому середовищі зростав учень (суспільне становище батьків, їх спосіб життя, стосунки членів сім'ї між собою, виховний вплив сім'ї), життя учня поза школою (де і як проводить вільний час, святкові дні і канікули), вплив школи (стомлюваність у школі, вплив учнівського середовища, вплив учителів, ставлення учня до інших учнів і вчителів); далі необхідно розкрити особливості пам'яті, мислення, фантазії і творчої уяви, уваги, волі, а також описати релігійні, моральні та естетичні почуття, особливості мовлення і письма, ставлення до мистецтва; вартими уваги педагога є й міміка та жестикуляція учня, а також його хода (там само, с. 6–7).

Далі автор подає стислу характеристику шкільних типів П. Лесгафта, які для молодого педагога «можуть служити певним критерієм для хоча б поверхового ознайомлення з учнями» (там само, с. 12). Безперечно, ознайомлення з цими типами, які, до того ж, описані П. Лесгафтом надзвичайно детально і яскраво, допомагало вчителю під час спостереження за учнем та узагальнення здобутих даних про нього з метою написання характеристики.

Значну роль під час систематизації матеріалу для характеристики учня відіграє «Реєстраційний листок про фізичний стан та здоров'я учня», куди заносяться відомості про загальний фізичний стан, тілобудову, вагу, зріст тощо, стан органів травлення та дихання, судинної, статевої та нервової системи, органів чуттів. Ці відомості педагог збирає і систематизує у співпраці зі шкільним лікарем. Останній розділ посібника – «Успіхи учня і його ставлення до навчання» – містить зведений табель успішності за всі роки навчання (оцінки з усіх предметів). І це теж, на нашу думку, концептуальний підхід автора, який переконаний, що успішність залежить від усіх згаданих вище параметрів, тому є результатом розвиненості основних психічних процесів, старанності учня, його поведінки.

Декілька останніх сторінок посібника відведено для написання характеристики на основі всіх наведених даних про учня. Безсумнівно, такий посібник, зважаючи на його структуру і наявність запитань та рекомендацій, значно допомагав учителю систематизувати зібрані про учня відомості і написати об'єктивну його характеристику.

Вважаємо важливою появу перших спеціальних посібників для складання характеристики учня, які призначалися для майбутніх педагогів. Так, того ж 1916 року в Одесі побачив світ «Практичний посібник до вивчення особистості дитини за допомогою методів експериментального дослідження», який має підзаголовок: «Посібник для складання щоденника або шкільної характеристики стосовно курсу 8 педагогічного класу жіночих гімназій» (Павлова, 1916). Як зазначено на титульному аркуші, авторкою книги є викладачка педагогіки одеських жіночих гімназій М. Павлова. Це значно підвищує значення книги, оскільки авторка узагальнює власний педагогічний досвід зі складання характеристики, пропонуючи використовувати його під час підготовки майбутніх вчителів. У передмові вона зазначає, що саме відсутність практичного посібника зі складання характеристики і спонукала її до написання цієї праці, тому що способи ведення педагогічних щоденників і складання характеристик, які застосовували тоді в гімназіях (ученицi давали лише план дослідження особистості і загальні рекомендації), були неефективними і не допомагали в роботі зі збирання матеріалу і складання характеристики. Як наслідок, ця робота для учениць була важкою, часто непосильною, тому формальною і обтяжливою (Павлова, 1916, с. 1).

Одним із основних завдань посібника авторка визначає ознайомлення з такими методами вивчення учня, як спостереження, «природний експеримент» і метод тестів (там само). Завдання складання характеристики М. Павлова визначає лаконічно: «Характеризувати дитину шкільного віку –

значить визначити ті якості її розуму, почуттів і волі, які виявляються у шкільному житті» (там само, с. 5). Мета складання характеристики, на думку авторки, полягає, з одного боку, у набутті вміння спостерігати і психологічно тлумачити факти під час практичного вивчення характеру, а з іншого – ці характеристики можуть слугувати багатим матеріалом для загальних психолого-педагогічних досліджень дітей шкільного віку (там само). Структурно посібник складається з 13 розділів. У перших чотирьох подано міркування авторки про мету, завдання характеристики та методи збирання матеріалу для неї, а решта – 9 розділів – присвячені проведенню дослідів із визначення стану основних психічних процесів: відчуттів і сприйняття, пам'яті, асоціацій, уваги, уяви, мислення, мовлення, почуттів, волі. Для проведення досліджень М. Павлова пропонує користуватися спеціальними таблицями, які оформлені у 25 додатків. Зразків характеристик у посібнику не подано.

Такі зразки, до того ж досить розлогі, містить невеличка брошура педагога В. Роднікова «Шкільні характеристики», видана в Києві 1910 р. Підкреслимо, що це одне з перших видань цілком практичного спрямування, яке, на нашу думку, слугувало значною допомогою ученицям у процесі складання ними характеристик, про що свідчать і сам автор, і наведені зразки характеристик. У короткому вступному слові до видання В. Родніков наголошує на тому, що одним із важливих умінь майбутнього вчителя є розвинена здатність придивлятися до дитячої натури, помічати особливості дитячої психіки, вплив на яку і є завданням вчителя. Для формування таких умінь у 1909–1910 навчальному році в молодшому педагогічному класі Київського 2-го жіночого духовного училища було введене складання вихованками шкільних характеристик. Алгоритм процесу підготовки учениці до складання характеристики, збирання матеріалів для неї та для її написання був таким. Ученицям було запропоновано впродовж навчального року

відвідувати зразкову школу при училищі, придивлятися до життя учениць, описуючи свої враження у спеціальних щоденниках. У другій половині року кожній учениці педагогічного класу була визначена конкретна школярка віком 10–12 років, з якою вона мала ближче познайомитися, якомога повніше дізнатися про її душевний світ і, нарешті, систематизувавши зібраний матеріал, скласти її ґрунтовну характеристику (Родников, 1910, с. 1).

Важливим методичним аспектом, який застосували викладачі училища під час підготовки учениць до складання характеристики, уважаємо те, що, крім практичних спостережень, з метою засвоєння теорії збирання матеріалів для характеристики і прийомів її складання вихованки спершу мали простудіювати декілька науково-педагогічних праць, серед яких В. Родніков називає праці М. Грунського, К. Єльницького, О. Лазурського, П. Лесгафта, Г. Россолімо (там само, с. 2).

Стисло аналізуючи складені ученицями училища характеристики, автор відзначає, що головною помилкою багатьох характеристик є прагнення характеризувати учениць не стільки на підставі власних безпосередніх спостережень, скільки з розповідей досліджуваної дитини про саму себе. Водночас складені вихованками характеристики дають багато цікавого матеріалу для майбутнього удосконалення підготовки учениць училища до складання характеристик. Далі автор для аргументації власних думок подає текст трьох характеристик, складених ученицями педагогічного класу Київського 2-го жіночого духовного училища. Аналіз їх тексту дає підстави для висновку, що в училищі вели ретельну підготовку учениць до складання характеристик, які у підсумку відзначали точність й аргументованість, доволі повний опис найголовніших психічних процесів. Розпочинається кожна характеристика з детального опису зовнішності учениці, аж до відзначення особливостей посмішки («короткочасна, якась майже неприродна посмішка»), далі відзначаються особливості зору, слуху, пам’яті (зорова чи

слухова), уваги (активна чи пасивна), мовлення з конкретними прикладами і поясненнями, докладно описуються індивідуальні схильності («любить казки», «любить малювати»), відзначається ставлення до однокласниць та вчителів, подається перелік улюблених навчальних предметів, а завершується характеристика визначенням типу темпераменту учениці (там само, с. 2–12). Отже, зміст характеристик, складених ученицями Київського 2-го жіночого духовного училища, свідчить про те, що в цьому навчальному закладі приділяли значну увагу процесові підготовки до написання характеристики (студіювання науково-педагогічних праць), збиранню матеріалу для неї (спостереження за ученицею протягом навчального року, записи спостережень у спеціальний щоденних) і написанню характеристики за певною схемою. Цю схему нескладно відтворити зі змісту характеристик:

1) зовнішність учениці, вік;

2) рівень розвитку її основних психічних процесів;

3) індивідуальні схильності;

4) ставлення до навчання та інших людей;

5) тип темпераменту.

На початку XX ст. на високому рівні була поставлена робота зі складання характеристик учнів у Глухівському вчительському інституті. Інформацію про особливості організації процесу підготовки студентів до написання характеристики та зразки складених характеристик навіть вміщували в щорічниках інституту (Григоревский, 1912; 1913). Так, зі «Щорічника Глухівського учительського інституту» за 1913 рік дізнаємося, що впродовж 1910–1911 навчального року 25 студентів для написання характеристик учнів спостерігали за 67 учнями зразкового двокласного училища при інституті. Учні були розподілені між студентами, отже, кожен мав для спостереження 2–3 особи. Єдиним методом, що його використовували студенти для вивчення своїх підопічних, було

спостереження за ними під час уроків, перерв та в позакласний час, включно з відвідуванням їхніх помешкань та знайомством із родинами. Під час спостереження і написання характеристики студенти користалися відповідними рекомендаціями О. Віреніуса та О. Лазурського, з якими були ознайомлені на заняттях з педагогіки (Григоревский, 1913, с. 376).

Зміст характеристик, складених студентами, яскраво демонструє високий рівень їх підготовки до непростої роботи зі складання характеристики. Насамперед зазначимо, що, на відміну від решти проаналізованих нами характеристик, у текстах, складених студентами Глухівського вчительського інституту, наявний такий важливий з педагогічного погляду структурний елемент, як коротке резюме про учня наприкінці характеристики. Наведемо приклад такого резюме з характеристики учня А., складеної студентом М. Троцем: «Здоровий хлопчик. Здібності хороші. Розумові інтереси переважають. У характері помітна практичність. Наполегливий. Слабо розвинені релігійні почуття і помірно розвинені моральні. Естетичні почуття розвинені значною мірою. Воля стійка» (Григоревский, 1912, с. 381). На перший погляд, резюме занадто лаконічне і за ним не видно самого учня, однак цей недолік компенсує детальний текст характеристики, на основі якого й зроблено резюме. Продемонструємо, на підставі яких відомостей, внесених у характеристику, студент доходить висновку про те, що учень має слабко розвинені релігійні і досить розвинені моральні почуття: «З розповідей А. можна зробити висновок, що до церкви він ходить і молиться скоріше через обов’язок і звичку, ніж за власним бажанням. Що стосується моральних почуттів, то вони розвинені в А. більше, ніж релігійні. Ніколи він не стане обманювати вчителя. Розвинуте почуття обов’язку спонукає його бути чесним і у дрібницях. До товаришів ставиться доброзичливо і, коли в них трапляються невдачі, виявляє співчуття; нужденному товаришеві готовий надати посильну

матеріальну допомогу. За словами квартирної хазяйки А., це шанобливий і добрий хлопчик» (там само, с. 380–381). Як бачимо, студент докладно викладає в характеристиці результати спостереження за учнем і спілкування з ним та іншими людьми, на підставі чого робить відповідні висновки про рівень розвитку релігійних і моральних почуттів учня. У цілому характеристики, складені студентами Глухівського вчительського інституту, відрізняються значним обсягом (5–6 сторінок друкованого тексту), увагою до деталей, аргументованістю на основі численних прикладів з життя учня тощо. Об'єднує характеристики спільна схема написання, що має такий вигляд:

1) соціальне походження;

2) зовнішність;

3) стан здоров'я;

4) відомості про батьків та вплив сім'ї;

5) рівень розвитку основних психічних процесів – пам'яті, уваги, уяви, мислення;

6) ставлення до однокласників;

7) улюблені предмети і захоплення;

8) коротке резюме як підсумок характеристики.

Власний погляд на сутність і призначення характеристики учня мала засновниця Харківської жіночої недільної школи Христина Алчевська. У статті «Характеристики учнів замість балів» (1902) вона розглядає характеристику як спосіб оцінювання, наполягаючи на тому, що цифрова оцінка дуже далека від яскравого опису певної стадії розумового і морального розвитку учениці. До того ж цифра не може відобразити, чим обумовлена неуспішність учениці, і не дає уявлення про її індивідуальність. Пропонуючи використовувати замість цифрових балів словесні характеристики, Х. Алчевська пояснює, що сутність такої характеристики

учня полягає в тому, що «викладач певного предмета зазначає в ній хід занять окремого учня, намагаючись пояснити причини, що затримують його успішність і відображають його особисті схильності» (А. Х., 1902, с. 70).

Стаття є цінною з огляду на наявність численних уривків з характеристик, якими Х. Алчевська ілюструє і аргументує свою позицію щодо заміни цифрових оцінок характеристиками. Наведемо декілька таких уривків. Так, у характеристиці учениці, складеній викладачкою словесності, читаємо: «Дуже жвава. На уроках не може сидіти тихо і слухати. Жвавість відображається і в письмових роботах: пише поспіхом, думки формулює неповно, іноді натяками. Недбала. Схильна до фальші. Успіхи задовільні» (там само, с. 71). Оскільки словесні відгуки у формі характеристики застосовували в Харківській жіночій недільній школі систематично, у подальших характеристиках цієї учениці відзначено зміни в її поведінці та успішності за чвертями, а також особливості основних психічних процесів: «Після того, як перестала базікати, займається добросовісно і серйозно. Пам’ять не дуже яскрава, але праця і увага винагороджують погану пам’ять. Пише вдумливо і усвідомлено. Міркує не душе швидко, але ґрунтовно». У наступній чверті та ж учениця отримує характеристику, що свідчить про досягнення результатів: «Дисципліни більше не потребує, але особливого розумового розвитку не помітно» (там само). Отже, характеристика не просто фіксує певну стадію розвитку учениці та її успішність, але й відображає ті позитивні зміни, що відбулися унаслідок педагогічного впливу викладача, який спирався у своїх методах роботи з ученицею на попередні характеристики. Таким чином, за Х. Алчевською, мета характеристики – не лише відтворювати хід занять, а й відзначати розумові й моральні якості особистості для відповідного педагогічного впливу. Відображаючи зміни, які відбуваються з ученицею протягом чверті, викладачі змальовують поступове зростання чи послаблення рівня її знань у зв’язку зі ставленням до предмета,

зі змінами в характері і поведінці. Завдяки цим характеристикам особистість учениці виділяється з усіма індивідуальними особливостями і не зливається з масою, як у випадку оцінювання цифровими балами (там само, с. 75).

Аналіз уривків з характеристик, наведених Х. Алчевською, дає змогу реконструювати зміст і структуру характеристики, яку практикували в її навчальному закладі. Оскільки характеристику педагоги Харківської жіночої недільної школи розглядали як спосіб оцінювання, в ній немає відомостей про вік, фізичний стан учениць, їх національність, релігійні почуття тощо. Характеристики зосереджені переважно на успішності і на тих основних психічних процесах, які на неї (успішність) впливають. Так, спочатку в характеристиці зазначали рівень навчальних досягнень з певного предмета («знання пройденого задовільні», «старанна і серйозна, важко дається предмет»), далі відображали ставлення до предмета навчання та вчителя («серйозно і уважно ставиться до занять», «на вчителя дивиться як на ворога і боїться його»), потім описували індивідуальні схильності («несамостійна і байдужа учениця», «постійно збуджена») та особливості письма («пише безладно», «письмові роботи толкові, зроблені за планом»), пам’яті («пам’ять хороша», «пройдене дуже добре пам’ятає»), мислення («мислення широке і ясне», «сама не міркує, слухає підказки»), мовлення («мовлення вільне», «відповідає дуже невпевнено»), уваги («не може протягом ¼ години втримати увагу на предметі», «в класі уважна»). Інколи у змісті характеристики зустрічаються й педагогічні рекомендації вчителя: «Повинна звернути увагу на письмо і читання», «може дисциплінуватися за умови загальної дисципліни у класі» (там само, с. 71–74). Отже, досвід складання характеристик у Харківській жіночій недільній школі Х. Алчевської, які використовували в навчальному закладі замість цифрових оцінок, розглядаємо як важливий етап у практичному застосуванні характеристики учня з метою покращення його успішності.

Підкреслимо, що питання характеристик учнів середніх навчальних закладів наприкінці XIX – початку XX століття розглядали на найвищому освітянському рівні. У червні 1899 року відбулася нарада тодішнього міністра освіти М. Боголєпова з попечителями навчальних округів Російської імперії, на якій було відзначено, що характеристики гімназистів, що надсилають у вищі навчальні заклади, не завжди відповідають своєму призначенню, оскільки «не дають правильної оцінки майбутнього студента і переважно є стислими і малозмістовними» (О гимназических характеристиках…, 1899, с. 318). За підсумками наради було прийняте рішення про конкретизацію змісту характеристик, які в майбутньому мали містити якомога більше фактичних даних, зокрема даних кондуїтного списку за останні два роки перебування вихованця в середньому навчальному закладі (там само, с. 319). Отже, характеристика учня на початку XX століття, крім розглянутої вище мети вивчення школяра педагогом з метою індивідуального підходу, мала й інше призначення. Це був підсумковий документ про навчання учня, що його надавали до вищого навчального закладу. Вміщували характеристику в кондуїтний список – одну з форм характеристики учня, поширену в гімназіях на початку минулого століття.

4.4. Кондуїтні списки вихованців Колегії Павла Ґалаґана як зразок характеристики учня

Кондуїтний список – форма характеристики учня, поширена в гімназіях на початку XX ст. З-поміж переглянутих нами архівних документів найкраще і в найбільшій кількості збереглися кондуїтні списки вихованців Колегії Павла Ґалаґана. Цей приватний навчальний заклад для хлопців існував у Києві в 1871–1920 рр. і був заснований відомим українським

землевласником та меценатом Григорієм Ґалаґаном на честь свого єдиного сина Павла, який помер у 16-річному віці. Колегія була одним із найкращих закладів свого часу, головним завданням якого була підготовка до вступу в Київський університет Св. Володимира. Викладання в колегії здійснювали за програмами і планами Міністерства народної освіти для гімназій. Але Григорій Ґалаґан уважав, що слід звертати особливу увагу на художній бік освіти, тому в колегії викладалися також такі предмети, як ручна праця, спів і малювання. З метою фізичного розвитку вихованців у дворі колегії було обладнання для гімнастики, крокет та лаун-теніс, а взимку – ковзанка. Перед сном вихованці мали можливість прогулятися на свіжому повітрі у дворі при світлі електричного ліхтаря (Ежегодник 1908, с. 15–16). Тобто, у колегії було створено всі умови для навчання і виховання юнаків.

Кондуїтні списки вихованців Колегії Павла Ґалаґана зберігаються в Державному архіві м. Києва. Всього ми переглянули близько 200 таких списків за 1907–1911 роки. Кожен кондуїтний список являє собою окрему «справу» – одиницю зберігання в архіві.

Що ж собою являв кондуїтний список і звідки така назва? Назва походить від французького слова «conduite» – поведінка. Спочатку це були загальні класні журнали, які називалися «Кондуїтний журнал»[1] або «Класний щоденник»[2]. У них записували відомості про вихованців на момент вступу в колегію та зауваження вихователів, що стосувалися порушення правил поведінки. Наприклад: «Євген Іванович Котляр народився 19 квітня 1863 р., син штаб-ротмістра. Після домашнього навчання вступив до Златопільської гімназії 20 серпня 1875 р., де й перебував по 27 червня 1878 р. Після

[1] Справа 1301. Кондуитный журнал воспитанников 2-го классов Колегии Павла Ґалаґана 1882–83 уч. год. *Державний архів м. Києва. Ф. 185. Київська колегія Павла Ґалаґана. Оп. 1. 1408 справ. 1869–1919 рр.* 21 Арк.
[2] Справа 1312. Классный дневник 1891–1894 гг. *Там само.*152 Арк.

закінчення 2-го класу при відмінній поведінці показав успіхи: у Законі Божому – 5, мовах російській, латинській і грецькій – 4, французькій – 5, геометрії – 4, алгебрі – 5, арифметиці – 5, історії російській і загальній – 5, географії – 4. У колегію прийнятий після конкурсного іспиту 3 серпня 1878 р. стипедіатом»[3]. На наступному аркуші у хронологічному порядку записані порушення поведінки, які допустив Є. Котляр впродовж першого півріччя 1878–1879 н.р.: «26 серпня – жартував у спальні, 18 вересня – облив гардеробника холодною водою, 15 жовтня – запізнився на молитву, 23 жовтня – з'явився на ранкову молитву в нічній сорочці, 3 грудня – на вечірніх заняттях не займався»[4].

У 1887 р. було видано циркулярне розпорядження Попечителя Київського навчального округу Сергія Голубцова «Директорам гімназій, прогімназій і реальних училищ та інспекторам прогімназій про запровадження нового кондуїтного списку у формі Біографічні відомості про учня». У цьому документі наголошувалося, що на підставі чинних розпоряджень Міністерства народної освіти керівники середніх навчальних закладів зобов'язані «вчасно подавати у вищі навчальні заклади відомості про вихованців, які виявили бажання після закінчення курсу вступити в один із цих закладів, з повною характеристикою кожного з цих молодих людей як щодо ходу навчання в закладі, так і щодо моральних якостей і позакласного життя» (Директорам гимназий... 1887, с. 291). Ці відомості мали складати на підставі спостережень і даних, що вносять у кондуїтні списки за весь час перебування вихованця в закладі.

---

[3] Справа 1301. Кондуитный журнал воспитанников 2-го классов Колегии Павла Ґалаґана 1882–83 уч. год. *Там само.* Арк. 7.

[4] Справа 1301. Кондуитный журнал воспитанников 2-го классов Колегии Павла Ґалаґана 1882–83 уч. год. *Там само.* Арк. 7, зв.

Поява цього розпорядження була викликана тим, що «деякі керівники навчальних закладів повідомляли про випускників відомості, які не були внесені в кондуїтні списки» (там само). Задля усунення таких випадків Попечитель визнав за необхідне запровадити в навчальних закладах округу такі кондуїтні списки, які містили б необхідні дані про учня за весь час перебування його в закладі. Додаючи зразок кондуїту у формі «Біографічні відомості про учня», Попечитель округу підкреслив, що просить директорів гімназій, прогімназій, реальних училищ негайно запровадити такий кондуїтний список у ввірених їм навчальних закладах і «сувору відповідальність за правильне і своєчасне ведення цього важливого в навчальному закладі документа він цілком покладає на начальників закладів та їх неодмінних у цій справі помічників – інспектора і класних наставників» (там само).

У розпорядженні зазначено, що це кондуїтний список у формі «Біографічні відомості про учня». Однак його аналіз свідчить, що цей документ є першою докладною і чіткою схемою детально структурованої педагогічної характеристики учня (Додаток 8).

Так, документ містить декілька розділів на 11 сторінках. Відтворимо його у формі таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Кондуїтний список у формі «Біографічні відомості про учня» (1887)

Розділ списку	Зміст розділу
Біографічні відомості	дата і місце народження, віровизнання, місце попереднього навчання, коли вступив до навчального закладу, куди і з якого класу вибув, куди вступив після закінчення навчального закладу.
Стан здоров’я	вік, розвиток грудної клітки, слух, щеплення від віспи, зір, зауваження лікаря про стан здоров’я учня взагалі та про ступінь можливої для нього участі на уроках гімнастики і співів.

Продовження таблиці 4.2.

Навчальна діяльність	чи з'являвся в гімназію після вакацій у строк (§5 правил), чи справно відвідував уроки (§6), чи не виходив самовільно під час уроку (§8) і після всіх уроків з гімназії (§9), чи з'являвся на урок зі усім необхідним навчальним приладдям (§11), чи з усією увагою стежив за викладанням (§13), якщо не встигав, то з яких причин (внутрішніх і зовнішніх); яких заходів вжив класний наставник для підвищення успішності, ступінь впливу цих заходів і їх результати.
Релігійні почуття	чи відвідував у недільні та святкові дні Богослужіння (§1), чи був на сповіді, чи причащався (§3), яких заходів вживав класний наставник для зміцнення релігійних почуттів.
Моральна поведінка	якою мірою виконував обов'язки до: а) своїх начальників і наставників (§19–22), б) товаришів (§23–31), в) свого способу життя (§32–38), г) дотримання порядку і пристойності поза гімназією (§39–42); за які провини і ухиляння від правил моралі був покараний, скільки разів і якими засобами; чи цілком досягали своєї мети засоби покарання.
Загальна характеристика учня	характер, нахили, звички, виявлені схильності.
Загальний висновок про поведінку учня за рік	записаний на підставі рішення педагогічної ради.
Дані для визначення іспитовою комісією ступеня моральної і розумової зрілості учня 8 класу за час його перебування в 6 і 7 класах на предмет допуску до іспиту зрілості в моральному та розумовому відношенні.	

Як бачимо, відомості про навчальну діяльність, релігійні погляди та моральну поведінку слід було заносити до кондуїтного списку, спираючись на «Правила для учнів середніх навчальних закладів м. Києва» (1885; Додаток 9), розроблені на основі «Правил для учнів гімназій і прогімназій відомства Міністерства народної освіти» (1874).

Заповнених кондуїтних списків у такій формі нами в архівах не виявлено. Натомість досліджені нами кондуїтні списки вихованців Колегії Павла Ґалаґана початку XX ст. дещо простіші: вони являли собою декілька надрукованих типографським способом аркушів паперу (близького до

сучасного формату А4). На титульному аркуші вказували прізвище та ім'я учня, а також термін його перебування в навчальному закладі: коли вступив до колегії і коли закінчив її, на звороті – повторювалося прізвище та ім'я вихованця, зазначалося, чи він навчається за власний кошт, чи є стипендіатом, а також рік його народження, соціальний статус батька, віровизнання, рік та умови вступу (за екзаменом чи за свідоцтвом про освіту), попереднє місце навчання, оцінка з поведінки. Наступні аркуші кондуїтного списку – це таблиці з графами в такому порядку: «Місяць і число», «Провини і взагалі все примітне, що стосується вихованця», «Покарання та інші заходи», «Пропуски уроків: через хворобу / з поважної причини / з неповажної причини», «Оцінка з поведінки». Ці графи заповнював класний наставник впродовж навчального року. Після цих записів у графі «Провини й узагалі все примітне, що стосується вихованця» розміщували характеристику учня (Додаток 10).

Тобто кондуїтний список – це своєрідна особова справа учня, де вміщено основні відомості про нього. Структурно кондуїтний список складався з трьох частин: біографічні відомості, записи про порушення правил поведінки в колегії та покарання за ці порушення, власне характеристика. Біографічні відомості є абсолютно в усіх кондуїтних списках, а от зауважень щодо поведінки і характеристик у багатьох списках немає. Наприклад, у кондуїтному списку вихованця Колегії Павла Ґалаґана Георгія Зенкевича зазначено, що він народився 16 листопада 1894 року, є сином приват-доцента, навчався в Київській Першій гімназії, вступив до колегії 12 серпня 1909 року за підсумками екзамену з оцінкою «5» з поведінки[5]. На жаль, більше жодних записів у цьому кондуїтному списку немає. І цей випадок непоодинокий. Однак навіть із таких біографічних

[5] Кондуитный список Зенкевича Георгия. *Державний архів м. Києва. Ф. 185 «Київська колегія Павла Ґалаґана». Оп. 1.* Спр. 712. Арк. 1 – 1 зв.

відомостей можна з'ясувати декілька цікавих моментів. Скажімо, хто ж були вихованці колегії за походженням, чи був цей заклад доступним для представників різних соціальних прошарків. Судячи із записів, обмежень за соціальним становищем для навчання в колегії не було. Так, відповідно до кондуїтних списків, у цьому закладі навчалися: син селянина[6], син дворянина[7], син чиновника[8], син священика[9], князь[10], син козака[11], син купця[12], син приват-доцента[13], син міщанина[14], син почесного громадянина[15], син статського радника[16]. Як бачимо, юнаки є представниками практично усіх соціальних верств: від селянина – до князя.

А от щодо віровизнання були обмеження, і це чітко прописано у статуті колегії, де зазначено, що навчатися в ній можуть «молоді люди всіх станів, але лише православного чи греко-католицького віровизнання» (Ежегодник… 1908, с. 135).

Географія навчальних закладів, у яких юнаки навчалися до вступу в Колегію, досить широка, але привертає увагу той факт, що це переважно українські гімназії: Білоцерківська[17], Житомирська[18], Жмеринська[19], Златопільська[20], Київська 1-а[21], Київська 2-а[22], Києво-Печерська[23], Київська

---

[6] Кондуитный список Шелудько Дмитрия. *Там само.* Спр. 810. Арк. 1 зв.
[7] Кондуитный список Павлова-Сильванского Николая. *Там само.* Спр. 763. Арк. 1 зв.
[8] Кондуитный список Петровского Владимира. *Там само.* Спр. 761. Арк. 1 зв.
[9] Кондуитный список Населенко Николая. *Там само.* Спр. 752. Арк. 1 зв.
[10] Кондуитный список Баратова Леонида. *Там само.* Спр. 677. Арк. 1 зв.
[11] Кондуитный список Васецкого Василия. *Там само.* Спр. 683. 2 арк
[12] Кондуитный список Грабарова Александра. *Там само.* Спр. 657. Арк. 1 зв.
[13] Кондуитный список Зенкевича Георгия. *Там само.* Спр. 712. Арк. 1 зв.
[14] Кондуитный список Юхимовича Онуфрия. *Там само.* Спр. 814. Арк. 1 зв.
[15] Кондуитный список Рачинского Федора. *Там само.* Спр. 771. 2 Арк.
[16] Кондуитный список Домбровского Льва. *Там само.* Спр. 704. 2 Арк.
[17] Кондуитный список Гаевского Всеволода. *Там само.* Спр. 689. арк 1 зв.
[18] Кондуитный список Ботвиновского Бориса. *Там само.* Спр. 674. арк 1 зв.
[19] Кондуитный список Скрынникова Петра. *Там само.* Спр. 777. арк 1 зв.
[20] Кондуитный список Дилинковича Виктора. *Там само.* Спр. 797. арк 1 зв.
[21] Кондуитный список Населенко Николая. *Там само.* Спр. 752. арк 1 зв.
[22] Кондуитный список Рачинского Федора. *Там само.*. Спр. 771. арк 1 зв.

гімназія В. І. Петра[24], Київська приватна гімназія А. І. Стреповича[25,] Немирівська[26], Полтавська[27], Прилуцька[28], Радомська[29], Черкаська[30], Чернігівська[31], а також Київське реальне училище святої Катерини[32], Глухівська семінарія[33], З-поміж переглянутих нами кондуїтних списків лише декілька вихованців вступили до колегії після навчання в гімназіях, що були розташовані не на українських землях: в Орлівській 2-й гімназії[34], Вяземській імператора Олександра ІІІ гімназії[35], Петербурзькій 3-ї гімназії[36].

Щодо зауважень, які записували до кондуїтного списку, то це переважно записи, що стосуються порушення правил поведінки. Наприклад, найчастіше зустрічаються такі: «Запізнився на ранкову молитву»[37,38,39,40,41], «неодноразово був помічений у запізненнях на ранкову молитву, до того ж часто опинявся в ліжку до 9 години, іноді лягав спати після молитви»[42], «прийшов із театру о 3 годині ночі»[43,44,45,46,47], «пішов із театру і був невідомо

---

[23] Кондуитный список Баратова Леонида. *Там само.* Спр. 677. арк 1 зв.
[24] Кондуитный список Павлова-Сильванского Николая. *Там само.* Спр. 763. арк 1 зв.
[25] Кондуитный список Черкеза Сергея. *Там само.* Спр. 806. арк 1 зв.
[26] Кондуитный список Митинского Анатолия. *Там само.* Спр. 731. арк 1 зв.
[27] Кондуитный список Овсиевского Анатолия. *Там само.* Спр. 757. арк 1 зв.
[28] Кондуитный список Навроцкого Бориса. *Там само.* Спр. 748. арк 1 зв.
[29] Кондуитный список Петровского Владимира. *Там само.* Спр. 761. арк 1 зв.
[30] Кондуитный список Шелудько Дмитрия. *Там само.* Спр. 810. арк 1 зв.
[31] Кондуитный список Ганцова Всеволода. *Там само.* Спр. 690. арк 1 зв.
[32] Кондуитный список Васецкого Василия. *Там само.* Спр. 683. арк 1 зв.
[33] Кондуитный список Соколова Бориса. *Там само.* Спр. 788. арк 1 зв.
[34] Кондуитный список Грабарова Александра. *Там само.* Спр. 657. арк 1 зв.
[35] Кондуитный список Орехова Николая. *Там само.* Спр. 756. арк 1 зв.
[36] Кондуитный список Худолея Николая. *Там само.* Спр. 799. арк 1 зв.
[37] Кондуитный список Шелудько Дмитрия. *Там само.* Спр. 810. Арк. 2.
[38] Кондуитный список Баратова Леонида. *Там само.* Спр. 677. Арк.. 2.
[39] Кондуитный список Липского Алексея. *Там само.* Спр. 732. арк 2.
[40] Кондуитный список Ганцова Всеволода. *Там само.* Спр. 690. Арк. 2.
[41] Кондуитный список Ботвиновского Бориса. *Там само.* Спр. 674. Арк. 2.
[42] Кондуитный список Юхимовича Онуфрия. *Там само.* 814. Арк. 2.
[43] Кондуитный список Шелудько Дмитрия. *Там само.* Спр. 810. Арк. 2.
[44] Кондуитный список Липского Алексея. *Там само.* Спр. 732. Арк. 2.
[45] Кондуитный список Ганцова Всеволода. *Там само.* Спр. 690. Арк. 2.
[46] Кондуитный список Ботвиновского Бориса. *Там само.* Спр. 674. Арк. 2.

де, сказавши, що йде додому»[48], «без дозволу гуляв по вулиці о 7.30 вечора (в будень)», «на уроках математики читає сторонні книги»[49], «з Купецького саду повернувся о 12.15 ночі»[50], «пустив під час уроку паперову стрілу», «погано поводив себе на уроці латинської мови»[51]. Як бачимо, учні початку ХХ століття дуже схожі на учнів сучасних, щоправда покарання за названі провини були досить серйозними. Наприклад, за запізнення на молитву спершу вихователь робив зауваження, про що вносив відповідний запис до кондуїтного списку. Як правило, за запізнення на молитву далі виносили догану. Якщо ж запізнення були регулярними, вихованця могли залишити без відпустки[52]. Значно суворішим було покарання у вигляді зниження оцінки з поведінки. Застосовували таке покарання за досить серйозні провини і детально обґрунтовували його. Наприклад, у кондуїтному списку стипендіата колегії Бориса Навроцького читаємо: «За другу чверть 1910/11 навчального року поставлено оцінку з поведінки чотири за грубість і недоречні з'ясовування з директором. За третю чверть навчального року оцінка з поведінки чотири поставлена за запізнення з відпустки на Різдвяні канікули без поважної причини... При переведенні до 4 класу Правління (колегії) постановило попередити батьків Навроцького, що за першої четвірки з поведінки в 4 класі він буде позбавлений стипендії»[53]. Або такий приклад: «За останню чверть отримав «4» за поведінку через те, що курив на вокзалі і не виконав негайно розпорядження кинути цигарку»[54].

---

[47] Кондуитный список Юхимовича Онуфрия. *Там само.* Спр. 814. 2 Арк.
[48] Кондуитный список Баратова Леонида. *Там само.* Спр. 677. арк 2.
[49] Кондуитный список Липского Алексея. *Там само.* Спр. 732. арк 2.
[50] Кондуитный список Юхимовича Онуфрия. *Там само.* Спр. 814. Арк. 2.
[51] Кондуитный список Соколова Бориса. *Там само.* Спр. 788. Арк. 2.
[52] Кондуитный список Шелудько Дмитрия. *Там само.* Спр. 810. Арк. 2.
[53] Кондуитный список Навроцкого Бориса. *Там само.* Спр. 748. Арк. 2
[54] Кондуитный список Митинского Анатолия. *Там само.* Спр. 731. арк 2.

Ми продемонстрували записи в кондуїтних списках, зміст яких – стандартні зауваження та покарання. Власне характеристики є не в усіх кондуїтних списках. Як правило, це невеликі дописи, які робив класний наставник наприкінці навчального року. Інколи перед цими записами є назва «Характеристика». Обсяг характеристик стислий: кілька речень із загальними висновками про характер, поведінку, здібності вихованця. Наведемо приклади лаконічних, але промовистих характеристик: «Скоріше дитя, ніж юнак. Дуже миле і чисте створіння. Навчається відмінно, поводить себе бездоганно. Прекрасний стипендіат»[55]. Ця стисла характеристика вихованця Леоніда Любченка, який навчався в колегії в 1910–1915 рр. Або такий допис: «Орєхов – натура пасивна, мовчазна, похмура, не товариський, але цілком добродушний. Поводить себе цілком коректно. Здібності слабкі, але в міру своїх сил навчається добре»[56]. Як бачимо, класний наставник стисло, але глибоко характеризує своїх вихованців, бачить їхню сутність. На відміну від цих стислих характеристики, є й такі, за якими учня не видно. Наприклад: «Овсієвський – юнак вихований, поведінки цілком коректної. Впродовж року ні в чому ганебному не був помічений. Здібностями володіє, навчається старанно»[57]. За цими загальними фразами важко побачити конкретного учня.

Загалом усі три характеристики стислі, але якісно різні. Якщо перші дві описують юнаків, яких можна реально уявити, то остання – невиразна і може стосуватися чи не половини учнів. Але є в кондуїтних списках більш детальні характеристики з прикладами з життя вихованців. Інколи в характеристиці відзначається схильність до якогось навчального предмета: «особливу допитливість виявив до фізики»[58]. Цікаво читати про провини

---

[55] Кондуитный список Любченко Леонида. *Там само.* Спр. 730. Арк. 2.
[56] Кондуитный список Орехова Николая. *Там само.* Спр. 756. Арк. 2.
[57] Кондуитный список Овсиевского Анатолия. *Там само.* Спр. 757. Арк. 2.
[58] Кондуитный список Баратова Леонида. *Там само.* Спр. 677. Арк. 2.

вихованців, які внесені в характеристику: «Єдина провина Занкевича, розглянута Правлінням колегії, полягає в тому, що вихованець дозволив собі відвідати особу, ходити до якої не мав дозволу, і пив там вино»[59]. Чи такий запис: «Впродовж року неодноразово був помічений у порушенні правил і порядків шкільного життя; сварився з товаришами, порушував спокій у дортуарі, бив електричні лампочки, скло, дурів (пустував) у дворі. Загалом, норову надокучливого, неспокійного, але не злого»[60].

Щодо навчальної діяльності колегіантів, то в характеристику вносили такі відомості. Передусім, це визначення рівня здібностей, причому важливо, що конкретизується, як саме рівень здібностей виявлявся в навчанні: «здібності має хороші: навчався добре»[61], «середніх здібностей, але добре вихований і морально здоровий юнак»[62], «навчався відмінно з усіх предметів завдяки не лише дуже гарним здібностям, але й незвичайному працелюбству та силі волі»[63], «дуже здібний, старанний юнак»[64], «відрізняється хорошими здібностями і розумовим розвитком»[65], «невеликих здібностей»[66], «володіє достатніми здібностями, але внаслідок лінощів навчався не завжди наполегливо»[67], «юнак здібний, міг ми проходити курс досить успішно, але зайва нервовість та імпульсивність вносять певну нерівномірність у його заняття»[68], «здібності середньої якості – обставина для нього, як стипендіата, невигідна»[69].

---

[59] Кондуитный список Занкевича Андрея. *Там само*. Спр. 711. Арк. 2.
[60] Кондуитный список Худолея Николая. *Там само*. Спр. 799. Арк. 2.
[61] Кондуитный список Шелудько Дмитрия. *Там само*. Спр. 810. Арк. 2.
[62] Кондуитный список Павлова-Сильванского Николая. *Там само.* Спр. 763. Арк. 2.
[63] Кондуитный список Петровского Владимира. *Там само*. Спр. 761. Арк. 2.
[64] Кондуитный список Населенко Николая. *Там само*. Спр. 752. Арк. 2.
[65] Кондуитный список Липского Алексея. *Там само.* Спр. 732. Арк. 2.
[66] Кондуитный список Гаевского Всеволода. *Там само*. Спр. 689. Арк. 2.
[67] Кондуитный список Черкеза Сергея. *Там само*. Спр. 806. Арк. 2.
[68] Кондуитный список Юхимовича Онуфрия. *Там само*. Спр. 814. Арк. 2.
[69] Кондуитный список Пудловского Андрея. *Там само*. Спр. 762. арк 2.

Очевидно, щоб зробити такі висновки, класний наставник мав добре знати своїх вихованців. Однак робота щодо написання характеристик спеціально не була регламентована і загальнообов'язкових та чітких правила їх написання не було. У статуті колегії зазначено, що вихователь «зобов'язаний бути якомога ближче до вихованців, знати всі їхні істотні потреби, вивчати їхні характери» (Ежегодник 1908, с. 9). Тобто йдеться про діяльність, яка передує написанню характеристики. З огляду на лаконічність багатьох характеристик, а то й взагалі на їх відсутність у кондуїтних списках, можемо зробити висновок, що написання характеристики не було обов'язком класного наставника і залежало від ступеня вивчення ним своїх вихованців, а також від уміння узагальнити результати свої спостережень.

Відзначимо, що коли в кондуїтний список внесено характеристику, то це не просто перелік якихось фактів – вона містить і узагальнення, і аналіз, а інколи й педагогічні рекомендації. Наведемо зразок такої характеристики: «Гасюк навчається дуже добре, але хворобливо розвинуте себелюбство, різкуватість і жорстокість норову створили між ним і класом ворожі стосунки. Обов'язки свої як вихованця колегії виконує точно. Справляє враження охайного юнака. Обіцяє стати серйозним працівником. Неприємне враження справляє немирний характер і невміння налагодити відносини з товаришами без втручання вихователя. Натура недовірлива, замкнута. Гасюк насамперед потребує розвитку почуття товариськості і приязності»[70]. Тут відзначено і особливості характеру вихованця, і те, як вони впливають на навчання та на відносини з іншими, наявні також педагогічні рекомендації, спрямовані на покращення характеру учня.

Прикметно, що типи темпераменту – сангвінік, холерик, меланхолік і флегматик – жодного разу в характеристиках не вжито, хоча вони на той час

[70] Кондуитный список Гасюка Николая. Там само. Спр. 688. Арк. 2.

були добре відомі і їх застосовували для складання характеристик (Вирениус, 1904). Щодо опису характеру, то це записи, зроблені на основі зовнішніх проявів поведінки учня: «характеру він спокійного і замкнутого»[71], «характеру спокійного, з вихователями ввічливий і з вихованцями злагідний»[72], «в характері його є грубість і егоїзм, що проявляються, наприклад, у неввічливості і впертості та в постійних ухиленнях від виконання правил інтернату»[73]. Дещо детальніше описано загальні враження вихователя про учнів: «відрізняється скромністю, старанністю і спокійним норовом»[74], «працьовитий, серйозний»[75], «тихий, лагідний, покірливий, старанний, добросовісний, правдивий»[76], «добре вихований, м'який, злагідний»[77], «боязливий»[78] тощо. Більш глибокого опису характерів учнів немає, що й не дивно, оскільки характерологія як наука з'явилася лише на початку ХХ століття, ще не набула поширення, і її досягнення вихователі у процесі написання характеристик не використовували.

На підставі аналізу розглянутих характеристик ми дійшли висновку, що їх писали в довільній формі без будь-якого плану. Хоча якщо проаналізувати всі характеристики в сукупності, то можна стверджувати, що вони містять декілька основних видів відомостей про вихованців, а саме: рівень здібностей, поведінка, ставлення до інших, захоплення, визначальні риси характеру. Загалом з кондуїтних списків, якщо вони містять хоча б коротку характеристику, постає «живий» учень, і саме в цьому їхня найбільша цінність.

---

[71] Кондуитный список Шелудько Дмитрия. *Там само.* Спр. 810. Арк. 2.
[72] Кондуитный список Черкеза Сергея. *Там само.* Спр. 806. Арк. 2.
[73] Кондуитный список Липского Алексея. *Там само.* Спр. 732. Арк. 2.
[74] Кондуитный список Ботвиновского Бориса. *Там само.* Спр. 674. Арк. 2.
[75] Кондуитный список Митинского Анатолия. *Там само.* Спр. 731. Арк. 2.
[76] Кондуитный список Пудловского Андрея. *Там само.* Спр. 762. Арк. 2.
[77] Кондуитный список Занкевича Андрея. *Там само.* Спр. 711. Арк. 2.
[78] Кондуитный список Отроковского Василия. *Там само.* Спр. 776. Арк. 2.

На основі вищевикладеного можна намалювати портрет вихованця київського колегіанта початку минулого століття. Палітра цього портрета залежить від різноманіття відомостей про учня, а насиченість барв – від кількості і конкретності інформації. Отже, вихованець Колегії Павла Ґалаґана початку ХХ століття – це юнак віком 15–18 років, який раніше навчався в гімназії. У колегії він навчається власним коштом або є стипендіатом, має здібності до навчання. Якщо він не киянин, то проживає в інтернаті при колегії. Окрім занять, відвідує театр, займається спортом. Поведінку його не можна назвати бездоганною: як молода людина, що знаходиться серед однолітків, схильний до хлопчачих витівок. Саме таким постає вихованець колегії зі сторінок кондуїтних списків.

Це яскравий, живий портрет. Але він має один, але дуже суттєвий недолік: це педагогічний портрет без опису зовнішності, оскільки в кондуїтних списках фактично немає інформації про фізичний стан: зріст, вагу, інші фізичні дані. Чому педагогічний? Бо ми бачимо учня в навчальному закладі очима педагога.

Відомості про подальшу долю випускників колегії до кондуїтних списків не вносили. Але, як уже зазначалося, колегія видавала щорічники, і в них ця інформація відображена, наприклад: «Левитський Григорій Андрійович, народився в Київській губернії в 1878 р. Закінчив Колегію в 1897 – 23 випуск. Закінчив Київський університет Св. Володимира. Працює лаборантом у Київському політехнічному інституті» (Ежегодник 1908, с. 22).

4.5. Особливості підходів Тимофія Лубенця до педагогічної характеристики учня

Активний пошук шляхів розвитку системи освіти, реформування школи наприкінці XIX – першій чверті XX століть підкреслює актуальність звернення саме до цього історичного періоду і збагачує сучасну науку знаннями про механізми модернізації, розкриває вплив різних факторів на її ефективність. Серед провідних українських педагогів цього періоду, які зробили значний внесок у розроблення феномену педагогічної характеристики учня, – Тимофій Лубенець (1855–1936), директор школи, фахівець з теорії та методики початкового навчання, дошкільного виховання та освіти дорослих. За п'ятдесят років учительської, наукової й адміністративно-педагогічної діяльності він здобув славу талановитого педагога, методиста, організатора освіти.

Студіювання історико-педагогічних джерел дає підстави для висновку, що предметом вивчення українських учених були лише окремі аспекти педагогічної діяльності Тимофія Лубенця. Так, життєвий шлях і основні напрями теоретико-практичної діяльності педагога висвітлено в публікаціях В. Волошиної (2003), Т. Самоплавської (2005), Н. Сафонової (2006). Особливості його експериментальної роботи в Дослідній трудовій школі в Пущі-Водиці вивчала Т. Куліш (2010). Однак у контексті дослідження феномену педагогічної характеристики нас цікавлять насамперед психолого-педагогічні пошуки Т. Лубенця з вивчення учня шляхом спостереження і педагогічних експериментів, які наразі належно не висвітлені в наукових джерелах. Тому своє завдання вбачаємо в тому, щоб на підставі аналізу опублікованих науково-педагогічних праць Т. Лубенця та архівних матеріалів висвітлити педагогічно-експериментальну діяльність педагога,

зокрема розробку ним типології школярів та вивчення учнів з подальшим складанням їхніх характеристик.

Тимофій Лубенець, розпочавши у 18-річному віці учителювання в сільській початковій школі, присвятив педагогічній діяльності понад 50 років. Така тривала щоденна робота з учнями разом із хистом науковця, вмінням володіти словом дала педагогу можливість аналізувати і узагальнювати у своїх численних працях стан тогочасної освіти та окреслювати перспективи її розвитку. Послідовник К. Ушинського, він услід за ним уважав, що педагогу необхідно знати і вивчати своїх вихованців, наголошував на важливості вивчення педагогом учня і надавав великого значення психології в організації навчально-виховного процесу, акцентував на тому, що вчитель має враховувати інтереси і здібності школяра, рівень розвитку його уваги і пам'яті. Ознайомлений з досягненнями експериментальної педагогіки та психології, Т. Лубенець у своїй педагогічній діяльності активно використовував результати новітніх експериментальних досліджень. Так, працюючи з учнями, він закликав педагогів розрізняти активну і пасивну увагу (Лубенец, 1913, с. 265, 267), а якість пам'яті визначати за стійкістю і кількістю асоціацій. Спираючись на дослідження американського педагога і психолога Вільяма Джеймса, зокрема на працю «Бесіди з учителями про психологію» (1914), радив вчителю розподіляти учнів за типами уяви (зорова, слухова та рухова). Для з'ясування типу уяви учня педагог пропонував здійснити такий експеримент: «Давати школярам сприймати за допомогою зору, а потім слуху, ряди слів, далі – визначити, за допомогою якого з цих відчуттів учні запам'ятовують більшу кількість слів, і переважно цим, найбільш розвиненим у конкретного учня відчуттям, користуватися у процесі його навчання» (Лубенец, 1913, с. 267).

Під час вивчення учня вчителю, на думку Т. Лубенця, слід особливу увагу надавати експериментальним спостереженням за усним і письмовим мовленням школярів. Як прихильник усього нового і прогресивного, педагог зацікавився дослідами французьких психологів Альфреда Біне (Alfred Binet; 1857–1911) та Альберта Леклера (Albert Leclère; 1867–1920), які пропонували учням описати картину «Землероб та його сини» за байкою Лафонтена (Біне) та золотий кишеньковий годинник (Леклер). Ці досліди автори докладно описали у статтях, опублікованих у часописі «L'Année psychologique», який був заснований А. Біне 1894 р. і виходить донині (Binet, 1897; Leclère, 1898).

За результатами письмових відповідей психологи розподілили учнів за чотирма типами: описовий (учні писали лише про те, що бачили, без власних тлумачень і пояснень), спостережливий (намагалися так чи інакше осмислити зміст сприйнятих образів, дати їм те або інше тлумачення), емоційний (не стільки описують зміст картини, скільки висловлюють з її приводу власні почуття і настрої), ерудований (замість того, щоб описати саму картину, лише коротко передають зміст тієї байки Лафонтена, яку вона ілюструє). Останні тип А. Біне називає «type érudit», проте Т. Лубенець уважає, що точніше його слід назвати «формальним», оскільки сам психолог характеризує учнів цієї групи як лінивих та тугодумів, яких не цікавить завдання і які намагаються уникнути його виконання (Binet, 1897; Лубенец, 1913, с. 375).

Т. Лубенець вирішив повторити досліди французьких психологів, але в оригінальний спосіб. Так, в Оленівській церковно-приходській школі Київської губернії він написав на дошці фразу «Моя хата» і запропонував учням 1-ї та 3-ї груп (молодшим і старшим) спершу намалювати свою хату, хто як уміє, а потім написати про хату, хто що може (там само, с. 378).

Зібравши і проаналізувавши учнівські роботи, Т. Лубенець відзначив успіх досліду, який підтвердив спостереження А. Біне та А. Леклера. Всі визначені французькими психологами 4 типи виразно відбилися в письмових відповідях учнів. Подаємо згруповані Т. Лубенцем відповіді школярів і запропоновану ним типологію учнів у формі табл. 4.2.

Таблиця 4.2.

Типологія учнів за Т. Лубенцем (1913, с. 378 – 381)

Типи учнів		**Відповіді учнів**	**Коментар Т. Лубенця**
Описовий	1 група	Моя хата (малюнок). Собака двір. Тин. Дерева сараї (Порфирій Верба)	Учні як 1-ї, так і 3-ї груп обмежуються суто зовнішнім описом хати і того, що знаходиться навколо неї
	3 група	Моя хата (малюнок). Це моя хата. Коли я приходжу зі школи, то я бачу свою хату. Вона стоїть вздовж, у мене стоїть тин чи паркан біля хати, а поруч з хатою росте дерево (Гаврило Товба)	
Емоційний	1 група	Моя хата (малюнок). Я у своїй хаті (Мокій Ведмідь)	Діти подумки уявивши собі свою хату, відразу перенеслись у неї, не уявляючи її без своєї присутності
	3 група	Моя хата (малюнок). Коли я йду додому, то я ще далеко, а мені видно мій дім і паркан, і сарай, і дерева. І, я як зайду в дім і побачу матір, і батька, і сестру чи брата (Симеон Загоровський)	
Розсудливий	1 група	Моя хата (малюнок). У мене є сестра і брат. У брата жінка є і є дівчинка і хлопчик (Герасим Товба)	Діти пишуть на тему про хату цілий роздум, який у старшого виходить значно докладнішим, ніж у молодшого, але сам характер написаного однаковий
	3 група	Моя хата (малюнок). Моя хата будувалася в 1905 році, її будував мій дід. Коли вони її будували, то мені було тоді дев’ять років. Вони її будували влітку, їй уже тепер 4 роки. У моєї хати є хатина і комора. У хатині є піч, і ми там у ній топимо. Біля моєї хати є верби і все (Яків Мегед)	
Формальний	1 група	Моя хата (малюнок). Хата Тимошенка Авраама	Діти пишуть, аби лише відбути, коротко і ясно; у них
	3 група	Моя хата (малюнок).	

		Моя хата зроблена 1906-го року 26 вересня (Григорій Разколодько)	однаково нормальне ставлення до виконання завдання

Такий же дослід Т. Лубенець здійснив ще в кількох навчальних закладах, прикріпивши на дошці гілочку бересту (Київське міське жіноче училище), квітку тюльпана (приватне училище п. Жукевич для дітей поляків у Києві), запропонувавши учням намалювати книгу і написати щось щодо неї (Київське міське 4-класне училище), написати щось на тему «Наше господарство» (Оленівське 2-класне училище Київської губернії). Результати усіх дослідів, проведених Т. Лубенцем, були аналогічними. Підсумовуючи досліди, педагог відзначив, що проведені вони були в початковій школі, об'єктами дослідів були учні, не старші 14 років (загалом 155 учнів), «діти без особливого розвитку, майже без будь-якої наукової підготовки» (там само, с 389). Проте їхні письмові відповіді «дали змогу окреслити чотири основних типи, чотири різновиди дитячої психології» (там само).

Прагнучи переконатися у правильності своєї типології щодо старших учнів, Т. Лубенець здійснив ще один дослід у 8-му класі жіночого приватного училища. Педагог приніс до класу і прикріпив на дошці картину «Давньоруська школа», запропонувавши ученицям уважно оглянути її, а потім описати. Аналізуючи роботи учениць, Т. Лубенець упевнився в існуванні 4-х раніше виділених ним типів. Однак педагог відзначив цікавий факт: переважна більшість робіт була емоційного типу, що пояснює, на його переконання, психологія учениць: «У дівчини-підлітка, якими є ці учениці, як відомо, під час розумової праці емоція відіграє в переважній кількості випадків головну роль, між тим як сухий формалізм абсолютно чужий жіночій душі» (там само, с. 390). Принагідно зауважимо, що це спостереження Т. Лубенця дає підстави говорити про нього як про одного з

перших українських педагогів, який звернув увагу на важливість застосування в навчальних закладах гендерного підходу.

Підсумовуючи результати проведених дослідів, Т. Лубенець доходить висновку, що «в будь-якій школі серед дітей зустрічаються чотири визначені типи, обумовлені самою природою кожної конкретної дитини» (там само, с. 395) і що «неможливо привести, як це зазвичай вимагається в нас від школи, всіх дітей певної групи до одного рівня» (там само). Єдиним правильним виходом із цієї ситуації педагог уважав індивідуальний підхід до кожного учня, оцінювання начальних досягнень згідно з характером кожного учня, а не з якимось шаблоном.

Т. Лубенець, окрім теоретичного узагальнення підсумків своїх спостережень і педагогічних експериментів у науково-педагогічних працях, вивчав своїх учнів за допомогою такого засобу, як педагогічна характеристика. Він сам складав такі характеристики, працюючи в 1919–1924 рр. у Дослідній трудовій школі у Пущі-Водиці. Докладно процес навчання в цій школі дослідила Т. Куліш (2010), яка довела, що як прихильник експериментальної педагогіки, Т. Лубенець був добре ознайомлений з досвідом діяльності дослідних, або лабораторних, шкіл у західноєвропейських країнах та США і розробив проєкт створення таких шкіл в Україні. Найкращим місцем для дослідної школи він уважав околицю міста або передмістя, де можна знайти окремий будинок із садом і городом та проводити шкільну працю в тісному зв’язку з природою й життям. У 1919 р. Т. Лубенець домігся відкриття дослідної початкової школи на околиці Києва в Пущі-Водиці й очолив її. Разом з ним у школі працювала і його дружина Наталія Лубенець (1877–1943). Найважливішим завданням початкової освіти педагог уважав збагачення розуму дитини повноцінними знаннями, які б готували її до життя й до праці. Т. Лубенець так окреслив мету і завдання педагогічного колективу: створити школу, «збудовану на принципі

активности й самодіяльности дитини, надаючи пристойне місце у школі ручній праці, уважаємо всі способи вияву активности дитини рівноцінними»[79]. Зважаючи на це, навчання у школі проводилося за трудовим методом. Учні були залучені до таких видів діяльності: спостереження, досліди, ручна праця, збирання природних матеріалів для уроків. Кількість учнів на одного педагога не перевищувала 25 осіб. Учителі дослідної трудової школи часто використовували у своїй роботі екскурсії, їх проводили майже щодня. Усього у школі навчалося близько 70 учнів з самої Пущі-Водиці та найближчих сіл: Горенки, Мостищ, Берковця і хуторів у лісі. Діяльність Тимофія Григоровича полягала не лише в керівництві школою, він сам особисто вів уроки та заняття з дітьми в позаурочний час (Куліш, 2010). Окрім того, важливим напрямом і однією з цілей діяльності педагога в цій школі, було «шляхом життьових спостережень і досвіда, студіювати природу дітей шкільного віку, таких, якими вони приходять з дому. Керуючись експериментальним способом при перших кроках шкільного навчання, я повинен був у школі ознайомитися переважно з пробудженням у дітей живої допитливості, розвитком цікавости, самодіяльності і творчої вигадливості»[80]. Зауважимо, що у своїй експериментальній діяльності він спирався на досвід зарубіжних педагогів і намагався використовувати його в дослідній школі. Так, Т. Лубенець згадує про цікавий прийом англійського фізика і педагога Джона Тіндаля (John Tyndall; 1820–1893), який використав улюблені дитячі ласощі – цукерки-льодяники – для пояснення природи кристалів. Таким же способом, тобто йдучи від зацікавлень дітей, Т. Лубенець провів бесіду на природі про те, як визначити вік дерева, чому

---

[79] Лубенець Т. Дневник опытной школы в Пуще-Водице (рукопис). Педагогічний музей України. Комплекс матеріалів Т. Г. Лубенця. Інв №595/Р-43, Арк. 3.

[80] Лубенець Т. Досвідні школи (рукопис). *Педагогічний музей України.* Комплекс матеріалів Т. Г. Лубенця. Інв № 649/Р-33, Арк. 4–5.

кільця сосни різні не тільки в довжину, а й у товщину, про сонце і його промені, про дощ, веселку та її кольори[81]. У процесі вивчення кольорів і їх відтінків Т. Лубенець спирався на досвід американського друкаря та видавця, «батька» американської різдвяної листівки і розробника курсу викладання мистецтва в початковій школі Луї Пранга (Louis Prang; 1824–1909) (Пранг, 1911). Хоча повністю застосувати запропоновані ним способи малювання (фарбами, ілюстративне, за уявою) не вдалося через відсутність фарб[82].

З-поміж проведених Т. Лубенцем педагогічних експериментів виділимо такі: 1) навчання грамоти кількома способами: наочним, звуковим, замальовуванням прочитаних слів (діти малюють різні речі та підписують їх); 2) анкетування на знання кольорів; 3) проведення екскурсій, враження від яких були джерелом різноманітних навчальних бесід та письмових робіт; 4) бесіди на задані учнями теми (на підставі їхніх зацікавлень та заданих ними питань); 5) вивчення мір довжини з використанням скіпок (лучин) та ін.[83].

Серед експериментів були й невдалі. Такою, наприклад, була спроба запровадити навчання за ланкастерським методом (назва походить від імені англійського педагога Джозефа Ланкастера (Joseph Lancaster; 1778–1838), а суть методу полягає в тому, що більш підготовлені учні стають помічниками учителя і під його керівництвом проводять заняття з рештою учнів). Причини невдачі педагог описує досить промовисто й відверто: «При сучасному напрямку суспільства і комунізма в дітях, як навмисне, різко виявляється характер власника і зажерливість. Нікому нічого не дають, дурять або продають за гроші. Промін і обдурення характеризує дітей. «Що вона мені

---

[81] *Там само,* Арк. 14–16.
[82] *Там само,* Арк. 16.
[83] Лубенець Т. Досвідні школи (рукопис). *Педагогічний музей України*. Комплекс матеріалів Т. Г. Лубенця. Інв № 649/Р-33. 19 Арк.

дасть, коли я буду помагать їй?» Одна крайність викликає другу, це, видно, закон природи»[84].

Результати спостережень і педагогічних експериментів знайшли відображення у складених Т. Лубенцем характеристиках школярів. Усього в «Щоденнику дослідної школи в Пущі-Водиці» педагог записав 16 характеристик учнів першого класу. Для прикладу наведемо декілька з них:

Мазниченко Зоя. Дівчинка з великими здібностями. Тип пам'яті зоровий. Протягом 1,5 місяця засвоїла грамоту і лічбу так, як багато дітей не засвоюють протягом року. Спостережлива і сприйнятлива. У її малюнках – рух і життя. Характерна риса – завжди допомагає маловстигаючим, причому пояснює так, як це уміють робити особливі діти, прихильні до маленьких дітей. Пояснення її кращі, ніж мої в багатьох відношеннях і особливо для дітей малоздібних і відсталих.

Супрунюк Захарій. Неповороткий. Помітний великий інтерес до навчання грамоти. Інтерес цей з кожним днем зростав, і після уроку він самостійно перечитав всі наступні уроки за граматкою.

Вишневська Антоніна. Здібна і розумна. Розсудлива. Любить запитувати і пояснювати. Швидко засвоїла процес читання і письма. Малюнки відзначаються рухами. Намалювала маму і підписала: «Мама іде по воду». Що й видно на малюнку[85].

Як бачимо, характеристики досить стислі – декілька речень. Однак вони максимально індивідуалізовані і позбавлені формальності, отже, до їх написання педагог підходив надзвичайно відповідально, відзначаючи в кожній характеристиці лише індивідуальні риси та здібності конкретного учня, у яких він (педагог) упевнений. Про уважне і відповідальне ставлення

---

[84] *Там само,* Арк. 6.

[85] Лубенець Т. Дневник опытной школы в Пуще-Водице (рукопис). *Педагогічний музей України*. Комплекс матеріалів Т. Г. Лубенця. Інв №595/Р-43, Арк. 1—3.

до складання учнівських характеристик свідчить і те, що в «Щоденнику..» записано 26 імен учнів, але лише 16 характеристик (після 10 імен пропущено місце для запису). Припускаємо, що Т. Лубенець уважав здобуті дані недостатніми і планував написати характеристики, коли інформацію про учня буде підтверджено подальшими спостереженнями. Аналіз наявних 16 характеристик дає підстави стверджувати, що вони подібні за структурою: спочатку відзначено розумові здібності, далі – уміння читати, рахувати, особливості письма, індивідуальні риси характеру, особливості малюнків учнів та поведінку, у деяких характеристика зазначено тип пам'яті учня – зоровий, слуховий. Усі 16 характеристик наведені в додатку 11. Структуру та зміст усіх характеристик узагальнено нами в табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Структура та зміст характеристик учнів дослідної трудової школи Т. Лубенця в Пущі-водиці (1919 – 1920 н. р.)[86]

Структура	Зміст характеристики
Рівень розвитку розумових здібностей	здібна; розумна; дуже здібна; розсудлива; кмітлива; сприйнятлива; відстала; з великими здібностями; тямущий; уважна; любить запитувати і пояснювати; відстає з усіх предметів
Уміння читати	вміє читати на всі букви; читати ніяк не може; протягом 1.5 місяця засвоїла грамоту; читає швидко; читання засвоює добре; читання засвоїв швидко; читання дається їй легко
Уміння рахувати	обчислення робить легко; під час вправ з арифметики завжди відповідає першою; не може рахувати навіть до 10, рахує на пальцях; рахує задовільно; лічба дається з великим трудом; рахує відмінно; швидко розв'язує усні задачі; у лічбі виділяється особливо
Особливості письма	пише каракулями; написання літер засвоює за першим враженням і пише досить красиво; літери пам'ятає, пише красиво; пише добре; швидко засвоїла процес письма
Індивідуальні риси	пустун; живий, зіпсований; скромний; сумирна;

[86] *Там само.*

характеру	неповороткий; спостережлива; старанна; завжди допомагає маловстигаючим
Особливості малюнків	у малюнках помітно рухи; малює переважно візерунки; у її малюнках є рух і життя; малює, як діти 4–5 років; малює переважно хати і квіти; малюнок оригінальний; у малюнках багато життя; у малюнках є сенс
Поведінка	у класі сидить занадто сумирно, на перервах нишком бешкетує нестримно; не може не бігати; б'є товаришів, скаржиться на них і постійно бреше; пустує, кричить, бреше, купує і продає, доносить і скаржиться; б'ється і дуже; постійно бігає, не слухає

Представлені результати дослідження характеристик, складених Т. Лубенцем, свідчать, що педагог використовував характеристики як засіб вивчення учнів. Під час навчальної діяльності, спостерігаючи за дітьми, він ретельно фіксував особливості засвоєння ними навчального матеріалу, поведінки, індивідуальні риси характеру з метою цілеспрямованого подальшого педагогічного впливу на учня.

Отже, одним із головних напрямів багаторічної педагогічної діяльності Т. Лубенця було систематичне вивчення учнів з метою підвищення ефективності процесів навчання і виховання. Під час цього вивчення він використовував досвід західноєвропейських і американських учених В. Джеймса, Д. Ланкастера, Л. Пранга, Д. Тіндаля. Розпочавши з експериментального вивчення писемного мовлення школярів, український педагог за зразком французьких психологів А. Біне та А. Леклера провів низку спеціальних дослідів, результатом яких стала розроблена ним типологія школярів з поділом усіх учнів на 4 типи: описовий, емоційний, розсудливий, формальний. Вивчаючи учнів під час навчальної діяльності в Дослідній трудовій школі в Пущі-Водиці, Т. Лубенець широко використовував метод спостереження та педагогічні експерименти з навчання грамоти, арифметики, анкетування, екскурсійний метод. Результати

спостережень і експериментів педагог узагальнював у формі учнівських характеристик, які водночас були засобом вивчення учнів.

Висновки до четвертого розділу

У розділі шляхом аналізу праць педагогів кінця XIX – початку XX ст. та текстів педагогічних характеристик учнів, зокрема кондуїтних списків вихованців Колегії Павла Ґалаґана (Київ), встановлено, що в цей період відбувається виокремлення й поширення педагогічної характеристики як феномену в освітньому просторі і що фундаторами її упровадження в навчальний процес стали К. Єльницький, М. Грунський, Т. Лубенець.

Обґрунтовано, що К. Єльницький, спираючись на ідею К. Ушинського про цілісне вивчення учня, заклав основи систематичного складання характеристик і вперше у вітчизняній педагогіці представив цілісні педагогічні характеристики 33 дівчаток-підлітків. Шляхом аналізу текстів складених ним характеристик простежено прагнення автора до цілісного опису проявів індивідуальності учениць у розумовій, моральній, емоційній сферах розвитку, а також у взаєминах школярок з подругами і батьками.

Встановлено, що М. Грунський на основі власного педагогічного досвіду розробив алгоритм роботи вчителя над складанням характеристики, який передбачав вивчення психологічних праць, спостереження за учнями і накопичення матеріалів у педагогічному щоденнику, ознайомлення з кращими зразками характеристик (К. Єльницький, П. Лесгафт, О. Лазурський). Акцентовано, що педагогічні характеристики, на думку М. Грунського, відіграють у навчально-виховному процесі ключову роль, оскільки уміння їх правильно складати вимагає не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й яскраво демонструє загальну здатність майбутнього педагога працювати з дітьми. На переконання вченого, уміння написати

педагогічну характеристику учня є своєрідним індикатором педагогічних здібностей і придатності до педагогічної праці.

Доведено, що Т. Лубенець, експериментально вивчаючи писемне мовлення школярів за зразком французьких психологів А. Біне та А. Леклера, розробив власну типологію учнів, виділивши 4 типи школірів: описовий, емоційний, розсудливий, формальний. Під час вивчення учнів педагог використовував досвід західноєвропейських і американських учених В. Джеймса, Д. Ланкастера, Л. Пранга, Д. Тіндаля. Результати спостережень за учнями і експериментів з навчання грамоти, арифметики, анкетування, Т. Лубенець узагальнював у формі педагогічних характеристик, які водночас були засобом вивчення учнів і містили такі структурні елементи: 1) рівень розвитку розумових здібностей, 2) уміння читати, 3) уміння рахувати, 4) особливості письма, 5) особливості малюнків, 6) індивідуальні риси характеру, 7) поведінка.

Виявлено, що педагогічні характеристики починають широко практикувати в роботі українських навчальних закладів початку ХХ ст., а мета і призначення характеристики залежали від типу навчального закладу і варіювалися від способу оцінювання (Харківська жіноча недільна школа Х. Алчевської) до засобу вивчення учня майбутніми педагогами (Глухівський учительський інститут та Київське 2-ге жіноче духовне училище) та підсумкового документу про перебування учня в навчальному закладі (Київська Колегія Павла Ґалаґана). Простежено, що в процесі складання характеристики викладачі та майбутні вчителі керувалися спеціальними методичними посібниками Б. Комаровського, М. Павлової, В. Роднікова та рекомендаціями, викладеними в науково-педагогічних працях учених-педагогів і психологів О. Віреніуса, М. Грунського, К. Єльницького, О. Лазурського, П. Лесгафта. Констатовано, що характеристика учня як педагогічний феномен набула чіткої визначеності: це був документ, який

підсумовував навчальну діяльність та поведінку учня, його нахили та індивідуальні риси характеру, і подавався при вступі у вищі навчальні заклади. Зроблено висновок, що зусиллями вчених-педагогів та психологів було сформовано структуру педагогічної характеристики учня з відзначенням у ній таких основних даних: віку, біографічних даних, стану здоров'я, успішності, індивідуальних особливостей та рівня розумового і морального розвитку учня.

Ці напрацювання використовувалися і в новий – радянський період розвитку української школи, хоча імена М. Грунського, О. Віреніуса, О. Лазурського, не згадували, хіба за рідкісними винятками в 1920-х роках. Нова влада ставила перед ученими-педагогами і перед школою інші завдання, яким мала відповідати й педагогічна характеристика учня.

Матеріали четвертого розділу представлено низкою публікацій автора (Міхно, 2014c, 2015b, 2015c, 2020a, 2020c; Mikhno, 2016a, 2016b).

РОЗДІЛ 5. ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛЯРА В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ 20-30-Х РР. ХХ СТ.

5.1. Педологія – головна наука у питанні всебічного вивчення учня

5.1.1. Українські педологи про механізми вивчення учня

Україна впродовж багатьох століть розвивається як частина загальноєвропейської культурної спільноти, що й 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 Стенлі Голл (Stanley Hall); 1844–1924). Тут доречно знову згадати думку К. Ушинського, суголосну ідеям 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 першим розробником теорії всебічного вивчення учня, що в майбутньому стало основою педології. На початку ХХ ст. педологія активно розвивалася в Західній Європі та у Російській імперії. Розквіт цієї науки в радянській Україні припадає на 1920-ті – першу половину 1930-х років. Розгляд вітчизняної педологічної спадщини вважаємо закономірним у нашому дослідженні з огляду на головну мету педології – всебічне вивчення учня, адже саме знання педагогом учня є необхідною умовою складання педагогічної характеристики.

Історіографічний аналіз засвідчив 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)» (1994), «Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики» (2012c), у яких педологію розглянуто в 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 в їх практичному вимірі, у можливості їх використання в педагогічному процесі, зокрема у складанні характеристик учнів. Ще одна праця О. Сухомлинської – «Розвиток педагогічної науки» (1996a) – 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» (там само, с. 128).

Окремі аспекти розвитку педології розглянуто в роботах Н. Дічек (2002), Ю. Литвиної (2009), Л. Дуднік (2002), О. Петренко (2012) 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 (2004). Т. Янченко крізь призму сучасних дослідницьких підходів розкриває і характеризує джерела та засади розвитку педології в Україні як провідного науково-педагогічного практико-орієнтованого напряму (2017).

Праці російських дослідників Є. Балашова «Педологія в Росії в першій третині XX століття» (2012) та М. Курека «Історія ліквідації педології і психотехніки» (2004) претендують на першість в 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 додатковий погляд на педологію з іншого ракурсу.

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 вивченні учня використовували у практиці роботи школи, зокрема, як результати цього вивчення впливали на визначення змісту і удосконалення методів складання характеристики школяра. А це надзвичайно важливо, адже педагогічна характеристика тоді могла фактично вирішити долю дитини. На підставі характеристики учня і рішення педагогічної ради могло бути ухвалене рішення про переведення учня до спеціальної установи для дефективних (офіційний термін того часу для дітей з інвалідністю) дітей і підлітків. Рішення про виключення учня зі школи ухвалювала окружна інспектура. Рішення інспектури могли бути такі: «1. Не погодитися з висновками педради щодо виключення учня, вказавши, які саме засоби впливу належить вжити з метою виправлення поводження учня. 2. Погодитися з рішенням ради й передати учня до допомічної дитячої установи або передати справу в цілому на розгляд і вирішення округової комісії у справі неповнолітніх» (Г-ій, 1925). Характеристики в 1920–1930-х роках складалися на всіх учнів, і ця практика охоплювала не лише загальноосвітні навчальні заклади, а навіть школи, які існували в установах попереднього ув’язнення. Так, автор замітки «Моя авдиторія (Школа Допру,

ч. 1)» на ім’я Ушума називає навчання ув’язнених «великим культурним ділом» і розповідає, що вчителі школи складають індивідуальні характеристики, у яких відзначена «поведінка, нахили, здібності учня, аналізуються ріжні вчинки та причини їх, що їх викликало, як їх можна усунути» (1924).

Оскільки характеристика як документ – це кінцевий результат вивчення учня на певному етапі навчання, для адекватного уявлення про хід її складання необхідно відстежити весь процес, тобто проаналізувати праці педологів та педагогів-практиків, з’ясувати тематику досліджень, розкрити основні підходи та методи організації вивчення учнів з подальшим складанням їхніх характеристик у 1920–1930-х рр.

О. Субтельний у своїй знаменитій книзі «Україна: історія» (1991) періоду 1920-х років дає дуже влучну назву: «Радянська Україна: новаторські 20-ті». Справді, тоді в усіх сферах життя суспільства сталися значні зрушення, зокрема 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 в 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 в навчально-виховній роботі вікових та індивідуальних особливостей школяра відзначають у своїх працях українські педагоги, педологи, психологи 1920–1930-х років С. Ананьїн (1923), П. Блонський (1926, 1931, 1934), П. Волобуїв (1927), І. Гук (1926,

1929), Л. Деполович (1930), О. Залужний (1926, 1933), Г. Костюк (1937), М. Кудрицький (1929), С. Лозинський (1926), А. Мандрика (1925), Е. Мухіна (1928), О. Сергучов (1928), С. Тагамлицька (1926), А. Таранів (1931), М. Тарасевич (1923), О. Фігурин (1929a, 1929b) та ін. Вони наполягають, що вчителю важливо знати учнів і дитячий колектив, вивчати і контролювати хід психічного і фізичного розвитку, спрямовувати і організовувати різні види учнівської діяльності та складати характеристику учня.

Матеріалів з вивчення учнів у 1920–1930-х роках маємо значну кількість. Це документи нормативно-правового характеру та статті українських учених того часу, що були опубліковані 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 педагоги-практики. Для аналізу нами відібрано документи за роками: так легше і наочніше встановлюється взаємозв'язок науково-дослідної роботи з вивчення учнів з практичною роботою у 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 учнів для складання їх характеристик.

Найбільш ранні праці з окресленого питання, які нами виявлено, датовано 1923 р. Це статті С. Ананьїна «Педологія» та М. Тарасевича «Педологія та її значення в сучасному педагогічному будівництві», що побачили світ у провідному періодичному педагогічному виданні того часу – журналі «Шлях освіти». Обидві статті теоретичного змісту: автори розглядають предмет, завдання та практичне значення педології для розбудови нової системи освіти. С. Ананьїн розробив оригінальну схему

поділу педології на три основні галузі (1923, 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 в педагогічній роботі (табл. 5.1):

1) науково-дослідний напрям (за С.Ананьїним, теоретико-описова галузь) передбачає цілісне вивчення учня, яке здійснювали вчені;

2) 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;

3) нормативний, який, узагальнюючи дані згаданих двох напрямів, сприяє розвитку педагогічної науки.

Таблиця 5.1.

Структура педології за С. Ананьїним (1923, с. 54)

Схема поділу науки про дитину		
A. Теоретико-описова галузь педології (Предмет – дитина, як така) 1. Анатомія 2. Фізіологія 3. Фізіологіч. хімія 4. Антропологія 5. Етнологія і етнографія 6. Психологія (загальна, індивідуальна) 7. Історія	B. Практико-описова галузь педології (Предмет – дитина, як об'єкт виховання) 1. Анатомія 2. Фізіологія 3. Фізіологіч. хімія 4. Антропологія 5. Етнологія і етнографія 6. Психологія	C. Нормативна галузь педології (Предмет – виховання дитини, доведення її до стадії зрілості) 1. Гігієна (ортогенез) 2. Педагогіка (у всіх її розгалуженнях)

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 (1923, 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 в педагогічній роботі. Додамо, що ці настанови суголосні вимогам до збирання матеріалу для складання характеристики учня, про що йтиметься далі.

А. Мандрика розглядає наукову організацію праці (стаття «НОП у педагогіці», 1925), аналізуючи різні види тестів, їх переваги, недоліки та способи використання тестування як методу об'єктивної оцінки знань школярів у шкільній практиці. Взявши 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;

ґ) продукт – знання і навички, отримані учнем (чи – точніше – сам учень з цими знаннями і навичками) (1925, с. 1–2).

Цінність такого підходу вбачаємо в тому, що, як наголошує сам автор, «все перераховане вносить в саме навчання певний елемент механізації» (Мандрика, 1925, с. 45), а отже, допомагає педагогу структурувати і планувати свою діяльність. Хоча ця стаття прямо не стосується теми вивчення учня, але вона дає уявлення про педагогічну дійсність 1920-х років і демонструє тодішні принципи стосунків вчителя (робітника) і учнів

(матеріалу) у навчально-виховному процесі (обробка матеріалу і послідовність операцій).

У 1926 р. виходить збірник праць співробітників Одеського і Харківського кабінетів соціальної педагогіки «Дитячий колектив і дитина» за редакцією О. Залужного і С. Лозинського. У 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» (1926, 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 шкільного класу, а про короткочасні самовиникаючі колективи. Спостереження й експерименти О. Залужний проводив 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, він розробив спеціальну програму, якої слід було дотримуватися у процесі вивчення дитячого колективу. Складається програма з чотирьох розділів: «Середовище», «Ситуація», «Ендогенні подразники», «Реакції». Кожен із розділів містить кілька питань, наприклад, зміст розділу «Середовище» конкретизується в таких питаннях:

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) (там само, с. 55).

Повторимо, що завданням цієї програми було вивчення дитячого колективу, але інформація, здобута під час такого вивчення, безумовно є цінною і для характеристики окремих членів колективу, тобто її могли використовувати педагоги під час складання характеристики.

У згаданому збірнику вміщено і статтю С. Тагамлицької «Діти-ватажки в 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 характеристики учня. Причому С. Тагамлицька зазначає, що саме це питання, «будучи найбільш кардинальним в анкеті, водночас викликало в педагогів найбільші труднощі» (1926, с. 119). Як зізнається сама авторка, розібратися у строкатому матеріалі, зібраному на підставі анкетування, 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 І місці – позитивна вольова установка (рішучість, наполегливість, стійкість, енергія, внутрішня дисципліна, працьовитість) – 216 осіб. На ІІ місці – добре розвинена інтелектуальна сфера (винахідливість, розсудливість, допитливість, спостережливість) – 200 чол. На ІІІ місці – соціально-моральні почуття (правдивість, чесність, справедливість, доброта, привітність) – 169 чол. На ІV 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. (Тагамлицкая, 1926, 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 двох напрямах: 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 річищі дослідження феномену характеристики учня нас цікавить насамперед другий напрям – вивченням проявів індивіда в колективі. Цьому присвячена стаття лікаря Е. Краснопольського, у якій автор дає соціальні характеристики вихованців Одеського дитячого будинку. Характеристики складені внаслідок спостережень і відповідних записів у спеціальних журналах. Організація спостережень була такою, що спостерігало за поведінкою 39 дітей (20 хлопчиків і 19 дівчаток) не менше двох осіб, не зайнятих жодною іншою педагогічною роботою. Вік дітей: 5–8 років (8 осіб), 9–11 років (16 осіб), 12–15 років (15 осіб). Спостереження велися в різний час дня по 4, 6, 8 годин на добу. Їх запис вели з травня 1924 по лютий 1925 року. Таких записів, які реєструють соціальну поведінку дітей, було зроблено понад 6000. У

середньому – по 100 записів на день (Краснопольский 1926, 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 в тому, що їх здійснювали в реальних освітніх установах і вони 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 в дітей різної статі і віку – неоднакові соціальні прояви. З віком дітей збільшується відносна кількість розмов і колективної розумової праці, розмови займають значно більше місця в 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 (там само, с. 208).

Також у 1926 р. побачила світ праця «Як вивчати школяра» відомого радянського педолога П. Блонського. У згаданій праці вчений пропонує програму обстеження учня за такою схемою:

а) виявлення загального розумового розвитку і його темпів;

б) вивчення переважних інтересів, темпераменту, вміння спілкуватися в колективі;

в) стан здоров’я, органів чуття (Блонский 1926, с. 4).

В основу тестування як методу визначення загального розумового розвитку школяра вчений поклав математику. Він пропонував давати учневі ряд чимраз вищих за складністю прикладів і спостерігати, де він помилився, тобто якого випадку додавання, віднімання, множення чи ділення він не знає (Додаток 12).

На думку П. Блонського, таким чином можна дізнатися, де саме учень має прогалини у знаннях, у чому він слабкий. Якщо ж педагог хоче порівняти математичні успіхи окремого учня і всього класу, слід провести тестування всіх учнів і потім вирахувати, скільки в середньому розв'язав прикладів на кожну дію кожен учень. Якщо учень відстав від класу в даній дії більше, ніж на 10%, це вже помітне відставання, щоправда, незначне; якщо ж більше, ніж на 40%, то він вимагає індивідуальних занять і не може вчитися за даною дією разом з усіма. Так, якщо клас розв'язав у середньому 20 прикладів на додавання, а цей учень 16, то він відстав на 20% від середнього рівня, але може навчатися в цій групі.

П. Блонський акцентував на тому, що зазвичай учитель, характеризуючи учня, керується суб'єктивними враженнями, а не об'єктивними факторами. Він наполягав, що треба навчитися проводити чітку різницю між суб'єктивною оцінкою, заснованою на розпливчастих загальних малооформлених враженнях, та найменуванням і зіставленням об'єктивного реального факту з іншими фактами. «Він погано вчиться з математики» – це суб'єктивна оцінка, «він робить такі-от помилки в додаванні і відстав від середнього рівня на 20%» – це об'єктивний діагноз стану учня з додавання» (там само, с. 23). Окрім того, часто педагог, визначаючи навчальні досягнення учня, схильний до надмірних узагальнень і розпливчастих формулювань. Скажімо, вчитель каже про учня: «Він відстає з математики». Насправді ж, приміром, він відстає лише з ділення, а з інших дій іде врівень з класом, але й з ділення, він, можливо, відстав лише в діленні багатозначних чисел. Отже, слід уникати загальних фраз, а характеризувати учня чітко і точно. Ці зауваги П. Блонського вважаємо надзвичайно важливими для складання характеристики учня, про що йтиметься далі.

Е. Мухіна в 1928 р. 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 забере в тебе твою улюблену річ?», «Що ти зробиш, коли товариші почнуть з тебе глузувати?» тощо). Мета вченої – дослідити шаблонні реакції. Ця шаблонність у соціальних взаємовідносинах, на її думку, відіграє значну роль, оскільки «основу всякої особистості складають якраз оці шаблонові реакції на різних окремих людей і цілі колективи, що з ними у стосунки вступає дана особистість. Виявити основні типи реакції даної особливості на ці подразники – це визначає охарактеризувати з соціального боку даного індивіда» (Мухіна, 1928, 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 індиферентні). Щодо колективу понад 80% реакцій мають яскраво виражений соціальний характер. Різниця в реакціях хлопців і дівчат спостерігається не скрізь. У деяких запитаннях її зовсім немає, зате в інших вона досить яскрава; причому, 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 органи…, коли діти звертаються до своїх організацій, як до авторитетних органів» (там само, 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 (1928). Інформація щодо емоційної діяльності учнів 12–13 років збиралася з дитячих творів та дописів, уміщених у 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 (Сергучов 1928, с. 41).

Дослідження проводили 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. Найцікавішим у проведеному дослідженні, таким, що є виразною ознакою часу, шкільних традицій 1920-х років, є використання дописів шкільної стінгазети. Автор зазначає, що «остання міцно ввійшла в ужиток у радянську школу і зробилася знаряддям, що збирає і виявляє громадську думку дітей. Стінгазета так само зворушує емоційну сферу школяра» (там само, с. 43).

П. Волобуїв, співробітник Українського науково-дослідного інституту педагогіки (заснований у Харкові у 1926 р.), у статті «Робоча установка шкільної групи» подав результати дослідження втомлюваності учнів (1928). Посилаючись на праці Е. Меймана, В. Ріверса, В. Гельпаха, 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 (1928, 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 (1928, с. 14).

Д. Елькін, співробітник Одеського інституту народної освіти у 1920-х рр., вивчає репродукцію рухів школярів, охопивши експериментом 107 учнів трудових шкіл віком 8–15 років (стаття «Про репродукцію рухів у дітей», 1928). Опишемо цей експеримент детальніше, оскільки він дає уявлення про використання вченими-педологами лабораторних приладів під час вивчення учнів. Експеримент проводили з використанням кінематометра, що являє собою невеликий стіл з нерухомо прикріпленою до нього металевою дугою з поділкою на 90°. Біля дуги рухається дерев'яний рукав, у який учень кладе руку і виконує рухи під кутом у ліктьовому суглобі. Ці рухи можна виміряти з детальністю 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 (Елькін, 1928, 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 (там само, с. 73). Яке ж практичне значення для педагога має проведений експеримент? Висновки з цього дослідження варто враховувати вчителю під час організації навчальної діяльності: навчання рухів письма, рухів при фізичній праці, у процесі гри на музичних

інструментах тощо. Важливість цього експерименту вбачаємо і в тому, що він яскраво характеризує один з головних принципів педології – цілісне і всебічне вивчення учня.

Педагог І. Гук методом анкети досліджував соціальні інтереси учнів (стаття «Соціяльний силует сучасного учня», 1929). У вступному слові автор цілком у дусі часу зазначає: «Продукт виховного та навчального впливу школи є учень у цілому, як майбутній громадянин. Поведінка його в широкому розумінні, його соціяльні ідеали, трудове наставлення, його знання та вміння – все це є продукція нашого виробництва.... У 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» (Гук, 1929, с. 53). В основу дослідження покладено анкету педологічного кабінету південних залізниць. Складається вона з 5 розділів по 2 запитання у 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) що б ти зробив, коли б група доручила тобі чергувати біля одягу, а у школі в цей час ішла цікава вистава і б) що б ти зробив, коли б група доручила тобі стежити за порядком, а твій товариш тебе не слухав і пустував;

3) інтереси громадського характеру: а) що б ти зробив, коли б побачив, що діти кидають камінці в колодязь і б) що б 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, що б ти відповів? (там само, 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 знайшлось. У 1% класовим ворогом є євреї, у решти (5%) відповіді зовсім нема.

65% учнів уважають, 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 (там само, с. 55).

Релігійні чи, точніше, антирелігійні, інтереси учнів простежуються досить чітко. Очевидно, робить висновок І. Гук, на цю галузь педагогічної роботи звертали більше уваги. На запитання про утворення світу 75% дають суто науково-матеріалістичні відповіді, неясних відповідей 15%, зовсім відповіді немає в 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 (там само).

Лікар-гігієніст та педагог М. Кудрицький досліджував таку важливу й актуальну і донині проблему навчально-виховної роботи у 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»). Дослідник поставив за мету врахувати три моменти: «1) стать учня, 2) обдарованість його 3) умови життя» (Кудрицький 1929, с. 225). Бюджет часу було досліджено 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 мали 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 у властивостях хлопців і дівчат, – наголошує М. Кудрицький, – варто враховувати, регулюючи їхню шкільну працю: використовувати нахили дітей треба, базуючись на принципі заощадження їхніх сил» (там само, 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», 1929). Було досліджено умови життя понад 280 сімей м. Ізюма на Харківщині, у яких виховувалися діти шкільного віку. За результатами аналізу дослідження, яке проводили 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»

(Фігурин 1929а, с. 170, 176). Хоча в цих висновках не було нічого принципово нового, але увага до побутових умов життя школярів і їх урахування під час як організації навчально-виховної роботи у школі, так і вивчення учнів має велике педагогічне значення, зокрема і для об'єктивної характеристики учня.

Педагогиня Л. Деполович вивчала «дитячі інтереси в широкому розумінні цього слова» з метою «використати виявлені інтереси у своїй навчально-виховній роботі» (1930, с. 50). Внутрішнє життя дітей, їхні інтереси, прагнення, ідеали педагогиня вивчала «в другій групі однієї з київських трудшкіл на околиці», у якій навчалися діти 8–11 років. Засобами виявлення інтересів дітей були такі:

«1) Заповнення анкетних запитань у зв'язку з черговими комплексними темами;

2) заведення «поштової скриньки» для вільних запитань дітей;

3) спостереження мотивів вільної творчості дітей;

4) дослідження поза лекційного читання дітей;

5) спостереження реакцій дітей на різні моменти шкільної роботи» (там само, с. 50–51).

Серед питань за комплексними темами було, наприклад, таке: «Що хотів би придбати?». Відповіді: 30% – аероплани, автомобілі, автобуси, 20% – костюми, 16% – цяцьки, 12 % – зброю, решта – поодинокі бажання (там само, с. 51). Дослідження позалекційного читання дітей виявило таку картину: найбільше люблять читати казки, переважно про тварин – 36%, про мандрівки, пригоди, війну – 28%, побутові оповідання – 16%, про первісну людину – 9%, оповідання про тварин 7%, книги іншого змісту – 4% (там само. с. 52).

І. Таранів, як і М. Кудрицький, досліджував бюджет часу учнів на прикладі школярів Вовчанської школи селянської молоді на Харківщині

(стаття «Бюджет часу наших учнів», 1931). Дослідження проводив 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 (Таранів, 1931, с. 58). Цю схему заповнювали 80 учнів впродовж декади щодня і, на думку автора, це дає змогу здійснити кількісний, а почасти й якісний облік часу учнів. Результати дослідження свідчать про різницю в 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 у шкільному активі. Цікавими, такими, що характеризують українську школу початку 1930-х років, є відповіді учнів на останнє питання. 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» (там само, 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’ятирічці» (там само).

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.

5.1.2. Мета складання та структура педагогічної характеристики в працях українських педологів

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

Згідно з Постановою, характеристика учня містить з 4 розділи: 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 в разі його відсутності канцелярія школи відзначає, 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, а й способи її складання, максимально конкретизує вимоги до внесення відомостей, визначає відповідальних осіб за заповнення розділів характеристики і процедуру її схвалення. Так, характеристика містить 3 основні пункти:

а) загальний розвиток учня;

б) знання, уміння та навички;

в) громадська активність.

Проєкт педагогічної характеристики (п. а) та б)) складають учителі, що брали участь у 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 проєкт спочатку слухають у загоні Ю. П. (коли такий є), потім у дитячому виконкомі і нарешті на зборах батьків; всі зауваження фіксують і передають їх разом з проєктом характеристик на обговорення та затвердження шкільної ради, у 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 затверджену характеристика за підписом голови та секретаря шкільної ради видають на руки учневі разом із свідоцтвом про закінчення школи. Важливими є й такі вимоги:

– педагогічну характеристику треба складати, беручи до уваги відомості за весь час перебування учня у 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, у 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

їхні фактори, що впливали на хід його занять, розвитку та на участь у роботі громадських організацій. Ці особливості не повинні впливати на об'єктивність самої оцінки, але про них треба згадати в характеристиці у формі уваги, наприклад: з математики знання достатні. «Увага: такий ступінь знань пояснюється важкими матеріальними умовами, але можливості в нього цілком достатні». Або: «громадська активність недостатня», а в увазі зазначити: недостатня активність пояснюється тим, що він хворів і не міг брати активної участи у шкільному житті» (Про новий порядок вступу учнів…, 1929, 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 важливо особливістю, безперечно, є те, що визначено мету, з якою складають характеристику – вступ до професійної школи після закінчення трудової. Саме ця обставина головним чином і визначає зміст характеристики, яка дає максимально повний портрет випускника трудової школи (7-річну трудову школу закінчували у 15 років). Професійна освіта в Україні у той період поділялася «на нижчу (масову) і вищу професійну школу. До вищої професійної школи були віднесені інститути й технікуми, до нижчої – навчально-виховні заклади, що готували кваліфікованих робітників» (Сігаєва, 2012, с. 260). У професійних школах (профшколах) навчалися учні 15–17 років, які далі могли йти на виробництво чи продовжувати навчання у технікуму або інституті.

Вже згаданий О. Фігурин у статті «Педагогічні характеристики дітей соцвихівського віку» також наголошує, що «перше, що встає перед нами, коли ми приступаємо до складання педагогічної характеристики дитини, – мета, для якої складається характеристика» (1929b, с. 59). Учений 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 у процесі звичайної педагогічної роботи» (там само, с. 62). О. Фігурин уважає, 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 зібрала 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» (там само, с. 63). Друге місце в педагогічній характеристиці має бути відведено зазначенню, наскільки добре може дитина поводити себе в колективі, наскільки вміє вона працювати, не перешкоджаючи іншим, наскільки розвинені в неї організаційні здатності, наскільки вона корисна, як істота соціальна. Далі в характеристиці треба відзначити індивідуальні професійні нахили та уміння дитини. Потім – успішність, диференціюючи її за окремими дисциплінами. «Тут же треба відмітити, у якій мірі володіє дитина (що скінчила семилітку) марксівським методом пізнання світу» (там само). 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 здоров'я, дані спадковості, антропометричні дані, характер, увагу, пам'ять, здатність до аналізу та синтезу і т. ін. (там само). Автор зазначає, що свідомо ставить ці відомості на останнє місце, щоб підкреслити другорядність цих моментів порівняно 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, учений пропонує вчителям, які складатимуть характеристики, таку форму (табл. 5.2).

Таблиця 5.2.

Схема педагогічної характеристики учня (за О. Фігуриним) (1929b, с. 64)

Виховна установа….. група …… дата…...				
Прізвище та ім'я дитини				
Соціальний і матеріальний стан батьків				
Коротка історія розвитку дитини підчас перебування в дитустанові				
Клясова спрямованість поведінки дитини	Колективістичні (соціяльні) навики	Професійні (для учнів 7-ї групи семилітки) та трудові (для всіх інших дітей соцвихівського віку) уміння	Загальноосвітні знання (успішність)	Педольогічні дані

Схема характеристики, запропонована О. Фігуриним, а також його вимоги до змісту та методики складання характеристики, на наш погляд, були прийнятними для пересічного вчителя, оскільки вони мінімізують витрати часу і водночас досить повно відображають індивідуальні особливості школяра.

Відзначимо, що були й інші спроби систематизувати відомості про учня в певній формі. Так, у 1926 р. вже згадуваний І. Гук пропонував учителю вносити інформацію про учня у спеціальну індивідуальну картку, яку заповнює вчитель наприкінці року і яка «дає повну характеристику роботи учня за весь рік, а сім таких сторінок за 7 років навчання дадуть

багато матеріялу для оцінки учня за час його перебування у школі» (1926, с. 81; Додаток 13). Щодо техніки заповнення цієї індивідуальної картки І. Гук рекомендував: «Заповнення вкупі з усім класним колективом провадиться класним керовником або викладовцем того чи иншого циклу в кінці триместру. Заповнені картки затверджуються педрадою. Для оцінки успішності, розвитку, відношення до роботи, уваги рекомендується: «задовольняюча», «незадовольняюча», «середня». Для оцінки поведінки – «нормальна», «нижче норми», «шкідлива» (1926, с. 82). Наприкінці триместру учневі на руки видавали спеціальну виписку за такою формою:

«……трудова школа

ВИПИСКА

з річного обліку успіхів та поведінки учня ... групи
за .... триместр 1925/26 уч. року.

1. Загальна успішність
2. Розвиток
3. Нахили
4. Пропуск лекцій
5. Відношення до роботи
6. Увага.....
7. Поведінка в колективі.....
8. Громадська праця.....
9. На що звернути увагу .....
10. Примітка.....

Підпис керовника групи» (Гук, 1926, с. 83)

Поряд з педагогічними характеристиками в 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 в підручнику «Педологія» за редакцією О. Залужного (1933, с. 310–312):

I. Школа... група... піонер… (стаж піонерський), соцстан… родинний стан… стать… вік… рідна мова… У яких групах пересиджував…(тобто залишався на другий рік – О. М.) Адреса… Дата… У 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 цих пунктів рекомендувалося взяти відповідні відомості від педагогів, урахувати 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 у яких колективах та об'єднаннях виконує учень, як ставляться до нього товариші, який загальний розвиток учня проти учнів групи, у чому саме він іде вперед, у 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 (Залужний 1933, с. 310–312).

Педагогічні і педологічні характеристики, складені за наведеними вище схемами, мали спільні складові, що стосувалися загальної інформації про учня, його навчання, розумового розвитку, психологічних якостей, специфіки здоров'я, умов життя в 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 пояснює, зокрема, те, що педагогічні характеристики складалися педагоги, які безпосередньо працювали з дітьми, тоді як педологічні – вчені-педологи, які, як правило, працювали поза школою.

Особливий погляд на характеристику школяра належить П. Блонському. У статті «Про деякі помилки, що зустрічаються в педологів» (1931) учений підкреслює, що на складання цих характеристик педагоги витрачають багато часу і сил, але водночас справедливо скаржаться, що ці характеристики описові і нічого їм не дають, оскільки вони і без них знають дитину. Завдання науково складеної характеристики, уважає П. Блонський, – «зробити зрозумілим хід розвитку дитини, встановити тенденції її розвитку в найближчому майбутньому за даних умов розвитку, і найголовніше, як можна і треба змінити ці умови, щоб розширити можливість розвитку конкретної дитини» (1931, с. 25). Тоді характеристика буде не моментальною фотографією, а науковим аналізом історії життя дитини і дасть теоретично і практично педологу те, чого він не знав.

Цікавими, актуальними й сьогодні є міркування вченого про те, що більше дає для пізнання дитини: просте спостереження або експеримент, тестування. П. Блонський наголошує: «Я не прихильник пасивно-споглядального спостереження, і всі декламації про те, що воно дає цілісну дитину в усій складності її зв’язків, спростовується тим випадковим клаптиковим матеріалом, який зазвичай приносить спостережливість і який я називаю уривчастими нотатками недосвідченого репортера, а не науково-педагогічним матеріалом. З іншого боку, я не прихильник тестової епідемії. Змушують дитину викреслювати з тесту певні букви і думають, що так дізнаються її увагу, тоді як, по-моєму, так дізнаються лише продуктивність її

роботи щодо викреслювання букв. Проведіть дитину-середняка по різних «тестах на увагу», і ви отримаєте різні результати, але ж на підставі цих тестів дається беззастережна, абсолютна характеристика уваги в цілому» (там само, с. 27).

П. Блонський піддає критиці і методику тестування: «Я не кажу вже про те, як тестують: педологія іноді перетворюється у свого роду тестуючу машину, навіть не дивиться на живу дитину» (там само). Висновок ученого такий: не можна бути стовідсотковим прихильником або противником спостереження або тестів, і суть не в цьому, як і не в тому, за якою схемою характеризувати дитину. Попит на ці схеми великий, – зазначає він, але всі схеми небезпечні: вони схематизують характеристику дитини і знеособлюють її до невпізнання, тоді як завдання характеристики – підкреслити, виявити найхарактерніше, зрозуміти живу дитини, а не дати безособову схему. Підкреслимо, що раніше за П. Блонського від надмірного захоплення тестами застерігав видатний український педолог О. Залужний. У 1926 р. у журналі «Шлях освіти» була опублікована його ґрунтовна стаття «Метод тестів у нашій школі», у якій учений, зробивши короткий огляд досліджень зарубіжних учених (А. Біне, Е. Торндайка, Ч. Спірмена, Л. Термана, Ф. Фрімана, Е. Меймана) дійшов висновку, що «...питання вивчення дитини, як об’єкта педагогічного впливу надзвичайно складне, але воно не вичерпує собою всіх педагогічних проблем і тому ми повинні вважати за однобоку і цілком помилкову позицію американської педагогічної та психологічної преси, яка всю увагу звертає на тестування і майже зовсім не зупиняється на інших питаннях (Залужний, 1926, с. 64). На думку О. Залужного, основними методами педагогіки мають бути спостереження та експеримент, а метод тестів може використовуватись лише як допоміжний і тільки за умови перевірки його результатів даними спостереження (Смолінчук, 2011, с. 39).

У чому ж суть питання? П. Блонський пояснює це розповіддю про відвідування однієї фабрично-заводської семирічної школи (ФЗС), де вчителі розпитували, яка в нього, як у педолога, схема характеристики, які тести, взагалі яка «методика вивчення підлітка». Педагоги поскаржились на одного з підлітків: «Дуже дивний, у класі спить, неуважний, ряд дивних вчинків». Реакція П. Блонського була такою: «Входить підліток. Мені ясно: раз «дивний», потрібен асоціативний експеримент. Прошу написати 20 слів, які хоче, і бачу: три рази написано слово «мама». Ставлю йому питання, що здивувало товаришів: чи часто сняться сни. «Щодня». Досить. Коли він пішов, питаю, що в нього вдома. Нещодавно померла мати, а зараз – класична мачуха. Справа зрозуміла: і тут життя дало скрутне становище. Після недавнього щастя – пекло в родині, і ми маємо знайому психопатології «втечу з реального життя». Порада: дати підлітка тій вчительці, яка захотіла б і зуміла тепло і близько підійти до нього і знайти для нього друзів, не менше місяця викликати його тільки на свідомо вдалі відповіді. Дуже скоро дитину не впізнати» (там само, с. 29). Таким чином, педолог наголошує, що справа не у схемах, тестах і навіть не в методичному спостереженні. Справа в тому, щоб зрозуміти життєвий стан підлітка, «в яку ситуацію в житті він потрапив, які перспективи і труднощі воно перед ним поставило і які основні життєві інтереси ним рухають, які сили і засоби він має для вирішення завдань, поставлених перед ним життям – ось, по-моєму, що треба, а не мертві схеми і нескінченні методологічні та методичні суперечки» (там само).

Серед завдань у вивченні учнів «в даний історичний момент» П. Блонський називає такі: як розвиваються школярі в активних будівників соціалізму, як розвивається в них класова свідомість, як виробляються з учнів колективісти (там само, с. 30). Як бачимо, ці завдання збігаються з

тими, які ставив перед педагогами О. Фігурин. Водночас погляди вчених на необхідність схеми для характеристики є діаметрально протилежними.

У 1935 р. виходить надзвичайно цікава, концептуальна стаття відомого радянського психолога С. Рубінштейна «Психолого-педагогічна характеристика учнів початкової та середньої школи», де автор вперше використовує термін «психолого-педагогічна характеристика», який починають широко вживати в педагогічній науці вже після Другої світової війни. І хоча у статті йдеться про вікові психологічні особливості учнів, а не про психолого-педагогічну характеристику учня як документ, акценти С. Рубінштейна, його настанови щодо педагогічного врахуванням психологічних особливостей школярів, визначальних у шкільний період життя, роблять цю статтю програмною у вивченні учня педагогом. Учений 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 розвиткові дитини, все ж таки жива, конкретна дитина не зводиться до інтелектуальних функцій (1935, 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» (там само, 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 зазначених вище психологічних рис саме у процесі навчання.

Незважаючи на важливість, концептуальність і виразну педагогічну спрямованість, ця стаття, проте, залишилася непоміченою як ученими, так і педагогами-практиками. Це пояснює, на нашу думку, головним чином час виходу статті, те, що в середині 1930-х років над педологією, її існуванням як науки, і взагалі над проблемою всебічного вивчення учня вже нависла загроза, яку було реалізовано в постанові ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекручення в системі наркомосів». Між тим, стаття С. Рубінштейна 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. У 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»[87].

Стаття Л. Гордона та О. Смалюги «Про успішність учнів, переведених із спеціальних шкіл у масові» (1937) яскраво висвітлює процеси в українській школі після постанови від 4 липня 1936 р. Відразу впадає в око

[87] Сухомлинский В.А. Чему и как учить наших детей: статья: машинопись с авторской правкой. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України* Ф. 5097. Оп. 1. Спр. 760. Арк. 8–9.

словосполучення «псевдонаука педологія», яке автори вживають кільканадцять разів. На підставі дослідження успішності учнів, які переведені зі спеціальних у звичайні школи, Л. Гордон та О. Смалюга стверджують: «Перегляд спеціальних шкіл відбувся в 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» (Гордон та Смалюга 1937, с. 95). За даними авторів, практично всі учні, переведені до звичайних шкіл, показали добру успішність, старанність у навчанні, а отже, були необґрунтовано направлені у спеціальні школи на підставі педологічних характеристик. Не ставимо під сумнів ці висновки, як і те, що успішність учнів у 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» (там само, с. 105).

Головна цінність цієї статті в тому, що вона містить близько 20 педагогічних характеристики учнів, складених учителями київських шкіл. Це характеристики різного обсягу, але практично одного змісту: зазначено стан успішності учня та подано 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 слабі. 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» (там само, с. 105).

Коротко проаналізуємо обидві характеристики. Стиль написання, вживання термінології, свідчить, на наш погляд про те, що педологічну характеристику складав учений-педолог на підставі одиничного обстеження учня, оскільки не зазначено жодної динаміки, а за загальними твердженнями важко розгледіти конкретного школяра; характеристика занадто лаконічна і стандартизована, отже, для використання педагогом у навчально-виховній роботі мало придатна. Натомість зі змісту педагогічної характеристики можна зробити висновок, що її склав учитель на основі спостережень за учнем впродовж навчального року, у 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. У цілому ж педагогічна 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. Ананьїна, А. Мандрики й М. Тарасевича. Решта праць висвітлює різні аспекти педологічних досліджень, які було спрямовано на вдосконалення навчального процесу в школі. Вони стосувалися дослідження бюджету часу учнів, репродукції рухів школярів, соціальних і читацьких інтересів, режиму праці й відпочинку дітей, попередження їх утомлюваності, підвищення працездатності, а також запровадження методів об'єктивного оцінювання знань та вмінь учнів. Здобуті під час дослідження дані використовували для складання педагогічних характеристик школярів на основі розроблених схем і вимог до змісту таких характеристик. Наприкінці 1920-х – на початку 1930-х років в українській педології значно ширше починають практикувати збирання різноманітних даних про учнів та їх узагальнення в педологічних характеристиках, на підставі ознайомлення з якими спеціальні комісії робили висновок про направлення дитини до того чи іншого навчального закладу або навчальної групи (класу). Головним джерелом даних про дитину в цьому разі були спостереження за розвитком учнів. Спостереження доповнювали 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 розробка власне характеристики як документу поступалася вивченню учня.

Заявлена тема є різноплановою в українській педагогіці цього періоду і заслуговує на детальніше 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 в дещо іншому аспекті, роблячи наголос на психографічних схемах та картах індивідуальності як основі характеристики школяра.

5.2. Психографія як напрям розробки характеристики школяра у працях західноукраїнських педагогів

Однією з яскравих сторінок в історії української педагогіки 20–30-х років XX ст. є творчий доробок тих українських педагогів, які жили і творили на західноукраїнських землях або в еміграції. Їхні праці з часом стали бібліографічною рідкістю, тому сьогодні практично невідомі не лише освітянському загалу, а й фахівцям у царині історії української освіти. Між тим, без урахування їхніх ідей щодо вивчення педагогом учня з наступним складанням його характеристики неможливо створити цілісну картину стану цієї проблеми в українській педагогіці 1920–1930-х років. Окрім того, у період, коли педагогічна наука в Україні не могла розвиватися вільно внаслідок ідеологічних обмежень і заборон радянської влади, особливо починаючи з другої половини 1930-х років, фактор її розвитку за межами

радянської України мав велике значення, а отже, його необхідно враховувати у дослідженнях з історії української освіти зазначеного періоду.

Результати аналізу наукової літератури засвідчують, що історико-педагогічний аспект розвитку педагогічної науки та шкільництва на західноукраїнських землях у 1920–1930-х роках науковцями розкрито достатньо повно (В. Вихрущ, Д. Данилюк, Б. Ступарик, В. Гомоннай, І. Гранчак, О. Рудловчак, В. Сагарда, В. Химинець та ін.). У контексті власних досліджень цієї теми частково торкаються сучасні вчені Д. Герцюк (2003), Т. Завгородня (1999, 2007), Р. Зверюк (2018), Н. Салига (2010), чиї праці розглядаємо і як джерельну, і як джерелознавчу базу. Проте як у науковій літературі минулих років, так і у працях сучасних учених комплексно не відображено проблему вивчення вчителем учня та складання на цій основі його характеристики у школах Західної України в 1920–1930-х роках. Це й зумовило наш дослідницький інтерес до аналізу внеску західноукраїнських педагогів 1920–1930 рр. у розробку проблеми вивчення педагогом учня з подальшим складанням характеристики школяра.

Оскільки імена вчених, чиї праці буде проаналізовано далі, маловідомі чи й зовсім невідомі сучасникам, перед висвітленням їхніх поглядів та ідей буде подано стислі біографічні відомості про кожного педагога.

Розпочнемо з методики вивчення учня шляхом психографічної схеми, запропонованої Якимом Яремою (1884–1964), педагогом, літературознавцем, мовознавцем, філософом. У 1903–1908 рр. майбутній учений навчався на філософському факультеті Львівського університету і в Грацькому університеті (Австрія). У 1909–1911 рр. викладав у гімназії в Самборі, з 1913 р. – в українській гімназії в Тернополі. 1922 р. переїхав до Праги, де в 1923–1930 рр. викладав в Українському педагогічному інституті ім. М. Драгоманова (з 1925 – завідувач кафедри педагогічної психології). 1930 р. переїхав до Тернополя, викладав у приватній гімназії. З 1940 р.

працював у Львівському відділі Інституту української літератури АН УРСР та в Львівському університеті. У 2003 р. побачила світ ґрунтовна праця «Яким Ярема» за редакцією Д. Герцюка, на яку посилатимемося далі.

Як педагог, Я. Ярема розробляв психолого-педагогічні засади організації навчально-виховного процесу, зокрема проблеми вивчення учнів методом психографічної схеми, яку він докладно описав 1925 р. у книзі «Психографія в школі» (Ярема, 1925). Учений бачив завданням школи «розслідити – як щодо якості, так і щодо величини – всі ті природжені задатки, які в потенціальному стані ховаються в молодій людині, щоб, обравши відповідний напрямок активності, розвинути їх до максимуму працездатності й продуктивності і для загальної, й для її особистої користі та задоволення» (Герцюк, 2003, с. 118). У стислому історичному екскурсі Я. Ярема зазначає, що вперше дослідження учнів з метою виявлення найбільш здібних і направлення їх у спеціальні школи провів німецький психолог В. Штерн у Гамбурзі наприкінці Першої світової війни. Так розпочався «селективний рух», який активізував проблему вивчення учня (там само с. 120) і поставив перед школою конкретне завдання, яке полягає у «правильному, перш усього психологічному діагнозі кожного школяра зокрема, закладеному на систематичному, довголітньому й тямущому психологічному спостереженні вчителів, сполученому з психологічними дослідами при помочі підібраних тестів» (там само с. 121). Спираючись на це завдання, Я. Ярема дає тлумачення терміну «психографія». На його думку, «правильне й систематичне реєстрування головних вислідів такої обсервації – це саме й є психографія». Іншими словами, психографія – це систематична фіксація педагогом результатів вивчення учня відповідно до певних вимог. Учений висуває три основні вимоги, головна з яких – систематичність спостережень. Для цього потрібна єдина психографічна схема, складена на основі певної психологічної системи, яка містить всі ті

здібності та функції, на які спостерігачам необхідно звернути увагу. Як зразок Я. Ярема пропонує схему, прийняту комісією для шкільної реформи при австрійському міністерстві освіти й запроваджену в шкільне життя з травня 1922 р. Другою умовою є професійність спостережень, які вимагають науково-психологічної підготовки учителів, адже висновки вчителя без наукового розуміння психології майже безвартісні. Нарешті, третя важлива умова – тривалість часу, потрібного для спостережень. Саме період навчання у школі є найсприятливішим для спостережень і психографії, оскільки вчитель може спостерігати учня впродовж цілих 7–8 років аж до 14 року життя; упродовж цього часу природжені здібності й властивості учня можуть повністю виявитися.

Психографічна схема Я. Яреми містила 15 розділів: «Талановитість – духова упослідженість», «Пильність – лінивство», «Замилування – відраза», «Хатні умови», «Стан змислів», «Тип уявлення», «Увага», «Пам'ять», «Спостережливість», «Фантазія», «Думання», «Спосіб праці. Утомливість», «Почування», «Воля», «Поведінка у громаді». Надзвичайно цінними і важливими для педагога є вказівки та пояснення Я. Яреми до кожного з розділів психографічної схеми. Наприклад, для того, «щоб пізнати фантазію учня, треба стежити головно за її побудливістю (живучістю), виразністю (ясністю) композицій і ступенем самостійності в її творчості» (там само, с. 130). Далі автор подає і коротко описує три види фантазії: абстрактивну (збирає тільки певні характерні риси об'єкту і складає з них його схему), детермінативну (додає нові риси, доповнюючи образ об'єкту), комбінативну (з окремих різнорідних елементів створює новий суцільний образ). Завершуючи пояснення до розділу переліком трьох родів фантазії (образна, абстрактивна або поняттєва, практична або ділова), Я. Ярема зазначає, що «в шкільній практиці найкращим виявом фантазії учня є

письмові задачі, зокрема твори на вільні теми, якщо вони є продуктом самостійної праці й написані без примусу» (там само, с. 130–131).

Систематично користуючись цією схемою і дотримуючись порад автора, педагог впродовж тривалого часу міг вивчати учня шляхом спостереження і запропонованих способів вимірювання здібностей. Здобуті дані ставали основою для написання тесту характеристики учня, структура якої була аналогічною до психографічної схеми. Основна хиба цієї схеми, за визнанням самого Я. Яреми, полягала в тому, що «вона, розклавши індивідуальність на окремі озбаки й здібності, не дає образу їх спільного функціонування» (там само, с. 123). Однак учений був переконаний, що цю хибу здатен усунути педагог, відповідно спрямовуючи свою увагу під час узагальнення даних про вивчення учня та написання тексту характеристики.

Відзначимо, що психографічну схему Я. Яреми вчителі практично використовували, про що свідчить її творче переосмислення у статті закарпатського педагога М. Остаповича, опублікованій 1931 р. в ужгородському журналі «Учитель» (Остапович, 1931). Про Михайла Остаповича відомості дуже скупі. Деякі джерела свідчать, що чоловік з таким ім’ям працював у Центральній Раді, а пізніше – вчителем на Закарпатті та Львівщині (Ісаєвич, 2006, с. 14). Ймовірно, він же є співавтором однієї з перших біографічних розвідок про М. Грушевського (Остапович та Білозерський, 1937). Але найбільшу увагу дослідників привертають статті М. Остаповича у журналі «Учитель». Однак остаточне встановлення тотожності чи нетотожності згаданих персоналій все ще потребує додаткових джерелознавчих досліджень.

Статтю «Психографія в школі (пропозиція завести коротку характеристику школярів)» М. Остапович розпочинає з методичних зауважень: «Для того, щоби лікувати, треба знати хворобу. Щоби щось зробити, треба знати матеріал. Найкраще пізнати властиву суть людини

можна лише у школі шляхом довгої обсервації з точок погляду певної психографічної схеми» (1931, с. 242). Відповіді на окремі розділи схеми мають у результаті скласти характеристику психічного і фізичного стану учня. Причому М. Остапович акцентує, що фізичний стан учня має важливе значення для психологічного діагнозу, оскільки психічне життя зумовлене фізичним. Інша важлива обставина – «вплив дідичності (тобто спадковості – О. М.), а тому для діагнози потрібно мати відомості щодо психо-фізичного стану батьків та дідів» (1931, с. 243). Пропонуючи до розгляду і дискусії зразок психограми, автор підкреслює практичну потребу у створеній на її основі характеристиці школяра, мотивуючи цю потребу частою зміною педагогічного персоналу, коли клас має на рік декілька змін учителів. «Кожний новий учитель мусить витрачати час на ознайомлення зі школярами. Досвідчений учитель потребує для цього коротшого часу. Молодший і недосвідчений учитель мусить довго приглядатися до школярів, щоби пізнати їх індивідуальні властивості... Ось тут і стала би у пригоді характеристика школяра, побудована навіть не на строго наукових засадах психології. Можна обійтися загальною характеристикою школяра, взявши дещо з психограми за основу» (Остапович, 1931, с. 243). Далі М. Остапович подає свій варіант психограми, яку складено з 12 розділів: «Стан органів відчування», «Тип уявлення», «Увага», «Пам’ять», «Здібність спостерігання», «Фантазія», «Думка», «Спосіб праці», «Втомливість». «Почування і воля», «Поведінка в громаді», «Мова» (1931, с. 244).

Як бачимо, за основу психограми М. Остапович узяв психографічну схему Я. Яреми. Незначні розбіжності в обох зразках пояснюємо застосуванням схеми у практиці роботи вчителя. Саме тому М. Остапович дещо скоротив кількість розділів, додавши останній – «Мова». Збираючи відомості до цього розділу, вчителю, спостерігаючи за мовленням учня тривалий час, необхідно врахувати, «а) чи розмовна мова вдома та сама, що й

у школі? Чи володіє, окрім рідної, ще й іншими мовами? б) говорить нормально чи може з труднощами і якими? в) висловлюється легко чи тяжко? До розмови стає легко чи за спонукою?» (Остапович, 1931, с. 245). Психограму М. Остаповича подано в Додатку 14.

Стан проблеми вивчення учня і складання його характеристики в Галичині в 1919–1939 рр. висвітлено в дослідженнях нашої сучасниці Т. Завгородньої (1999, 2007). Дослідниця довела, що, ураховуючи вимогу організовувати навчально-виховний процес у школах Галичини на основі психології, у 1930 р. в навчальні заклади було направлено інструкцію для роботи у школі з вивчення особистості вихованців. У ній були запропоновані не лише рекомендації щодо основних критеріїв оцінювання рівня вихованості учнів, але й надавалися науково-методичні поради зі складання індивідуальних карт. У педагогічній літературі Галичини ці проблеми підіймали В. Безушко, Д. Козій, І. Кухта, П. Мечник та ін. (Завгородня, 1999, с. 77).

Петро Мечник (1885–1953) – випускник Львівського університету, педагог, доктор філософії, професор, громадсько-освітній діяч, останній директор Львівської академічної української гімназії – у численних публікаціях психолого-педагогічного спрямування обґрунтовував необхідність побудувати навчально-виховний процес у школі з урахуванням новітніх досягнень психології.

Педагог підкреслював, що основою навчання й виховання має бути «безпосередня, плянова систематична обсервація, оперта на вродженій кожній дитині інтуїції» (Мечник, 1924, с. 7). Наголошуючи на тому, що для вчителя важливо вивчати своїх учнів, П. Мечник писав, що це обумовлено «природньою вимогою сьогочасної науки про виховання, опертої – як відомо – на психології дитини й психології індивідуальних різниць (т. зв. діференційній, ріжничковій)» (1934, с. 3). Отже, педагог мав насамперед

всебічно пізнати дитину, а далі здійснювати добір «всіх методичних засобів виховання й навчання до індивідуальних прикмет і питоминностей усіх дітей у школі» (там само).

Розробляв проблему вивчення учня вчителем і Дмитро Козій (1894–1978) – літературознавець, педагог. Закінчив Львівський університет (1928), вивчав класичну філологію в Яґеллонському університеті (Краків). До 1939 р. викладав українську мову та літературу в гімназіях Рогатина і Яворова. Публікував педагогічні та літературно-критичні статті у львівських часописах. Після Другої світової війни перебував у таборах для переміщених осіб у Німеччині. Від 1962 р. – у Торонто, де займався літературознавчою діяльністю.

Д. Козій у теоретичній статті «Пізнання психофізичної структури вихованців» робить стислий історичний екскурс та висвітлює ті досягнення психології, які варто використовувати вчителю під час вивчення учнів. Автор згадує і коротко характеризує типології Платона, Ф. Ніцше, В. Джеймса, принагідно наголошуючи, що «думку про своєрідність духових типів усвідомив собі Сковорода у свому вченні про «сродность» (спорідненість), тобто про природжені нахили та згідну з ними діяльність» (Козій, 1932, с. 92). Знання і уміння розпізнати тип особистості, на думку педагога, «розкриває безмежне поле праці перед виховником». З-поміж новітніх ідей Д. Козій виділяє теорію німецького психолога Е. Кречмера, яка полягає в тому, що «людська особистість становить нерозривну психо-фізичну єдність і що, вслід за тим, у фізичній сторінці людини відбивається її духова суть» (Козій, 1932, с. 92). Таким чином людським вдачам і характерам відповідають окремі типи тілесної будови. Е. Кречмер поділяє людей на три основні типи: астенічний (лептосоматичний – делікатний, слабкий, з гострими рисами), атлетичний і пікнічний (заокруглені форми). Перший тип дає людей думки, другий – людей діла: в обох випадках – це переважно ідеалісти, які живуть

у власному вимріяному світі, а тому часто страждають від внутрішнього роздвоєння. Зате люди третього типу – реалісти. Відзначаючи умовність такого поділу, Д. Козій уважає, що «він дає виховникові цінні орієнтаційні точки й напрямні. Вміти бачити різниці психічної структури – це для виховника неоціненна річ: його духовий світ незмірно збагачується» (Козій, 1932, с. 92). Зазначимо, що подібне дослідження залежності характеру від тілобудови було проведено ще на початку ХХ ст. російським лікарем О. Віреніусом, який розробив власну програму вивчення учня, сутність якої полягає у комплексному вивченні особистості школяра шляхом розгляду статури, темпераменту, характеру та основних розумових здібностей (пам'ять, увага, інтерес, розуміння).

Д. Козій також висвітлює стан проблеми вивчення педагогом учня та складання на цій основі характеристики школяра, наголошуючи, як важливо збирати у школі дані спостережень, що мають стати основою для індивідуальних характеристик учнів. Посилаючись на вже згадану працю Я. Яреми «Психографія в школі» (1925), автор стверджує, що задля цього «уведено по школах різного роду психоґрафічні схеми, на котрих вписуються такі спостереження, як також відомости про вихованців, здобуті при допомозі анкет, від третіх осіб та з інших джерел» (Козій, 1932, с. 94). Питання, що вміщені в психоґрафічних схемах, підібрані так, щоб спрямовувати увагу вчителя на найбільш характеристичні особливості вихованця, і торкаються фізичного розвитку учня, соціального походження, родинних обставин, поведінки учня в школі, його ставлення до вчителів, до праці, зацікавлень, інтелекту та ін. Такі схеми Д. Козій називає «психографічні листки (обсерваційні аркуші)», відзначаючи, що «вони повинні давати психо-фізичну діяґнозу вихованців, допомагати в розкритті глибших верств дитячої й молодечої психіки. Вміле застосування їх допоможе вчителеві зблизитися до

душі учня, усунути почуття відчуження, пізнати молодечі пориви й змагання та знайти для них тривалий ґрунт і властивий шлях» (Козій, 1932, с. 94).

Оригінальний метод вивчення вчителем учня запропонував Іван Кухта (1900 – після 1949) – педагог, психолог. Навчався в Ягеллонському (Краків) та Віденському університетах, закінчив Львівський університет (1925). Від 1926 р. викладав на Державних учительських курсах, був референтом Кураторії Львівської шкільної округи. Від 1929 р. – інструктор середніх шкіл Міністерства віровизнань та публічної освіти у Варшаві. У 1933 – 1939 рр. та 1941–1945 рр. – директор Державної педагогічної бібліотеки у Львові, заснував видавництво «Львівської педагогічної бібліотечки». Після Другої світової війни виїхав до Польщі, де його сліди загубилися.

Педагогічну спадщину І. Кухти дослідила Т. Завгородня. Вчена довела, що І. Кухта звертав увагу вчителів на необхідність тривалого й систематичного вивчення учня у школі і закликав бачити в ньому не лише «істоту, що вчиться», а й «істоту, що живе». Не менш важливою була рекомендація педагога створювати «карти індивідуальності» кожного учня, що мали супроводжувати його впродовж усього періоду навчання. Карта містила такі розділи:

1. Зовнішній вигляд і фізичний розвиток учня.

2. Домашні умови.

3. Ставлення до людей (до родини і батьків, до вчителя, до друзів, до самого себе).

4. Зацікавлення і прагнення.

5. Особливості характеру, темпераменту, настрою.

6. Властивості розуму.

Індивідуальна карта давала певне уявлення про учня, і відомості, наведені в ній, усі вчителі мали постійно враховувати в навчально-виховній

роботі. Проте карта не мала потрапити до рук дитини (Завгородня, 2007, с. 189).

Проблеми збирання й фіксації даних про вивчення учня вчителем порушував у своїх працях Володимир Безушко (1894–1980) – літературознавець і педагог; навчався в університетах Львова, Праги, Ґраца, Відня, Кракова. Брав участь у Першій світовій війні у складі австрійської армії. Згодом перейшов до корпусу Українських Січових Стрільців. Учителював на Закарпатті (1922–1925), у Галичині (до 1929). Під час Другої світової війни емігрував до Німеччини, а 1947 до США.

На думку В. Безушка, під час вивчення учня учитель повинен одержувати систематичні дані про поведінку школяра на підставі записів, безпосереднього спостереження та методу тестування. Учений уважав, що під час досліджень учнів педагогу слід використовувати так звані обсерваційні карти (аркуші спостереження) та «вільну характеристику» особистості. Особливого значення він надавав саме «вільній характеристиці» особистості, що мала, на його переконання, значні переваги: мова характеристики зрозуміла, конкретна, а не безбарвна, як в обсерваційних аркушах, перед читачем характеристики постає живий цілісний образ учня, а не його фрагменти (Безушко, 1939, с. 49).

Ще одним яскравим свідченням про практичне застосування означених вище ідей щодо вивчення учня та складання його характеристики є підготовлені кандидатами на вчительське звання реферати, що збереглися в Центральному державному історичному архіві України (м.Львів). На підставі вивчення їх змісту та оформлення, Т. Завгородня зробила висновок про наявність значної кількості робіт прикладного характеру, в основу яких покладені результати власних досліджень учителів: «Дитина як артист (на підставі власних дослідів)», «Характеристика двох типів учнів 1-го класу народної школи» та ін. Наприклад, до останньої праці автор додав

індивідуальні карти учнів із замальовками їхніх портретів (Завгородня, 2007, с. 294).

Зважаючи на зміст проаналізованих праць, можемо констатувати, що в 1920–1930-х роках вивчення учня з наступним складанням його характеристики у школах Західної України відбувалося на засадах педології, хоча цей термін не згадано в жодній з проаналізованих вище статей. Однак це не значить, що педологія була невідома педагогам цього регіону. Завдання, основні принципи та структуру цієї науки розкрито в кількох теоретичних статтях Михайла Базника (1889–1976), вчителя, досвідченого методиста, засновника і директора української приватної 4-класної школи в Копичинцях, вчителя середньої школи в Косові, громадсько-культурного діяча, науковця, дописувача науково-педагогічних видань у Львові (Базник, 1928, 1931).

Уже в одній з перших своїх статей «Дещо про педольогію» (1922) М. Базник визначає її головні завдання: дослідження «моральної, фізичної і умової природи дитини» за допомогою обсервації та експериментів. Значущим уважаємо, що педагог відразу ж акцентує на практичному значенні педології і, добре обізнаний зі станом шкільної справи, відзначає, що шкільна система фактично унеможливлює спостереження вчителя за учнем, робить його поверховим і неточним. Натомість, уважає М. Базник, випадкове спостереження має поступитися місцем систематичному, спиратися на експеримент і в підсумку давати цілісний образ учня, який має складатися: «1. зі знання фізичного розвою дитини, 2. ствердження сили вразливости змислів, 3. рода і сили пізнання, вражіння і виображення, 4. степеня і сили уваги, 5. здібности до праці, умового перемучення, 6. степеня і рода інтелігенції, 7. характеру дитини, 8. будуччини дитини, виснутої з повищих даних, 9. вибору відповідного звання, 10. соціольогії дитячого віку» (1922, с. 8). Основним методом педології М. Базник називає

аналітичний метод і пояснює, що, зібравши дані про учня шляхом спостереження і дослідів, педологія узагальнює здобуті дані і на цій основі розробляє свої закони.

Розвиваючи цю тезу, у статті «Педольогія є основою виховання і навчання» (1928) педагог знову наполягає на тому, що педологію необхідно застосовувати у практиці роботи вчителя: «В основу навчання необхідно покласти знання дитини, самостійного досліджування духовних і фізичних проявів виховника, роблення заключення й умілого примінювання відповідних середників: метод науково провірених і узасаднених» (Базник, 1928, с. 3).

Намагаючись умотивувати і всебічно обґрунтувати необхідність проведення досліджень учнів шкільним учителем, М. Базник пише методичну статтю «Техніка й загальні умовини дослідів у школі» (1931), у якій визначає передумови і конкретні вимоги до проведення дослідів. Так, головними вимогами для вивчення розумових здібностей школяра шляхом тестування, на його думку, є досвід і певна наукова підготовка вчителя, відповідне облаштування класної кімнати, відсутність сторонніх осіб, час проведення досліджень, підготовча бесіда з учнем, правила поведінки вчителя під час досліджень, старанність у веденні записів результатів досліджень тощо (Базник, 1931a, с. 50 – 54). Цій же темі присвячена стаття «Учитель у ролі дослідника» (1931), де М. Базник, висвітливши погляди на означену проблему зарубіжних психологів Г. Вернера, Ю. Йонейко, Е. Клапареда, Ш. Шабо, В. Штерна, наполягає, що вчитель може проводити психолого-педагогічні дослідження «тільки під проводом і доброю контролею фахового психолога, або – якщо сам має наукові здібності» (1931d, с. 95). Виокремлюючи дві категорії експерименту – науковий і виховний (практичний), педагог зазначає, що перший з них – це справа

вчених, а вчитель має використовувати для психологічного вивчення учня практичний експеримент.

Роз'яснив зміст цього практичного експерименту М. Базник на конкретних прикладах і з таблицями у статті «Фізичні поміри у школі» (1931). Тут подано перелік необхідних фізичних даних учня, які треба знати вчителю: дата народження, вік, зріст, вага, ступінь відживлення (медичний термін; йдеться про конституцію тіла, пов'язану з достатністю харчування, вимірюється за товщиною жирової складки на ребрах – О. М.), розвиток м'язів, окружність грудної клітини, об'єм легень, загальний розвиток, стан шкіри й волосся, стан зубів, перенесені хвороби (Базник, 1931e, Ч. 4, с. 137–139; Ч. 5, с. 168–170; Ч. 6, с. 215–220). У кожному пункті зазначеного переліку конкретизовано, як здійснювати вимірювання, від чого залежить і на що впливає здобутий показник. Наприклад, загальний фізичний розвиток учня М. Базник пропонує визначати за формулою французького лікаря М. Піньє:

$$J = P - (M + O),$$

де J – величина показника; P – зріст (см); M – маса тіла (кг), O – окружність грудної клітини. Чим менший показник, тим кращий фізичний розвиток учня (там само, Ч. 6, с. 220). До речі, цю формулу використовують і сьогодні для визначення показника міцності тілобудови під назвою «індекс Піньє».

Тему антропометричних вимірювань у школі продовжує стаття «Шкільні поміри змислів» (1931), у якій М. Базник пропонує методи вимірювання таких відчуттів: зір, слух, дотик, м'язові відчуття, смак і нюх, відчуття температури і болю. Даючи поради вчителю, учений наголошує на важливості таких досліджень і їх практичному значенні. Скажімо, з'ясувавши стан зору, вчитель визначить учням відповідні місця у класі (1931f).

Теоретичні погляди М. Базника викладено у статті «Що то є педологія» (1931). Педагог переконаний, що педологія «виходить зі слушного й раціонального заложення, що виховник має поступати як лікар, котрий, хотячи вилікувати хворого і довести його до нормального стану здоровля, мусить найперше прослідити тіло, поставити діагноз хвороби, а потім записати відповідні ліки. Тому педологія жадає від сучасного учителя-виховника, щоби він, забираючись до виховання й навчання, пізнав найперше основно всі фізичні, умові індивідуальні особливості дитини, та індивідуально приноровлював принципи й методи виховання й навчання» (Базник, 1931а, с. 23–24). У баченні М. Базника педологія поділяється на кілька взаємопов'язаних напрямів, які відображено в табл. 5.3.

Таблиця 5.3.

Структура педології (за М. Базником) (там само, с. 24–25)

Напрям	Зміст
Психопедологія	експериментальне дослідження психічних явищ
Фізіопедологія	дослідження фізіологічних проявів
Патологічна педологія	дослідження фізичних, психічних і моральних аномалій
Лабораторна педологія	антропометричні дослідження за допомогою спеціальних приладів
Тестологія	вимірювання розумових здібностей, обсягу і якості понять шляхом анкет і тестів
Теоретична педологія	дослідження психологічних і фізичних явищ, їх узагальнення і аналіз
Педотехніка	технічне і практичне застосування наукових досягнень, здобутих експериментальним шляхом
Моральна педологія	дослідження моральних проявів

Отже, підсумовує М. Базник, педологія експериментальним шляхом досліджує фізичні, моральні і розумові прояви учня, які є предметом виховання та навчання, і цим ставить навчально-виховний процес на науково-дослідну основу: «На наших очах твориться нова наука про дитину, педологія, що ставить собі за мету обстежити дитину в її фізичних,

розумових і моральних виявах. Вона... разом з тим стверджує, що лише точне вивчення вихованця може дати в результаті раціональне виховання і навчання» (Салига, 2010, с. 20–21). Спираючись на описані завдання і принципи педології, М. Базник детально розробив методику складання характеристики учня (там само, с.48–70).

Так, на межі 1920–1930-х років М. Базник почав досліджувати тему вибору професії випускником школи, яка стала актуальною в радянській педагогіці аж у 1950–1960-х роках під назвою «професійна орієнтація школярів». Найбільш повно ця тема висвітлена в його праці «Вибір професії. Практичний порадник для школи і дому», яка тоді не була опублікована і побачила світ лише в 2010 р. у книзі Н. Салиги «Учитель, який випереджав педагогіку» (с. 46–70). Праця має виразний методичний характер, узагальнює педологічні погляди вченого і містить оригінальну методику складання характеристики учня. Фактично – це методичний посібник для вчителя, про що свідчить його структура: вступ, де визначено основні завдання і мету роботи, п’ять конкретних розділів, які розкривають зміст діяльності вчителя з вивчення учня та складання характеристики, закінчення із закликом не відкладати «на завтра» цю гостро невідкладну роботу» (Салига 2010, с. 70).

Методиці складання характеристики учня присвячено розділи «Психологічна характеристика учня», «Як проводити психологічну характеристику учня» та «Фізична характеристика випускника школи». М. Базник визначає 13 параметрів, вивчення яких вчителем у підсумку і складатиме психологічну характеристику учня: «1. Сприймання, 2. Спостереження, 3. Увага 4. Пам’ять, 5. Уява, 6. Почуття, 7. Афекти, 8. Настрої, 9. Воля, 10. Інтереси й нахили, 11. Здібності, обдарованість, майстерність, талант, 12. Темперамент, 13. Характер» (там само, с. 48).

Кожен із цих параметрів детально пояснено. Продемонструємо це на прикладі вивчення вчителем уяви учня. Спочатку М. Базник подає

визначення: «Уява – це процес створення нових образів на основі матеріалу минулих сприймань. Уявлення – це образи відтворених предметів і явищ, що ми їх у даний момент не сприймаємо. Уявлення ж таких речей, яких ніколи раніше ми не сприймали, називаються уявленнями фантазії» (там само, с. 52). Далі запропоновано запитання, які допоможуть вчителю у процесі вивчення уяви учня: «1. Спираючись на опис, рисунок, переказ, схему якого-небудь об'єкта, зможе учень побудувати, відтворити у своїй уяві його образ (відтворююча уява)? 2. Якими прикметами характеризується вона: ясністю, багатством, гнучкістю, емоційністю, правдивістю, точністю? 3. Помітні в учня спроби самостійного, оригінального творення нових образів (творча уява)? 4. Яскраво і жваво відтворюються в нього уявлення: а) зорові – може він внутрішньо, у думці «бачити», наприклад, знайому картину? б) слухові – може в думці, внутрішньо «чути», наприклад, голос знайомої людини? в) нюхові – може в думці «занюхати», наприклад, сіно, нафту, дим? г) дотикові – зуміє уявити собі дотик до цегли, до мармуру, до оксамиту? 5. Яка сила уявлень учня: бліді вони чи яскраві, жваві чи повільні, чіткі чи не ясні, точні чи не точні, сталі чи змінні?» (там само, с. 52–53). Відповіді на ці запитання вчитель шукатиме у процесі спостереження за учнем і в узагальненому вигляді запише в характеристику школяра.

Особливо цінними і значущими є методичні поради М. Базника щодо вивчення вчителем формування і розвитку психічних властивостей учня, яке має бути здійснене під час повсякденного навчання і виховання у класі, у позакласній і позашкільній роботі та в громадському житті школи при співпраці інших вчителів та шкільного лікаря. Серед цих порад: використання методу спостереження як провідного у вивченні учня, систематичність спостережень, урахування фізіологічних основ психічних явищ, того, що психіка нерозривно зв'язана з діяльністю і тому й виявляється в діях, соціальних умов життя учня.

Впродовж всього навчального року класний керівник, спостерігаючи за учнем, збирає й спостереження від інших учителів, робить відповідні записи, а наприкінці року, спираючись на зібраний матеріал, виготовляє стислу письмову характеристику кожному учневі. При написанні характеристики вчитель має враховувати і відомості з розділу «Фізична характеристика випускника школи», відповідальним за заповнення якого є шкільний лікар (там само, с. 68–69). У цьому розділі подано основні дані про фізичний розвиток учня (зріст, вага, зір, слух тощо), а також відомості про батьків (їх професії, вік, вік на час народження дитини). Значну допомогу під час вивчення учня вчителю повинні надати батьки, адже вони «впродовж багатьох років, на різних етапах розвитку, спостерігали, пізнавали, вивчали свого члена сім'ї і робили висновки» (там само, с. 67). Не випадково М. Базник у своїх методичних рекомендаціях з вивчення учня та складання його характеристики вводить окремий розділ «Активна допомога батьків випускника школи», де подає кільканадцять запитань, на які батьки мають відповісти. З-поміж найцікавіших виділимо такі: «Завважили вони в реальному дитинстві сина чи доньки природжені нахили, уподобання, здібності, тобто такі психічні властивості, які є природною умовою обдарованості? З якого часу стали виявлятись ці психічні прикмети дитини? В чому виявляється яскравість даної здібності? Чи ця здібність дальше розвивається у процесі шкільного навчання і виховання, і які має досягнення?» (там само, с. 67).

Відзначимо, що М. Базник чи не вперше в українській педагогічній думці ставить важливе й актуальне питання про те, за рахунок якого часу проводитиме вчитель спостереження за учнем і складатиме його письмову характеристику, і відповідає: «Може б, за рахунок скороченого часу на виправлення домашніх учнівських зошитів; може б, за скорочений час, витрачуваний на «виховні години», додаткові уроки, доучування

невстигаючих (справа не в термінах); за час, витрачуваний на відвідування учнів дома, на часті наради і збори, на т. зв. педагогічні читання, на деяку канцелярщину? Хтось, колись і це вирішить» (там само, с. 64). А до того часу від сподівається на свідомість учителів і висловлює впевненість, що «педагоги-митці, педагоги-майстри, педагоги-ентузіасти, педагоги-піонери» час на виконання цієї надзвичайної важливої роботи таки знайдуть.

Насамкінець учений наполягає на необхідності готувати вчительські кадри до вивчення учня та складання характеристики за допомогою таких засобів: піднесення педагогічної культури студентів педагогічних закладів, перепідготовка учительських кадрів на засадах педагогічної психології, видання підручників з педагогічної психології та іншої сучасної педагогічної літератури для вчителів, організація районних педагогічних бібліотек, постійний контроль за якістю педагогічної освіти. Нескладно помітити, що пропоновані засоби й сьогодні є актуальними, а порушені проблеми підвищення педагогічної культури вчителя, на жаль, і досі не розв’язані.

Як бачимо, М. Базник не лише суто теоретично ставив питання про важливість складати характеристики учня, а й запропонував чіткі, конкретні і зрозумілі методичні рекомендації для вчителя, які й нині не втратили своєї ваги.

До розробки методики складання характеристики учня М. Базник підійшов надзвичайно відповідально, детально ознайомившись із досягненнями характерології і виклавши її основні досягнення у статті «Дещо зі сучасної характерології» (1931). Ця праця в узагальненому вигляді висвітлює типологічні теорії Гіппократа, Ф. Неймана, Е. Кречмера. Відзначаючи беззаперечний внесок Гіппократа у визначення чотирьох темпераментів, автор водночас дуже критично оцінює типології інших учених, хоча й не відкидає їх, зазначаючи, що «наука про норови ще дуже молода. Їй ледве 9 літ життя» (Базник, 1931с, с. 94). Оскільки стаття датована

1931 р., М. Базник стверджує, що характерологія виникла на початку 1920-х років. Ми з цим не погоджуємося, адже один із фундаторів характерології, психолог О. Лазурський, книгу «Нарис науки про характери», де подано систематичний курс характерології, видав ще 1906 р.

Таким чином, аналіз науково-педагогічних праць М. Базника дає підстави для висновку, що його педологічні погляди еволюціонували від розробки теоретичних питань педології, зокрема визначення її структури, до практичних порад, як застосовувати педологічні методи досліджень у роботі вчителя з вивчення учня. Узагальненням педологічних поглядів вченого стала методична праця «Вибір професії. Практичний порадник для школи і дому», у якій детально викладено принципи і напрями вивчення учня вчителем та запропоновано оригінальну методику складання характеристики учня на основі вивчення його розумових і фізичних якостей.

Проаналізовані праці М. Базника переконливо свідчать, що в його особі українська школа і педагогічна наука мали досвідченого педолога, який власні наукові концепції прагнув втілити на практиці.

Насамкінець відзначимо мовне оформлення проаналізованих праць західноукраїнських педагогів, яке видається нам кардинально відмінним від статей учених радянської України на цю ж тематику. Роботи насичені порівняннями, що сприяє їх розумінню як спеціалістом, так і нефахівцем, простими реченнями, що полегшують сприймання тексту, влучно дібраними цитатами, адресованими педагогам, спонукальними і стверджувальними синтаксичними конструкціями, сентенціями про цінність розуміння іншої людини. Наявність діалектизмів, специфічних педагогічних термінів і понять (дідичність/спадковість, обсервація/спостереження, інтелігенція/розумові здібності) дещо незвична, однак водночас надає цим дослідженням певного колориту і не ускладнює розуміння.

Таким чином, західноукраїнські педагоги, обґрунтовуючи необхідність вивчення учня вчителем і пропонуючи для цього різноманітні методи, працювали в контексті наукових пошуків, характерних для європейської педагогічної думки 1920–1930-х років. Серед їхніх головних методичних ідей – використання психографічних схем (Я. Ярема, М. Остапович, Д. Козій), карт індивідуальності (І. Кухта), методики складання характеристики учня на основі вивчення його розумових і фізичних якостей (М. Базник), які ставали цінним орієнтиром для педагогів у їх практичній праці з вивчення учня та складання його характеристики.

Як ми вже зазначали, проблему вивчення учня активно розробляли і в радянській Україні, насамперед на засадах педології: в основу вивчення учня були покладені принципи класової спрямованості, орієнтації навчання на дитячий комуністичний рух, комплексного підходу до навчання, поєднання навчання, виховання й розвитку, педагогічного керівництва в навчанні з дитиною в центрі педагогічного процесу тощо (Сухомлинська, 1996b, с. 181 – 189). Зазначені відмінності знаходять своє пояснення у різних політичних, соціальних й економічних умовах та різних завданнях, що стояли перед школою. Подібними були як напрями вивчення учня (розумових здібностей, успішності, поведінки в колективі тощо), так і оформлення результатів цього вивчення у вигляді характеристик школярів. Значним недоліком уважаємо, що у працях західноукраїнських педагогів 1920–1930-х років цілком відсутні згадки чи посилання на ідеї та дослідження радянських колег, які розробляли аналогічні проблеми. Заради справедливості відзначимо, що і у працях радянських педагогів такі згадки відсутні.

5.3. Альтернативний погляд на створення педагогічної характеристики у творчій спадщині Антона Макаренка

У контексті всебічного об'єктивного дослідження феномену педагогічної характеристики учня в 1930-х роках необхідним уважаємо проаналізувати педагогічну спадщину класика радянської педагогіки Антона Макаренка, яку сучасні дослідники розглядають як осмислення і реалізацію в педагогіці нових цінностей, продукованих суспільством у період кризи, зміни соціально-економічної парадигми.

Передусім відзначимо, що навряд чи знайдеться інший педагог, на якому б схрестилася така велика кількість протилежних поглядів з різних питань виховання, якого б так піддавали жорсткій критиці з різних боків. Спочатку сучасники сприймали його просто як педагога-новатора, який розробив оригінальну систему виховання важких підлітків – безпритульних. Але значення і вплив його спадщини набагато ширші, а педагогічна концепція А. Макаренка стає особливо актуальною сьогодні, коли в суспільстві, як і в 20–30-х роках минулого століття, відбуваються кардинальні зміни.

«Роль учителя безмірно зростає, вона вимагає від нього найвищого професіоналізму – уміння перетворити взаємини з учнями на творчість життя», – акцентував А. Макаренко (Беляев, 2000, с. 193), у педагогічній концепції якого розвиток особистості становить змістовну основу виховання і навчання. Головне завдання в роботі педагога А. Макаренко визначає не лише як вплив на учня, а насамперед як сприяння його розвиткові, психолого-педагогічне стимулювання правильного напряму цього розвитку з метою повного і всебічного розкриття творчих сил і здібностей кожної особистості.

Психологічні аспекти педагогічної системи А. Макаренка неодноразово ставали предметом наукових розвідок. М. Виноградова вивчала проблему вивчення особистості в системі психолого-педагогічних поглядів педагога (1978), В. Колбановський – психологію особистості у творах А. Макаренка (1950), Л. Кудояр – роль колективу у формуванні особистості (2007), А. Петровський – психологічну теорію колективу (1982), Д. Фельдштейн – ідеї А. Макаренка в системі психолого-педагогічних проблем виховання (1978), Е. Натанзон – виховний вплив педагогічних прийомів А. Макаренка (1995), В. Чудновський – групову мотивацію у світлі ідей А. Макаренка (1981) та ін. Однак дотепер А. Макаренко як автор педагогічних характеристик своїх вихованців залишається невідомим. А між тим аналіз складених ним педагогічних характеристик випускників комуни ім. Ф. Е. Дзержинського дає підстави говорити про оригінальний, альтернативний підхід і надзвичайну психологічну майстерність педагога.

Зауважимо також, що праці названих вище авторів побачили світ у 50–80-х роках минулого століття і сьогодні ці праці сприймають неоднозначно через зримі ідеологічні орієнтири, які були характерними для вітчизняної педагогіки радянської доби й подеколи відігравали вирішальну роль у визначенні цінності тих чи інших напрямків дослідження. Однак наведемо і думку М. Рубінштейна, висловлену ним ще 1944 р., яка сьогодні звучить надзвичайно актуально: «Неправильно проголошувати Макаренка беззастережним пророком колективного виховання, хоча слід ретельно остерігатися і применшення ролі колективу в Макаренка, оскільки цей колектив – живильний ґрунт, у який іде і з якого росте коріння особистості» (с. 5). Як бачимо, М. Рубінштейн прямо каже, що метою виховання А. Макаренка є людина, а колектив – це засіб її розвитку, але, на жаль, це положення не отримало надалі свого розвитку.

Тож спробуємо проаналізувати психолого-педагогічні аспекти спадщини А. Макаренка з сучасних позицій, без пропагандистських оцінок та ідеологічних нашарувань. Засадничим для нас є методологічне положення Б. Ананьєва про три форми соціального пізнання: практичне пізнання людини людиною, художнє пізнання і моделювання, наукове пізнання людини (2001). Уважаємо, що діяльності педагога властиві всі три виділені Б. Ананьєвим види пізнання. Педагогічна діяльність є синтетичною за своєю природою, адже в ній здійснюється і практичне пізнання, і моделювання характерів, близьке до художньої творчості (насамперед, у ході планування навчально-виховного процесу), де яскраво проявляється емоційно-чуттєве, образне начало, властиве мистецтву, і науково-психологічне пізнання особистості вихованців. Ця синтетичність процесу спілкування в педагогічній діяльності робить його особливо складним і своєрідним, надає йому цілісного творчого характеру.

Надзвичайно важливим для педагога умінням співпереживати А. Макаренко володів бездоганно, досконало, довершено, тонко розуміючи психологію особистості. «Люблю психологію, уважаю, що їй належить майбутнє», – говорив він (Макаренко 1957а, с. 10). І чим глибше вивчаєш педагогічну майстерність А. Макаренка, тим очевидніше стає, що фундаментом його педагогіки є практична психологія, психологія у дії. Цілком поділяємо думку знаного українського вченого-педагога, авторитетного дослідника і невтомного популяризатора спадщини А. Макаренка І. Зязюна про те, що гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності А. Макаренка, її серцевина, а професійна компетентність – базова в педагогічній діяльності вихователя. «Всю свою практичну роботу – пошук і обґрунтування ефективної системи виховання, – зазначає І. Зязюн, – він вів на основі глибокого осмислення

досвіду на тлі аналізу сучасного стану психолого-педагогічної науки» (2008, с. 5).

Сучасний російський психолог В. Слободчиков стверджує, що, створюючи горьківську колонію, Антон Семенович простудіював безліч педагогічних, психологічних та філософських праць у пошуках відповіді на своє головне питання: де і як можливе набуття людиною власної людяності? (2013, с. 16). Для А. Макаренка було очевидним, – запевняє вчений, – що «людське» знаходиться не всередині індивіда, а *між*, у просторі людських взаємин. Колектив, як його розумів Антон Семенович – це і є реальний життєвий простір, де здійснюється становлення власне людського в людині» (Слободчиков, 2013, с. 16–17). Справжня особистість може бути вибудувана лише з матерії суспільного життя. Іншого матеріалу в руках дорослого, педагога – просто не існує, якщо не вважати такою матерією натуральну тілесність, властиву кожному з нас. Але з тілесності можна побудувати лише тіло. А перед А. Макаренком стояло завдання виростити людину в усіх її вимірах – і тілесних, і душевних, і духовних, допомогти їй знайти своє покликання в універсумі людських зв'язків і відносин.

А. Макаренку приписують тезу: «виховання в колективі, через колектив і для колективу». Але цієї формули в нього немає, ніде він не каже про виховання «для колективу». Справді, А. Макаренко – прихильник колективного виховання. Але водночас він ще й переконаний прихильник гуманістичного підходу до особистості. З архівних матеріалів спадщини Макаренка постає цікава картина. Ніколи і ніде педагог не писав, що колектив поглинає особистість. Навпаки, як стверджує дослідниця спадщини педагога С. Невська, він засуджував таку позицію: «От у нас, коли стануть на шлях колективного виховання, так вирішують обов'язково стежити, щоб від індивідуальності залишилися ріжки та ніжки. Дивуюся, як це ми досі не обговорюємо питання про заборону різних там дискантів, тенорів, басів.

Подумайте, таке індивідуалістичне розмаїття. А носи, а колір волосся, а вираз очей. Господи, справжній буржуазний хаос ...» (Невская, 1993, с. 13).

Перед тим, як перейти до аналізу власне характеристик, складених педагогом на своїх вихованців, відзначимо ще одну надзвичайну важливу деталь. Йдеться про те, що А. Макаренко володів даром слова, був талановитим літератором, що відбивалося і на його науково-педагогічних, і на художніх працях, і на складених ним педагогічних характеристиках. Такі його твори, як «Педагогічна поема», «Прапори на баштах», «Книга для батьків», містять надзвичайно багатий для вивчення психолого-педагогічний матеріал. У цих літературних творах показано напрочуд тонкий і глибокий психологічний підхід педагога до своїх вихованців, зображено копітке і майже філігранне оброблення деталей кожної особистості. Вивчаючи й виховуючи особистість у процесі її розвитку, А. Макаренко вимагав діалектичного підходу до неї, тобто врахування всіх умов життя особистості, її досвіду, знань та умінь, наполягаючи на максимально гнучкому, творчому виборі тих засобів, які на кожному конкретному етапі розвитку особистості могли б справити на неї найпотужніший вплив.

Літературні твори А. Макаренка наповнені яскравими описами тих педагогічних прийомів, які були застосовані в кожному конкретному випадку стосовно кожного вихованця залежно від ситуації та рівня розвитку особистості. Досить згадати про метод заперечного застереження, який використав агроном Фере для перевиховання колоніста Приходька, чи колективної містерії, талановито зіграної колоністами для перевиховання прогульника Криворучка чи закоренілого ледаря Ховраха, щоб переконатися у винятковій ефективності тих прийомів, які є результатом індивідуальної чи колективної педагогічної творчості (Макаренко, 1957а).

Однак жодні дидактичні прийоми та випробувані виховні засоби, що дають результат у багатьох випадках, не будуть дієвими в усіх випадках.

Інколи, залежно від ситуації, вони потребують удосконалення. Ключем до такого удосконалення є лише глибоке розуміння психології особистості. А. Макаренко ввів свій яскравий психологічний талант у практику, у реальну педагогічну дію. Наголосимо, що істинним результатом педагогічної діяльності А. Макаренка є не лише його статті, висловлювання і художні твори, а й створений ним досвід, що реально існував і знайшов своє відображення в архівних джерелах, а також вихована ним люди. Під час вивчення опублікованих вихованцями А. Макаренка спогадів звертає на себе увагу той факт, що кожен з них був твердо переконаний: саме його Антон Семенович «бачив наскрізь». Справді, знання ним своїх учнів було дивовижним; всебічним, дієвим і цілісним.

Фундатор української тифлосурдопедагогіки Іван Соколянський, який познайомився і заприятелював з Антоном Макаренком 1921 року в Києві, пізніше згадував: «Тонкість розуміння структури особистості вихованця не «взагалі», а в кожен даний момент була настільки разюча в А. С., що іноді на нетямущого спостерігача навівала якийсь забобон. І всі ці фактори майже миттєво враховувалися, діяв Макаренко майже миттєво. Такі педагогічні здібності, таку педагогічну «інтуїцію» навряд чи кому вдасться спостерігати в педагогів нашої епохи... У Макаренка цей дар провидіння структури особистості вихованця був виражений у такій мірі, як ні в кого» (Невская, 1995, с. 117). Сам А. Макаренко називав цю свою особливість педагогічним дотиком, розуміючи під цим уміння з першого погляду, за зовнішніми ознаками, за невловимою мімікою та жестикуляцією, за голосом, за ходою, ще за якимись найдрібнішими проявами особистості вгадувати і визначати її найважливіші риси. У комуні ім. Ф. Е. Дзержинського був альбом, у якому в різних формах, іноді серйозно, іноді жартома, прогнозувалося майбутнє кожного вихованця, аж до професії. М. Виноградова у статті «А.С. Макаренко про вивчення особистості вихованця» (1978) запевняє, що

за спогадами вихованців комуни, з усіх прогнозів не збулося лише два, всі інші виявилися точними (с. 61). Таке тонке і глибоке знання особистості вихованців не можна пояснити лише педагогічною інтуїцією і талантом А. Макаренка. Він докладав багато зусиль для того, щоб не лише добувати і накопичувати знання про кожного, але й точно їх фіксувати. Антон Семенович мав у своєму столі картотеку на вихованців і заносив у неї конкретні факти прояву особистості, як позитивні, так і негативні (Виноградова, 1978, с. 62). Таким чином, відомості про кожного він зберігав не лише в голові, але й на папері, намагаючись передати індивідуальність кожного, особливості мовлення, вчинки, стосунки з людьми. Можливо, що спершу цю картотеку було задумано як спосіб фіксації матеріалу для літературної роботи письменника, але потім вона перетворилася на цінну педагогічну скарбницю.

Вивчення вихованців та увага до їхньої особистості були пріоритетними напрямами педагогічної роботи А. Макаренка. Програму такого вивчення він виклав у праці «Методика організації виховного процесу». У розділі «Робота вихователів» зазначено, що вихователь «має знати життя і особливості характеру кожного вихованця, його прагнення, сумніви, слабкості й гідність» (Макаренко, 1958, с. 88). Далі детально викладено, що конкретно з кожного питання слід вивчати в житті вихованця і в яких формах необхідно брати реальну участь у його житті. Він рекомендував вести щоденник, «у якому записувати окремі спостереження над вихованцями, випадки, що характеризують ту чи іншу особу, бесіди з нею, рух вихованця вперед, аналізувати явища кризи чи перелому, які бувають у всіх дітей у різному віці» (там само).

А. Макаренко своєю педагогічною практикою переконливо підтвердив широку гіпотезу К. Роджерса про людські стосунки ще раніше, аніж американським ученим було сформульовано його основну гіпотезу про

побудову помічних відносин, або, як її ще називають, славнозвісна роджеріанська тріада. Це особлива позиція терапевта щодо свого пацієнта, що містить у собі відповідь на основне питання неклінічної психотерапії: «Як я можу допомогти?». Динамічні процеси, процеси глибинної зміни особистості, яка страждає, на яких і базується феномен психологічної допомоги, мають відповідати трьом умовам: щирість терапевта, заснована на реальному знанні власних почуттів; безумовне, безоцінне прийняття іншого як індивіда, що має цінність; емпатійне розуміння переживань іншого, яке дає змогу бачити особистий досвід людини з її точки зору (Роджерс, 1994). Не можна не помітити, що А. Макаренко у своїй педагогічній практиці окреслив і навіть сформулював «основні умови помічних відносин» на цілих 25–30 років раніше, ніж вони були відкриті і сформульовані К. Роджерсом. І така психолого-педагогічна проникливість А. Макаренка не може не викликати подиву.

Відзначена О. Горьким дивовижна здібність А. Макаренка «робити моментальний фотографічний знімок з характеру» своїх вихованців виражена в низці педагогічних характеристик, написаних ним як матеріал до звіту про роботу комуни імені Ф. Е. Дзержинського за 1932–1933 навчальний рік (Макаренко 1957b, с. 436–442).

Ці короткі характеристики є свідченням яскравого психологічного таланту А. Макаренка: попри лаконізм, вони змістовні та інформативні. Педагог явно чутливий до емоційного світу вихованців, що проявляється у висловлюваннях: «живий», «дивовижно гарний настрій», «усміхнений», «зайва сухість», «спокійний», «млявий», «один з найпристрасніших людей» тощо (тут і далі цитуємо за виданням: Макаренко, 1957b, с. 436–442). Емоційна індивідуальність вихованця визначається не просто якимось окремим словом, а в контексті всієї характеристики. Так, у характеристиці вихованки Сидоренко виразно виступають емоційні властивості меланхоліка:

«Хороші здібності, дуже працьовита, але нестерпно тиха, сором'язлива, намагається завжди бути на самоті або поруч з найближчим другом. З великими труднощами вдалося вибрати для неї факультет, оскільки їй здавалося, що ніде вона не впорається. Дуже жіночна, і ця обставина їй прямо заважає. Вчилася у школі відмінно». Такими ж яскравими є характеристики емоційно-особистісних властивостей спокійного Терентюка, нетовариської Беленкової, пристрасного Боярчука та ін.

Специфіку аналізу здібностей у характеристиках вихованців А. Макаренка виражено, по-перше, у тому, що поряд з виділенням загальних здібностей він називає і різні види спеціальних здібностей: літературні, лінгвістичні, конструкторські, організаторські. По-друге, часто відзначає рівень розвитку здібностей: «малоздібний», «неабиякі здібності», «хороші здібності», «середні здібності», «один із найбільш здібних», «найздібніший». По-третє, і це найважливіше, здібності схарактеризовано як компонент загальної структури особистості: «володіє здібностями, але має млявий характер», «має великі здібності і відрізняється напористістю і умінням домогтися мети»; «хороші здібності, але неяскравий характер»; «малоактивна, сумлінна і працездатна»; «розумний, здібний, добре дисциплінований»; «володіє літературними здібностями, але свідомо обирає професію інженера». У цих висловлюваннях виявляється увага до особистості в цілому, зокрема до своєрідності взаємозв'язку здібностей і характеру, оскільки врешті успіхи особистості в навчанні і праці визначаються саме тим, як поєднуються ці сторони психіки людини.

Характеризуючи здібності і професійні наміри вихованців, А. Макаренко відзначає усвідомленість або імпульсивність вибору професії, особливу увагу приділяє мотивам цього вибору. Звертає на себе увагу різноманіття зазначених мотивів, їх диференціація: «в інститут пішла, потягнувшись за іншими; їй просто цікаво, чому її там навчать»; «до водного

транспорту його приваблює деяка романтичність натури, усвідомлює естетичну цінність вражень і напружень життя»; «тому що розуміє необхідність вчитися»; «в морську школу йде з міркувань практичних»; «йде в шофери, тому що це неважко» і т. д. Проникаючи в сутність мотивації, А. Макаренко акцентує на співвідношенні мотивів: в одних випадках – цілісність і гармонійність, в інших – неузгодженість, а часом і суперечливість. Справжня своєрідність цих характеристик полягає в тому, що вони дають уявлення про цілісність особистості кожного вихованця. Привертає увагу виділення А. Макаренком в особистості стійких інтегративних якостей, які мають узагальнений характер: «кращий тип комунара», «інтелігент», «слюсарний геній комуни», «у всіх відношеннях зразковий». Бажаючи акцентувати своєрідність особистості, він часто використовує такі вислови: «по суті нечесна натура», «жива цілісна натура», «по натурі дуже добрий», «дуже добропорядна, чесна, шляхетна натура». Термін «натура» вжито, зазвичай, у тому разі, коли автор хоче підкреслити стрижневі, глибоко вкорінені, невід'ємні для цієї особистості риси.

Аналіз характеристик дав змогу виділити деякі способи відображення А. Макаренком індивідуальної своєрідності вихованців. Насамперед це виявляється в підкресленні ступеня окремих якостей: «найорганізованіший», «найбільш здібний», «слюсарний геній комуни», «дуже жіночна», «найбільш бойовий комунар», «зразок легковажності». Психологічна майстерність А. Макаренка полягає і в тому, що сутність особистості він розкриває не статично, а в динаміці, у суперечливості. І стійкі стани особистості, і сформовані риси, і узагальнені ставлення до світу розглянуто в розвиткові.

Слід відзначити, що педагог зауважує нестабільність, незавершеність окремих особистісних якостей. А. Макаренко зазначає початковий етап розвитку, успіхи й невдачі вихованця на шляху саморозвитку та самовдосконалення і наче прогнозує можливі досягнення («ще не досить

розвинений», «останнім часом помітно вирівнявся», «намагається бути хорошим товаришем, це йому почасти вдається»). Діалектичний характер характеристик виявляється і у вказівках на суперечливість взаємозв'язків окремих особистісних якостей. Найчастіше це протиріччя між здібностями і характером («середніх здібностей, тиха, малоактивна, але сумлінна»), темпераментом і характером («дуже добра дівчинка, схильна до бадьорості, але завжди вирізнялася важкою вдачею»), спрямованістю і здібностями («добре настроєний, але малоздібна і малокультурна людина з недостатнім розвитком»). В окремих випадках ці взаємозв'язки мають ще більш глибокий характер, у якому відбито невідповідність зовнішньої поведінки і справжньої сутності особистості («Іванов зовні дуже культурний, ввічливий, розвинений, недурний і працездатний, але це по суті нечесна натура») або відзначено ще складніший і рухоміший характер зв'язку («дуже добра дівчинка, схильна до бадьорості, але завжди вирізнялася важкою вдачею і часто брала участь у сварках з товаришами»; «має чудовий характер: зовні дуже милий і привітний, але має велику волю і здатний дуже легко застосувати цю волю в масі, у колективі»). Наведені приклади не лише свідчать про психологічну пильність А. Макаренка, а й орієнтують педагогів на пошук шляхів подолання тієї неузгодженості в характері, яку так гостро відчуває вчитель, хоча, можливо, й не усвідомлює сам учень. Продуктивно розв'язуючи ці суперечності на тлі цілісної особистості, педагог може і має орієнтуватися на краще в особистості: одному вихованцю допоможуть його здібності, іншому – працьовитість, третьому – воля тощо.

А. Макаренко встановлює зв'язки не лише між окремими особистісними якостями, але й між якостями і відносинами. Поєднуючи особистісні риси і основні для особистості життєві відносини, він досліджує їх динаміку. Такий взаємозв'язок пояснює особистість та зміни, що в ній відбуваються. Причому ці зміни виявлено не шляхом порівняння

теперішнього з попереднім, а через аналіз життєдіяльності особистості. У багатьох характеристиках такий взаємозв'язок має характер причинно-наслідкових відносин («володіє неабиякими здібностями організатора, політично розвинений і розумний, але значно розбещений в комуні і мало працює над собою, майже відвик від нецікавої ділової напруги»). Ще більш багатозначні різнорівневі зв'язки спостерігаються в такій характеристиці: «На жаль, у нього сильні елементи егоїзму, і тому в комунарському суспільному житті мало брав участі. Незважаючи на це, був загальним улюбленцем завдяки гарному характеру». Таке розуміння не тільки фіксує «відкриті» факти поведінки вихованця, але виявляє і приховані причини його розвитку, розкриває реальний психологічний зміст того живого, суперечливого процесу, у якому формується і розвивається особистість.

Діалектичний підхід до розуміння особистості пояснює увагу А. Макаренка до активності самої особистості у процесі розвитку і виховання. Він неодноразово підкреслює сприйнятливість (або її відсутність) до виховних впливів: «дуже сприйнятливий до колективних явищ»; «слабо піддавався дисципліні»; «завжди перебував під чиїмось впливом». Причому А. Макаренко не лише констатує, а й пояснює сприйнятливість або несприйнятливість до виховних впливів (становищем у колективі, пасивністю тощо). Розглядаючи особистість як суб'єкт самовиховання і саморозвитку, автор акцентує увагу на зусиллях і успіхах особистості у процесі самовиховання: «внутрішньо озлоблений і заздрісний, але намагається бути хорошим товаришем, це йому почасти й вдається»; «в останній рік довела, що володіє неабиякими здібностями». Ця особливість характеристик психологічно та педагогічно доцільна, адже вона виявляє внутрішні механізми розвитку особистості, її саморух. Діалектичність характеристик полягає і у вказівці на співвідношення актуального і потенційного в розвитку особистості, що дає змогу розглянути її не лише в

сьогоденні, але і в майбутньому. 14 із 44 характеристик містять психологічний прогноз щодо виникнення у особистості нових якостей і можливостей. І оскільки особистість завжди містить у собі розмаїття можливостей, які характеризують множинність напрямів її розвитку, то й прогнози є різноманітними.

Нами виділено два види прогнозу. До першого відносимо прогнози професійного становлення особистості («з нього буде справжній інженер»; «обіцяє бути неабияким політичним працівником»), до другого – прогноз, що спирається на розуміння зрілості вчинків і рішень, високих моральних якостей («на нього можна покластися в будь-якій справі»). Відомо, що потенційні особливості особистості далеко не завжди перетворюються на актуальні і можуть виражати собою лише тенденцію її розвитку. Тому ступінь впевненості А. Макаренка в успішності прогнозу різний: «можна бути впевненим»; «впевненим в успіху не можна бути»; «можна сподіватися». Причому, і це найважливіше, у кожному випадку він дає пояснення того чи іншого прогнозу, ступеня впевненості в ньому: «на нього можна покластися в будь-якій справі як на дорослу культурну людину, що володіє великою гідністю і розумного», «...вона не здатна опинитися у скрутному становищі: не сподобається в цьому інституті, перейде в інший, заздалегідь впевнена, що зі шляху не зіб’ється і що з неї буде корисна людина»; «це по суті нечесна натура, і покластися на нього не можна. Ми й тепер не впевнені, що в нього все закінчиться благополучно. Можна сподіватися тільки на те, що він дуже обачний, обережний і дипломат». У цих твердженнях міститься важлива для творчого педагога орієнтація на розуміння прихованих тенденцій розвитку, на проникнення в зароджувані новоутворення особистості, тобто прогноз «зони найближчого розвитку». Це дає змогу А. Макаренку навіть у коротких характеристиках обґрунтовано і

досить конкретно визначати завдання виховання стосовно конкретних особистостей.

Підкреслимо, що в А. Макаренка чітко проявляється суб'єктне розуміння особистості, яку він оцінює не крізь призму групових стандартів, а на основі важливого для нього емоційно-особистісного ставлення до вихованця як до суб'єкта взаємодії. А. Макаренко не є безпристрасним, відстороненим спостерігачем, який констатує наявність або відсутність тих чи інших особистісних якостей вихованців. Хоча він не висловлює свого ставлення безпосередньо, воно виявляється й у глибині змісту самої характеристики, й у висловлюваннях типу «на жаль», «можна сподіватися», що свідчать про зацікавлення автора, і, нарешті, у частому акцентуванні виразності якості з використанням найвищого ступеня порівняння прикметників («найздібніший», «найбільш бойовий», «найорганізованіший» і т. д.).

Здійснений аналіз складених А. Макаренком педагогічних характеристик дає підстави для висновку, що їх основною особливістю є повна відсутність будь-якого шаблону у їх складенні. Кожна характеристика – це портрет, індивідуальний і неповторний. Зустрічаються, зрозуміло, штрихи, загальні для кількох вихованців, але і їх подано в різному контексті. У кожній характеристиці відзначено лише основне, провідне в цій особистості. І кожна характеристика є не лише психолого-педагогічним діагнозом, але й прогнозом особистості.

Таким чином, глибокий психолого-педагогічний підхід до розуміння особистості, який демонструє А. Макаренко у складених ним характеристиках випускників комуни ім. Ф. Е. Дзержинського, відзначається такою специфікою: поєднанням здатності до аналізу особистості з цілісністю її сприйняття; вмінням виділяти стійкі інтегративні якості, які він розглядає як результат активної взаємодії з обставинами життя; взаємопроникненням

типового та індивідуального в характері; осягненням внутрішньої логіки системи особистісних якостей в її динаміці та суперечностях, відображенням ґенези цих властивостей у зв'язку з основними життєвими відносинами особистості; аналізом сприйнятливості вихованця до виховних впливів (їх результативності); співвіднесенням актуального і потенційного в розвитку.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі представлено результати дослідження теоретичних і методичних праць українських педагогів і педологів 1920–1930-х років з вивчення учня та складання його характеристики і виділено такі провідні тенденції розвитку феномену педагогічної характеристики в означений період:

– бурхливий розвиток педології, де головним джерелом даних про учня були спостереження за його розвитком, які доповнювали антропометричними вимірами, анкетуванням і тестуванням, вивченням шкільної документації. С. Ананьїн розробив оригінальну схему поділу педології на три основні галузі (теоретико-описова, практико-описова, нормативна), які наочно відображають структуру цієї науки і демонструють її очевидні переваги як у вивченні учня, так і у використанні даних цього вивчення в педагогічній роботі. М. Тарасевич стисло, але вичерпно схарактеризував основні педологічні методи: біографічний, природний експеримент, психоаналіз, метод вивчення продуктів дитячої творчості, анкетний метод, тести, лабораторний психологічний метод, порівняльний метод. Ці методи використовували педологи, всебічно вивчаючи учнів шляхом дослідження дитячого колективу (О. Залужний), дітей-ватажків в дитячих будинках м. Одеси (С. Тагамлицька), соціальних інтересів дітей (Е. Краснопольський, І. Гук), соціальних реакцій (поведінки) (Е. Мухіна), емоцій школярів (О. Сергучов), втомлюваності учнів (П. Волобуїв),

репродукції рухів (Д. Елькін), бюджету часу школярів (М. Кудрицький, І. Таранів), впливу побутових («хатніх») умов життя учнів на їхню успішність у навчанні (О. Фігурин), «дитячих інтереси в широкому розумінні цього слова» (Л. Деполович). Внаслідок комплексного застосування результатів цих досліджень педологи отримували детальну характеристику учня, що містила фізіологічні дані, дані про розумовий розвиток, відомості про соціальні умови, педагогічну характеристику успішності учня і його ставлення до навчання. Характеристику учнів складалися за планом (І. Гук, О. Фігурин), у якому, окрім зазначених вище параметрів, обов'язковим елементом було визначення класової спрямованості учня;

– наукові пошуки західноукраїнських педагогів в контексті європейської педагогічної думки 1920–1930-х років сконцентровані в таких головних ідеях: використання у процесі вивчення учня психографічних схем (Я. Ярема, М. Остапович, Д. Козій), карт індивідуальності (І. Кухта), розробка чіткої програма складання характеристики учня на основі вивчення його розумових і фізичних якостей (М. Базник). Залучення до дослідження аналізу внеску педагогів цього регіону України дало підстави для висновку, що феномен педагогічної характеристики учня набув у 1920–1930-х роках загальнонаціонального масштабу;

– альтернативність підходу А. Макаренка до складання педагогічних характеристик, яка виявлялася в тому, що, складаючи характеристики, педагог не використовував жодної схеми чи програми, а спирався виключно на власний досвід роботи зі своїми вихованцями та на власну розвинену педагогічну інтуїцію. Наявність педагогічного прогнозу про майбутнє вихованця вигідно вирізняє характеристики А. Макаренка з-поміж інших;

– спільним для усіх педагогічних характеристик, які складали в цей період, є цілісний підхід до вивчення учня.

Констатовано, що в середині 1930-х років над педологією, її існуванням як науки, і взагалі над проблемою всебічного вивчення учня нависла загроза, яка реалізувалася в постанові ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекручення в системі наркомосів», яка фактично заборонила педологію і оголосила її «лженаукою». Акцентовано, що за рік до появи цієї постанови побачила світ ґрунтовна стаття психолога С. Рубінштейна «Психолого-педагогічна характеристика учнів початкової та середньої школи» (1935), де вперше використано термін «психолого-педагогічна характеристика», який почнуть широко вживати в педагогічній науці вже після Другої світової війни. Розглядаємо цю статтю як наукове передбачення розгрому педології, спробу мінімізувати негативний вплив ліквідації цієї науки і водночас – визначити магістральні напрями вивчення учня та складання його характеристики на майбутнє. Серед цих напрямів визначаємо використання педагогічної характеристики як підґрунтя індивідуального підходу до учня, який стане однією з провідних педагогічних ідей 1940–1980-х років.

Матеріали, що містяться у п’ятому розділі, представлено у низці публікацій автора (Міхно, 2013a, 2013c, 2013h, 2013i, 2013j, 2013k, 2017a, 2019c, 2019f, 2019g).

РОЗДІЛ 6. МОДЕРНІЗАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО СКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ 40–80-Х РР. ХХ СТ.

6.1. Зміни у науковому обґрунтуванні психолого-педагогічної характеристики учня в дослідженнях радянських учених: від шаблонності до індивідуалізації (1940–1980-ті рр.)

Особливо плідно питання педагогічної характеристики учня розробляли в 1940–1980-х роках у зв'язку з індивідуалізацією навчально-виховного процесу. Педагогічну характеристику учня в середній школі безпосередньо складає класний керівник, діяльність якого розпочинається з усебічного вивчення школяра, фіксування здобутих знань про учня в характеристиці. На її основі розробляють засоби, методи і форми індивідуального педагогічного впливу на учня. Під час цієї діяльності класний керівник спирається на власний педагогічний досвід і керується досягненнями психології та педагогіки, відповідним методичним інструментарієм, які відображені в науково-педагогічних та методичних працях. Таким чином, наукову розробку педагогічної характеристики учня як складової індивідуалізації навчально-виховного процесу 1940–1980-х рр. ми висвітлимо на основі аналізу праць, присвячених вивченню вчителем школярів, індивідуальному підходу до учня, роботі класного керівника зі складання педагогічних характеристик.

Однією з перших публікацій на цю тему стала стаття радянського психолога Б. Ананьєва «Психологія індивідуального підходу у виховній

роботі класного керівника» (1945). Зауважимо, що автор спеціально не розглядає педагогічну характеристику учня, однак, наголошуючи, що для ефективної роботи класного керівника йому необхідно знати своїх вихованців, порушує питання про методику вивчення учнів учителем. Виділяючи спостереження як один з провідних методів вивчення школяра, Б. Ананьєв радить фіксувати ці спостереження у спеціальному щоденнику: «Щоденник учителя міг би являти собою таку ж хвилюючу повість і такий же високий науковий інтерес, як щоденник арктичного дослідника, льотчика, штурмана, винахідника чи режисера. Творчі шукання, сум невдач і радості успіхів педагогічної роботи, невибагливі описи труднощів і прийомів, з допомогою яких їх усували… мають закріпитись у записках і щоденниках учителя, які стали б, насамперед, центром його власної педагогічної лабораторії» (1945, с. 62). Зазначимо, що ведення вчителем спеціального щоденника як спосіб фіксування даних спостережень за учнем з метою складання педагогічної характеристики згодом буде підтримане іншими вченими і ввійде у практику роботи класного керівника.

У 1947 р. в журналі «Советская педагогика» побачила світ розлога стаття відомого радянського педагога С. Рівеса «Вивчення учнів у процесі навчально-виховної роботи школи», один з розділів якої має назву «Педагогічні характеристики, їх місце і значення в системі вивчення учнів». На думку вченого, характеристика учня – це підсумок, завершення довгого шляху вивчення конкретних виявів поведінки учня: у навчанні, суспільній праці, розвагах і відпочинку, у взаємовідносинах із класом. Вони є дуже важливим матеріалом для оцінки результатів навчання і виховання учня в минулому навчальному році і для вироблення плану педагогічної роботи з ним у наступному (Ривес, 1947, с. 6). Автор уважає за необхідне складати у школі на кожного учня характеристики трьох типів: перший тип – це характеристика, яку складає вчитель під час переходу учня з І-го до ІІ-го

класу, другий тип – це щорічні доповнення до першої характеристики, де відзначаються зміни, що відбулися з учнем за рік, його просування за цей рік і третій тип – це підсумкова характеристика на учнів випускних класів – 7-го і 10-го (там само, с. 6–8).

У 1948 р. опубліковано роботу психолога О. Шнірмана «Психологічні основи вивчення особистості учнів», де автор робить спробу подати концепцію особистості, на основі якої висуває принципи вивчення вчителем учня. Важливим висновком О. Шнірмана про способи вивчення особистості є твердження, що «психіка і свідомість людини, психологічні риси її особистості і формуються, і виявляються в діяльності», а отже, вивчення особистості має здійснюватися через її діяльність, оскільки «через зовнішній прояв діяльності дитини можна розкривати мотиви її діяльності» (1948, с. 68). Автор сформулював і провідні принципи вивчення учня, засновані на розумінні особистості та особливостей її формування. На його думку, такими принципами є: необхідність вивчати учня в умовах його життя і діяльності в колективі; необхідність вивчати школяра в розвитку; виділення у процесі вивчення сильних сторін учня, які мають стати опорою у процесі його подальшого виховання. Обґрунтовуючи принцип вивчення особистості учня в розвитку, у динаміці, О. Шнірман порушує питання про «документацію педагогічного спостереження за учнями» (там само, с. 72). Покладатися лише на пам’ять учителя не варто, адже певні факти з життя класу чи поведінки окремих учнів неминуче випадають із пам’яті навіть дуже спостережливого вчителя. Відтак постає необхідність повсякденної фіксації спостережень учителя у спеціальному щоденнику – «документі величезного значення і для правильної організації виховної роботи, і для знання класним керівником «історії характеру» кожного учня» (там само, с. 73). Щодо власне педагогічної характеристики, програми її складання, то О. Шнірман наполягає, що не може бути єдиної універсальної схеми для складання

характеристики будь-якої людини. Учений уважає, що побудова характеристики конкретної живої особистості має виходити, насамперед, з її своєрідності, і, залежно від неї, виділяти на перший план ті сторони особистості, навколо яких згруповано інші риси людини (там само, с. 62).

У 1940-х роках одну з перших спроб розробити програму вивчення учня здійснив колектив учених під керівництвом І. Каїрова – президента заснованої 1943 р. Академії педагогічних наук РРФСР. Окремі результати цієї роботи публікували на сторінках журналу «Советская педагогика» в 1945–1947 рр., а узагальнено і систематизовано дослідження було у праці «Вивчення учнів у процесі їх виховання і навчання» (Каиров, 1947). Вчені стверджували, що всебічне вивчення учнів учителем – перша ланка педагогічного процесу, яка є органічною складовою індивідуального підходу до учня. Дослідники справедливо вважали, що вивчення учнів є не самоціллю, а засобом, що забезпечує виховання, тобто має прикладну спрямованість і педагогічну мету. Під педагогічною метою вони розуміли з'ясування причин неуспішності і надання учневі індивідуальної допомоги. У пошуку цих причин вчені звернулися не до теоретичних уявлень про особистість і особливості розвитку її окремих сторін, а до аналізу недоліків морального та вольового виховання. Вони вважали, що прогалини у знаннях, несумлінне ставлення до навчання, відсутність наполегливості, старанності, бажання працювати тощо усуваються, якщо в учня сформувати серйозне, свідоме ставлення до навчальних обов'язків, виховати волю та характер, дисциплінованість, сумлінність, цілеспрямованість, впевненість у своїх силах. Згідно з такими уявленнями, розроблена програма (схема) вивчення учня і, відповідно, педагогічна характеристика як підсумок цього вивчення містила сім розділів:

1) загальний розвиток учня;

2) його успішність;

3) ставлення до навчання;

4) дисципліна;

5) поведінка;

6) суспільне обличчя;

7) вольові якості (там само).

Основним недоліком цієї програми російська психологиня Г. Урунтаєва вважає її описовий характер, спрямованість на констатацію, а не на аналіз фактів (2011). Ми поділяємо цю думку, адже через описовість програми вчителі, які вивчали за нею учнів, не удосконалювали власних умінь спостерігати, переходити від фактів до висновків і узагальнень, обґрунтовувати вибір методів впливу на учня. Хоча педагоги прагнули зрозуміти основні риси особистості учня і на цій основі пояснити його поведінку, досить поширеними виявилися формальні педагогічні характеристики, складені у вигляді коротких відповідей на всі, а досить часто – лише на частину питань схеми. За твердженням Г. Урунтаєвої, «навіть за наявності висновків про учня в характеристиках були відсутні факти, на основі яких ці висновки були зроблені; не висвітлювалася та виховна робота, яку провів учитель на підставі своїх спостережень» (2011, с. 107) .

Увага до проблеми педагогічної характеристики вчених керівного центру радянської педагогічної науки – Академії педагогічних наук – зумовила появу в першій половині 1950-х років цілої низки дисертаційних досліджень, де зазначену проблему розглянуто у зв'язку з реалізацією індивідуального підходу до учня. Так, у роботі П. Войтика «Вивчення учнів учителем – шлях підвищення навчально-виховної роботи школи» (1950) акцентовано, що «лише той учитель, який знає своїх вихованців, може правильно організувати індивідуальний підхід до них» (с. 6). Відводячи педагогічній характеристиці провідну роль у реалізації індивідуального підходу, автор наголошує, що «шкільні характеристики, які завоювали

останнім часом належне місце серед інших педагогічних документів школи, пишуться вчителями не для того, щоб вони лежали в особовій справі школяра, а для того і з тим, щоб їх дані слугували основою і могли бути використані у здійсненні індивідуального підходу до учня, щоб вони відображали суспільно-політичне обличчя зростаючої радянської людини» (Войтик, 1950, с. 12). Є. Здорова-Устінова в дисертації «Індивідуальний підхід класного керівника до учнів у радянській школі» (1952) аргументовано доводить, що «індивідуальний підхід розпочинається з вивчення учня. Вивчення особистості дитини – це перший момент індивідуального підходу» (с. 3). Результатом вивчення учня, – стверджує автор, – є педагогічна характеристика, яка розкриває особистість дитини, відображає підсумки роботи школи та сім'ї і показує напрям виховної роботи з учнем у подальшому його вихованні та навчанні. Відзначимо, що Є. Здорова-Устінова чітко визначає принципи, яким має відповідати педагогічна характеристика як основа індивідуального підходу до учня:

«1) всебічно розкривати особистість учня, не обмежуючись питаннями успішності і дисципліни;

2) показувати процес формування особистості, зростання і розвиток дитини, причини, якими зумовлено появу тих чи інших індивідуальних особливостей. Необхідно у процесі складання педагогічної характеристики школяра враховувати попередню характеристику;

3) розкривати ставлення учня до навчання, якість його знань, здібності до навчання, а також прийоми готування уроків;

4) визначати педагогічні завдання, що стоять як перед школою, так і перед сім'єю у справі комуністичного виховання і підвищення успішності конкретного учня;

5) відображати основні напрями в роботі класного керівника з сім'єю школяра» (Здорова-Устинова, 1952, с. 9).

У дослідженні «Про індивідуальний підхід учителя до учнів 3–4 класів початкової і середньої школи у процесі навчання» (1954) І. Риданова, розглядаючи проблему педагогічної характеристики, зазначає: «Повноцінна шкільна характеристика відображає не лише індивідуально-психологічну своєрідність учня, але й містить конкретні вказівки на методи, засоби і прийоми, які дають у роботі з конкретним учнем найбільший педагогічний ефект. Характеристика знайомить не лише з позитивними рисами і якостями особистості учня, а й наявними недоліками, що можуть зміцнитися, якщо з ними не вести систематичної боротьби» (с. 11). Автор доводить, що педагогічна характеристика учня – необхідна ланка в організації системи наступності в роботі вчителів. Вона має відображати індивідуальність школяра, тобто те, що відрізняє його від багатьох інших учнів і що необхідно враховувати в наступній роботі з ним: «Не та характеристика буде педагогічно цінною, яка про все говорить потроху, але та, яка вказує на сутність індивідуальності дитини і накреслює перспективні лінії подальшої педагогічної роботи над удосконаленням її особистості» (там само). У дисертації Є. Балашова «Робота класного керівника 5–7 класів з вивчення учнів» (1954) аргументовано, що глибоке, всебічне знання кожного конкретного учня у практиці його виховання забезпечує індивідуальний підхід до нього, що у свою чергу призводить до підвищення успішності, до формування комуністичного світогляду, відповідних рис волі й характеру, тобто до виховання «нової людини», гідної своєї епохи, активного будівника комунізму. Підкреслюючи важливу роль характеристики у здійсненні індивідуального підходу, автор наголошує: «аналізуючи й узагальнюючи результати тривалого і систематичного вивчення учнів, класний керівник на кожного школяра складає педагогічні характеристики. У характеристиках відображається не лише індивідуальна своєрідність дитини, але й указуються шляхи і засоби її подальшого виховання» (Балашов, 1954, с. 5–6). Складають

характеристики на основі аналізу матеріалу, зібраного в щоденнику класного керівника внаслідок тривалого вивчення учнів.

У дослідженні Г. Самброса «Вивчення вчителем учнів і складання на них психолого-педагогічної характеристики (відповідно до умов педагогічних училищ)» (1954) висвітлено проблему вивчення викладачем учнів педагогічних училищ, а також наведено програму вивчення, що містить такі пункти:

1) загальні анкетно-паспортні відомості;

2) місце і роль учня в колективі;

3) вплив на учня сім'ї, побуту, оточення;

4) ставлення учня до навчальної роботи, підвищення загального розвитку;

5) зростання ідейно-моральних рис образу нової людини;

6) зростання рис та навичок учительської професії;

7) педагогічна допомога, якої потребує учень (Самброс, 1954).

Незважаючи на те, що цю схему призначено для вивчення учнів педагогічних училищ, вона, за винятком 6-го пункту, могла бути застосована і в загальноосвітній школі.

І. Унт у дисертаційному дослідженні «Вивчення учнів і складання педагогічних характеристик класним керівником» (1955) ставить за мету показати, що застосування принципу індивідуального підходу передбачає всебічне вивчення школяра за допомогою різноманітних методів (спостереження, бесіда, аналіз письмових робіт). Дослідниця доводить, що факти і враження, отримані у процесі вивчення учня, мають бути зафіксовані у відповідному документі – педагогічній характеристиці учня. На підставі аналізу педагогічних характеристик, складених вчителями Естонської РСР (проаналізовано характеристики, складені 566-ма класними керівниками), І. Унт довела, що переважна більшість цих характеристик має формальний

характер. Причиною цього авторка вважає відсутність чіткої програми вивчення учня і складання педагогічної характеристики, а також низький рівень психологічних знань педагогів. І. Унт запропонувала шляхи підвищення рівня педагогічних характеристик у радянській школі: ведення класним керівником спеціального щоденника, матеріали якого мають стати основою для педагогічної характеристики, та підвищення рівня психологічної грамотності вчителів (Унт, 1955). Додамо, що творчий шлях наукового пошуку естонської вченої-педагогині Інге Унт яскраво висвітлює роль і місце характеристики учня в реалізації індивідуального підходу: кандидатська дисертація І. Унт присвячена вивченню учнів і складанню їх характеристик, докторська – ефективності індивідуалізації навчальних завдань (1975), а своєрідним підсумком досліджень саме в такому напрямі стала її відома монографія «Індивідуалізація і диференціація навчання» (1990).

Формальний характер педагогічних характеристик, відзначений І. Унт (1955), підтверджує здійснений нами аналіз характеристик, складених вчителями школи с. Ковчин Куликівського району Чернігівської області. Розглянувши характеристики учнів цієї школи за 1948–1952 роки, можемо стверджувати, що здебільшого вони лаконічні, складені за типовим планом, у якому відзначено: рік народження, родинні умови, успішність, поведінку учня. Наприклад, «Павлюченко Іван. 1930 року народження. Є мати і брат. Тихий, спокійний хлопець. Малоздібний до навчання, але завойовує знання своєю наполегливістю»[88]; «Мороз Михайло. 1929 року народження. Обоє батьків. Має двох братів. Недисциплінований хлопець. Здібний, але на

[88] Особова справа Павлюченка Івана. 1948 р. *Архів Ковчинського закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ст. імені Л.П. Деполович Куликівської селищної ради Чернігівської обл.* Арк. 1.

уроках часто буває неуважним»[89]; «Лузан Петро. 1933 року народження. Є батько і мати. Має двох сестер і двох братів. учень здібний, завжди виконує домашні завдання, гарний товариш»[90]. Є з-поміж характеристик і кілька «неформальних», за якими видно конкретного учня, з його індивідуальними рисами і нахилами. Скажімо, учениці 6 класу учителька дає таку характеристику: «Мороз Тетяна. Маленька, жвава, весела, здібна дівчина. Протягом навчального року вчилася на «4». Під час уроків іноді любила посміятись, але домашні завдання готувала систематично. Активну участь приймала у громадському житті класу, була членом редколегії і систематично випускала газети. Художню літературу читає, добре декламує вірші і танцює 12.06.52 р.»[91]. Або така характеристика: «Павлюченко Олександр Андрійович народження з 1936 року. Живе з матір'ю та старшою сестрою. Дуже здібний до навчання, але ж учитись не хоче. Дуже любить читати. Умови вдома погані, мати і сестра хворі. За рік два рази одержував матеріальну допомогу від школи (бурки, галоші, рубашку). У роботі неакуратний, вчиться переважно на три. 20.06.51 р.»[92]. Наступна характеристика відрізняється від двох попередніх тим, що, у ній учитель зосереджений виключно на поведінці та успішності учня: «Лутай Миша живе на території п'ятої бригади. Є батьки, але велика сім'я. Учень спокійний. Поведінка відмінна, слухає уважно, але іноді не розуміє поданого матеріалу. Особливо йому трудно дається арифметика. Пам'ять слаба. Трудно дається йому заучування напам'ять віршів. Каліграфія – 4. Читає нешвидко, пише чисто і уважно. 20.05.1948 р.»[93]. Припускаємо, що поява таких нешаблонних

---

[89] Особова справа Мороза Михайла. 1948 р. *Там само.* Арк. 1.
[90] особова справа Лузана Петра. 1948 р. *Там само.* Арк. 1
[91] Особова справа Мороз Тетяни. 1947–1952 рр. *Там само.* Арк. 7.
[92] Характеристика Павлюченка Олександра. Характеристики учнів 1947–1952 рр. *Там само.* Арк. 1.
[93] Особова справа Лутая Михайла. 1948–1951 рр. *Там само.* Арк. 1.

характеристик зумовлена тим, що умовах сільської школи, за незначної наповнюваності класів, учитель мав більше можливостей для спостережень за учнями, а отже, і для більш індивідуалізованої характеристики. Крім того, на зміст характеристики впливав, звісно ж, і педагогічний досвід учителя та його уміння спостерігати за учнем, виділяючи провідні індивідуальні риси і нахили школяра.

У другій половині 1950-х років, з настанням «політичної відлиги» питання характеристики учня стає більш актуальним у дослідженнях українських психологів та педагогів (Б. Баєв, Г. Костюк, В. Сухомлинський, К. Хоменко) і його продовжують розглядатися як запоруку реалізації індивідуального підходу. У цей період значний внесок у розробку проблеми індивідуального підходу до учня зробив Г. Костюк, український психолог, засновник і перший директор (1945–1973) Науково-дослідного інституту психології Української РСР. Учений стверджував, що врахування індивідуальних особливостей дитини в навчально-виховному процесі – найважливіша вимога до вчителя, якому необхідне «знання вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, глибоке розуміння психічного життя, постійне спостереження за тим, як вона змінюється під впливом педагогічних дій, що дитина думає, переживає, до чого вона прагне, чим вона живе не тільки у школі, але й поза її стінами» (Калениченко та Фоменко, 1988, с. 525). Відзначимо, що цю проблему Г. Костюк почав ґрунтовно розробляти ще наприкінці 1930-х рр. Так, у праці «Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі» (1937) учений наголошує на такій «доконечній передумові успішного здійснення індивідуального підходу», як знання і розуміння вчителем «психологічно-педагогічної ситуації, яка утворюється в роботі того чи іншого учня» (с. 55). Йдеться про ситуацію, коли вчитель, обізнаний із шкільними і позашкільними умовами життя учня, знає конкретні труднощі учня в

навчанні та причини, що їх породжують, і на основі цього знання знаходить ефективні способи індивідуальної допомоги. Дієвими способами вивчення учнів, на думку Г. Костюка, є спостереження вчителя за роботою кожного учня у класі і поза ним, аналіз готових наслідків роботи учнів (контрольних робіт, письмових творів тощо), розмови з учнями. Здобуті під час вивчення учнів факти вчений радить вчителеві нотувати в щоденнику.

Важливість індивідуального підходу до учня у виховній роботі Г. Костюк обґрунтовує у праці «Завдання психології в поліпшенні роботи школи» (1956), відзначаючи, що індивідуальний фактор діє як у навчанні, так і у вихованні дитини, тому важливого значення набуває вивчення індивідуальних особливостей учня, «розробка вказівок, як їх ураховувати у вихованні, психологічне обґрунтування шляхів здійснення індивідуального підходу» (с. 25). У цій статті Г. Костюк порушує проблему, яка тоді набула особливої гостроти – співпрацю психологів і педагогів. Це, на думку вченого, допоможе психологам успішніше розкрити походження досліджуваних ними якостей учнів, а педагогам – глибше вивчити й узагальнити досвід їх навчання і виховання, що, у свою чергу, дасть змогу перебороти формалізм, «диференціювати методи виховання відповідно до особливостей дітей» (Костюк, 1956, с. 26). Учений доводить необхідність «озброєння учителів більш ґрунтовними знаннями вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей, умінням спостерігати психічне життя учнів, придивлятися до того, як вони сприймають все те, що їм подається під час навчання, як його розуміють, що думають, переживають, чим живуть і до чого прагнуть» (там само, с. 30). Одним із шляхів підвищення рівня психологічних знань учителів Г. Костюк уважає «посилення психологічної практики студентів педвузів» (там само).

Саме у другій половині 1950-х років значну увагу починають приділяти змісту педагогічної практики студентів – майбутніх учителів, зокрема

вивченню ними індивідуально-психологічних особливостей школярів і складанню педагогічних характеристик учнів. Відзначимо, що таку роботу українські педагоги здійснювали і раніше – на початку 1940-х років та під час Другої світової війни, про що свідчить викладацька діяльність доцента Чернігівського учительського інституту І. Львова. Сучасна дослідниця А. Остапенко, проаналізувавши особливості методичного підходу вченого до складання педагогічних характеристик учнів, наводить схему характеристики, складену І. Львовим для застосування студентами під час педагогічних практик:

«А) Назва школи, клас, група; б) П. І. П.; в) дата народження;

г) зовнішній вигляд учня (акуратність, культурність);

ґ) успішність учня (з'ясувати причину успішності чи неуспішності);

д) ставлення учня до навчання: відвідуваність загальноосвітнього закладу, поведінка на уроках, дисциплінованість, посидючість, засвоєння матеріалу, самозібраність та працьовитість під час виконання домашніх завдань;

е) ставлення учня до самого себе та до своїх однокласників, упевненість чи невпевненість у своїх здібностях, дружба і товариськість;

є) ставлення до вчителів та дирекції школи, до людей старшого покоління;

ж) представництво школи на різних шкільних та позашкільних заходах;

з) ставлення учня до книги; к) відвідування учнем різних гуртків;

л) виявлення здібностей учня і їхніх проявів;

м) емоційна сфера учня, у чому вона проявляється;

н) вольові якості учня: наполегливість у подоланні перешкод, витривалість і самовладання» (Остапенко, 2019, с. 8).

Проте систематичності робота студентів педагогічних вишів зі складання педагогічних характеристик учнів набуває саме у другій половині

1950-х років. У дослідженнях української психологині, послідовниці Л. Виготського, представниці Харківської школи психології К. Хоменко висвітлено роботу з означеного напряму в Харківському державному педагогічному інституті ім. Г. С. Сковороди. Так, у статті «До питання вивчення особистості учня та складання його характеристики» (1956) вона обґрунтовує теоретичні засади радянської психології у вивченні особистості дитини, які зведено до таких положень: «визнання обумовленості свідомості людини її буттям, умовами життя на основі марксистського розуміння особистості як сукупності суспільних функцій; вивчення особистості дитини у процесі її діяльності і через діяльність, тобто у процесі навчання і виховання; вивчення учня у процесі розвитку, у процесі формування нових рис, рис радянської людини; вивчення особистості учня повинно бути педагогічно спрямоване, тобто приводити до виявлення конкретних причин тих чи інших особливостей психічного розвитку дитини у процесі її навчання і виховання та до розробки дійових педагогічних заходів для дальшого їх формування» (Хоменко, 1956, с. 68–69).

На підставі аналізу програм вивчення учнів Сімферопольського, Запорізького, Дрогобицького та інших педагогічних інститутів авторка доходить висновку, що вони орієнтують студента-практиканта лише на опис, на просту констатацію рівня розвитку школяра, у програмах відсутній розділ «Педагогічні висновки». Але навіть за наявності такого розділу, він не міг би бути реалізованим, оскільки програма не орієнтує на аналіз причин тих чи інших фактів у розвитку учня. А без розкриття причин не можна зробити і педагогічних висновків, накреслити шляхи подальшої роботи з учнем. К. Хоменко наводить програму характеристики, складену кафедрою психології Харківського державного педагогічного інституту. Програма має 7 розділів:

1) загальні відомості про учня;

2) оволодіння знаннями і розвиток пізнавальних процесів учня;

3) формування дисциплінованості й розвиток волі учня;

4) розвиток почуттів;

5) розвиток спрямованості;

6) формування характеру учня;

7) загальні висновки (там само, с. 72).

Принциповою відмінністю пропонованої програми є наявність у кожному розділі двох нових пунктів. У першому з них сформульовано вимоги аналізу причин впливу недоліків і успіхів у формуванні того чи іншого боку особистості школяра, а другий містить вимогу розробляти педагогічні заходи, спрямовані на усунення виявлених недоліків. Наприклад, 2-й розділ програми «Оволодіння знаннями і розвиток пізнавальних інтересів учня» має 5 підпунктів, з яких останні два скеровані на аналіз процесу психічного розвитку та на реалізацію педагогічної спрямованості у вивченні школяра:

1) стан успішності;

2) особливості засвоєння і закріплення знань, рівень розумово розвитку і здібностей учнів;

3) мотиви навчання;

4) причини недоліків і успіхів у розумовому розвитку учня: аналіз уроків з метою з’ясування раціональної організації діяльності учнів для успішного розвитку їх пізнавальних інтересів і мотивів навчання; аналіз умов розумового розвитку школяра в сім’ї;

5) педагогічні заходи школи та сім’ї до усунення виявлених недоліків і дальшого успішного розвитку пізнавальних процесів школяра (там само).

За твердженням К. Хоменко, досвід проведення педагогічної практики з психології в Харківському педінституті за цією програмою показав покращення якості характеристик школярів, які складають студенти-практиканти: у характеристиках не лише констатують індивідуально-

психологічні особливості школярів, яких вивчають практиканти, а й виявлено спроби відобразити хоч частково історію розвитку цих особливостей, показати умови, що породжують їх (Хоменко, 1959).

Подальша розробка К. Хоменко питання психолого-педагогічної характеристики узагальнена нею в посібнику для вчителя «Вивчення особистості учня» (1962), де подано детальних аналіз стану вивчення учнів у школі та складених вчителями характеристик. Відзначаючи недоліки шкільних характеристик (формальність, шаблонність, стислість), психологиня подає програму вивчення учня та методичні поради вчителю щодо користування нею, а також розробляє вимоги до психолого-педагогічної характеристики, яка має: а) відбивати особистість певного учня, його індивідуальність, тобто те, що відрізняє його від інших школярів, б) відмічати ефективність застосованих до учня виховних впливів, в) указувати причини, які породили певні індивідуальні особливості особистості учня, г) розкривати динаміку розвитку особистості учня, показувати не тільки рівень досягнутого розвитку, але й перспективи його (Хоменко, 1962, с. 50–51).

У зв’язку із практичними потребами вивчення психології та її застосування в педагогічному процесі, науковці та освітяни порушували питання про поліпшення психологічної підготовки вчителів і підвищення рівня викладання психології в педагогічних інститутах і університетах. Так, у 1965 р. в Києві відбулася республіканська нарада «Про покращення психологічної підготовки учителів у педвузах і університетах УРСР», на якій було ухвалене питання про збільшення обсягу курсів психології у вищих навчальних закладах. Зокрема, звертали увагу на практичну психологічну підготовку майбутніх педагогів, на формування в них під час практичних і лабораторних занять, а також під час проходження педагогічної практики умінь визначати індивідуальні особливості дітей, розробляти їх психолого-

педагогічні характеристики і реалізовувати на цих принципах індивідуальний підхід до них (Янченко, 2017, с. 365–366).

Етапною в розробці питання педагогічної характеристики, зокрема методики її складання, уважаємо статтю українського психолога, співробітника Науково-дослідного інституту психології УРСР, учня Г. Костюка Б. Баєва «Шкільні характеристики учнів» (1956), яка акумулює дослідження цього питання станом на середину 1950-х рр. На початку статті вчений зазначає, що кожного навчального року вчителі 1–4-х класів і класні керівники 5–10-х класів складають педагогічні характеристики на своїх учнів. Це передбачено керівними матеріалами про школу, у яких зазначено: «Необхідно, щоб характеристика учнів була дійсно педагогічною характеристикою, щоб вона відображала стан розумового, морального та фізичного розвитку учня, показувала його ріст і моральний склад, була насичена фактичним матеріалом» (Болдырев, 1952, с. 191). На думку Б. Баєва, за своїм змістом характеристика являє собою «синтез знань про учня, узагальнення наслідків його виховання і навчання протягом навчального року». Поряд із свідоцтвом про успішність вона є «своєрідним підсумком роботи школи з даним учнем, показником конкретних наслідків роботи педагогічного колективу на певному етапі розвитку школяра» (там само). У статті наведено орієнтовну схему вивчення учня та складання його характеристики:

«1) загальні відомості про учня;

2) успішність учня;

3) ставлення учня до навчання;

4) засвоєння учнем навчального матеріалу, його загальний розвиток;

5) громадсько-політична спрямованість учня та його характерологічні риси;

6) умови життя і праці учня в сім’ї;

7) висновки щодо дальшої роботи з учнем» (там само, с. 23).

Важливо, що кожен пункт схеми конкретизовано. Наприклад, ставлення учня до навчання пропонується розкривати за такими критеріями: «усвідомлення учнем своїх обов'язків перед школою та відповідальності за їх виконання; відвідування занять; навчальні інтереси учня; його позашкільні інтереси; участь у роботі гуртків; прояви неуважності, їх причини; виконання учнем домашніх завдань; відношення учня до оцінки його роботи, до своїх успіхів і невдач у навчанні» (там само). Б. Баєв проаналізував педагогічні характеристики учнів кількох шкіл м. Києва, на підставі чого дійшов висновку про наявність істотних недоліків у цій справі: «Нерідко характеристики являють собою формальні відписки, поява яких викликана не завданнями виховання, а вимогами шкільної документації: написані й підписані, вони лежать в особових справах учнів, нікого й нічим не турбуючи» (там само, с. 24). Наводячи декілька характеристик, учений аналізує їх, виділяючи позитивні і негативні моменти. Особливої уваги Б. Баєв надає психологічній стороні педагогічної характеристики, аргументуючи: «Індивідуальність, своєрідність учнів виявляються в їх інтересах, здібностях, емоціонально-вольових якостях, особливостях їх темпераменту, характеру тощо. Психологічні особливості учнів позначаються на всій їх діяльності і на них треба зважати» (там само, с. 26). Наприкінці статті вчений дає декілька зауважень щодо призначення характеристик, зазначаючи, що практичне значення характеристик у школах неприпустимо звужене: їх складають з єдиною метою – для особових справ учнів. Цього недосить. Характеристика повинна стати робочим документом педагогічного колективу. З її змістом і висновками треба частіше ознайомлювати батьків, що подасть велику допомогу їм у вихованні своїх дітей. Нарешті, стверджує Б. Баєв, свою характеристику повинен знати сам учень – вона допоможе йому розібратися в самому собі (там само).

На початку 1960-х років учені-педагоги продовжують розробляти питання педагогічної характеристики учня як невід'ємну складову

індивідуального підходу. Так, Д. Сонін у кандидатській дисертації «Застосування принципу індивідуального підходу до учнів у навчальній роботі» (1961) зазначає, що вивчення учнів і індивідуальний підхід до них – це два боки єдиного процесу. Автор розглядає педагогічну характеристику як запоруку покращення успішності учня, адже, на його думку, результати вивчення учня, відображені в характеристиці, допоможуть вчителеві й у підготовці до уроку, і під час проведення уроку, і в позаурочний час.

У 1971 р. було ухвалене спеціальне рішення Колегії Міністерства освіти УРСР «Про вивчення індивідуальних особливостей учнів», у якому було визнано за необхідне обов'язково складати на кінець навчального року педагогічні характеристики на учнів усіх класів. У характеристиках, окрім об'єктивних даних про учня, мали бути відомості про його загальний розвиток, здібності, нахили, інтереси, професійну спрямованість, ставлення до навчання, праці, громадських доручень, його загальну поведінку, виконання ним «Правил для учнів», а також висновки і рекомендації щодо подальшої роботи з ним (Березняк, 1973, с. 162). У зв'язку з цим рішенням у 1970-х роках з'явилася ціла низка досліджень, головна мета яких – дати практичні поради вчителю щодо вивчення учня та складання його характеристики. Це праці М. Гусак «Про деякі методи вивчення учнів» (1972), С. Кондратьєвої та В. Роздобудько «Основи індивідуального підходу до учня» (1975), А. Мільшина «Щоденник класного керівника» (1972), І. Юрченко «Вивчення учнів – важлива умова піднесення ефективності навчально-виховного процесу» (1972), Т. Яценко «Роль педагогічних знань у сприйманні педагогом учнів відповідно до їх індивідуальних особливостей» (1977). Найбільш ґрунтовною працею став посібник Б. Баєва «Психологічне вивчення учнів» (1977), у якому вчений подає програму психолого-педагогічного вивчення учня та написання характеристики, яка складена ним у співавторстві з Г. Костюком. Програма містить 5 розділів:

1) загальні відомості про учня;

2) навчальна діяльність (успішність, ставлення до навчання, особливості засвоєння знань);

3) трудова діяльність (участь у суспільно корисній трудовій діяльності, ставлення до трудової діяльності, особливості виконання трудових завдань, професійна орієнтація);

4) загальний розвиток учня (знання, розвиток сприймання й мислення, культура мовлення, інтереси, здібності й нахили);

5) моральна вихованість учня (Баєв, 1977, с. 89–92).

Примітно що останній розділ програми є найбільшим за обсягом і найдеталізованішим: дисциплінованість, колективізм, ідейна спрямованість, інші характерологічні риси. Як бачимо, цей розділ містить підпункт з промовистою назвою «Ідейна спрямованість», конкретизація якого напрочуд точно характеризує стан ідеологічної складової в освіті в 1970-х – І половині 1980-х років: ставлення до релігії та забобонів, почуття радянського патріотизму, інтернаціоналізму та соціалістичного гуманізму, єдність моральної свідомості й поведінки учня, єдність внутрішньої і зовнішньої вихованості учня тощо (там само, с. 91). Звернімо увагу на останні два параметри. На нашу думку, вони виділені не випадково, адже якщо навчальні істини в учнів здебільшого сумнівів не викликають, то морально-етичні настанови викликають не лише сумніви, а часто й скептицизм. Особливо характерним це явище було в останнє десятиріччя існування СРСР. За влучним висловом О. Сухомлинської, «у цей період найбільше проявилося вихолощення й спустошення радянського канону, його риторичне наповнення, розходження з реаліями» (2015, с. 28). Тож поширеним явищем радянської дійсності 1970–1980-х рр. була подвійна мораль, яка формувалася в тому числі й у процесі навчання у школі. Очевидно, що така увага в характеристиках до ідейної спрямованості радянського школяра була спробою запобігти формуванню подвійної моралі. Однак, як показали подальші події в країні, вона виявилась невдалою.

На основі вищенаведеної програми Б. Баєв радить вчителеві складати характеристику учня. У цьому процесі, на його думку, «важливо не тільки вміло підібрати факти, а й проаналізувати їх та узагальнити. Треба, щоб характеристика розкривала динаміку розвитку учня, зміни в його успішності й поведінці, а також те, чим ці зміни викликані» (Баєв, 1977, с. 101). Як результат вивчення учня на певному етапі його розвитку, характеристика сама стає джерелом знань про учня, підґрунтям для індивідуального підходу, оскільки її дані враховують під час планування виховної роботи і вони є опорою навчально-виховного процесу.

Впродовж 1970-х – на початку 1980-х років у науковій педагогічній літературі з'являється багато різноманітних програм вивчення школярів і планів складання характеристик. Як і в середині 1950-х – 1960-х роках, актуальним залишається питання складання характеристики учня під час педагогічної практики студентів – майбутніх учителів. У виданих на початку 1970-х років посібниках для студентів педагогічних вишів «Педагогічна практика студентів» за редакцією А. Бондаря (1972) та «Психолого-педагогічна характеристика учня та класного колективу» О. Польської (1972) особливу увагу приділено психологічній стороні учнівської характеристики і пов'язаному з цим підвищенню психологічної грамотності вчителів, подано детальні програми вивчення учня з різним ступенем конкретизації кожного пункту програми та плану складання характеристик.

Складанню характеристик учнів учителями загальноосвітніх шкіл присвячено статтю Б. Снопика «Про психолого-педагогічну характеристику учня» (1977). Здійснений ученим спеціальний аналіз шкільних характеристик міських і сільських шкіл показав такі їхні найтиповіші недоліки: «суб'єктивність, формальність, поверховість висновків, притягнення даних, які легко вивести з іншої педагогічної документації – табелів, журналів

успішності і т. д.» (Снопик, 1977, с. 43). Наведемо в узагальненому вигляді деякі приклади в табл. 6.1.

Таблиця 6.1.

Аналіз шкільних характеристик міських і сільських шкіл (Снопик, 1977)

Характеристика учня	**Аналіз Б. Снопика**
Світлана Б. в п'ятому класі навчалася на «4» та «5». Учениця розумна, розвинена, але рухлива і не завжди уважна на уроках. Завдання виконує швидко, але неякісно, не старанно. Добре читає, має нахил до читання, задовільну поведінку. У класі активна, але інколи ображає товаришів	У цій характеристиці легко знайти суперечності. Якщо учениця-навчається на «4» і «5», то як вона може не якісно і нестаранно виконувати письмові і усні вправи? Не відображені також важливі психологічні особливості дитини: ставлення до вчителів; здібності; учбова і життєва мотивація; спрямованість особистості; самооцінка та рівень домагань; особливості уваги, пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери, характеру; інтереси, ідеали, переконання і т. ін.
«Олександр П. програмовий матеріал знає на «відмінно», але завдяки сангвінічному темпераменту письмові роботи виконує неохайно».	З психологічної точки зору це неправильне твердження, бо неохайність виконання вправ пояснюється не типологічними, а характерологічними особливостями дитини. Незалежно від темпераменту всі учні можуть і повинні писати старанно і охайно.
«Учениця дуже повільна, з слабким логічним мисленням, часто неуважна. Хоч і має зразкову поведінку, увага часто виключається з роботи».	Абсолютно виключити увагу з роботи неможливо. Увага може мати різну об'єктивацію, розподіл, концентрацію, спрямованість, однак не зникає. Очевидно, йдеться про інше – коливання уваги, її спрямованість на неучбові предмети, але ж це зовсім інша і об'єктивна річ. Неконкретизований характер судження «Учениця має слабке логічне мислення». Не зрозуміло, про що йде мова – сформовані чи не сформовані розумові операції (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); сформовані чи не сформовані принципи поєднання суджень та умовиводів – підведення під поняття, співвідношення загального і часткового, абстрактного – конкретного, причини – наслідку тощо.

Як бачимо, Б. Снопик аналізує характеристики, складені вчителями, як учений-психолог. Він уважає, що матеріал, взятий за основу при складанні характеристики, є переважно результатом спостережень, аналізу, вражень і не завжди підкріплений прикладами. Для усунення недоліків у шкільних характеристиках Б. Снопик рекомендує вчителям складати більш розгорнуті й повніші характеристики з використанням елементів (категорій, понять, термінів) психологічної науки. При цьому зазначає, що перед учителем постають певні теоретичні й методичні труднощі, викликані, зокрема, наявністю великої кількості різних концепцій особистості: у радянській психологічній науці концепції особистості І. Кона, Б. Ананьєва, А. Петровського, Л. Божович, К. Платонова, О. Ковальова, В. Мерліна та інших учених не збігаються і часто суперечать одна одній. Як наслідок, стверджує Б. Снопик, «у кожній школі були свої вимоги, традиції, правила вивчення особистості учня і складання його характеристики» (Снопик, 1977, с. 44). Практично в 1970-х роках у школі існувало декілька видів характеристик учня, відповідно до їх призначення:

«1. Розгорнута, повна характеристика, яка готувалася для батьківських зборів, методичного об’єднання, психолого-педагогічного семінару вчителів шкіл, технікумів, училищ, на «важкого» учня тощо.

2. Характеристика для особової справи учня.

3. Характеристика випускника середньої загальноосвітньої школи, училища, технікуму і т. д.

4. Епізодичні характеристики, за якими звертаються до школи різні організації та установи» (Снопик, 1977, с. 45).

Наголошуючи, що вчителю бракує психологічних знань для складання характеристики учня, Б. Снопик пропонує розв’язувати цю проблему шляхом

педагогічної практики в педагогічних вишах і подає схему та програму вивчення учня, яку використовували в Кіровоградському педагогічному інституті (Додаток 15).

На основі такої схеми Б. Снопик радив класним керівникам наприкінці навчального року складати стислу характеристику учня, у якій відображати питання, над вирішенням яких працював класний керівник, завдання на наступний період навчання і виховання, а також «висвітлювати особливості формування комуністичної ідейності, наукового світогляду, радянського патріотизму, вихованості» (Снопик, 1977, с. 47).

Відзначимо, що педагогічні характеристики в 1940–1980-х рр. вчителі складали з урахуванням «Правил для учнів», які в радянській школі вперше були запроваджені в 1943 р., а далі оновлювалися в 1961 і в 1972 рр. Якщо Правила 1943 р. являли собою єдиний список для всіх школярів (Додаток 16), то, починаючи з 1960 р., було запроваджено поділ Правил на три списки з різними формулюваннями залежно від віку учнів: для молодшої, середньої та старшої школи, по 9–12 пунктів у кожному (Додаток 17). Цей триступеневий віковий розподіл зберігається і у Правилах 1972 р. (Додаток 18).

Нагадаємо, що у вітчизняній школі перші Правила для учнів було запроваджено в 1874 р. Згідно з ними було розроблено Правила 1885 р. для учнів середніх навчальних закладів Києва, які, як ми зазначили вище, використано як основу кондуїтного списку за формою «Біографічні відомості про учня». У 1920–1930-х рр. радянська педагогіка відмовилася від Правил для учнів, очевидно, через те, що з початком радянського періоду правила поведінки учнів реформатори школи розглядали як репресивні інструменти старого режиму, яких новій школі слід позбутися (Маслинский, 2015, с. 58). Запровадження Правил для учнів у 1943 р., під час Другої світової війни,

пов'язуємо із загальною тенденцією тих років – зміцненням радянського патріотизму, тим більше, що їх запровадження обґрунтовували дисциплінарною риторикою воєнного часу (Ривес, 1943, с. 6–13). Правила для учнів 1943 р., на відміну від правил 1874 р. (72 розлогих пункти) та радянських правил 1961 та 1972 рр., – досить стислий документ. Зміст правил 1943 р. – це список із 20 приписів і заборон щодо поведінки у школі та поза нею. Для запровадження цих правил у 1940-х роках розробляли спеціальні методики (Беккер, 1949).

Порівняємо пункти Правил для учнів 1943, 1961 та 1972 рр. з текстами тогочасних педагогічних характеристик учнів, складених учителями Ковчинської (Чернігівщина) та Павлиської середніх шкіл (Кіровоградщина) (табл. 6.2.).

Таблиця 6.2.

Відображення Правил для учнів 1943, 1961 та 1972 рр. у текстах педагогічних характеристик

Правила 1943 року	**Текст характеристики**
Пункт 4: Приходити у школу з усіма необхідними підручниками та письмовим приладдям.	«приходить до школи без книжок, без приладь»[94].
Пункт 13: Бути ввічливим зі старшими, вести себе скромно і пристойно у школі, на вулиці й у громадських місцях.	«поводить себе на уроках добре, але поза уроками порушує правила поведінки учня»[95].
Пункт 15: Берегти шкільне майно. Дбайливо ставитися до своїх речей і до речей товаришів.	«охайний біля себе і біля навчального приладдя, бережно ставиться до громадського майна»[96].

[94] Особова справа Лимонченка Олександра. 1954–1965 рр. *Педагогічно-меморіальний музей В.О. Сухомлинського*. Арк. 4.
[95] Особова справа учениці Ткаченко Віри. 1947–1958 рр. *Там само.* Арк. 5.
[96] Особова справа Давиденка Олександра. 1954–1965 рр. *Там само.* Арк. 4.

Продовження таблиці 6.2.

Правила 1961 року	**Текст характеристики**
1–4 кл., п. 7: Виконуй вимоги вчителів, працівників школи, чергових учнів.	«завжди старанно виконує всі доручення вчителів і старших товаришів»[97].
5–8 кл., п. 1: Наполегливо оволодівати знаннями, трудовими навичками, старанно вчитись і працювати, добре поводитися на уроках.	«старанності в навчанні не проявив, на уроках мало уважний, а тому і навчався на 3 і 2»[98]; «старанний, на уроках уважний, приклад у поведінці для інших»[99].
9–11 кл., п. 3: Брати активну участь у громадсько-політичному, культурному житті школи.	«приймав активну учать у громадському житті класу й школи»[100].
Правила 1972 року	**Текст характеристики**
4–8 кл., п. 3: Бери активну участь у громадській роботі класу і школи; п. 12: Гідно носи звання радянського учня й дорожи честю своєї школи, свого колективу.	«активну участь приймала в усіх позакласних мірориємствах і громадсько-корисній праці»[101]; «дорожить честю класу і школи»[102].
9–10 кл., п. 2: Вчасно приходь на заняття, не пропускай уроків.	«пропустила багато робочих днів через хворобу, тому одержала трійки»[103].

Як бачимо, вчителі фактично цитують у характеристиках окремі пункти Правил для учнів. Хоча зрідка трапляються і більш розгорнуті описи поведінки та успішності учнів з урахуванням Правил. Особливо це помітно в характеристиках, складених учителями Павлиської школи. Наприклад, дотримання учнем вимоги уважно слухати пояснення вчителя, не розмовляти і не займатися сторонніми справами на уроці (п. 8 Правил для учнів 1943 р.)

---

[97] Педагогічні характеристики учнів. 1969–1977 рр. *Архів Ковчинського закладу загальної середньої освіти І–ІІІ ст. імені Л.П. Деполович Куликівської селищної ради Чернігівської обл*. Арк. 5
[98] *Там само.* Арк. 3.
[99] *Там само.* Арк. 1.
[100] *Там само.* Арк. 4.
[101] *Там само.* Арк. 6.
[102] *Там само.* Арк. 10.
[103] *Там само.* Арк. 8.

вчитель у характеристиці описує так: «Увага на уроках нестійка, учень дуже рухливий, а пам'ять слаба, засвоює матеріал дуже повільно»[104]. Необхідність читати художню літературу (п. 4 Правил для учнів 9–11 класів 1961 р.) відображено так: «Учень багато читає художньої літератури, а тому добре володіє як усною, так і письмовою мовою»[105]. Інколи в характеристиці Правила для учнів використовують як аргумент: «Гарно декламує вірші. Неодноразово брала участь у проведенні літературних шкільних вечорів, науково-природознавчих серед населення. Цікавиться досягненнями науки й техніки. Була хорошим політінформатором. Поведінка зразкова, оскільки учениця завжди дотримувалась «Правил для учнів»[106]. Зміст педагогічних характеристик учнів Павлиської школи свідчить, що складали їх вдумливо, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного школяра і, вочевидь, на постійній основі та науковому підґрунті. Про це та про внесок у розробку феномену педагогічної характеристики директором Павлиської середньої школи В. Сухомлинським йтиметься далі.

У другій половині 1970-х років Педагогічним товариством Української РСР було розроблено «Психолого-педагогічну карту вивчення особистості учня» (Додаток 19), один з розділів якої – «Характер поведінки» – був прямо пов'язаний із Правилами для учнів. Розділ містив кілька пунктів про додержання Правил та наявність позитивних навичок їх виконання, а також про недодержання через неуспішність або наявність нездорових інтересів, надмірну розгальмованість, невміння володіти собою, неправильне

---

[104] Особова справа Головченка Віктора. 1954–1965 рр. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*. Арк. 4 зв.
[105] Особова справа Пальчика Володимира. 1955–1966 рр. *Там само*. Арк. 5 зв.
[106] Характеристика учениці Павлиської СШ ім. Сухомлинського В. О. Головенко Людмили Миколаївни, 1956 р.н. *Там само.* Арк. 1.

виховання в минулому[107]. Причому у графі навпроти цих пунктів слід було написати запроєктовані якості учня, які мав сформувати учитель шляхом подальшої педагогічної роботи з вихованцем. Серед інших розділів карти – «Мотиви поведінки», «Організаторські уміння», «Естетичні знання, уміння і навички», «Місце в колективі» та ін. Незважаючи на прогресивність і новаторський характер такої карти, уважаємо, що вона була заскладною і занадто громіздкою для використання в масовій школі. Вочевидь, саме тому під час дослідження нами не виявлено заповнених карт такого зразка.

Вдалу спробу узагальнити досягнення психології і педагогіки щодо вивчення учня і складання його характеристики в 1980-х роках зробив український учений-педагог, розробник концепцій індивідуалізації виховання школярів та самоосвіти вчителів середніх шкіл В. Галузинський у праці «Індивідуальний підхід у вихованні учнів» (1982), на основі якої він захистив докторську дисертацію (1984). В. Галузинський, спираючись на праці психологів Л. Божович, Л. Виготського, В. Крутецького та ін., розробив взірцеві програми вивчення учнів за віком (молодших школярів, підлітків, старшокласників). Безперечна цінність цих програм для педагога полягає в тому, що вони, окрім розділу «Зміст знань про учня», містять і розташований паралельно розділ «Методи вивчення особистості учня», який конкретизує і спрямовує роботу вчителя з вивчення своїх вихованців. Наприклад, розвиток естетичних і фізичних потенціалів особистості старшокласника автор пропонує вивчати за допомогою таких методів: екскурсії і культпоходи, обговорення книг, фільмів, вистав і телепередач, бесіди з керівниками спортивних гуртків, бесіди з учнем про його ставлення до спорту і фізичної культури (Галузинский, 1982, с. 85). Відповідно до програми вивчення учня

---

[107] Психолого-педагогічна карта вивчення особистості учня (1977). *Педагогічний музей України.* НДФ-5846. Арк. 1 – 1 зв.

далі подано плани психолого-педагогічної характеристики за зазначеними вище віковими критеріями. На основі цих планів В. Галузинський радить складати індивідуальну програму виховання школяра.

Отже, феномен педагогічної характеристики як підґрунтя індивідуального підходу до учня науковці глибоко і всебічно розробляли впродовж 1940–1980-х років: було подолано відокремленість змістового і методичного рівнів у організації вивчення педагогом учня, чітко встановлено етапи вивчення вчителем школяра у вигляді відповідних програм, способів фіксації результатів та аналізу цього вивчення у педагогічних характеристиках. У зазначеному періоді нами виділено такі тенденції:

- розгляд проблеми педагогічної характеристики учня як передумови індивідуального підходу в дисертаційних дослідженнях, які відбивають переважно змістовий рівень вивчення школярів. Однією з основних вимог до характеристики учня в цей період поряд з визначенням рівня успішності було відображення ідейних рис «нової радянської» людини;

- головним предметом досліджень стає психологічний бік учнівської характеристики й пов’язане з цим підвищення психологічної грамотності вчителів. Педагоги розробляють детальні програми вивчення учня з різним ступенем конкретизації кожного пункту програми та плану складання характеристик. У цей період назву характеристики учня змінюють з «педагогічної» на «психолого-педагогічну».

- поглиблено досліджують вікові особливості школярів (молодші школярі, підлітки, старшокласники) і розробляють відповідні програми вивчення учнів та плани складання їх психолого-педагогічних характеристик з конкретними методичними рекомендаціями щодо способів користування цими програмами та планами.

У 1940–1980-х рр. педагогічні характеристики були невід’ємною частиною особової справи учня – спеціального документу у вигляді

журналу, виготовленого друкарським способом, який містив такі розділи: вказівки про порядок ведення особової справи учня, загальні відомості про учня, успішність і поведінку, дисциплінарні стягнення і нагороди, стан здоров'я. Останні декілька аркушів були відведені для написання щорічних педагогічних характеристик (Додаток 20).

За визначенням О. Сухомлинської, досліджуваний період розвитку української педагогічної думки позначено «пануванням формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеологеми» (Сухомлинська, 2003, с. 62). Ця вичерпна дефініція яскраво відображена у працях, присвячених проблемі характеристики учня: у 1940–1950-х рр. програми вивчення учнів та орієнтовні плани педагогічних характеристик школярів обов'язково містили пункт про ідейно-моральні риси «нової радянської» людини, а після прийняття Морального кодексу будівника комунізму (1961), що став своєрідною програмою морального виховання в радянській школі, педагогічна характеристика учня неодмінно мала відображати «ідейну спрямованість» школяра.

Найглибше феномен педагогічної характеристики учня в досліджуваний період розробив В. Сухомлинський, реалізуючи у своїй практичній діяльності більшість викладених вище теоретичних положень крізь призму власного бачення та спираючись на свій науково-педагогічний досвід.

6.2. Феномен педагогічної характеристики учня в науково-методичній спадщині Василя Сухомлинського як повернення до джерел

6.2.1. Еволюція поглядів В. Сухомлинського щодо педагогічної характеристики учня

Педагогічна творчість В. Сухомлинського привертала, привертає та, безперечно, надалі привертатиме увагу багатьох дослідників, і не лише педагогів, а й філософів, психологів, соціологів та інших учених (Антонець, 2008; Арцишевський, 2011; Березівська, 2010b; Дічек, 2010; Зязюн та Родчанін, 1980; Кремень, 2013; Проскура, 2012; Савченко, 1993; 2018; Сухомлинська, 2012a, 2012b та ін.). Зумовлений цей незгасний інтерес насамперед тим, що В. Сухомлинський «ціною власного життя відродив, розвинув і збагатив ідеї класичної педагогіки» (Клочек, 2008), а відтак його науково-педагогічна спадщина – це джерело сучасної особистісно орієнтованої освіти; її гуманістична парадигма сформована передусім на його працях та практичному досвіді. Це визнають не лише вітчизняні, а й зарубіжні вчені, обґрунтовуючи належність українського педагога до європейської гуманістичної традиції в освіті (Cockerill, 1999; Австралія) та називаючи його «провісником педагогіки людяності» (Іфферт, 1993, Німеччина), «подвижником гуманістичної педагогіки» (Богуславский, 2010; Росія). Окрім того, актуалізації спадщини В. Сухомлинського сприяє унікальне не лише у вітчизняній, а й у світовій педагогіці поєднання в особі Василя Олександровича досвідченого вчителя-практика, успішного педагога-адміністратора, проникливого психолога, самобутнього письменника і

справжнього вченого. Наголосимо, що саме органічний синтез педагогіки і психології у практичній діяльності В. Сухомлинського став запорукою того дивовижного педагогічного успіху, яким увінчаний шляхетний за задумом і виключно складний за методикою виконання педагогічний експеримент, блискуче реалізований ним у Павлиській середній школі.

Для успішної практичної реалізації свого тривалого педагогічного експерименту В. Сухомлинський визначив першочергове антропологічне завдання – всебічне знання вчителем свого вихованця: «Виховувати – це насамперед знати дитину, а щоб знати – треба постійно бачити, вивчати. Без знання дитини, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і тому беззмістовним» (1977, с. 204). Під час вивчення педагогом учня винятково важливого значення Василь Олександрович надавав педагогічній характеристиці.

У науковій літературі наявні численні праці, присвячені вивченню складових педагогічної системи В. Сухомлинського, виділенню етапів їх становлення та розвитку (Антонець, 1997; Бех, 2005; Богуславський, 2012; Березівська, 2016; Гавриленко, 2013; Дічек, 2003; Зязюн та Родчанін, 1988; Кузь, 2003: Мухін, 1991; Риндак, 2008; Савченко, 2008; Сухомлинська, 2013с, 2016; Федяєва та Сараєва, 2006; Челпаченко, 2012 та ін.). Спираючись на ці дослідження та на праці самого педагога й архівні матеріали, висвітлимо еволюцію поглядів В. Сухомлинського на методику складання, зміст і призначення педагогічної характеристики учня.

Проблема вивчення особистості учня та складання на цій основі його педагогічної характеристики була в центрі уваги В. Сухомлинського практично з перших років його керівництва Павлиською школою. Так, у протоколі засідання педагогічної ради від 15.01.1950 р. читаємо: «Аналіз педагогічних характеристик учнів (доповідають класні керівники

Сухомлинська Г. І., Левицький П. П., Скочко В. О.)»[108]. І далі: «Заслухавши педагогічні характеристики, педагогічна рада відмічає, що дані характеристики складені правильно, у них охоплені всі риси характеру учнів і вдало відзначені індивідуальні особливості й риси характеру учнів. Педагогічна рада зобов'язує всіх класних керівників глибоко вивчати кожного учня і писати всебічні, широкі характеристики»[109]. У рішенні педагогічної ради від 22.04.1952 р. зазначено: «Заслухавши інформацію директора школи Сухомлинського В. О. про складання педагогічних характеристик учнів, педрада постановляє зобов'язати всіх класних керівників до кінця навчального року скласти педагогічні характеристики учнів своїх класів. У характеристиках вказати:

– Стан здоров'я, домашні умови учнів.

– Як учень готує домашні завдання.

– Особливості пам'яті учнів.

– Пояснити особливості поведінки.

– Здібності і нахили учня.

– Накреслити конкретні шляхи покращення успішності учня»[110].

Зазначимо, що В. Сухомлинський до середини 1950-х років був прихильником «школи учіння» (Сухомлинська, 2012а, с. 17), з її спрямуванням на міцний базовий компонент знань і умінь, переважанням розумової праці учнів. Це відбито і в поглядах педагога на зміст педагогічної характеристики: запропонована схема передбачає характеристику учня як суб'єкта навчальної діяльності, тобто нею охоплено насамперед

---

[108] Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ. 31.10.49–25.06.1951. *Павлиський державний педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ППММС 12999. Арк. 14, зв.

[109] Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ. 31.10.49–25.06.1951. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ППММС 12999. Арк. 16, зв.

[110] Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ. 24.08.51–23.08.52. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ППММС 13000. Арк. 31.

інтелектуально-вольовий комплекс рис (навички, вміння і здібності), що, безперечно, випливає на розуміння учня як особистості. Статус, ціннісні орієнтації, мотиви поведінки і, нарешті, характер учня оцінюють залежно від того, як учень вчиться.

У 1953 р. В. Сухомлинський публікує статтю «Педагогічна характеристика учня», де обґрунтовує свої погляди на зміст і призначення характеристики. «Індивідуальні особливості полягають насамперед у особливостях засвоєння навчального матеріалу. На кожному етапі навчання вчитель повинен мати уявлення про те, як учень засвоює матеріал, як він його запам'ятовує і заучує правила. Ось ця характеристика особливостей засвоєння учнем навчального матеріалу й набуття ним практичних навичок і має, нам здається, складати зміст педагогічної характеристики. Сюди мають входити особливості пам'яті учня, його роботи на уроці й під час виконання домашніх завдань» (Сухомлинский, 1953, с. 48). Однак педагог застерігає від остаточних категоричних визначень, наголошуючи на тому, що індивідуальні особливості учня не є чимось незмінним, постійним. Вони змінюються, а отже, має змінюватися і педагогічна характеристика учня: «Вона має окреслювати перспективи розвитку учня в майбутньому, перспективи його зростання. Головною в педагогічній характеристиці має бути вказівка на те, як розвиваються здібності учня і що ще слід зробити вчителю, щоб учень краще засвоював програмний матеріал» (там само).

Подаючи декілька зразків характеристик учнів, В. Сухомлинський зазначає, що вчителі Павлиської школи під час складання характеристики керуються тим, що кожен учень може гарно вчитися, якщо вчитель правильно визначить його здібності й розвиватиме позитивні якості, а негативні – усуватиме. У характеристику записують «висновки зі щоденних спостережень за підготовкою учня до уроків, засвоєнням і запам'ятовуванням навчального матеріалу» (там само, с.48). Наприклад,

характеризуючи учня 5-го класу П. Л., класний керівник М. Лисак визначає індивідуальні особливості вихованця так: «Учень кожне нове поняття сприймає не відразу, а після зіставлення з відомим. Кожне нове поняття він намагається спочатку заперечувати, знаходячи в ньому те, що має буцімто не відповідати отриманим раніше знанням. Він важко засвоює новий матеріал, якщо не знаходить у ньому зв'язку з відомим. Спостереження показали, що кожен пропуск уроку, кожне втрачене поняття серйозно відбивається на успішності учня. Вчителям слід ретельно стежити за тим, щоб у системі засвоюваних учнем знань не було розривів, пропусків» (там само).

Як директор Павлиської школи, В. Сухомлинського впроваджує у практику роботи колективу обговорення педагогічних характеристик учнів на нарадах учителів, які викладають у цьому класі, а окремих характеристик – на засіданнях педагогічної ради. Таке колективне обговорення, за словами Василя Олександровича, спонукало вчителів більш глибоко і всебічно вивчати учнів, допомогло дійти спільної думки щодо того, що саме слід вивчати в індивідуальних особливостях вихованця.

У Павлиській школі вже на початку 1950-х років розробили чітку методику складання педагогічної характеристики. Матеріалом для неї були спостереження за процесом засвоєння учнем на уроці програмного матеріалу, процесом набуття ним практичних навичок і формування світогляду. Учителі вивчали не лише відповіді учнів на уроці, але й питання, які задають учні. Результати цих спостережень, записані в щоденник учителя, наприкінці навчального року аналізували шляхом зіставлення характерного для учня в останні дні навчального року з тим, що було записано на початку та всередині навчального року. До уваги брали і спостереження за роботою учня вдома, під час виконання домашніх завдань. Після обговорення характеристик на нараді учителів цього класу характеристики остаточно редагували і частину з них аналізували на засіданні педагогічної ради (там

само, с. 49). Про це педагог пише у своїй кандидатській дисертації «Директор школи – керівник начально-виховної роботи» яку він захистив у 1955 р. в Київському державному університеті імені Т. Г. Шевченка. Так, у додатках до рукопису дисертації вміщено «План роботи методичного об'єднання класних керівників Павлиської СШ на 1952–1953 н. р.», у якому зазначено: «Вивчення учнів і складання педагогічних характеристик (доповідь директора, повідомлення про спостереження над учнями учителів М. А., З. Г., Куріньової, Лисак, Г. І. Сухомлинської)»[111].

Головне завдання характеристики, за В. Сухомлинським, – «бути засобом подальшого покращення успішності учня» (там само, с. 49). Тому закономірно, що педагогічні характеристики, складені вчителями Павлиської СШ у першій половині 1950-х років, вирізняються певним раціоналізмом. Це пояснює націленість вчителів на розумовий розвиток учнів. На підставі аналізу 50 педагогічних характеристик випускників Павлиської СШ 1954 р. ми дійшли таких висновків. Частота фіксування одних і тих же якостей у характеристиках різних учнів дуже висока: у характеристиках 50 випускників 28 разів згадано якість «уважний», по 25 – «наполегливий у подоланні труднощів у навчанні» та «чітко й акуратно виконує домашні завдання», відзначаються особливості мови – 43, пам'яті – 37, активність – 23, старанність – 27 разів і т. п. Учителі, як правило, відзначають лише те, до якої діяльності схильний учень («любить фізичну працю», «схильна до рукоділля», «цікавиться радіотехнікою»). Якісну характеристику здібностей і ступінь прояву їх зазвичай не подано. Окрім того, характеристики дуже

[111] В. Сухомлинский. Директор школы — руководитель учебно-воспитательной работы. Диссертация. *Центральний архів вищих органів влади.* Ф. 5097. Оп. 1. Справа 3. Арк. 320.

стислі (максимум – півсторінки рукописного тексту)[112]. Як бачимо, серед відзначених вчителями особливостей характеру учнів центральне місце посідають пізнавальні процеси, ставлення до навчання, характеристики навчальної діяльності, вольові якості. Це підтверджує наш висновок про те, що вчителі сприймають учня передусім як суб'єкта навчальної діяльності, а не як особистість.

Сам В. Сухомлинський, зізнаючись, що «на перших порах нам було дуже важко готувати педагогічну характеристику дитини» (1977a, с. 447), все ж був твердо переконаний: «Робота кожного вчителя, директора, завуча над педагогічною характеристикою дитини – це ази педагогічної культури. Без знання дитини нема школи, нема виховання, нема справжнього педагога і педагогічного колективу» (там само, с. 449). Наприкінці 1950-х – початку 1960-х рр. вивчення учня та складання на цій основі його педагогічної характеристики було поставлено В. Сухомлинським на наукову основу. Це була «постійна, вдумлива робота кожного вчителя над педагогічною характеристикою дитини з її складним духовним світом, з її радощами і прикростями, а в основі педагогічної характеристики лежать психологічний аналіз, спостереження, вивчення» (там само, с. 455).

У 1965 році вперше в системі української середньої освіти в Павлиській СШ з ініціативи В. Сухомлинського почав діяти психологічний семінар для учителів, метою якого було, за визначенням самого Василя Олександровича, «дослідження людини» (1977d, с. 83). Психологічний семінар як форма вивчення особистості учня був надзвичайно ефективним: підвищення психологічних знань вчителів не лише сприяло глибшому пізнанню ними учнів, але й, як наслідок, зумовило кардинальне оновлення

---

[112] Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ на 1953–54 н. р. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ЛВ 13004. Арк. 83, зв. – Арк. 92, зв.

підходів до складання характеристики школяра. І виявилося це не лише формально – у зміні назви характеристики з «педагогічної» на «психолого-педагогічну», а насамперед – у якісно новому змісті самої характеристики. Успішність, залишаючись одним з важливих елементів характеристики, усе ж відходить на другий план. Василь Олександрович наголошує, що частіше треба підходити до учня «просто як до людини, забути про оцінку його знань і перестати одним цим вимірювати його гідність» (Сухомлинский, 1970, с. 51).

Так, у характеристиках учнів, складених учителями Павлиської СШ у другій половині 1960-х рр., «на першому місці стоїть здоров'я, фізичний розвиток дитини, характеристика умов її всебічного розвитку, індивідуальних особливостей розумового розвитку: як дитина сприймає предмети і явища навколишнього світу, як у неї відбувається формування понять, які особливості її мови, як вона запам'ятовує, як розвинуто в неї образне й абстрактне мислення, яке емоційне забарвлення її мови, взагалі який ступінь її емоційної культури» (Сухомлинський, 1977а, с. 447). Педагог, характеризуючи учня, описує середовище, обставини, у яких формується інтелект дитини: спиняється на позитивних і негативних факторах, від яких залежить багатство її сприймання, уявлень, мови, кругозору. При цьому велику увагу приділено аналізові інтелектуального життя сім'ї.

В. Сухомлинський акцентує на надзвичайно важливому боці педагогічної характеристики – на її перспективності. «Ми прагнемо не тільки аналізувати те, що є, а й висловлюємо свої міркування, наміри, плани активного виховного впливу на особистість дитини, розповідаємо про те, як уже зараз здійснюється цей вплив, які труднощі зустрічаються у виховній роботі. Ми не тільки бачимо людину такою, яка вона є, але й проєктуємо розвиток її інтелекту, моральності, естетичної й емоційної культури» (там само, с. 449).

Підґрунтям для складання характеристик школярів були глибокі, методично продумані, емоційні доповіді директора та їх обговорення на психологічному семінарі. Ми проаналізували 47 протоколів психологічних семінарів, які зберігаються в Педагогічно-меморіальному музеї В. О. Сухомлинського (смт Павлиш Кіровоградської області). Сам В. Сухомлинський провів 40 семінарів, на яких педагоги слухали й обговорювали 31 доповідь Василя Олександровича. Усі вони стосуються психічного розвитку дитини та спрямовані на вивчення педагогом учня, покращення навчально-виховної роботи у школі: «Питання психологічної культури уроку» (26.01.1966), «Психічні особливості підлітків» (13.10.1966), «Вчити учнів управляти своїми бажаннями» (25.02.1967), «Праця як важлива умова повноцінного морального й розумового виховання» (23.10.1968), «Дисципліна й почуття обов'язку» (11.01.69), «Проблема взаємовідносин учителя та учнів» (20.01.1970) та ін. Знання, отримані вчителями на семінарі, знаходили своє практичне втілення у вивченні, пізнанні ними своїх вихованців і, відповідно, у характеристиках школярів.

Для прикладу, детально проаналізуємо психолого-педагогічну характеристику учня 7-го класу Юрія О., яку розглядали на засіданні психологічного семінару 12.11.1969 р. Насамперед зазначимо, що характеристика складена надзвичайно розлого (8 сторінок рукописного тексту)[113], тому подаємо її у скороченому вигляді з нашими коментарями.

На початку характеристики вчитель дає докладний опис умов, у яких зростає учень. Мати Юрія працює на хлібозаводі вантажником. Батько був засуджений і залишив сім'ю. Мати, одружившись удруге, усіляко догоджає новому чоловікові, вибачає все, зовсім забуваючи про сина. Вітчим же зовсім

---

[113] Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 8.09.1969–22.09.1971. *Педагогічно-меморіальний музей В.О. Сухомлинського*, ППММС 1657, Арк. 21, зв. – Арк. 25.

не цікавиться вихованням Юрія, зловживає алкоголем, улаштовує скандали. Через такі обставини в сім'ї хлопець часто буває в дідуся та бабусі, які радо його приймають, намагаючись у всьому догодити і не вимагаючи нічого робити. Юрій має старшого брата, який засуджений за хуліганство і перебуває в колонії.

Зрозуміло, що такі сімейні умови негативно впливають на формування характеру Юрія. До школи він вступив непідготовленим, але з перших днів навчання показав себе здібним, кмітливим учнем, який швидко все сприймає і запам'ятовує. Зважаючи на природні здібності, Юрій переходив з класу в клас, не докладаючи зусиль до навчання. Улюбленим його заняттям була гра за селищем у проваллі, у полі, на вигоні, тобто там, де за ним не могли спостерігати дорослі. У молодших класах хлопчик заради гри часто пропускав уроки. Подорослішавши, став відповідально ставитися до відвідування занять, «хай би що говорили вдома, нехай хворий, нехай негода, але до школи прийде обов'язково, за минулий рік не пропустив жодного уроку, у цьому році теж. Але навчання його закінчується разом із закінченням уроків. Прийшов додому – і зразу на вулицю»[114].

Таке невідповідальне ставлення до навчання, на думку вчителя, є наслідком сімейного виховання, точніше – відсутності виховання, коли дитину змалку зовсім не привчали до роботи. Тепер семикласник Юрій уже не слухає матір, перемовляється з нею, розуміючи, що не може довести свою правоту, може грюкнути дверима. Щоправда, у школі поводиться інакше: на зауваження вчителя реагує, обов'язково визнає свою провину. «У розмові з ним треба бути вимогливим, але не ображати його, тому що замовкне і не скаже жодного слова»[115].

---

[114] Там само. Арк. 22, зв.
[115] Там само.

Перед тим, як характеризувати успішність Юрія і загальний розумовий розвиток, учитель визначає особливості темпераменту хлопця: «Юрій має холеричний темперамент, хоч ще не зовсім яскраво виражений. Йому завжди потрібно нагадувати про стриманість і самовладання»[116].

Наголошуючи на тому, що основою пізнання є увага, педагог визначає увагу учня як нестійку і конкретизує: «Він може зосередитися на чомусь цікавому і то не надовго, він може слухати мимоволі, але свідомо спрямувати свою увагу не може»[117]. Важливо, що вчитель відразу ж ставить перед собою завдання, спрямоване на підвищення уваги школяра: «Його потрібно тримати весь час у полі своєї уваги, спрямовувати його діяльність і наполегливо формувати інтерес до навчальної роботи, уміння володіти собою»[118].

Про глибоке психологічне розуміння вчителем свого вихованця свідчить те, що, описуючи бідність і невиразність мови Юрія («вживає нелітературні слова, не вміє користуватися художніми засобами») та стиль письма («нерозбірливе, некаліграфічне, неакуратне»), педагог зауважує: усне і письмове мовлення «ніби відбиває характер Юри»[119]. Попри нестійку увагу, незібраність, несистематичне виконання домашніх завдань, «навчальний матеріал засвоює швидко, точно, уміє зробити висновки з тільки що розказаного, … відповідає чітко, осмислено, навіть відтворює своїми словами»[120].

У характеристиці яскраво виражений індивідуальний підхід до учня: «Ось на уроці Юра дуже активний, руку підносить, розв’язує одну задачу, другу, і досить поглядом дати йому зрозуміти, що ти бачиш, як він працює,

---

[116] Там само. Арк. 23.
[117] Там само.
[118] Там само.
[119] Там само.
[120] Там само, Арк. 23, зв.

він почне старатись ще краще»[121]. Водночас вчитель, підкреслюючи, що «Юра не має чіткої цілеспрямованості, не має твердих переконань, ясних принципів (хай ще дитячих, якими б він керувався у своїй діяльності)», доходить висновку: «Такі учні часто йдуть під вплив інших»[122]. Характеристика захоплює об'єктивністю, всебічним знанням учня: «Незважаючи на те, що Юра росте бездоглядним, він відзначається серед товаришів чесністю, ніколи не траплялося, щоб у школі він що-небудь привласнив собі, щоб когось обдурив, зі сльозами на очах завжди скаже правду, він добрий, ніколи на таїть зла»[123].

Юрій любить фізичну працю. Відчувається, що ця риса характеру особливо імпонує вчителеві, оскільки описано її докладно, навіть із захопленням. Це ціла художня мініатюра, яка, на наш погляд, напрочуд точно і яскраво передає радість вчителя від результатів свого впливу на учня, тому подаємо її без скорочень: «Ходили ми весною до лісу. Застав дощ. Розвели вогнище. Грітись усі охочі, а збирати по дощі сушняк не дуже приємно. Зате Юрі підтримувати вогнище не потрібно нагадувати. Мокрий, але задоволений, він увесь час мотається по лісу, збираючи сухі дрова. Дехто з учнів узяв велосипед, назад – грязюка, не потягнуть їх. І знову Юра допомагає безвідмовно. Юра завжди поділиться з товаришами. Чергує клас – Юра старший черговий на своєму ряду. Це діти довірили йому цей пост, і зі своїми обов'язками він справиться добре. Проводили військову гру влітку, обрали Юру командиром. Його цінують у класі за хороші риси»[124]. Додамо, що, визначивши працю осереддям навчально-виховного процесу, В. Сухомлинський довів, що «школа базується не на учителеві, не на учневі,

[121] Там само, Арк. 23, зв. — Арк. 24
[122] Там само, Арк. 24
[123] Там само, Арк. 24 зв.
[124] Там само.

а на праці. Він підкреслював, що школа та виховання обертаються навколо праці, як земля навколо сонця» (Франгос 1993, с. 20). Саме це пояснює підвищену увагу В. Сухомлинського до формування такої риси характеру, як працелюбність. Причому – і це яскраво демонструє аналізована характеристика – саме індивідуальний підхід до учня сприяє формуванню любові до праці: якщо змалечку, у родині, Юрій не був привчений працювати, то під час навчання у школі, очевидно, у результаті продуманого та вміло організованого виховного впливу в нього сформувалася ця риса характеру.

Наприкінці характеристики вчитель окреслює заходи і ставить перед собою завдання, спрямовані на покращення особистих якостей та формування позитивних рис характеру учня: «На кожнім уроці треба стежити за ним, щоб не випустити з поля зору. Особливу увагу слід звернути на своєчасний розвиток суспільно-корисних потреб»[125]. Примітно, що педагог обґрунтовує свою позицію, спираюсь на психологічні знання, очевидно, отримані на шкільному психологічному семінарі: «Якщо потреби розвиваються стихійно, поза увагою батьків і вчителів, можна спостерігати розвиток одних потреб за рахунок інших. Надмірний розвиток у дитини потреби в різноманітних розвагах і відсутність потреби виконувати свої обов'язки може сприяти формуванню в неї різних негативних рис характеру: егоїзму, нечесності. По відношенню до Юри треба постійно здійснювати індивідуальний підхід, працювати не тільки з учнем, а й з батьками» (характеристику склала класний керівник Вовченко Г. Я.)[126].

Отже, проблема психолого-педагогічної характеристики учня перебувала в центрі уваги В. Сухомлинського впродовж усього періоду його керівництва Павлиською середньою школою. Проаналізовані характеристики

[125] Там само, Арк. 25.
[126] Там само.

першої половини 1950-х рр. та кінця 1960-х рр. дають підстави для висновку, що погляди Василя Олександровича на проблему психолого-педагогічної характеристики не були сталими, а еволюціонували паралельно з розвитком педагогічного світогляду вченого, що яскраво відбилося у змісті характеристик, складених педагогами очолюваного ним колективу: від констатації рівня успішності учнів і пов'язаних з ним інтелектуальних якостей до глибокого проникнення в суть психічних процесів, вдумливого аналізу і з'ясування причин складних і часом суперечливих проявів особистості учня, рекомендацій щодо шляхів покращення характеру вихованців. Пізнання учнів вчителями стало більш повним і глибоким, з переважанням в уявленнях про учнів позитивних якостей. Розуміння педагогами учнів набуло творчого характеру, що виявилося в умінні виділити індивідуальну своєрідність особистості кожного учня, тенденції його розвитку.

Вважаємо, що якісні позитивні зміни у вивченні педагогом учня, і, як наслідок, у змісті характеристик були зумовлені функціонуванням у Павлиській школі психологічного семінару, що був організований В. Сухомлинським і діяв під його керівництвом.

6.2.2. Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні учня та складанні психолого-педагогічної характеристики

Василь Сухомлинський у властивій йому афористичній манері так визначає взаємозалежність двох наук у навчально-виховному процесі: «Власне, без психології нема й педагогіки. Якщо педагогіку порівняти з майстернею, то психологія – це інструменти в майстерні; нема інструментів або вони нікуди не годяться – від майстерні залишаться самі стіни. Дуже часто так у школах і буває» (Сухомлинский, 1984). Дбаючи про те, щоб

«психологія була справжнім компасом у практичній роботі колективу» (Сухомлинський, 1977а, с. 455), В. Сухомлинський усіляко спонукав учителів до поглиблення психологічних знань з метою всебічного пізнання особистості учня. З цією ж метою в Павлиській школі в 1965 р. В. Сухомлинським було організовано психологічний семінар. Дотепер у сухомлиністиці немає спеціальних досліджень діяльності цього семінару, хоча питання впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у шкільну практику наразі є пріоритетним, а необхідність урахування психологічних особливостей учнів різного шкільного віку в навчально-виховному процесі – безсумнівна.

Аналізуючи дослідження та публікації, присвячені вивченню учня у спадщині В. Сухомлинського, мусимо зазначити, що в більшості з них питання психологічного семінару розглядається лише фрагментарно, у зв'язку з іншими проблемами: наприклад, праці Л. Березівської «Принцип індивідуального підходу до учнів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка» (2010), С. Білецької «Взаємовідносини учителя і учня в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського» (1994), С. Бричок «Проблема вивчення особистості школяра в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського» (2011) та ін. Попри те, що питання психологічного семінару В. Сухомлинського зазначені науковці торкаються частково, обґрунтовуючи його значення в контексті власного дослідження, їхню заслугу вбачаємо в актуалізації цієї проблеми в сучасному педагогічному дискурсі.

Важливим джерелом для нашого дослідження є спогади сучасників знаного павлиського педагога, у яких висвітлено деякі особливості роботи семінару (Все життя – школі…, 1993; Заволока, 1990). Так, В. Святовець згадує розмову в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР на початку 1968 року, у якій Василь Олександрович називає семінар «цікавою,

надзвичайно корисною формою навчання» педагогів, коротко окреслює тематику засідань, а також говорить про одне із завдань семінару: «Удосконаленням вчителя повсякчас слід керувати, спрямовувати, зосереджувати його увагу на розв'язанні найпекучіших проблем педагогіки. Адже чимало є таких питань, яким у науці належної уваги ще не приділено» (Заволока, 1990, с. 211–212). Підкреслимо, що такі спогади містять і особливо цінні факти для з'ясування ролі В. Сухомлинського як організатора семінару. Цей аспект проблеми вважаємо винятково важливим, оскільки загальновизнано, що ефективність роботи колективу, а надто – колективної творчої діяльності, залежить насамперед від керівника.

Першою працею, в якій детально висвітлено окремі аспекти діяльності психологічного семінару, став посібник Е. Натанзон «Важкий школяр і педагогічний колектив» (1984), у якому авторка подає повний текст двох протоколів засідань семінару від 13.09.1967 р. та від 03.12.1968 р. і двох психолого-педагогічних характеристик учнів та стисло аналізує їх. Однак, зважаючи на предмет свого дослідження, дослідниця обирає для аналізу протоколи засідань, на яких розглядали питання «важких» дітей. Це звужує зміст діяльності семінару, що був набагато ширшим. Серед організаційних особливостей семінару Е. Натанзон виділяє його систематичність (один-два рази на місяць), участь усіх членів колективу, та, власне, зміст засідання: обговорення двох питань – доповіді теоретичного характеру та характеристики одного чи двох «важких» дітей (1984). Поза увагою дослідниці залишилися питання початку роботи семінару, мети і завдань його діяльності, коло обговорюваних питань; потребує уточнення періодичність проведення семінару.

Насамперед наголосимо, що підґрунтям концептуальної ідеї нашого дослідження про роль психологічного семінару Павлиської школи у вивченні учня та складанні його характеристики стала думка О. Сухомлинської, що

«як вчений Василь Олександрович, на відміну від багатьох сучасників і попередників, був учителем-практиком, творцем експериментальної та авторської школи, де апробовувалися педагогічні ідеї...» (2012а, с. 22). Уважаємо, що саме на основі поєднання наукової теорії і шкільної практики у В. Сухомлинського і виник задум організувати психологічний семінар для вчителів. Учений-педагог надавав психології надзвичайно важливого значення в організації навчально-виховного процесу, постійно цитував у своїх працях М. Пирогова, К. Ушинського, П. Блонського та радянських психологів С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Занкова, П. Зінченка, Г. Костюка. Уважаючи, що директор школи має бути посередником між наукою і практикою, Василь Олександрович послідовно вибудовує стрункy систему психологічної освіти педагогів Павлиської школи, у якій нами виділено кілька етапів. Спочатку (1948–1960 рр.) директор залучає вчителів до індивідуального читання психологічної літератури («справжній учитель – книголюб» – золоте правило педагогічного колективу школи): «Про дослідження вчених-психологів розповідаємо на засіданнях педагогічної ради, книжки із психології виставляємо на стенді «Книжкові новинки» в учительській – читайте, думайте, вивчайте» (Сухомлинський, 1977а, с. 455). У цей період В. Сухомлинський переосмислює таке педагогічне явище, як психолого-педагогічна характеристика учня, що постійно перебувало в центрі його уваги. «Звичайно, ця пропаганда книжок залишилася б благим побажанням, – зауважує педагог, – якби не постійна, вдумлива робота кожного вчителя – директора і завуча – над педагогічною характеристикою дитини з її складним духовним світом, …а в основі педагогічної характеристики лежать психологічний аналіз, спостереження, вивчення» (там само). Як побачимо, психолого-педагогічна характеристика стане головним предметом обговорення на психологічному семінарі

З початку 1960-х років у діяльності павлиського директора чітко простежується тенденція до розширення і поглиблення психологічної освіти педагогів. В. Сухомлинський і більшість учителів виступали на педагогічних радах з лекціями, присвяченими актуальним питанням педагогічної психології. «…Усі ми на кожному кроці стикаємося з психолого-педагогічними проблемами виховної роботи. Тут, у цій сфері шкільного життя, зустрічається дуже багато питань, які без знання психології взагалі не вирішити (наприклад, які вчинки учня повинен обговорювати класний колектив і які сторони його поведінки не можна виносити на обговорення колективу; у чому полягає педагогічний такт у процесі оцінки знань)... Окремі проблеми виносимо на обговорення педагогічної ради, з деякими питаннями звертаємося в науково-дослідні центри» (там само).

До середини 1960-х років наявні форми психологічної освіти вже не задовольняли В. Сухомлинського, оскільки не відповідали зростанню рівня культури педагогічної діяльності павлиських учителів. Результатом творчого пошуку оптимальних шляхів підвищення рівня професійної майстерності педагогів стало створення у вересні 1965 р., з ініціативи В. Сухомлинського, психологічного семінару.

Питання початку роботи психологічного семінару в Павлиській школі вважаємо принциповим. Річ у тім, що донині в науковій літературі зустрічаємо твердження, що в СРСР перші спроби використання психології в навчально-виховному процесі середньої школи зробили в Естонській РСР психологи Х. Лійметс і Ю. Сиерд у 1970-х роках (Прихожан та Толстых 1987, с. 174). Прикро, але цю тезу містять і сучасні українські підручники з практичної психології, натомість ім’я В. Сухомлинського та досвід його новаторської діяльності в цій сфері навіть не згадують (Дуткевич та Савицька, 2010, с. 87). Жодним чином не применшуючи ролі естонських учених у впровадженні наукових досліджень у шкільну практику навчання і

виховання, усе ж наполягаємо: першим, хто запровадив у систему роботи середньої школи досягнення психологічної науки, був саме В. Сухомлинський, до того ж він зробив це у чіткій формі психологічного семінару. Перше засідання семінару під його головуванням відбулося в Павлиській школі 14 вересня 1965 року[127].

Психологічний семінар був, без перебільшення, улюбленим дітищем Василя Олександровича, про що свідчать його пройняті щирими переживаннями, емоційні висловлювання: «У нас постійно працює психологічний семінар. Це, можна сказати, співдружність дбайливих, неспокійних, невситимих у своїй жадобі знати мислителів» (Сухомлинський, 1977d, с. 83), «Психологічний семінар – це те саме, що консиліум з найбільш розумних, досвідчених лікарів… На занятті психологічного семінару ми досліджуємо людину» (там само), «Палкі суперечки про дитину, психологічний семінар, який ми присвячуємо дитині, – це і є, за нашим переконанням, сама сутність вивчення дитини, творча лабораторія педагогічного колективу» (Сухомлинський, 1977a, с. 447–448). З наведених висловлювань випливає мета діяльності семінару, яку сам В. Сухомлинський визначив як «дослідження людини», іншими словами, це всебічне вивчення особистості учня. Зрозуміло, що ефективність такого вивчення залежала від професійної майстерності педагогів, від рівня їхніх психологічних знань та аналітичних умінь. Отже, мету й завдання психологічного семінару можна сформулювати так: підвищення професійної майстерності вчителів шляхом поглиблення психологічних знань про дитину з метою всебічного вивчення особистості учня.

Щодо термінів роботи семінару, то проводили його з різною періодичністю: спочатку двічі на місяць по понеділках, далі – «приблизно

[127] Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ЛВ 12994, 49 Арк.

раз на півтора місяця» (там само). На підставі аналізу 47 протоколів психологічних семінарів (Додаток 21), ми дійшли таких висновків. Структурно семінар складався, як правило, із двох частин: теоретична доповідь директора з подальшим обговоренням її учителями в аспекті застосування теоретичних положень у практиці навчально-виховного процесу Павлиської школи; одна-дві розгорнуті психолого-педагогічні характеристики учнів, що являли собою ретельно підготовлений їхній психологічний портрет, причому зроблений з акцентом на те позитивне в дитині, що можна використовувати для конструювання виховної роботи з нею надалі. Протягом 1965–1970 рр. сам В. Сухомлинський провів 40 семінарів, на яких заслухали й обговорили 31 доповідь Василя Олександровича та проаналізували 23 характеристики. Інколи предметом обговорення було лише теоретичне питання (таких семінарів 21), 7 засідань були присвячені виключно психолого-педагогічним характеристикам учнів, на 12 семінарах розглядали обидва питання.

Усі доповіді, які виголосив на семінарі В. Сухомлинський, стосуються психічного розвитку дитини та спрямовані на всебічне вивчення педагогом особистості учня, покращення навчально-виховної роботи у школі: «Питання психологічної культури уроку» (26.01.1966), «Психічні особливості підлітків» (13.10.1966), «Учити учнів управляти своїми бажаннями» (25.02.1967), «Праця як важлива умова повноцінного морального і розумового виховання» (23.10.1968), «Дисципліна й почуття обов’язку» (11.01.69), «Проблема взаємовідносин учителя та учнів» (20.01.1970) та ін.

Акцентним у зазначеному аспекті є засідання психологічного семінару, що відбулося 13.11.1968 р. В. Сухомлинський виступив із доповіддю «Виховання любові до рідної мови», де визначив психолого-педагогічні особливості навчання мови з урахуванням вікових особливостей учнів: «Період найінтенсивнішого оволодіння рідною мовою – два-три останні

дошкільні роки і чотири-п'ять перших років шкільного життя – це разом з тим і особливий період найбурхливішого розумового розвитку дитини. Отже, молодші класи – це найвідповідальніший період виховання любові до рідного слова»[128]. Вражає глибокий психологізм доповіді, бачення глибинних зв'язків мови з когнітивними процесами: «Викладання мови – це не тільки передача знань, практичних умінь і навичок. Це передусім виховання розуму, копітке різьблення і ліплення найтонших рис обличчя людини. Зі слова і думки починається становлення людини; мисль, утілена у слово, підняла нас над природою. Над усіма речами і явищами. Викладання мови – це перш за все людинознавство»[129]; «Любов – це почуття; виховувати любов до рідної мови – значить утверджувати почуття захоплення, здивування, схвильованість»[130].

Обґрунтовуючи провідну роль казки у вихованні любові до рідної мови, вчений-педагог наголошує: «Емоційні відтінки слова доходять до дітей найкраще в казці. Казка – це віконце, через яке промінь рідного слова проникає в душу дитини і назавжди залишає глибокий слід»[131]. Складання казок, особливо в молодшому шкільному віці, на думку В. Сухомлинського, є одним з найефективніших методів навчання мови, розвитку мовлення і водночас формування творчої особистості: «Творчість дитини починається з казки. Треба вчити дітей складати казки. Те, що створено в початкових класах, учень ніколи не створить, ставши підлітком»[132].

Підкреслимо, що теоретичні положення доповідей директора надалі вчителі використовували у процесі вивчення учнів та складання на цій основі

---

[128] Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 09.10.1968–16.04.1969. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ЛВ 1656, Арк. 10.
[129] Там само, Арк.9, зв.
[130] Там само, Арк.11.
[131] Там само, Арк.11, зв.
[132] Там само.

психолого-педагогічної характеристики. Проілюструємо це уривками з характеристик, які розглядали на засіданнях семінару: «До школи дівчинка вступила підготовленою. Знала всі букви, рахувала в межах 20, знала багато казок, які вона чула і завчила від бабусі» (з характеристики учениці 1-го класу Світлани Н., яку склала Ворошило П. Т, семінар від 12.03.1969 р.)[133]; «Не чула казок з уст бабусі чи матері, ніхто не вчив її читати вірші, не розмовляв з дитиною серйозно і не вчив зосереджувати увагу на розповіді. Тому мова в дівчинки надзвичайно бідна й увага нестійка» (з характеристики учениці 2-го класу Валентини О., яку склала Новицька В. П., семінар від 16.04.1969 р.)[134]. Подеколи в психолого-педагогічних характеристиках учнів спостерігаємо пряме цитування доповіді В. Сухомлинського: «Вступив до школи зовсім не підготовленим. У дитинстві ніхто не розповідав казок, а емоційні відтінки слова доходять до дітей тільки в казці. Вони проникають у душу дитини і назавжди лишають глибокий слід» (з характеристики учня 3-го класу Миколи Ф., яку склала Малолітко О. О., семінар від 22.10.1969 р.)[135].

Яскравим свідченням глибокого знання В. Сухомлинським психології особистості, дивовижного розуміння її внутрішнього світу та спонукальних мотивів людських учинків є доповідь «Про виховання совісті» (семінар від 22.01.1969 р.), де вчений розмірковує про відмінності морального виховання і навчання: «Навчаючи, ми зразу можемо дістати зворотну інформацію про те, як знання засвоєні. Виховуючи ж, ми не знаємо, не можемо зразу побачити, як наш вплив трансформується у внутрішньому духовному світі

---

[133] Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ЛВ 1655, Арк. 46.

[134] Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 09.10.1968–16.04.1969. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ЛВ 1656, Арк. 49.

[135] Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 8.09.1969–22.09.1971. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ППММС 1657, Арк. 17.

особистості»[136]. Великим недоліком практичної виховної роботи педагог уважав те, що часто вчителі вбачають виховну силу в тому, щоб донести моральні істини до свідомості учнів, зробити їх предметом думки. Справді, це дуже важливий етап виховання, але з цього виховання тільки починається. Усвідомлюючи інтенційність моральних цінностей (складний зв'язок цінностей та їх носіїв), учений наголошує, що під час виховання совісті відбувається і пізнання вчителем особистості учня, навіть більше, без такого пізнання виховати моральні цінності взагалі неможливо, а отже, моральне виховання має бути цілеспрямованим, відбуватися з урахуванням індивідуальних особливостей школярів. Мета виховання полягає в тому, «щоб моральна істина стала особистим прагненням, бажанням. Совість як почуття моральної відповідальності виховується і виражається, розкривається і формується тільки в діяльності, у поведінці, в обставинах, за яких моральна істина стає особистою точкою зору, лінією поведінки; кожен вчинок людини має своїм першоджерелом, спонукальним поштовхом саме внутрішні духовні сили людини, її переконання, емоції»[137].

Аналіз змісту доповідей В. Сухомлинського дає підстави для висновку, що новаторство психологічного семінару полягало не лише в новій для середньої школи формі вивчення учня, а й у питаннях, які ставив директор і які ставали предметом обговорення з подальшим утіленням у практичну діяльність. Багато з цих питань є актуальними і сьогодні. Скажімо, у доповіді «Процес осмислення знань на уроках» (семінар від 13.02.1969 р.), поставлено проблему невпинного зростання обсягу інформації та невміння учнів працювати з нею: «У наш час на шляху до успішного оволодіння знаннями

---

[136] Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 09.10.1968–16.04.1969. *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського*, ЛВ 1656, Арк. 29. — Арк.29, зв.

[137] Там само, Арк. 29, зв.

загальноосвітня школа зустрічає серйозну перешкоду: з кожним роком збільшується потік інформації, джерел інформації стає все більше (кіно, телебачення). Загрозу становить не сама інформація, а звичка сприймати те, що цікаве»[138]. Пропонуючи шляхи формування в учнів уміння працювати з навчальною інформацією (скорочений запис розповіді вчителя, робота над поняттями, які вивчають вперше, їх осмислення) учений-педагог наголошує: «Необхідно настроїти учнів на роботу на уроці»[139]. Очевидно, що йдеться про мотивацію навчальної діяльності, і тут знову бачимо новаторство В. Сухомлинського, оскільки цю проблему в 1960-х роках лише починають розробляти у психологічній науці (Л. Божович, П. Гальперін, О. Леонтьєв, А. Маслоу, Г. Олпорт).

Майстерно володіючи особливою педагогічною проникливістю, а також науковим баченням психолого-педагогічних проблем і оптимальних шляхів їх вирішення, В. Сухомлинський на засіданнях психологічних семінарів порушує проблеми, які щойно починають окреслюватися як перспективи психологічних досліджень особистості. Так, у 1972 році психологиня Л. Божович (учениця Л. Виготського) у праці «Вивчення мотивації поведінки дітей і підлітків» поставила проблему вивчення потреб: «Повноцінне формування людської особистості вирішальним чином залежить від того, які саме потреби набудуть форми саморуху... Це положення слід особливо підкреслити, оскільки наразі в педагогіці взагалі не поставлено проблему виховання потреб: вона не висувається як спеціальне завдання виховання. Немає такого розділу в підручниках педагогіки, немає його й у програмі виховної роботи школи. Унаслідок цього немає і розробленої методики виховання потреб і мотивів» (Божович та Благонадежина, с. 34). Але ж В. Сухомлинський проблему виховання потреб

[138] Там само, Арк. 34.
[139] Там само.

актуалізував ще наприкінці 1960-х років: у доповіді «Дисципліна й почуття обов'язку» (семінар від 11.01.1969 р.) йшлося про те, що в багатьох сім'ях батьки задовольняють усі бажання дітей, що «приводить до потворного викривлення потреб, бажань і задоволень. У дітей і підлітків стверджуються тільки ті потреби, задоволення яких приносить приємні відчуття»[140]. Розробляючи цю проблему, учений стверджував, що «виховання культури бажань у більшій мірі визначається тим, наскільки мудра гармонія встановлюється в житті людини між задоволенням матеріальних потреб і становленням, розвитком, задоволенням потреб духовних» (Сухомлинський 1976, с. 77). Отже, педагог має виховувати в учнів різнобічні матеріальні й духовні потреби та домагатися їх гармонійного розвитку. В. Сухомлинський, не заперечуючи важливості матеріальних потреб, віддавав пріоритет потребам якісно іншого порядку: «Людина самою природою своєю не тільки споживач, і задоволення насущних потреб – лише передумова, важлива, вирішальна, але все ж тільки передумова щастя» (1977b, с. 107). За В. Сухомлинським, перша з духовних потреб – пізнання, а вища – потреба в іншій людині як у носії духовних цінностей, тому необхідно «вчити вже в дитинстві віддавати себе іншим людям, переживати потребу в людині»[141].

Ми вже казали, що головна мета теоретичних доповідей і в цілому семінару полягала в усебічному вивченні дитини. Своєрідний підсумок цього вивчення на певному етапі навчання становила психолого-педагогічна характеристика. Кожне педагогічне явище, зокрема і психолого-педагогічна характеристика, на думку Василя Олександровича, – це логічна спільність, єдність трьох факторів: того, що дає саме життя (дитина прийшла до школи з об'єктивно наявними рисами), того, що робить учитель, і того, що буде досягнуто: «Учитель лише тоді стає активною силою, яка впливає на

[140] Там само, Арк. 26, зв.
[141] Там само, Арк. 32.

особистість вихованця, коли він, учитель, не фіксує, все, що відбувається, а сам активно впливає на педагогічне явище, створює його» (Сухомлинський 1977а, с. 473). Ці постулати і визначали зміст психолого-педагогічної характеристики, яку, зазвичай, розпочинали з висвітлення впливу сім'ї на розвиток дитини, далі – було визначено темперамент учня, аналізували його здібності і нахили, висвітлювали вплив учителя на їх формування і корекцію, завершували характеристику, як правило, окресленням заходів, спрямованих на покращення особистих якостей та формування позитивних рис характеру учня.

Показовою в цьому плані є психолого-педагогічна характеристика учня 3-го класу Олександра Г., яку розглядали на психологічному семінарі 16.04.1969 р.[142] Автор характеристики Цибульська В. Г. на її початку подає склад сім'ї (батько, мати та старша сестра) і констатує, що хлопець залишився поза увагою батьків, тому до школи прийшов не підготовленим, «не знав жодного вірша й казки». Далі вчитель відзначає і детально обґрунтовує в характері учня риси сангвінічно-холеричного темпераменту: «Завжди відзначається енергійними й різкими рухами. Недостатністю гальмівних процесів пояснюється моторна невитриманість. Хлопчик не стриманий, виявляє різко свої почуття, неуважний до навколишніх подій, емоції неглибокі, нетривалі. Відсутні посидючість і зосередженість». Увагу школяра визначено як нестійку, причому це твердження педагог не лише конкретизує, але й з'ясовує причину: «Він не може довго зосереджуватися на певному об'єкті або діяльності. Причиною цього є відсутність волі. Велике значення для виховання волі й характеру має праця. Вона повинна ввійти в життя дитини ще за кілька років до вступу до школи… А батьки не привчили Сашка до трудових обов'язків у сім'ї. Дома хлопчик до цих пір не виконує

[142] Там само, Арк. 51 — Арк. 54.

ніякої посильної для нього фізичної роботи. Навіть відро води принести до хати – цього не робить добре фізично розвинений, енергійний, сильний хлопчик». Далі подано особливості мовлення учня, знову ж таки з конкретизацією і з'ясуванням причини: «Мова – бідна. Інтонаційно й емоційно мовлення теж бідне; хлопчик має малий запас слів. На поставлені запитання відповідає нечітко, часто робить неправильні наголоси, неправильно будує речення. Важливою ознакою мови є її виразність, яка виховується виразним читанням віршів та інших літературно-художніх творів. Книга найбільше збагачує людину… Сашко читає мало. У нього немає власної бібліотеки». Але «шкільну бібліотеку хлопчик відвідує… щодня читаємо казки й цікаві оповідання». Щодо навчальної діяльності, то «легкі завдання хлопчик виконує самостійно і намагається зробити їх якомога краще. А з більш складними – справитися без допомоги не може. Обчислювати приклади Сашко вміє, а от мислити самостійно над задачею – ні. Розв'язування задачі починається з глибокого її усвідомлення, а Олександр часто під час уроку буває неуважний, пропускає пояснення вчителя». Наприкінці характеристики вчитель окреслює заходи і ставить перед собою завдання, спрямовані на формування позитивних рис характеру учня: «На кожному уроці треба стежити за цим учнем, щоб не випустити з поля зору, виховати добрі якості характеру. Виховувати стриманість і самовладання. У вихованні цих якостей велику роль повинне відіграти слово. Показати хлопцеві позитивні й негативні сторони його поведінки, допомогти усвідомити їх, щоб змінити поведінку… Доручати справи, що вимагають витримки, ретельності, зосередженості. Постійно здійснювати індивідуальний підхід»[143].

[143] Там само, Арк.51 — Арк.54.

Як бачимо, розуміння учня педагогом має творчий характер, що виявляється в умінні виділити індивідуальну своєрідність особистості школяра, тенденції його розвитку. Характерно, що вчитель виділяє причинно-наслідкові зв'язки, що дає змогу фіксувати не лише відкриті факти поведінки учня, а й виявляти також і приховані причини його розвитку, розкривати зміст суперечливого процесу, у якому формується і розвивається особистість даного учня. Відзначимо також, що в характеристиці можна чітко простежити використання вчителем знань, отриманих на психологічному семінарі, зокрема теоретичних положень доповідей В. Сухомлинського «Психічні особливості підлітків», «Процес осмислення знань на уроках», «Роль читання в розумовому вихованні й духовному житті учнів», «Праця як важлива умова повноцінного морального й розумового виховання». У цих та інших доповідях Василь Олександрович сконцентрував новітні досягнення психологічної науки зі спрямуванням на їх практичне втілення у праці педагога, адже виступи директора на семінарі були адресовані насамперед педагогічному колективу Павлиської школи. Вчителька Г. Вовченко відзначає, що «не треба було перечитувати стоси методичної літератури, а варто лише уважно прослухати його доповідь, виступ, щоб одержати цінні настанови й поради» (Заволока 1990, с. 52).

Однією з головних причин ефективності психологічного семінару як форми вивчення учня вважаємо роль його керівника. І річ не лише в організаційно-адміністративній діяльності директора школи, у підготовці засідань, ґрунтовних доповідях, а насамперед – в особистості В. Сухомлинського. За спогадами сучасників, психологічна зіркість Василя Олександровича була феноменульною, він володів пристрасною енергією глибоко творчої натури, дивовижним умінням запалювати, окрилювати колег у їхніх нелегких пошуках педагогічної істини, йому була притаманна риса помічати в учнях і вчителях ті якості, яких не помічають інші (Заволока,

1990). Так, В. Галузинський, згадуючи відвідини Павлиської школи, наводить такий епізод: «В учительській на дошці об'яв читаю: 16 квітня о 17 годині відбудеться психологічний семінар «Обговорення психолого-педагогічної характеристики Михайла Борисенка». – Василю Олександровичу, чим за заслужив цей Мишко таку честь? – Абсолютно нічим, – серйозно відповів директор. – Узяв я перший-ліпший класний журнал, перше прізвище за списком і запропонував саме його, непомітного, розглянути на психологічному семінарі. У тому-то й справа – непомітна дитина, а в ній же криється цілий внутрішній світ» (там само, с. 102). Як організатор і керівник семінару, В. Сухомлинський давав і цінні методичні настанови. Вчитель Павлиської школи С. О. Сухомлинський у своїх «Спогадах про брата» згадує: «Дуже велику увагу приділяв Василь Олександрович роботі з батьками, вивченню особистості дитини. На жаль, далеко не всі вчителі займаються психолого-педагогічними спостереженнями над дітьми. За його рекомендацією я почав вести особливий журнал, де на кожного учня класу відводилося кілька сторінок, тут велися записи про сім'ю, де живе учень, її атмосферу, взаємовідносини, захоплення. уподобання... Знання цих відомостей значно допомагало в роботі з дітьми» (Все життя – школі… 1993, с. 21–22).

Роботу психологічного семінару та діяльність учителів з вивчення учнів, а також складання психолого-педагогічних характеристик директор планував на кілька років наперед. У «Перспективному плані ідейно-виховної роботи Павлиської середньої школи (1968–1974 рр.)» у розділі «Формування особистості учнів» читаємо: «Вивчати психолого-педагогічні характеристики дітей. Домогтися того, щоб кожен учитель глибоко знав особливості розумової діяльності, емоціонального життя, типу нервової системи, пам'яті, волі, характеру свого учня» (Сухомлинський, 1969).

Таким чином, на підставі аналізу протоколів психологічного семінару Павлиської середньої школи, науково-педагогічних праць В. Сухомлинського, спогадів сучасників педагога ми встановили, що вивчення учня в Павлиській школі було поставлено на наукову основу і проходило у формі психологічного семінару. Семінар діяв впродовж 1965–1971 рр. і структурно складався, зазвичай, із двох частин: теоретичної доповіді та розгляду психолого-педагогічної характеристики одного-двох учнів з подальшим обговоренням і акумулюванням колективної думки в чіткі висновки і рекомендації. Висока ефективність діяльності семінару яскраво відбилася у змісті психолого-педагогічних характеристик учнів, що відзначаються глибоким проникненням у суть психічних процесів, вдумливим аналізом і з'ясуванням причин складних і часом суперечливих проявів особистості учня, настановами щодо шляхів покращення характеру вихованців.

6.3. Тенденції та перспективи розвитку феномену педагогічної характеристики учня з урахуванням вітчизняного історико-педагогічного досвіду

З відновленням незалежності України в 1991 р. феномен педагогічної характеристики учня не зникає з дослідницького поля вчених. Його продовжують розробляти на основі сучасних освітніх технологій. Підтвердимо цю тезу, проаналізувавши підручникову літературу з педагогіки часів Незалежності, тобто навчальні й навчально-методичні посібники для студентів, оскільки в них феномен педагогічної характеристики учня автори подають узагальнено. За основний метод ми обрали контент-аналіз, поділяючи думку Л. Лук'янової про те, що «сенс контент-аналізу полягає в систематизації інтуїтивних відчуттів, можливості зробити їх наочними й

такими, що піддаються перевірці (2010, с. 153). Ми припускаємо, що, зважаючи на значний історико-педагогічний досвід розробки педагогічної характеристики учня впродовж другої половини XIX – XX століть, сучасна педагогічна наука розглядає характеристику як феномен з усталеною формою та структурою, водночас розширюючи сферу його практичного застосування, а також цілі складання характеристики, використовуючи нові електронні засоби з метою удосконалення процесу вивчення учня та складання його характеристики.

Використавши елементи якісного контент-аналізу змісту навчальних посібників з педагогіки та навчально-методичних посібників з організації педагогічної практики студентів, ми дійшли висновку, що їх автори подають досліджуваний феномен у практичній площині. У навчальних посібниках «Педагогіка» М. Фіцули (2005) та Н. Волкової (2012) подано схеми (програми) вивчення учня та складання педагогічної характеристики, які передбачають використання методів педагогічного спостереження, бесіди, опитування (анкетне, усне), аналізу результатів діяльності, виконання, створення ситуацій для вивчення поведінки учнів. «У практичній діяльності вчителя важливо вміти використовувати їх під час вивчення окремого учня», – наголошує М. Фіцула і пропонує програму з чотирьох пунктів (загальні відомості про учня, загальний рівень розвитку учня, навчальна діяльність та громадська активність учня), які детально конкретизує (2005, с. 328–330). Наприклад, громадську активність розкрито через такі критерії: «Які доручення має і як їх виконує? Дисципліна учня (якщо він припускається порушень, то схарактеризувати їх причини). Становище учня в класному колективі (офіційний чи неофіційний лідер, лідер малої групи, не прийнятий у колектив). Участь у суспільно корисній праці. Мотиви громадсько-корисної діяльності. Інтерес до суспільно-політичних подій в Україні та за кордоном. Почуття національної самосвідомості» (Фіцула 2005, с. 330). У програмі

вивчення і структурі характеристики учнів Н. Волкової – 10 пунктів: демографічні відомості, умови розвитку і виховання в сім'ї, рівень фізичного розвитку, моральні якості, розумовий розвиток, трудове виховання, естетична вихованість, психічний розвиток, особливості впливу біологічного й соціального чинників на розвиток особистості учня, загальні психолого-педагогічні висновки (Волкова 2012, с. 210–211; Додаток 22). Обидві програми подібні і наочно відображають структуру педагогічної характеристики учня станом на сьогодні. Новим у сучасних програмах складання педагогічної характеристики школяра є такий показник, як визначення «рівня сформованості почуттів патріотизму та національної гідності» (Н. Волкова) та сформованість «почуття національної самосвідомості» (М. Фіцула).

У посібнику В. Лозової та Г. Троцко «Теоретичні основи виховання і навчання» (2002) педагогічна характеристика учня виступає як засіб формування науково-теоретичної підготовки із психолого-педагогічних дисциплін. Авторки пропонують студентам дати педагогічну оцінку такої характеристики, наданої учневі для подання у професійно-технічне училище: «Валерій У. навчався в нашій школі з першого вересня цього року. За цей час показав себе як учень украй безвідповідальний і ледачий. До знань байдужий, навчатись не хоче. Схильностей до будь-якого предмета не виявив. Ні в яких заходах участі не брав. До думки товаришів не прислухався та існував сам по собі. Серед однокласників авторитетом не користувався. Недисциплінований, буває грубим. Продовжувати навчання в середній школі не рекомендується» (Лозова та Троцко, 2002, с. 55). Ці ж авторки рекомендують студентам оригінальну вправу для практикування у складанні характеристики учнів: шляхом бесіди та спостереження скласти характеристику однокурсника. Причому для складання характеристики пропонуються лише чотири показники, які, проте, цікаві й актуальні для

молоді: активність у навчанні, успішність соціальних контактів, ставлення до викладачів та емоційне благополуччя (там само, с. 206–207). На нашу думку, такі нескладні, але цікаві вправи сприяють як усвідомленню важливості педагогічної характеристики для вивчення майбутніми вчителями особистості учня, так і формуванню практичних умінь складати характеристики.

С. Сисоєва в підручнику «Основи педагогічної творчості» (2006) відводить психолого-педагогічній характеристиці учня важливу роль у технології вивчення творчої особистості учня. Вчена наголошує, що великого значення для формування творчої особистості дитини мають умови розвитку саме в ранньому дитинстві, а прогалини в розвитку саме в дошкільному віці безпосередньо впливають на ефективність подальшого формування творчої особистості. Тому «дитина з дошкільного закладу повинна приходити до школи з відповідною психолого-педагогічною характеристикою, у якій необхідно відобразити: особливості її домашнього оточення; дошкільний досвід життя; особливості емоційної сфери; особливості психічних процесів; основні риси характеру; відомості про найбільш характерні пізнавальні здібності та навички дитини; аналіз творчих можливостей дитини» (Сисоєва 2006, с. 266–267).

Безумовно, що складання такої психолого-педагогічної характеристики вимагає відповідного науково-теоретичного рівня та професійної підготовки. Цю підготовку здійснюють у вищих навчальних закладах шляхом організації педагогічної практики студентів. У сучасних навчально-методичних посібниках з педагогічної практики складання педагогічної (психолого-педагогічної) характеристики є одним із програмних завдань. У посібнику для студентів Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини зазначено, що педагогічну практику проводять паралельно з вивченням курсів «Педагогіка», «Загальна психологія», «Методика виховної

роботи» та «Основи педагогічної майстерності», що створює умови для виконання студентами в період практики конкретних завдань, безпосередньо пов'язаних з теоретичними курсами, зокрема складання характеристики на учня на основі вивчення його особистої справи, бесід та спостережень (Добридень та Макарчук, 2015, с. 4–5). Укладачі також подали розлогу орієнтовну схему складання психолого-педагогічної характеристики особистості школяра, яка структурно містить 14 пунктів з детальною їх конкретизацією, що значно допомагає студентам під час складання характеристики (там само, с. 33–36; Додаток 23). Методичні рекомендації до проведення всіх видів педагогічних практик Івано-Франківського коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника містять план-схему психолого-педагогічної характеристики учня (Прокопів, Довбенко та Сидорук, 2015, с. 154–156; Додаток 24) та схему розгорнутої психолого-педагогічної характеристики першокласників (там само, с. 22–24; Додаток 25). Появу схеми характеристики для першокласників пояснюємо тим, що на той час (2015 рік) у «Порядку переведення учнів (вихованців) загальноосвітнього навчального закладу до наступного класу» була зазначена така вимога: «3. При переведенні до наступного класу або вибутті із загальноосвітнього навчального закладу на учнів (вихованців) першого класу складається характеристика їхніх умінь і навичок, що зберігається в особовій справі учнів (вихованців)»[144]. Зазначимо, що в редакції цього «Порядку…» від 27.06.2019 вимоги складати характеристики на учнів вже немає[145].

---

[144] Наказ МОН № 762 від 14.07.15 року «Про затвердження Порядку переведення учнів (вихованців) загальноосвітнього навчального закладу до наступного класу» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-15/ed20150714#Text

[145] Наказ МОН № 762 від 14.07.15 року «Про затвердження Порядку переведення учнів (вихованців) загальноосвітнього навчального закладу до наступного класу» в редакції від 27.06.2019 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-15#Text

У методичних рекомендаціях до проведення педагогічної практики студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Золотухіна, ред., 2019) психолого-педагогічну характеристику особистості учня розглянуто як «надзвичайно дієвий і доступний спосіб для виявлення та опису індивідуально-психологічних особливостей школяра» (с. 15). Рекомендації містять конкретні «вказівки щодо складання програми вивчення особистості та психолого-педагогічної характеристики особистості здобувача середньої освіти» (там само), де зокрема зазначено, що системотворним у характеристиці учня є його ставлення до навчальної діяльності та успіхи в ній, а за потреби можна доповнювати характеристику відомостями про особливості стосунків з однолітками, взаємостосунків у сім'ї, стан здоров'я, яскраві індивідуальні особливості тощо (там само, с. 16); подано також схему психолого-педагогічної характеристики (Додаток 26). У рекомендаціях до педагогічної практики студентів Запорізького національного університету пропонують фіксувати результати психолого-педагогічних спостережень за учнем у формі щоденника (необхідно провести мінімум 5 спостережень) та подано план написання психолого-педагогічної характеристики учня (Ружин, Каніболоцька та Надточий, 2019, с. 60). Укладачі з метою допомогти студентові у складанні тексту характеристики також пропонують опорні репліки для її написання (Додаток 27). Нагадаємо, що вперше такий прийом використав О. Віреніус ще на початку минулого століття, розмістивши наприкінці своєї праці «Характеристика учня. Статура, темперамент і характер у пору шкільного віку» (1904) абетковий покажчик рис характеру (Додаток 4).

Цікаві поради, які можна розглядати як напрями модернізації схем складання характеристик і удосконалення самого процесу їх складання знаходимо в посібнику М. Лаврука (2014) для студентів Львівського

національного університету імені Івана Франка. Уміння дати характеристику учневі укладач відносить до гностичних умінь учителя (Лаврук, 2014, с. 10), з метою формування яких у посібнику розроблено й деталізовано етапи написання психолого-педагогічної характеристики учня: обрати учня для дослідження, спостерігати за ним, використовуючи запропоновані кафедрою психології схеми (на уроках та виховних заходах, під час перерв; Додаток 28), на основі анкети-опитувальника провести бесіду з учнем та із класним керівником і/або шкільним психологом, на основі даних, отриманих у результаті бесіди та спостереження, написати психолого-педагогічну характеристику учня. Вибір учня для дослідження запропоновано здійснювати в такому порядку дій:

«1) чи учень погоджується взяти участь у дослідженні? Згідно з етикою психологічного дослідження, участь у ньому має бути добровільною;

2) чи буде можливість спостерігати за цим учнем щонайменше на трьох уроках та перервах? Більшість психологічних характеристик, особливостей поведінки людини складно виявити за один – два уроки…;

3) чи буде у студента можливість обговорити із класним керівником успішність учня з різних навчальних дисциплін, особливості його поведінки тощо?» (там само, с. 65).

У посібнику подано також перелік запитань для бесіди з учнем (Додаток 29) та алгоритм написання характеристики (Додаток 30). Крім цього укладач детально стуктурував методику спостереження за учнем та подано чіткі критерії оцінювання роботи студента з написання характеристики (там само, с. 65, 66, 70). Автор також рекомендує студентам у процесі спостережень за учнем звертатися по консультацію до шкільного психолога (там само, с. 65, 75).

Акцентуємо, що психологічна служба в системі освіти України створена в 1991 р. Хоча, як ми вже зазначали, першим запровадив у систему

роботи середньої школи досягнення психологічної науки В. Сухомлинський у формі психологічного семінару в 1965 р., а до цього феномен педагогічної характеристики розробляли такі відомі психологи, як О. Лазурський, О. Нечаєв, Г. Россолімо, Б. Баєв, К. Хоменко та ін. Згідно з Положенням про психологічну службу в системі освіти України, практичний психолог закладу освіти здійснює «психологічну діагностику та аналіз динаміки психічного, розумового й соціального розвитку здобувачів освіти»[146]. Підтримка педагогів з боку практичного психолога, зокрема під час складання характеристики учня, передбачає консультування щодо врахування індивідуальних особливостей дітей, зокрема учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі, надання необхідної інформації про дитину, участь у складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики дитини та її індивідуальної програми розвитку (Панок, 2019, с. 84).

Сучасному педагогу доступно багато різноманітної методичної літератури з питань складання характеристики учня, серед якої виділимо «книги класного керівника», які містять поради до складання та плани характеристики учнів. У 1950–1980-х рр. учителі користувалися порадниками М. Болдирєва (1955, 1962, 1971, 1982), а нині вибір таких посібників значно більший (Виноградова, 2006, Гребенькова, 2007, Цибульова, Билдіна та Єфремова, 2007a; 2007b; 2007c та ін.). У цих виданнях автори пропонують учителям детальні плани складання психолого-педагогічних характеристик учнів відповідного віку (Гребенькова, 2007, с.21–24; Цибульова, Билдіна та Єфремова, 2007c, с. 50–51), дають поради, як ураховувати психологічні особливості учнів різного віку у виховній

[146] Наказ МОН № 509 від 22.05.2018 року «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text

діяльності (там само). Серед нових підходів у складанні характеристики відзначимо пропонований у довіднику для класного керівника 7–8 класів прийом залучення батьків шляхом заповнення анкети «Характеристика учня», де вони мають відповісти на декілька запитань щодо улюблених занять дитини вдома та щодо професійного самовизначення: який шлях одержання професії вони рекомендують дитині, до якого закладу порадять вступити тощо (Цибульова, Билдіна та Єфремова 2007b, с.101).

Зауважимо, що сьогодні жоден нормативно-правовий документ не передбачає вимоги до вчителя складати педагогічну характеристику учня. Водночас моніторинг пошукових запитів користувачів мережі Інтернет та популярних нині соціальних мереж засвідчив, що питання педагогічної характеристики учня все ще перебуває у сфері фахових зацікавлень сучасних учителів. Так, 27 серпня 2019 р. на сторінці групи «Педрада» у соціальній мережі Фейсбук було розміщено пост «Психолого-педагогічна характеристика на учня: як скласти»[147] із посиланням на сторінку порталу освітян України «Педрада»[148], де подано вимоги до написання характеристики учня, її орієнтовну схему та зразки характеристик. За статистикою Фейсбуку станом на 27 серпня 2020 р., тобто за рік, пост у соціальній мережі поширено 3546 разів, а на сторінці порталу його переглянули 259 тисяч 946 осіб, що свідчить про запит з боку сучасних учителів на характеристику учня, яка залишається дієвим засобом вивчення школяра попри необов'язкове її складання.

Феномен педагогічної характеристики продовжують розробляти і сучасні психологи. Показовою є стаття Р. Охрімчук «Характеристика учня:

---

[147] Сторінка порталу освітян України «Педрада» у соціальній мережі Фейсбук. *Психолого-педагогічна характеристика на учня: як скласти.* Допис від 27 серпня 2019 р. https://www.facebook.com/pedrada.osvita/posts/2159355487508065

[148] Сайт порталу освітян України «Педрада» https://www.pedrada.com.ua/article/1222-qqq-17-m2-27-02-2017-skladamo-psihologchnu-harakteristiku-uchnya

формальність чи продовження супроводжуючої діяльності вчителя» (1999), вже в самій назві якої відбито концептуальний погляд авторки на педагогічну характеристику. З одного боку, авторка констатує, що характеристики, які складають вчителі, часто є формальними (нагадаємо, що це довела у своїй кандидатській дисертації І. Унт ще в середині минулого століття (1955), а з іншого – наголошує на їх провідній ролі «як продовження супроводжуючої діяльності вчителя» (Охрімчук 1999, с. 5). Дослідниця аргументує, що вчитель супроводжує учня на шляху до самостійного життя, а характеристика – важливий момент цього супроводу. У ній «схоплено очима вчителя» те, що вже є, і те, що може бути в майбутньому розвитку дитини (там само). Даючи поради вчителю щодо написання характеристики, Р. Охрімчук рекомендує співпрацювати зі шкільним психологом та іншими вчителями у вивченні учня, розв'язувати проблем дитини разом з її батьками. Погоджуємося з думкою психологині, що характеристикою вчитель створює певну установку оточення у сприйнятті ним учня, впливає на його самооцінку та рівень домагань, розкриває чи навпаки, блокує резерви його особистісного зростання, через характеристику, навіть коли вчителя вже немає поряд, він продовжує супроводжувати свого учня в житті (там само). Дослідниця подає план характеристики учня початкової школи (Додаток 31), який відображає її твердження, що «системотворним у характеристиці учня є його ставлення до навчальної діяльності та успіхи в ній» (Охрімчук 1999, с. 6). Щоправда, далі авторка додає, що вчитель може доповнювати характеристику відомостями про особливості взаємин учня в сім'ї (надто коли сім'я соціально неблагополучна), стан здоров'я, яскраві індивідуальні особливості та ін. Повністю поділяємо думку вченої про те, що один із принципів педагогічної етики – педагогічний оптимізм, а тому педагогу в характеристиці доцільно вказати на ті сфери діяльності і спілкування дитини, що для неї є найуспішнішими (там само).

О. Власова в посібнику «Педагогічна психологія» (2005) стверджує: «Синтетичним методом дослідження в педагогічній психології є складання психолого-педагогічної характеристики особистості учня» (с. 41). Найчастіше, на думку авторки такі характеристики складають для потреб індивідуалізації навчання та виховання, первинного консультування учня, а також для визначення перспектив психолого-педагогічної корекції його пізнавальної або комунікативної сфер. О. Власова подає детальну схему створення характеристики особистості учня (Додаток 32), яку, на наш погляд, може використовувати у своїй роботі шкільний психолог, оскільки вона зосереджена переважно на психічних процесах, станах, якостях учня, а тому для педагога заскладана і занадто деталізована.

Серед зарубіжного психологічного досвіду відзначимо рекомендації латвійської психологині О. Орлової, яка пропонує вчителю складати «перспективні характеристики», які називає «модель-плюс» (2002, с. 314). Вона радить педагогам досліджувати ситуацію конкретного учня у двох різноспрямованих аспектах – ретроспективному і перспективному (Додаток 33). Ретроспективний аспект орієнтований більшою мірою на минуле і вимагає фіксації теперішнього стану учня. Перспективний аспект прив'язаний до бажаного майбутнього, він спрямовує енергію вчителя на перетворення наявної ситуації. Модель-плюс структурує сприйняття особистості учня таким чином, що він постає перед учителем більш цілісно, поза обмеженнями суто навчального контексту. О. Орлова справедливо зауважує, що перспективна характеристика дає можливість віднайти ресурси, ще не виявлені учнем у навчальній ситуації. Часто дитина вільно використовує свої цінні ресурси (здібності, особистісні якості, внутрішні стратегії, моделі поведінки тощо) у позашкільному житті, не маючи до них доступу у класі. Дослідниця наводить життєві приклади, з якими стикався чи не кожен учитель: «Максим не може запам'ятати кілька іноземних слів, але

легко оперує комп'ютерними термінами, запам'ятавши їх з першого разу; Катя не може спланувати дії в математичній задачі, але невимушено планує і правильно проводить велике прибирання квартири; Алік не може виділити головну ідею невеликого оповідання, зате швидко розуміє головну ідею заплутаного детективу. Ліза не може всидіти за уроками, але годинами сидить за рукоділлям» (Орлова, 2002, с. 315). Через те, що роль школяра в суспільстві традиційно поглинає майже всю ідентичність дитини, вона через невдачі у школі швидко звикає до ярлика «нездатної». А наведені приклади свідчать про те, що учні все ж таки мають у своєму розпорядженні ресурси, необхідні для успішного навчання. Проблема в тому, як зробити ці природні ресурси доступними у навчальній ситуації. Перспективна характеристика учня заохочує вчителя до розв'язання цієї проблеми. Психологиня застерігає, що створення такої характеристики не станеться відразу, ця робота вимагатиме від учителя спостережливості, вміння ставити цілі та віри в те, що будь-яка мета є досяжною (там само).

У працях російської психологині Г. Урунтаєвої педагогічну характеристику розглянуто в історико-психологічному аспекті та у зв'язку з дослідження теоретико-методичних основ вивчення вихователем дитини-дошкільника в історії російської психології другої пол. XIX – 20-30 років XX ст. (2003, 2011). Вчена розглядає складання характеристики як метод вивчення і накопичення педагогом знань про учня в російській психолого-педагогічній науці зазначеного періоду, простежує питання конкретизації практичних цілей вивчення, змісту досліджуваних сторін психічного життя школяра, складання схем вивчення учня, їх детермінацію теоретичними уявленнями про психічних розвиток і становлення особистості (Урунтаєва, 2011).

Ми проаналізували погляди сучасних учених – педагогів і психологів – та вчителів на досліджуваний нами феномен педагогічної характеристики.

Тепер на прикладі сервісу управління освітнім процесом «Універсал-онлайн»[149] розглянемо, як характеристика учня існує сьогодні в умовах усе активнішого застосування в освіті сучасних інформаційних технологій. Автор-розробник цього сервісу, співробітник Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України В. Киричук стверджує, що сьогодні «на зміну окремим безсистемним технологіям і методикам, що використовуються в повсякденній практиці в навчальних закладах України повинні прийти цілісні інноваційні освітні системи з широким використанням сучасних інформаційних засобів з використанням хмарних технологій» (2017, с. 125). Учений розробив власну систему проєктного управління освітнім середовищем на засадах проєктування особистісного розвитку учня, що надає можливість здійснювати психолого-педагогічний вплив на розвиток особистості учня на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Основним психолого-педагогічним інструментарієм для реалізації цієї системи у практиці роботи освітнього закладу є діагностично-проєктувальний комп'ютерний комплекс, хмарний сервіс «Універсал-онлайн». Впровадження цілісної системи з використанням сервісу проводять у п'ять етапів: діагностично-аналітичний, прогностично-конструюючий, програмно-моделюючий, проєктно-плануючий, розвивально-реалізуючий (Киричук 2017, с. 127). Нас насамперед цікавить діагностично-аналітичний етап, завданням якого є організація і здійснення комплексної діагностики з подальшим аналізом. Предметами комплексної психолого-педагогічної діагностики й аналізу є рівень розвитку та якості особистості учня в чотирьох сферах: фізичній, психічній, соціальній і духовній, що збігається з основними структурними елементами характеристики учня. Принципово новим у процесі створення

[149] Сервіс управління освітнім процесом «Універсал-онлайн»: https://universal-online.org/

характеристики з допомогою сервісу «Універсал-онлайн» є те, що проведення психолого-педагогічної діагностики учнів, за твердженням В. Киричука, «дає можливість майже повністю автоматизувати роботу практичних психологів загальноосвітніх навчальних закладів і виконувати дану роботу протягом двох робочих днів два рази впродовж навчального року» (там само). Діагностування відбувається шляхом опитування всіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків) у двох режимах роботи комплексу: анкета-бланк та онлайн-діалог, що дозволяє організувати щороку два зрізи в системі моніторингу особистісного розвитку учнів всіх класних колективів (1–11 клас). Визначені за результатами діагностики в комплексі проблеми та потенційні можливості учнів автоматично систематизують та групують за основними сферами особистісного розвитку: фізичною, психічною, соціальною, духовною. Сервіс автоматично формує психолого-педагогічні характеристики на кожного учня (8 сторінок), рекомендації на вихованців для класного керівника, вчителів-предметників, батьків та практичних психологів (для кожного окремо по 7 сторінок тексту). Тобто сервіс «Універсал-онлайн» спрощує роботу вчителя і шкільного психолога із систематизації і узагальнення спостережень, написання тексту характеристики в електронному варіанті. Йдеться про удосконалення саме зазначених етапів створення характеристики, а не про якісні зміни її форми чи структури. У цілому позитивно оцінюючи сервіс «Універсал-онлайн» та усвідомлюючи неминучість і необхідність застосування таких технологій в освіті, усе ж підкреслимо, що цей сервіс не зможе повністю автоматизувати процес створення педагогічної характеристики. Перший і найважливіший крок у створенні об’єктивної педагогічної характеристики – це живе педагогічне спілкування вчителя та учня, їх взаємовплив, емоційні реакції, емпатія, чого не здатна замінити жодна комп’ютерна програма.

Насамкінець відзначимо ще одну тенденцію, яка, з одного боку, підвереджує актуальність дослідження феномену педагогічної характеристики учня, а з іншого – свідчить про дослідницький потенціал цього феномену. Йдеться про використання в наукових пошуках сучасних учених-педагогів раніше опублікованих результатів нашого дослідження. Так, С. Бричок, вивчаючи погляди Василя Сухомлинського на проблему вивчення особистості дитини, спирається зокрема і на наші праці про еволюцію поглядів педагога на психолого-педагогічну характеристику учня та про роль психологічного семінару Павлиської середньої школи у вивченні особистості школяра (Бричок, 2018; 2019). Д. Нагорна та Ж. Стельмашук також посилаються на наші напрацювання у власному дослідженні психологічного семінару в педагогічній діяльності В. Сухомлинського (2019).

О. Галян у докторській дисертації «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ ст.» (2018) оригінально інтерпретує наше дослідження кондуїтних списків початку минулого століття та ролі педагогічної характеристики у процесах диференціації та індивідуалізації навчання у вітчизняній школі ХХ століття. Аналізуючи динаміку складників психолого-педагогічної характеристики як джерела моніторингу особистісної суб'єктності школяра, дослідниця стверджує, що «1990–2000-ті роки засвідчують масове прагнення до особистісного звільнення, що супроводжується деяким видимим хаосом у багатоваріативності психолого-педагогічних характеристик та навіть їхній необов'язковості» (Галян, 2018, с. 159). Цілком підтримуємо думку вченої, що визнання педагогікою внутрішньо особистісних пріоритетів школяра загострює освітню кризу, закладену суперечністю між психологічною готовністю педагога «відпустити» учня на шлях особистісної свободи, відповідальності, ініціативності, самостійності, креативності та водночас

технологічною неготовністю освітньої системи гнучко відмовитися від старих засобів, форм і методів педагогічного впливу (там само, с. 159–160). Щодо майбутнього характеристики учня, то О. Галян прогнозує «створення нової за формою, змістом і технологією психолого-педагогічної характеристики суб'єктнісного школяра – особистості, яка не лише активно втілює соціально схвалені прерогативи, а й самоактуалізується через декларацію та реалізацію внутрішньо породжених сенсів і цінностей, творить, а не відтворює життєвий світ» (там само, с. 160). Сучасна характеристика учня, на думку О. Галян, буде максимально психологізованою, а в педагогічному контексті виявлятиме лише компетентності, відповідність розвитку до відносних вікових норм, а також індивідуальний стиль діяльності та здатності постнекласичного школяра до адекватного лайфменеджменту (там само). Останнє твердження вважаємо дискусійним, оскільки здатність до лайфменеджменту, який розуміємо як вибір стратегії життя, технологію керування своїм життям та спосіб доцільно розпоряджатися власним часом, навряд чи може виявити навіть найдетальніша психолого-педагогічна характеристика. Тут ми підтримуємо думку психологинь Р. Охрімчук та О. Орлової про необхідність педагогічного оптимізму у складанні характеристики учня і вважаємо, що характеристика в майбутньому має бути перспективною, а її основна мета – не виявити й зафіксувати наявне, а спрогнозувати майбутнє учня з урахуванням його потенційних можливостей, вказати йому ті шляхи, де він зможе себе якнайповніше реалізувати як особистість.

То ж чи є майбутнє в педагогічної характеристики учня? Щоб відповісти на це запитання, вернімося на початок, до того, що зумовило наш інтерес до цієї теми і визначило актуальність дослідження. Ще раз акцентуємо, що сучасний освітній простір має стати середовищем, яке ініціює особистісний розвиток учня, сприяючи його творчому та

інтелектуальному саморозвитку з метою подальшої самореалізації в сучасному мінливому й суперечливому світі. Створення такого середовища неможливе без глибокого і всебічного вивчення педагогом особистості учня, провідним засобом і водночас результатом якого є педагогічна характеристика. Виникнення і тривалий процес розвитку феномену педагогічної характеристики свідчить, що вона в різні історичні періоди була засобом корекції поведінки й навчальної успішності учня, виявлення його позитивних якостей і недоліків, містила педагогічні рекомендації для подальшої роботи з ним. Сьогодні, залишаючись дієвим засобом вивчення особистості учня, характеристика не є обов'язковим документом, однак у руках справжнього вчителя вона здатна виконати важливу функцію – стати орієнтиром у підготовці до майбутнього самостійного життя в соціумі, інструментом виявлення і формування тих якостей, які необхідні людині майбутнього. За даними звіту «The Future of Jobs» Всесвітнього економічного форуму (2018)[150], важливими навичками у XXI ст. стануть емоційний інтелект, ініціативність, здатність критично мислити й аналізувати інформацію, приймати рішення у складних ситуаціях, працювати в команді й вести перемовини, а також когнітивна еластичність. Учитель, знаючи ці навички, орієнтуючись на них у процесі вивчення учня, зможе проєктувати та сприяти їх формуванню. І така педагогічна характеристика, написана шкільним вчителем на основі тривалого спостереження та спілкування, здатна допомогти учню в майбутньому, зміцнити його впевненість у собі. Ймовірно, це може бути і традиційний документ, і щось на зразок додатка до своєрідного портфоліо учня поряд з іншими його досягненнями – грамотами, подяками, сертифікатами та ін. Зрештою, текст педагогічної

[150] The Future of Jobs Report 2018. Електронний ресурс. Режим доступу: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

характеристики можна використати у прикінцевій частині Curriculum vitae (CV) чи резюме, де зазначаються такі навички, вміння, знання, як володіння спеціальними комп'ютерними програмами (пов'язаними з фахом), знання іноземних мов, відомості про власні хобі, особливо, якщо йдеться про хобі в галузі спорту чи мистецтв.

Таким чином, в основному зберігаючи свою форму і структуру, характеристика може змінювати змістове наповнення, відзначаючи ті необхідні якості, які характеризують учня не лише як суб'єкта навчальної діяльності, а й як потенційного співробітника, людину з широким світоглядом, компетентну в певних галузях, яка має власні захоплення та естетичні вподобання тощо. Прогнозуємо, що така характеристика буде лаконічною, але максимально конкретизованою з акцентом на провідних якостях особистості.

Висновки до шостого розділу

У розділі внаслідок розгляду наукових праць, присвячених як теоретичним, так і практичним (процесуальним) аспектам феномену педагогічної характеристики учня в 1940–1980-х рр., доведено, що цей феномен вчені та педагоги-практики розглядали у зв'язку з розробкою застосування принципу індивідуального підходу в навчально-виховному процесі вітчизняної школи.

Дослідники відводили педагогічній характеристиці провідну роль у реалізації індивідуального підходу до учня (П. Войтик, І. Риданова, Є. Балашов), визначали її як засіб підвищення ефективності навчання (Д. Сонін), як педагогічний документ, у якому фіксують знання вчителя про учня з метою вироблення оптимальних шляхів формування його особистості

(С. Рівес, І. Унт, Б. Баєв). Учені пропонували принципи вивчення учня (цілісності, об'єктивності, систематичності, динамічності, діяльнісний) (О. Шнірман) та програми (схеми) вивчення учня і складання його характеристики з різним ступенем деталізації і конкретизації індивідуальних рис школяра (І. Каїров, Є. Здорова-Устінова, Г. Самброс, Б. Баєв, К. Хоменко, Б. Снопик).

У всіх працях досліджуваного періоду, які було проаналізовано, наявні зримі ідеологічні орієнтири: педагогічні характеристики учнів обов'язково містили пункт про ідейно-моральні риси «нової» радянської людини. Заідеологізованість педагогічної науки 1940–1980-х рр. виявлялася не лише у змісті, а й у мові наукових праць, яка рясніє конструкціями типу «озброїти вчителя», «завоювати належне місце», «вести боротьбу», «армія вчителів», «на фронті науки» тощо.

Аналіз показав, що єдиної затвердженої структури педагогічної характеристики в цей період не було, тому шкільні вчителі складали характеристики, спираючись на Правила для учнів 1943, 1961 та 1973 рр., відображаючи у змісті їх дотримання, часто просто цитуючи окремі пункти Правил і зрідка конкретизуючи прикладами. Це зумовлювало і зміст та послідовність тексту характеристики відповідно до пунктів правил.

Аргументовано, що всебічно і глибоко феномен педагогічної характеристики учня розробив В. Сухомлинський. Досвід практичної діяльності вченого-педагога в очолюваній ним Павлиській школі з вивчення учня та складання його характеристики став не лише наочним підтвердженням викладених вище теоретичних положень тогочасної педагогічної науки, а й багато в чому випередив свій час. Проаналізовані у розділі характеристики учнів Павлиської школи першої половини 1950-х рр. та кінця 1960-х рр. дають підстави для висновку, що погляди Василя Олександровича на роль і значення психолого-педагогічної характеристики

не були сталими, а еволюціонували разом з розвитком педагогічного світогляду вченого, що яскраво відбилося у змісті характеристик, складених педагогами очолюваного ним колективу: від констатації рівня успішності учнів і пов'язаних з ним інтелектуальних якостей до глибокого проникнення в суть психічних процесів, вдумливого аналізу і з'ясування причин складних і часом суперечливих проявів особистості учня, рекомендацій щодо шляхів покращення характеру вихованців. Пізнання учнів вчителями стало більш повним і глибоким, з переважанням в уявленнях про учнів позитивних якостей. Доведено, що зміни у вивченні педагогом учня, і, як наслідок, у змісті характеристик були зумовлені функціонуванням організованого В. Сухомлинським у Павлиській школі психологічного семінару (1965), що став справжньою лабораторією вивчення учня та складання його психолого-педагогічної характеристики з подальшим її застосуванням у процесі індивідуалізації навчання і виховання.

На підставі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури, моніторингу пошукових запитів користувачів мережі Інтернет та соціальних мереж, з'ясовано, що педагогічна характеристика учня продовжує перебувати у сфері зацікавлень учених та педагогів-практиків, та визначено такі тенденції і перспективи:

– сучасні вчені-педагоги розглядають педагогічну характеристику як засіб вивчення учня, який має усталену форму та структуру (Н. Волкова, М. Фіцула), засіб формування науково-теоретичної підготовки із психолого-педагогічних дисциплін (В. Лозова та Г. Троцко), відводять характеристиці важливу роль у технології вивчення творчої особистості учня (С. Сисоєва);

– сучасні психологи трактують процес складання психолого-педагогічної характеристики учня як синтетичний метод дослідження в педагогічній психології (О. Власова), «супроводжуючу діяльність учителя» (Р. Охрімчук), пропонують складати «перспективні характеристики»

(О. Орлова), залучаючи до них здібності, особистісні якості, внутрішні стратегії, моделі поведінки учнів, якими вони користуються в позашкільному житті;

– у сучасних навчально-методичних посібниках з педагогічної практики Запорізького національного університету, Львівського національного університету імені Івана Франка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини складання характеристики є одним із обов'язкових завдань. Наводячи програми (схеми, алгоритми) складання характеристики учня з річним ступенем деталізації і конкретизації основних структурних елементів, автори подають переліки запитань для бесіди з учнем, опорні репліки для написання тексту характеристики тощо;

– з 1991 р., коли в системі освіти незалежної України з'явилася психологічна служба, значну допомогу вчителям під час вивчення учня та складання його характеристики надають шкільні психологи;

– сучасному вчителю доступна різноманітна методична літератури щодо складання характеристики учня (численні порадники та довідники для класних керівників), де подано програми характеристик для різних вікових груп учнів (Л. Гребенькова; Л. Цибульова, В. Билдіна та Л. Єфремова);

– поява нових електронних засобів (сервіс управління освітнім процесом «Універсал-онлайн» В. Киричука) сприяє удосконаленню процесу вивчення учня та складання його характеристики в електронному форматі;

– використання вченими-педагогами у своїх наукових пошуках раніше опублікованих результатів нашого дослідження (С. Бричок, О. Галян, Д. Нагорна та Ж. Стельмашук) свідчить про актуальність досліджуваного феномену характеристики учня та про його дослідницький потенціал.

Матеріали, що містяться у п’ятому розділі, представлено у низці публікацій автора (Міхно, 2013d, 2013e, 2013g, 2013l, 2014a, 2014b, 2014d, 2015a, 2015d, 2015e, 2015f, 2015g, 2017b, 2017c, 2017d; Mikhno, 2013, 2020b)/

ВИСНОВКИ

Дослідження виникнення й розвитку феномену педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці в середині XIX – другій половині XX ст. дає змогу зробити загальні висновки.

1. Здійснений у ході дослідження аналіз джерельної бази та історіографії з обраної теми показав, що: феномен педагогічної характеристики учня як окрема історико-педагогічна проблема системно і комплексно не вивчався; у вітчизняній науці немає окремих праць про становлення й розвиток педагогічної характеристики як феномену. Це підтверджує необхідність вивчення появи та функціонування характеристики учня як складного багатоаспектного педагогічного феномену, важливого складника загальнопедагогічного процесу, що існує в педагогічній реальності і освітньому просторі, а отже й відображає їх стан на певному відрізку часу, виявляє спрямування науково-педагогічної думки, увиразнює взаємозв'язки і взаємовпливи педагогічної науки і шкільництва.

Підвалиною концептуальних засад дослідження обрано теоретико-методологічні праці наукової школи О. Сухомлинської (Н. Гупан, Л. Березівська, О. Петренко, Н. Побірченко, Н. Сейко, В. Федяєва. Т. Янченко та ін.) щодо модернізації методологічної бази історико-педагогічних досліджень: домінування проблемного підходу в межах хронологічного, міждисциплінарний характер історико-педагогічних пошуків, регіональний підхід, концентрація тематики досліджень на актуальних аспектах розвитку сучасної української освіти і педагогічної науки. Відтак концептуальну матрицю дослідження становить сукупність адекватних предмету й меті теоретичних підходів (базовий – феноменологічний підхід, з яким на макрорівні узгоджуються герменевтичний, системно-хронологічний, антропологічний,

персоналістичний, психологічний, парадигмальний, регіональний, історіографічний і джерелознавчий підходи, а також — мікроісторичний), методів (історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, парадигмальний, ретроспективний, моделювання, контент-аналіз), принципів (історизму, об'єктивності, системності, детермінізму). Виділено і розкрито відповідно до предмета дослідження категорійно-понятійний апарат (педагогічна характеристика як феномен, педагогічна реальність, освітній простір, дитина, типологія учнів, програма (план) вивчення учня, структура характеристики, індивідуальний підхід, вітчизняна педагогіка та ін.), який також виступає складником концептуальних засад дослідження. Простежено, що поняття «характеристика учня» впродовж її історії трансформувалося у такій послідовності: «характеристика учня» (Х. Алчевська, 1902) → «шкільна характеристика» (О. Лазурський, 1908) → «педагогічна характеристика» (М.Грунський, 1914) → «психолого-педагогічна характеристика» (С.Рубінштейн, 1935). До наукового обігу введено авторське тлумачення поняття «феномен педагогічної характеристики».

У такий спосіб побудована теоретико-методологічна, концептуальна схема дослідження дала змогу здійснити історико-педагогічну реконструкцію виникнення й розвитку феномену педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці в середині XIX – другій половині XX ст.

Дослідженням доведено, що всебічний комплексний розгляд феномену педагогічної характеристики учня як складної багатокомпонентної структури, графічно представленої у розробленій логіко-структурній моделі на рис. 1.1 (с. 52), дозволив вибудувати наукову аргументацію в такій послідовності: науково-педагогічні джерела про вивчення педагогом учня як передумова появи феномену педагогічної характеристики → теоретична розробка характеристики учня педагогами і психологами наприкінці XIX –

початку ХХ ст. → виокремлення і поширення феномену педагогічної характеристики в освітньому просторі на початку ХХ ст. → внесок вітчизняних педагогів і педологів у проблему вивчення учня та в методику складання характеристики (1920–1930-і роки) → модернізаційні підходи до складання психолого-педагогічних характеристик учнів у вітчизняній педагогіці 40–80-х рр. ХХ ст. → феномен педагогічної характеристики учня в науково-методичній спадщині В. Сухомлинського → тенденції та перспективи розвитку досліджуваного феномену.

2. Результатом проведення джерелознавчої евристики, систематизації виявлених джерел, їх аналізу й синтезу стало висвітлення історіографії феномену педагогічної характеристики учня за проблемно-тематичним принципом у поєднанні з хронологічним. Дослідження ґрунтується на таких групах джерел: *документи нормативно-правового характеру* (циркулярні розпорядження, інструктивно-методичні вказівки, накази), праці вітчизняних педагогів, психологів (Б. Баєв, О. Віреніус, М. Грунський, К. Єльницький О. Залужний, О. Лазурський, П. Лесгафт, Т. Лубенець, А. Макаренко, О. Нечаєв, М. Пирогов, Г. Россолімо, С. Рубінштейн, І. Сікорський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, К. Хоменко та ін.), *фахова педагогічна періодика середини XIX – XX ст.* («Журнал Министерства народного просвещения», «Циркуляр по Киевскому учебному округу», «Радянська освіта», «Шлях освіти» («Путь просвещения»), «Комуністична освіта», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», «Радянська школа» та ін.), *інтерпретаційні джерела – праці сучасних науковців, дотичні до теми дослідження* (М. Антонець, Л. Березівська, О. Галян, Н. Дічек, Н. Коляда, І. Леонтьєва, О. Петренко, О. Сухомлинська, В. Федяєва, Т. Янченко та ін.), *неопубліковані архівні документи й матеріали, що зберігаються в державних архівах і музеях України* (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України,

Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського, Державний архів м. Києва, Педагогічний музей України, архів Ковчинського закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів імені Л. П. Деполович Куликівської селищної ради Чернігівської області), *видання іноземними мовами* (A. Binet, A. Cockerill, C. Ginzburg, E. Kretschmer, A. Leclère, G. Levi, A.Maslow, H. Münsterberg, C. Poni, J. Revel, J. Rusen та ін.), *візуальні джерела* (зображальні – графічні доповнення до характеристик учнів, схеми складання характеристики; зображально-вербальні – кондуїтні списки учнів гімназій кінця XIX – початку XX ст. та особові справи учнів 1940–1980-х рр.), *матеріали сайтів Інтернет*.

Зазначені джерела систематизовано у три групи, які репрезентують послідовність розробки досліджуваного феномену: 1) праці, присвячені вивченню педагогом учня, 2) праці зі складання педагогічної характеристики школяра, 3) праці, присвячені індивідуальному підходу до учня. Таким чином, систематизацію здійснено на основі інтеграції змісту і виду джерел, що дає змогу розглянути розробку різних аспектів досліджуваного феномену в динаміці: від теоретичного обґрунтування до практичної реалізації.

3. Визначені концептуальні засади дослідження, аналіз джерельної бази та історіографії окресленої проблеми дали підстави для обґрунтування періодів розвитку феномену педагогічної характеристики на основі системно-хронологічного і парадигмального підходів. В основу запропонованої періодизації покладено зміни в наукових підходах до розробки питання педагогічної характеристики учня та в поширенні характеристик учнів як підґрунтя індивідуального підходу у практиці роботи школи:

І період (1860–1900 роки) – теоретичні пошуки вчених-педагогів у питанні вивчення вчителем учня; перші спроби опису особистості вихованця. У цей період характеристика виступає засобом вивчення учня на принципах

цілісності (К. Ушинський) та системності (К. Єльницький) із застосуванням типологічного підходу (О. Віреніус, П. Лесгафт);

ІІ період (1910–1930 роки) – розвиток психолого-педагогічних ідей щодо складання педагогічної характеристики як засобу вивчення учня на основі експериментальних методів, зокрема природного експерименту (О. Лазурський), педологічних досліджень 1920-х – початку 1930-х рр. У результаті комплексного вивчення учня вчені складали структуровану характеристику, що містила особові і фізіологічні дані, дані про розумовий розвиток, відомості про успішність учня і його ставлення до навчання, індивідуальні особливості. Педагогічну характеристику починають практично застосовувати в освітньому просторі.

ІІІ період (1940–1980 роки) – удосконалення підходів до складання і практичного використання педагогічних характеристик учнів у навчально-виховному процесі: від шаблонності 1940–1950-х рр. до індивідуалізації 1960–1980-х рр., коли характеристику починають розглядати як підґрунтя індивідуального підходу до учня, а головним предметом досліджень стає психологічний бік учнівської характеристики і зв'язане з цим підвищення психологічної грамотності вчителів; складання характеристики учня стає обов'язковим елементом педагогічної практики майбутніх учителів.

З метою поглибленого вивчення окремих аспектів виникнення феномену педагогічної характеристики до дослідження залучено відповідні матеріали в дещо ширших хронологічних межах: від появи перших задокументованих характеристик учнів (1819–1820 рр.) до тенденцій і перспектив розвитку педагогічної характеристики у нинішній час та в майбутньому, поєднуючи ретроспективи і перспективи.

4. Аргументовано, що джерелом і аксіоматичним системотвірним концептом феномену педагогічної характеристики учня став індивідуальний підхід до учня, перші згадки про застосування якого датовані 1860 р., коли в

одному з перших педагогічних періодичних видань – «Циркулярі по управлінню Київським начальним округом» з'явилась стаття П. Виковського, присвячена «індивідуалізуванню в середніх навчальних закладах». Пояснюємо її появу позицією тодішнього попечителя Київського навчального округу Миколи Пирогова, який перший висунув ідею виховання в людині насамперед людини й наполягав у зв'язку з цим на необхідності вивчення вчителем учнів з урахуванням особливостей їхнього психологічного розвитку. Ця думка була розвинена К. Ушинським, який уперше сформулював і узасаднив ідею про вивчення педагогом дитини як наукову проблему і в її основу поклав: антропологічний підхід; уявлення про те, що внутрішній світ дитини відмінний від світу дорослого і має специфічні закономірності розвитку; нове розуміння предмета педагогіки, яким є дитина, а відповідно – розуміння необхідності її цілісного, всебічного вивчення; встановлення взаємозв'язків педагогіки і психології.

Доведено, що вивчення учня з середини XIX – у другій половині XX ст. концентрувалося на вивченні закономірностей і особливостей розвитку дитини, формування її поведінки, організації навчально-виховного процесу, тобто в центрі наукових досліджень знаходилася особистість дитини.

Розробляючи теоретичні засади вивчення дитини, педагоги і психологи розглядали педагогічну характеристику як засіб вивчення учня за такими підходами: розробка типології учнів на основі методу спостереження (П. Лесгафт); експерименту (Т. Лубенець); індивідуальних відмінностей у статурі (О. Віреніус); розробка детальної програми вивчення учнів, побудованої на власному вченні про особистість, її ендопсихічних і екзопсихічних особливостях (О. Лазурський); використання спеціальних опитувальників як цінних орієнтирів для написання характеристики (О. Нечаєв і Г. Россолімо); розширення мети складання характеристики з

наголосом не лише на констатувальному, але й прогностичному її характері (І. Сікорський).

Установлено, що структуру характеристики визначала мета її складання: наукова – створення класифікації характерів (О. Лазурський) – вимагала чіткого структурування відповідно до програми вивчення учня; практична ж передбачала реалізацію індивідуального підходу до учня через збір інформації (вік, склад родини, фізичні дані). Поєднання обох підходів активізувало створення методик написання педагогічної характеристики учня у систематичній формі (К. Єльницький), шляхом алгоритмізованої роботи майбутніх учителів зі складання характеристики (М. Грунський), у формі спеціальних методичних посібників для вчителя (Б. Комаровський, М. Павлова).

5. В дисертації розкрито і продемонстровано, як на початку ХХ ст. відбулося виокремлення й поширення характеристики учня як педагогічного феномену у практиці роботи тогочасних навчальних закладів. ЇЇ мета і призначення залежали від типу навчального закладу і варіювалися від способу оцінювання до засобу вивчення учня майбутніми педагогами та підсумкового документу про перебування учня в навчальному закладі. Характеристика учня як педагогічний феномен стала документом, який підсумовував навчальну діяльність та поведінку учня, його нахили та індивідуальні риси характеру, і подавався при вступі у вищі навчальні заклади. Вміщували характеристику в кондуїтний список – одну з форм характеристики учня, поширену в гімназіях на початку минулого століття.

З’ясовано, що в процесі складання характеристики викладачі та майбутні вчителі керувалися спеціальними методичними посібниками та рекомендаціями, викладеними в науково-педагогічних працях учених-педагогів і психологів (О. Віреніус, М. Грунський, К. Єльницький, О. Лазурський, П. Лесгафт та ін.), чиїми зусиллями було сформовано

структуру педагогічної характеристики учня з відзначенням у ній таких основних даних: віку, біографічних даних, стану здоров'я, успішності, індивідуальних особливостей та рівня розумового і морального розвитку учня.

6. Виявлено, що у 1920–1930-х рр., застосовуючи метод спостереження за розвитком учня, а також антропометричні виміри, анкетування і тестування, вивчення шкільної документації, вітчизняна педологія як синтетична наука про дитину розробила і широко застосовувала детальну характеристику учня, що містила: фізіологічні дані, відомості про розумовий розвиток, соціальні умови, успішність учня, матеріально-побутові умови (харчування, житло, одяг), громадську активність. Було запропоновано спеціальні структуровані плани написання характеристики, у яких з часом одним із головних пунктів стала класова спрямованість учня. Зважаючи на соціальну роль виховного колективу як чинника суспільної ідентифікації, що включав усі аспекти соціалізації на основі розвитку моральної сфери і поведінки дітей, провідною тенденцією 1930-х років стало вивчення учня через колектив – О. Залужний (на засадах рефлексології), А. Макаренко (на засадах розробленої ним теорії виховного колективу), у якому формується особистість і виявляється індивідуальність.

З'ясовано, що напередодні розгрому педології уперше був застосований термін «психолого-педагогічна характеристика» (С. Рубінштейн, 1935), який почне вживатися в педагогічній науці після Другої світової війни, коли характеристику учня стануть використовувати як підґрунтя індивідуального підходу до учня.

Застосування регіонального підходу дало змогу розкрити особливості феномену педагогічної характеристики у західному регіоні України у 1920–1930-х, зокрема висвітлити внесок тамтешніх педагогів у розробку методики

складання педагогічної характеристики (використання психографічних схем та карт індивідуальності).

В дисертаційному дослідженні доведено, що період 1940–1980-х рр. відзначений посиленою увагою вчених-педагогів і психологів до педагогічної характеристики та активним її застосуванням у практиці роботи школи; було подолано розчленованість змістового і методичного рівнів у організації вивчення педагогом учня; запропоновано на основі новітніх наукових досягнень нові програми вивчення школяра, які водночас становили структуру характеристики. У цьому періоді виділено декілька тенденцій: характеристика учня як передумова індивідуального підходу до учня з вимогами визначення рівня успішності та відображення ідейних рис «нової радянської» людини; деталізація програми вивчення учня з різним ступенем конкретизації кожного пункту програми та плану складання характеристик; поглиблення вивчення вікових особливостей школярів (молодші, середні, старші класи).

7. Шляхом зіставно-порівняльного аналізу діяльності і праць В. Сухомлинського доведено, що питання педагогічної характеристики учня були розроблені ним найбільш глибоко. Педагог зреалізував у своїй практичній діяльності більшість вищевикладених теоретичних положень крізь призму власного бачення та спираючись на свій науково-педагогічний досвід. Причому погляди В. Сухомлинського на педагогічну характеристику учня еволюціонували паралельно з розвитком педагогічного світогляду вченого, що яскраво відбилося у змісті характеристик, складених учителями Павлиської школи: від констатації рівня успішності учнів до проникнення в суть психічних процесів, аналізу і з’ясування причин різних проявів особистості учня, рекомендацій щодо шляхів покращення характеру вихованців. Отже, у науково-педагогічній спадщині В. Сухомлинського відбулося оформлення досліджуваного феномену у цілісний конструкт:

характеристику педагог розглядав і як засіб вивчення учня з використанням розроблених педагогами-попередниками методів та принципів, і водночас як підґрунтя індивідуального підходу.

Виявлено, що внаслідок науково-педагогічних пошуків учених щодо структури, змісту, мети складання характеристики та її практичного застосування педагогами впродовж другої половини XIX – XX століть характеристика учня на сьогодні – це усталений документ, що має структуру тексту-міркування, де в тезах відзначено якості характеру, особливості особистості учня, аргументами є конкретні факти життя, поведінки учня, здобуті внаслідок тривалого систематичного вивчення школяра шляхом спостереження та спеціальних досліджень, а висновком – педагогічні рекомендації та поради.

8. На підставі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури, моніторингу пошукових запитів користувачів мережі Інтернет, зокрема соціальних мереж, з'ясовано, що педагогічна характеристика учня продовжує перебувати у сфері зацікавлень учених та педагогів-практиків, та визначено такі тенденції і перспективи:

– сучасні вчені-педагоги відводять характеристиці все більш важливу роль у технології вивчення творчої особистості учня, вбачають, що вона має стати засобом вивчення учня з усталеною формою та структурою;

– сучасні психологи розвивають підходи до процесу складання психолого-педагогічної характеристики учня як до синтетичного методу дослідження в педагогічній психології, як до супроводжуючої діяльності учителя, пропонують складати «перспективні характеристики», залучаючи до них здібності, особистісні якості, внутрішні стратегії, моделі поведінки учнів, якими вони користуються в позашкільному житті;

– новітні навчально-методичні посібники з педагогічної практики студентів спрямовані на удосконалення умінь складати характеристики учнів

за наведеними програмами (схемами, алгоритмами), переліками запитань для бесіди з учнем, опорними репліками для написання тексту характеристики тощо, а складання характеристики є одним із обов'язкових завдань педагогічної практики у Запорізькому національному університеті, Львівському національному університеті імені Івана Франка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Уманському державному педагогічному університеті імені П. Тичини;

- перспективною тенденцією є поява в системі шкільної освіти психологічної служби, яка надає значну допомогу вчителям під час вивчення учня та складання його характеристики;

– розвиток креативних підходів до складання характеристик уможливлює доступна сучасному вчителю різноманітна методична літератури (численні порадники та довідники для класних керівників), де подано програми характеристик для різних вікових груп учнів;

– поява нових електронних засобів сприяє удосконаленню процесу вивчення учня та складання його характеристики в електронному форматі.

Подальшими перспективами феномену педагогічної характеристики визначено її функціонування і як традиційного документа, і як додатка до своєрідного портфоліо учня поряд з іншими його досягненнями – грамотами, подяками, сертифікатами та ін. Текст педагогічної характеристики можна використовувати у прикінцевій частині Curriculum vitae (CV) чи резюме, де зазначаються такі навички, вміння, знання, як володіння спеціальними комп'ютерними програмами (пов'язаними з фахом), знання іноземних мов, відомості про власні хобі, особливо, якщо йдеться про хобі в галузі спорту чи мистецтв.

Таким чином, передбачаємо, що у майбутньому, в основному зберігаючи свою форму і структуру, характеристика може змінювати змістове наповнення, відзначаючи ті необхідні якості, які характеризують учня не лише як суб'єкта навчальної діяльності, а й як потенційного співробітника, людину з широким світоглядом, компетентну в певних галузях, яка має власні захоплення та естетичні вподобання тощо. Прогнозуємо, що така характеристика буде лаконічною, але максимально конкретизованою з акцентом на провідних якостях особистості.

Розв'язання поставлених у дослідженні завдань, що ґрунтувалося на розробленій концепції, дало можливість досягти мети дослідження: виявити і розкрити процес становлення та розвитку у середині XIX – другій половині XX ст. теоретико-методологічних основ вивчення учнів з подальшим складанням їхньої педагогічної характеристики як самостійного цілісного утворення в структурі психолого-педагогічної науки і освітньої практики. На основі вивчення феномену педагогічної характеристики доведено, що це не лише ефективний засіб вивчення учня, але й продуктивний інструмент у реалізації індивідуальної взаємодії з учнем, знаряддя для формування навичок, необхідних людині XX століття. За сучасними, науково обґрунтованими, готовими до застосування програмами вивчення особистості учня та написання педагогічної характеристики – понад півтора століття науково-теоретичних і практичних пошуків учених-педагогів і психологів, пересічних учителів, тобто шлях від Ушинського до Сухомлинського, далі – до сьогодення, а відтак – у майбутнє.

Сам хід дослідницької роботи та її результати засвідчили, що феномен педагогічної характеристики має значні потенції як предмет подальших наукових розвідок, серед яких перспективними визначаємо розгляд педагогічної характеристики в розрізі «текст та реальність», погляд на зміст шкільних характеристик як на колективний портрет учнів певного

навчального закладу, аналіз колективних характеристик учнів класу як засобу створення своєрідної класної корпорації. Можна дослідити тексти педагогічних характеристик у гендерному аспекті або ж детальніше простежити, як правила для учнів, історія яких сама собою цікава, співвідносилися з текстами характеристик та ін. Такі та подібні праці сприятимуть відтворенню історії українського шкільництва не як статичного, застиглого явища, а показуватимуть учителів та школярів живими та діяльними творцями цієї історії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Акимова, М. (1992). *Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход.* Москва: Знание.

Аксютина, З. (2011). Основные подходы к типологии личности в процессе социального воспитания. *Вестник Томского государственного университета*,(349), 154–161.

Алексеев, В. (2000). Образное и документальное отображение исторической реальности в изобразительных источниках. В: *Материалах II науч. чтений им. акад. И. Д. Ковальченко «Проблемы источниковедения и историографии»*. Москва: РОССПЭН, с. 297–301.

А[лчевська], Х. (1902). Характеристики учащихся взамен баллов. *Вестник воспитания*, (6), 70–75.

Ананьєв, Б. (1945). Психологія індивідуального підходу у виховній роботі класного керівника. *Радянська школа*, (5–6), 60–67.

Ананьев, Б. (1969). Педагогическая антропология К. Д. Ушинского и ее современное значение. *Вопросы психологии*, (2), 3–14.

Ананьев, Б. (1980). *Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды.* Москва: Педагогика. Т. 2, с. 128–267.

Ананьев, Б. (2001). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.

Ананьин, С. (1923). Педология. *Путь просвещения*, (4), 39–54.

Андронова, Н. (1998). К проблеме разработки теории составления психолого-педагогических характеристик на школьников. *Сборник научн. трудов Мордовского гос. ун-та им. Н. П. Огарева*. Саранск, с. 46–49.

Антонець, М. (1997). Василь Сухомлинський і гуманістична педагогіка української народної школи. *Педагогіка і психологія,* (4), 193–201.

Антонець, М. (2008). *Дидактичні проблеми загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського*. Київ: Вища школа.

Антонець, Н. (2005). *Педагогічна діяльність Спиридона Черкасенка в контексті руху за національну освіту (1906–1940): Автореф. дис.* Канд. пед. наук. Київ.

Аркин, Е. (1927). Типы детей. *Вестник просвещения,* (6), 72–81.

Аркин, Е. (1947). *Особенности школьного возраста*. Москва.

Арцишевський, Р. (2011). В. О. Сухомлинський про духовний розвиток молодших школярів. *Педагогічний дискурс*, (10), 14–21.

Асмолов, А. (1984). *Личность как предмет психологического исследования*. Москва: Изд-во МГУ.

Ахундов, С. (1965). *Индивидуальный подход в нравственном воспитании учащихся (5–8 кл.): Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Баку.

Бабанский, Ю. (1977). *Оптимизация процесса обучения*: *Общедидактический аспект*. Москва: Педагогика.

Баєв, Б. (1956). Шкільні характеристики учнів. *Радянська школа,* (9), 22–27.

Баєв, Б. (1958). Глибше вивчати, краще знати дітей. *Дошкільне виховання,* (1), 5–9.

Баєв, Б. (1959). Психологічні основи індивідуального підходу до учнів у процесі навчання. У: Г. Костюк та І. Синиця, ред., *Психологічні умови поліпшення якості уроку*. Київ: Радянська школа, с. 220–246.

Баєв, Б. (1961). Індивідуальний підхід до учнів. *Радянська школа*, (1), 34–39.

Баєв, Б. (1977). *Психологічне вивчення учнів*. Київ: Радянська школа.

Базник, М. (1922). Дещо про педольогію. *Учительське слово,* (жовтень), 8–9.

Базник, М. (1928). Педольогія є основою виховання і навчання. *Шлях виховання й навчання,* (4), 1–5.

Базник, М. (1931a). Що то є педологія? *Шлях виховання й навчання*, (1), 22–25.

Базник, М. (1931b). Техніка й загальні умовини дослідів у школі. *Шлях виховання й навчання*, (2), 50–54.

Базник, М. (1931c). Дещо зі сучасної характерології. *Шлях виховання й навчання*, (2), 54–56; (3), 91–94.

Базник, М. (1931d). Учитель у ролі дослідника. *Шлях виховання й навчання*, (3), 94–96.

Базник, М. (1931e). Фізичні поміри у школі. *Шлях виховання й навчання*, (4), 137–139; (5), 168–170; (6), 215–220.

Базник, М. (1931f). Шкільні поміри змислів. *Шлях виховання й навчання*, (8), 297–301.

Балашов, Е. (1954). *Работа классного руководителя V–VII классов по изучению учащихся: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Москва.

Балашов, Е. М. (2012). *Педология в России в первой трети XX века*. Санкт-Петербург: Нестор-История.

Балл, Г. (2009). Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять. *Психологія і суспільство*, (4), 25–53

Барабаш, В. (1975). *Индивидуальный подход к учащимся в условиях проблемно-поисковой деятельности: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Одесса.

Барабаш, В. и Зильберштейн, А. (1973). *Об осуществлении индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения (методические рекомендации в помощь учителям школ)*. Харьков.

Безушко, В. (1939). В чім суть поглядового навчання. *Шлях виховання й навчання*, (1), 48–49.

Беккер, Р. (1949). «Правила для учнів» та їх застосування в I–IV класах. *Наукові записки Українського науково-дослідного інституту педагогіки,* 3, 130–161.

Белоусова, З. и Мищик, Л. (1994). *Психолого-педагогические проблемы развития личности*. Запорожье: ЗГУ.

Беляев, В. (2000). *Педагогика А. С. Макаренко: традиции и новаторство*. Москва: Изд-во МНЭПУ.

Березівська, Л. (2005). Ушинський Костянтин Дмитрович. У: О. Сухомлинська, ред., *Українська педагогіка в персоналіях.* Київ: Либідь. Кн. 1, с. 284–292.

Березівська, Л. (2008). *Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: Монографія*. Київ: Богданова А. М.

Березівська, Л. (2009a). *Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: Дис.*Докт. пед. наук. Київ.

Березівська, Л. (2009b). К. Д. Ушинський про роль педагога у вихованні людини. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, (4), 113–116.

Березівська, Л. та Шевчук, О. (2010a). Колегія Павла Ґалаґана в контексті розвитку освіти в Україні (1871–1920). В: О. Сухомлинська та В. Курило, ред., *Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX ст.)*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», с. 14–40.

Березівська, Л. (2010b). Принцип індивідуального підходу до учнів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 20–26.

Березівська, Л. (2016). Василь Сухомлинськийпро джерела формування в школярів патріотичних почуттів. *Рідна школа,* (7), 3–7.

Березівська, Л. (2017). Джерельна основа історико-педагогічних досліджень як методологічна проблема. У: Зб. матеріалів наук.-методолог. семінару «*Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень»*. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 6–7.

Березняк, Є., упоряд. (1961). *На допомогу працівникам шкіл і органів народної освіти (збірник положень, наказів та інструкцій про роботу школи)*. Київ: Радянська школа.

Березняк, Є., упоряд. (1973). *Основні документи про школу: Збірник-довідник*. Київ: Радянська школа.

Березняк, Є., упоряд. (1982). *Основні документи про школу: Збірник-довідник*. Київ: Радянська школа.

Березовин, Н. и Коломинский, Я. (1975). *Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование*. Минск: БГУ.

Берк, П., ред. (2010). *Нові підходи до історіописання*. Київ: Ніка-Центр.

Бех, І. (2005). Моральна самосвідомість особистості як предмет педагогічних зусиль В. О. Сухомлинського. *Рідна школа*, (12), 13–15.

Битуев, В. (1970). *Психологические аспекты взаимоотношений учителя и учащихся: Автореф. дис.* Канд. психол. наук. Москва.

Білецька, С. (1994). *Взаємовідносини учителя і учня у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського: Автореф. дис.* Канд. пед. наук. Харків.

Блок, М. (1986). *Апология истории, или Ремесло историка*. Москва: Наука.

Блонский, П. (1926). *Как изучать школьника*. Москва: Новая Москва.

Блонский, П. (1931). О некоторых встречающихся у педологов ошибках (в порядке обсуждения). *На путях к новой школе*, (6), 25–30.

Блонский, П. (1934). *Педология*. Москва: Учпедиз.

Богоявленский, Д. и Менчинская, Н. (1959). *Психология усвоения знаний в школе*. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.

Богуславський, М. (1999) Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*, (1), 37–41.

Богуславский, М. (2010). Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского. *Историко-педагогический альманах ВЛАДИ,* (4), 55–60.

Богуславский, М. (2012). В. А. Сухомлинский: динамика целей и смыслов воспитания. В: М. Богуславский, *История педагогики: методология, теория, персоналии*. Москва: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, с. 351–380.

Бодалев, *А*. (1983). *Личность и общение: Избранные труды*. Москва: Педагогика.

Божович, Л. (1964). Педагогическая характеристика как средство изучения учащихся школ-интернатов: Метод. матер. В: М. Колмыкова, ред., *В помощь работникам школ-интернатов.* Москва, с. 251–274.

Божович, Л. (1997). *Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр*. Д. И. Фельдштейн, ред. Москва: Изд-во «Институт практической психологии».

Божович, Л. и Благонадежина, Л., ред. (1972). *Изучение мотивации поведения детей и подростков*: Сборник статей. Москва: Педагогика.

Болдирєв, М. (1982). *Класний керівник.* Київ: Радянська школа.

Болдирєв, М., ред. (1955). *Класний керівник*: *Посібник для класних керівників середніх шкіл.* Київ: Радянська школа.

Болдырев, Н. (1962). *Очерки по методике работы классного руководителя*. Москва: Учпедгиз.

Болдырев, Н. (1971). *Классный руководитель*. Москва: Просвещение.

Болдырев, Н., состав. (1952). *Сборник руководящих материалов о школе.* Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР

Болотнікова, І. (2004). *Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20–30-х років ХХ століття: Дис.* Канд. психол. наук. Київ.

Бондар, А., ред. (1972). *Педагогічна практика студентів: Посібник*. Київ: Вища школа.

Бородулина, А. (1950). К составлению характеристик учащихся. В: К. Львов, ред., *Опыт педагогической практики в московских педагогических институтах*. Москва: Учпедгиз.

Бричок, С. (2011). Проблема вивчення особистості школяра у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Педагогічний дискурс*, (10), 76–78.

Бричок, С. (2018). Погляди Василя Сухомлинського на проблему вивчення особистості дитини. *Інноватика у вихованні,* (8), 132–144.

Бричок, С. (2019). Методика вивчення дитини: актуалізація ідей В. Сухомлинського у Новій українській школі. *Нова педагогічна думка*, (3), 74–77.

Бударный, А. (1965). Индивидуальный подход в обучении. *Советская педагогика*, (7), 70–83.

Бурганський, П. (1955). Вивчення класним керівником учнів 5–10 класів. *Радянська школа*, (4), 41–44.

Ваховський, Л. (2005). Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*, (2), 7–11.

Ваховський, Л. (2007). Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз. *Шлях освіти*, (1), 42–45.

Ващенко, Г. (1952). *Виховання волі і характеру. Ч. 1: Психологія волі і характеру*. Лондон: Спілка української молоді.

Ващенко, Г. (1963). Моя автобіографія. *Наукові записки Українського вільного університету. Філософський факультет*, (7), 5–9.

Вейкшан, В. (1948). Лев Толстой как педагог: Вступ. ст. В: Е. Н. Медынский, Н. А. Константинов и Н. Н. Гусев, ред. Л. Н. Толстой, *Педагогические сочинения.* Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, с. 5–39.

Венгер, Л. (1958). О применении психологического эксперимента для изучения школьников. *Советская педагогика*, (8), 27–36.

Виноградова, М. (1978). А. С. Макаренко об изучении личности воспитанника. *Советская педагогика*, (3), 60–63.

Вирениус, А. (1904). *Характеристика учащегося. Телосложение, темперамент и характер в пору школьного возраста*. Санкт-Петербург: типо-лит. Б. М. Вольфа.

Вирениус, А. (1906). *Характеристика ребенка (Телосложение, темперамент, характер)*. Санкт-Петербург: Тип. М. М. Стасюлевича.

Вихрущ, А. (2014). Особистість у контексті педагогічної персонології. В: О. Отич та О. Боровік, упоряд., *Зб. наук. праць* «*Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості».* Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, с. 534–540.

Вихрущ, В. та Ковальчук, Л. (2013). Розумова перевтома як наукова проблема в контексті шкільної дієтетики та дидактики кінця XIX – початку XX століття. *Історико-педагогічний альманах,* (2), 4–10.

Власова, О. (2005). *Педагогічна психологія: Навч. посібник*. Київ: Либідь.

Войтик, П. (1973). *Изучение учащихся учителем – путь повышения учебно-воспитательной работы школы: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Иркутск.

Войтко, В., ред. (1979). *Психологічна наука, вчитель, учень*. Київ: Радянська школа.

Войтко, В., ред. (1982). *Психологічний словник*. Київ: Вища школа.

Волков, И. (1987). Выявление и развитие склонностей и способностей учащихся. *Народное образование,* (6), 56–60.

Волкова, Н. (2012). *Педагогіка*. Київ: Академвидав.

Волобуїв, П. (1927). Робоча установка шкільної групи. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*, (1), 6–31.

Волошина, В. (2003). Народний педагог Т. Г. Лубенець. *Шлях освіти*, (3), 52–54.

Все життя – школі: Спогади сучасників про В. О. Сухомлинського (1993). Кіровоград: Управління освіти і науки Кіровоградської державної обласної адміністрації

Выготский, Л. (1982). Исторический смысл психологического кризиса. В: Л. Выготский, *Собрание сочинений.* Москва: Педагогика. Т. 1, с. 386−389.

Выготский, Л. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.

Выковский, П. (1860). Несколько слов о возможности индивидуализирования в средних учебных заведениях и о возможности фамилиарности учащихся к их наставникам. *Циркуляр по управлению Киевским учебным округом*, (4), 65–66.

Гавриленко, Т. (2013). В. О. Сухомлинський про формування творчої особистості молодшого школяра. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Вип. 123, т. 1. С. 133–136.

Гавриленко,Т. (2019). *Розвиток початкової освіти в Україні* **(***друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): Дис.* Док. пед. наук. Київ.

Гадамер, Г.-Г. (1988). *Истина и метод*. Москва: Прогресс.

Гайдеґґер, М. (2007). *Дорогою до мови.* Львів: Літопис.

Гайдей, В. та Міхно, О., уклад. (2016). *Циркуляри по Київському навчальному округу у фондах Педагогічного музею України (1874–1917 рр.): Каталог-путівник*. Бібліофонд Педагогічного Музею. Вип. 2. Київ: ПМУ.

Галактионова, Т. (2007). *Чтение школьников как социально-психологический феномен открытого образования (теоретико-*

методологические основы исследования): *Дисс.* Докт пед. наук. Санкт-Петербург.

Галів, М. (2013). Категорія «вітчизняна педагогіка» в сучасному українському історико-педагогічному дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних нау*к, 6 (2), 32–40.

Галузинский, В. (1982). *Индивидуальный подход в воспитании учащихся*. Киев: Радянська школа.

Галузинский, В. (1984). *Индивидуализация воспитания учащихся в условиях школьного коллектива: Автореф. дисс.* Докт. пед. наук. Москва.

Галушко, Т. (1959). Питання психології в працях П. Ф. Лесгафта. У: Г. Костюк, ред., *Нариси з історії вітчизняної психології кінця XIX – поч. XX століття*. Київ: Радянська школа, с. 46–71.

Галян, О. (2018). *Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX ст.: Дис.* Докт. пед. наук. Дрогобич.

Герцюк, Д., ред. (2003). *Яким Ярема.* Українська педагогічна думка Галичини в іменах (Вип. 1). С. Ярема, упоряд. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка.

Гильбух, Ю. (1989). Психодиагностическая функция учителя: пути реализации. *Вопросы психологии,* (3), 80–88.

Гинзбург, К. (2004) Микроистория: две-три вещи, которые я о ней знаю. В: Сборнике статей «*Мифы-эмблемы-приметы: Морфология и история. Сборник статей*». Москва: Новое издательство, с. 287–321.

Г-ій, А. (1925). Виключення учнів зі школи. *Народній учитель,* (22), 2 черв.

Гільбух, Ю. (1989). Друге народження педології? *Радянська школа*, (11), 29–37.

Годнев, Д. (1907). Педагогические воззрения графа Л. Н. Толстого. *Русская школа*, (1), 8–27.

Голубнича, Л. (2012). Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (27), 128–140.

Голубнича, Л. (2013). Регіональний вимір досліджень із педагогічної історіографії. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.Херсон. держ. ун-т.*, (63), 25–30/

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник.* Київ: Либідь.

Гончаров, Н. (1968). «Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского – начало новой эры в педагогике. *Советская педагогика*, (1), 9–20.

Горбунов, П. (1960). *Изучение индивидуальных особенностей учащихся.* Москва: Изд-во АПН РСФСР.

Гордон, Л. та Смалюга, О. (1937). Про успішність учнів, переведених із спеціальних шкіл у масові. *Комуністична освіта*, 6 (10), 94–106.

Горецький, П. (1928). *Словник термінів педагогіки, психології та шкільного адміністрування*. Із словник. спадщини (Вип. 2). Репринт. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2008.

Гребенькова, Л. (2007). *Довідник класного керівника. 1–4 класи.* Харків: Веста.

Григор'єв, М. (1953). Л. М. Толстой про виховання і навчання. *Радянська школа*, (12), 45–47.

Григоревский, М., ред. (1912). Характеристики учеников городского при Глуховском учительском институте училища. *Ежегодник Глуховского Учительского Института*, 1. Киев: Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, с. 376–385.

Григоревский, М., ред. (1913). Опыт характеристики. *Ежегодник Глуховского Учительского Института*, 2. Киев: Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, с. 446–451.

Грунский, Н. (1914). *Лекции по педагогике*. Юрьев: Тип. К. Маттисена.

Гук, І. (1926). Облік праці (Способи та техніка). *Радянська освіта*, (7–8), 78–83.

Гук, І. (1929). Соціальний силует сучасного учня. *Радянська освіта*, (10), 53–61.

Гупан, Н. (2013a) Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*, (4–5), 53–56.

Гупан, Н. (2013b). Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа,* (8–9), 67–70.

Гусак, М. (1972). Про деякі методи вивчення учнів. *Радянська школа*, (9), 46–50.

Гусак, М. (1973). *Изучение учащихся в системе работы классного руководителя: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Москва.

Давыдов, В. (1982). Психологическая наука и школа. *Вопросы психологии*, (6), 21–31.

Даденков, М. (1947). *Історія педагогіки*. Київ: Радянська школа.

Даниличева, Н. (1970). *Развитие научных методов исследования школьника в советской психологии 20-х – начала 30-х годов: Автореф. дисс.* Канд. психол. наук. Ленинград.

Данилов, М. (1948). *Дидактика К. Д. Ушинского*. Москва: Изд-во АПН РСФСР.

Дем’яненко, Н. та Прудченко, І. (2005). *Історія вищої жіночої освіти в Україні: Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907–1920 рр.): Монографія.* Київ: Видавець Л. Галіцина.

Демченко, Н. (2012). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки вчительки в педагогічній концепції К. В. Єльницького (1846–1917). *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, (5), 202–205.

Деполович, Л. (1930). Орієнтація в суспільствознавстві. *Радянська освіта,* (7), 50–52.

Джеймс, У. (1914). *Беседы с учителями о психологии*. Москва.

Директорам гимназий, прогимназий и реальных училищ и инспекторам прогимназий о введении нового кондуитного списка в форме: Биографические сведения об ученике (1887). *Циркуляр по управлению Киевским учебным округом*, (11), 291–305.

Дічек, Н. (2001) Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*, (4), 15–19.

Дічек, Н. (2002). З галереї портретів українських педологів 20-х років ХХ століття: Степан Ананьїн. *Шлях освіти*, (3), 38–43.

Дічек, Н. (2003). Діалог етичних дискурсів: повчальність у спадщині В. О. Сухомлинського як продовження культурної традиції. *Педагогіка і психологія*, (3–4), 31–40.

Дічек, Н. (2007). Київський Лікарсько-педагогічний інститут (1904–1914) – провісник вітчизняних спеціальних закладів освіти для дітей з вадами розвитку і поведінки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (35), 54–61.

Дічек, Н. (2008). До втілення ідей К. Д. Ушинського про педагогічну психологію: експериментальні дослідження І. О. Сікорського. *Шлях освіти*, (3), 35–40.

Дічек, Н. (2010). Універсальність педагогічного новаторства В. О. Сухомлинського. *Рідна школа*, (3), 8–11.

Дічек, Н. (2011a). Внесок О. Лазурського у розвиток ідей індивідуалізації навчання та виховання. *Рідна школа*, (11), 36–41.

Дічек, Н. (2011b). Доробок О. Лазурського у галузі експериментальних досліджень дитинства (початок ХХ ст.). *Теорія та методика навчання та виховання*, (30), 30–38.

Дічек, Н. (2012). Педагогічна антропологія – рушій еволюції вітчизняних педагогіко-експериментальних досліджень (ост. третина XIX – початок XX ст.). *Неперервна професійна освіта: Теорія і практика*, (1–2), 88–99.

Дічек, Н. (2013). Професіоналізація шкільної освіти як реакція на суспільно-економічні виклики доби. В: О. Сухомлинська, Н. Дічек, Л. Березівська, Н. Гупан, Л. Бондар, Н. Антонець, Т. Філімонова, М. Антонець, Т. Куліш та С. Шевченко. *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): Монографія.* Київ: Педагогічна думка, с. 74–117.

Дічек, Н. (2014). Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, (2), 67–75.

Дічек, Н. (2015). Рецепція в порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних дослідженнях: Методологічні аспекти. *Педагогіка і психологія*, (2), 78–87.

Днепров, Э. (1979). *Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977: Библиографический указатель*. Москва: Изд-во Научно-исследовательского института общей педагогики.

Днепров, Э., Егоров, С., Паначин, Ф. и Тебиев, Б. (1991). *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в.* Москва: Педагогика.

Днепров, Э., ред. (1989). *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.* Москва: Педагогика.

Добридень, А. та Макарчук, В., уклад. (2015). *Педагогічна практика: навчально-методичний посібник*. Умань: ФОП Жовтий О. О.

Добрыдин, Л. (1998). *Дифференциация образования в общеобразовательной школе на основе индивидуальных характеристик учащихся: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Челябинск.

Дубровина, И., ред. (1987). *Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту*. Москва: Педагогика.

Дуднік, Л. (2002). *Педологічна служба в школах України (20-ті – перша половина 30-х років XX ст.): Дис.* Канд. пед. наук. Луганськ.

Дудьев, В. (2008). *Психомоторика: словарь-справочник*. Москва: Владос.

Дуткевич, Т. та Савицька, О. (2010). *Практична психологія*. Київ: Центр учбової літератури.

Духавнева, А. (1995). *Методы исследования личности ребенка в отечественной педагогике первой трети XX в.: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Владимир.

Дюркгейм, Э. (1996). *Социология образования*. Москва: ИНТОР.

Е. Р. (1901). Из хроники народного образования в Западной Европе. Уроки морали в французских школах. *Русская школа,* (3), 31–34.

Егоров, С. (1977). *К. Д. Ушинский*. Москва: Просвещение.

Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1907 по 1 октября 1908. Год 13-й. (1908). Киев.

Елькін, Д. (1928). Про репродукцію рухів у дітей. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*, (1), 69–83.

Елькін, Д. (1946). О. Ф. Лазурський за його листуванням. *Радянська школа*, (4), 12–15.

Ельницкий, К. (1895). *Характеристики девочек*: [Для посвятивших себя учит. или воспит. деятельности и для подготовляющихся к этой деятельности]. Москва.

Ересь, Е. (1955). *Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы*. Минск.

[Жиллє, Р.] (1898). Список учеников IV и V классов Ришельевского лицея в 1819–1820 гг. с их характеристиками. В: П. Борзаковский, А. Маркевич, В. Потопопов, ред., *Ришельевский лицей и Императорский Новороссийский университет: сборник, издаваемый бывшими воспитанниками Лицея и Университета.* Одесса: Тип. Южно-русского о-ва печ. дела. Ч. 1, с. 54–57.

З архіву Державного педагогічно-меморіального музею В. О. Сухомлинського (2008). Витяги з протоколів засідань психол. семінарів, педрад Павлиської шк. *Педагогічний вісник*, (1–2), 60–66. (90-річчя з дня народження).

Завгородня, Т. (1999). Психологічні засади організації навчально-виховного процесу в школах Галичини (20–30-ті рр. XX ст.). *Збірник наук. праць: Філософія, соціологія, психологія*, (3.2), 74–83.

Завгородня, Т. (2007). *Теорія і практика навчання в Галичині (1919–1939 роки)*. Івано-Франківськ: Гостинець.

Заволока, С., упоряд. (1990). *Спогади про Сухомлинського*. Київ: Радянська школа.

Загвязинский, В. (1968). О дифференцированном подходе. *Народное образование*, (10), 24–32.

Залужний О., ред. (1933). *Педологія: підручник для педагогічних інститутів*. Харків: Радянська школа.

Залужний, О. (1926). Метод тестів у нашій школі. *Шлях освіти*. (1), 63–85.

Залужный, А. и Лозинский, С., ред. (1926). *Детский коллектив и ребенок*. Харьков: Книгоспілка.

Заруди, Х. (1948). *Работа классного руководителя 5–7 классов: Дисс.* Канд. пед. наук. Уфа.

Зверюк, Р. (2018). Яким Ярема як представник і творець національної академічної культури. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (5), 315–326. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.2237

Здорова-Устинова, Е. (1952). *Индивидуальный подход классного руководителя к учащимся в советской школе: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Москва.

Зеньковский, В. (1924). *Психология детства*. Лейпциг: Сотрудник.

Зимняя, И. (2002). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.

Золотарьов, І. (1966). Вивчення індивідуальних особливостей учнів як передумова їх ефективного виховання. В: Л. Артамонова, І. Артюшенко, С. Дзядик та В. Степанюк, упоряд. *Деякі питання школознавства*. Київ: Радянська школа, с. 170–178.

Золотухіна, С., ред. (2019). *Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня другого року навчання.* Харків: Планета-Принт.

Зязюн, І. (2008). Гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності А. С. Макаренка. *Імідж сучасного педагога*, (1–2), 5–7.

Зязюн, І. та Родчанін, Є. (1980). *Морально-естетичні погляди В. О. Сухомлинського*. Київ: Знання.

Зязюн И. и Родчанин, Е. (1988). Об истоках философско-педагогических воззрений В. А. Сухомлинского. *Советская педагогика*, (10), 98–103.

Иванова, Н. (2000). Изучение проблем педагога и школьника: основные методы психолого-педагогической диагностики. *Директор школы*, (7), 17–26.

Ісаєвич, Я. (2006). Pro domo mea. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*, (15), 14–25.

Іфферт, В. (1993). Гуманізм індивіда у спадщині В. Сухомлинського: Сухомлинський як провісник педагогіки людяності. В: О. Савченко та М.

Антонець, упоряд., О. Сухомлинська, відпов. ред., *Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 75-річчю від дня народження видатного українського педагога: Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст:* Київ: АПН України, с. 14–17.

Кадырбаева, Д. и Энгельс, И. (1989). Психолого-педагогическая характеристика школьника. *Вопросы психологии*, (4), 45–51.

Каиров, И., ред. (1947). *Изучение учащихся в процессе их воспитания и обучения*. Москва.

Калакура, Я., Войцехівська, І., Корольов, Б., Павленко, С. та Палієнко, М. (2002). *Історичне джерелознавство*. Київ: Либідь.

Калениченко, Н. (1987). Педагогічні погляди П. Ф. Лесгафта. *Радянська освіта*, (10), 88–90.

Калениченко, Н., сост. (1987). *Антология педагогической мысли Украинской ССР.* М. В. Фоменко, собр., ред., предисл. Москва: Педагогика.

Кан-Калик, В. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение.

Каптерев, П. (1892). О наблюдении над детьми. *Воспитание и обучение*, (2), 65–73.

Касьяненко, В. (1950). *Петр Францевич Лесгафт*. Киев: Изд-во АН УССР.

Кебуладзе, В. (2009). Інтенційність як характеристика емпіричних психічних актів і як трансцендентальна умова можливості досвіду. *Філософська думка*, (4), 84–91.

Кириллова, Е. (1974). *Осуществление личностного подхода в обучении: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. *Москва*.

Кирильченко, Г. (1955). Враховувати індивідуальні особливості учнів. *Радянська школа*, (6), 29–31.

Киричок, А. (2010). Христина Алчевська про моральне і професійне самовдосконалення педагога. *Наука і освіта*, (7), 114–117.

Киричук, В. (2017). Система психолого-педагогічного проектування освітнього середовища в онлайн-режимі. У: *Матеріалах X Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології навчання обдарованої молоді».* Київ: Інститут обдарованої дитини, с. 125–133.

Кирсанов, А. (1963). Индивидуализация процесса обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся. *Советская педагогика*, (5), 27–32.

Кирсанов, А. (1966). *Индивидуальный подход к учащимся в обучении.* Казань: Таткнигоиздат.

Кирсанов, А. (1983). *Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся: Автореф. дисс.* Докт. пед. наук. Ленинград.

Кірдан, О. (2005). *Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина XIX – початок XX століття): Дис.* Канд. пед. наук. Умань.

Клочек, Г. (2008). Константи Василя Сухомлинського. *Дзеркало тижня*, 13–19 вересня, с. 13.

Ковалев, А. (1947). *Методика изучения характера школьника*. Симферополь: Крымиздат.

Ковалев, А. (1949). *О работе классного руководителя по изучению личности школьника*. Симферополь: Крымиздат.

Ковалев, А. (1969). *Психология личности*. Москва: Просвещение.

Коваленко, Є. (2008). Лесгафт Петро Францович. У: В. Кремень, гол. ред., *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, с. 450.

Ковальчук, В. (2012). Антропологічний аспект феноменології Ж.-П. Сартра. *Вісник Львівського університету. Серія «Філософські науки»*, (15), 243–249.

Козій, Д. (1932). Пізнання психо-фізичної структури вихованців. *Українська школа*, (6–9), 90–94.

Колбановский, В. (1950). Психология личности в произведениях А. С. Макаренко. *Советская педагогика,* (3), 70–80.

Колесникова, И. (1993). *Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ.

Колесникова, И. (2001). *Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики*. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС.

Коломієць, Л. (2015). Щоденникові спостереження як метод дослідження психічного розвитку дітей в історії експериментальної педагогіки кінця XIX – початку XX століття. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*, 1 (1), 139–144.

Коломінський, Н. та Карпенчук, С. (1988). Психолого-педагогічне вивчення учнів. *Радянська школа*, (5), 19–25.

Коляда, Н. (2004). *Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): Дис.* Канд. пед. наук. Умань.

Коляда, Н. (2018). Педагогічна історіографія як складник історико-педагогічного дослідження. *Науково-педагогічні студії*, (1), 39–46.

Комар, В. (2006). Творчий шлях Петра Францовича Лесгафта. *Рідна школа*, (11), 35–38.

Комаровский, Б. (1916). *Личность ученика, -цы...: записная тетрадь для классных наставников, педагогов, воспитателей, родителей, школьных врачей: Пособие к составлению характеристики ученика*. Одесса: Изд. А. А. Ивасенко.

Комаровский, Б. (1969). *Русская педагогическая терминология. Теория и история*. Москва: Просвещение.

Кон, И. (1967). *Социология личности*. Москва: Политиздат.

Кондратьева, С. (1984). *Учитель – ученик*. Москва: Педагогика.

Кондратьєва, С. та Роздобудько, В. (1975). *Основи індивідуального підходу до учня*. Київ: Знання.

Корягина, О. (2003). *Изучение личности учащихся. Классный руководитель,* (6), 138–143.

Костюк, Г. (1937). Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі. *Комуністична освіта*, (8), 52–63.

Костюк, Г. (1950). Про психологію розуміння. *Наукові записки НДІ психології УРСР*. Київ: Радянська школа, с. 7–57.

Костюк, Г. (1956). Завдання психології у поліпшенні роботи школи. *Радянська школа*, (11), 21–30.

Костюк, Г. (1974a). Прогрессивные психологические идеи педагогической антропологии К. Д. Ушинского. *Советская педагогика*, (2), 18–28.

Костюк, Г. (1974b). Психологические основы педагогической антропологии К. Д. Ушинского. *Вопросы психологии*, (2), 19–31.

Костюк, Г., ред. (1976). *Вікова психологія*: *Підручник.* Київ: Радянська школа.

Краснопольский, Э. (1926). К вопросу об изучении социальных проявлений детей. В: А. Залужный и С. Лозинский, ред., *Детский коллектив и ребенок*. Харьков: Книгоспілка, с. 197–211.

Кремень, В., ред. (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

Кремень, В. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ: Педагогічна думка

Кремень, В. (2013). Василь Олександрович Сухомлинський і сучасна педагогічна наука. *Педагогічний вісник*, (2–3), 14–16.

Крутецкий, В. (1962). Изучение учащихся и индивидуальный подход к ним в процессе учебно-воспитательной работы. В: В. Колбановский, ред., *Вопросы*

психологии нравственного развития школьников. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, с. 168–196.

Кувшинова, Г. (2006). *Дифференциация обучения в отечественной педагогике (1946–1991 гг.): Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Владикавказ.

Кудояр, Л. (2007). *Психологічні погляди А. С. Макаренка: Виховання. Педагогічна діяльність*. Суми: СумДУ.

Кудрицький, М. (1929). Як індивідуальні особливості та умови домашнього життя учнів трудових шкіл впливають на характер бюджету їхнього часу. *Праці науково-педагогічної комісії*, 1, 225–237.

Кудряшев, Н. и Молдавская, А. ред. (1959). *Изучение учащихся в процессе преподавания литературы: из опыта работы*. Москва: Академия педагогических наук РСФСР.

Кузнецова, Н. та Кузнецов, В. (2016). Роль учених Одеського (Новоросійського). університету у становленні й розвитку експериментальної психології: М. Я. Грот, М. М. Ланге, Г. І. Челпанов. В: І. Маноха, відп. ред., *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання (у рамках VI Міжнародного фестивалю «Світ психології»): Тематичний вип.* Київ: Гнозіс, с. 7–20.

Кузь, В. (2003). Досліджуємо педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*, (3–4), 6–16.

Кузьмінський, А. та Омеляненко, В., уклад. (2003). *Педагогіка: хрестоматія*. Київ: Знання-Прес, с. 340–341

Куліш, Т. (2010). Дослідна трудшкола № 4 Т. Лубенця у Пущі-Водиці. В: О. Сухомлинська та В. Курило, ред., *Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття)*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», с. 276–294.

Кулюткин, Ю. (1983). Психологическое знание и учитель. *Вопросы психологии*, (3), 51–61.

Курек, Н. (2004). *История ликвидации педологии и психотехники*. Санкт-Петербург: Алетейя.

Куфаев, В. (1946). Педагогическое наблюдение как основной метод изучения учащихся учителем. *Начальная школа*, (7), 25–29.

Лаврук, М., уклад. (2014). *Педагогічна та асистентська практика студентів-географів: Навч.-метод. посібник*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.

Лазурский, А. (1900). О взаимной связи душевных свойств и способах ее изучения. *Вопросы философии и психологии*, (3), 117–263.

Лазурский, А. (1904). Программа исследования личности. *Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма*, 1 (9), 686–709.

Лазурский, А. (1908). *Программа исследования личности*. Санкт-Петербург: Тип. М. А. Александрова.

Лазурский, А. (1913). *Школьные характеристики*. 2-е доп. изд. Санкт-Петербург: Изд. К. Л. Риккера.

Лазурский, А. (1917). *Очерк науки о характерах*. Петроград: Изд. К. Л. Риккера.

Лазурский, А. (1918). *Естественный эксперимент и его школьное применение*. Петроград: Изд. К. Л. Риккера.

Лазурский, А. (1997). *Избранные труды по психологии*. Москва: Наука.

Лазурский, А. и Философова, Л. (1916). *Естественно-экспериментальные схемы личности учащихся*. Москва: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°.

Лазурский, А. и Франк, С. (1912). Программа исследования личности в ее отношениях к среде. *Русская школа,* (1), 1–24; (2), 1–17.

Лай, В. (1912). *Экспериментальная педагогика*. Москва: Тип. Т-ва И. Д. Сытина.

Ланглуа, Ш.-В. и Сеньобос, Ш. (2004). *Введение в изучение истории*. Ю. И. Семенов, ред. Москва: Гос. публич. ист. б-ка России.

Лата, М. (1971). Мала педагогічна рада. *Радянська школа*, (7), 31–34.

Левина, О. (2012). Психолого-педагогическая характеристика процесса интеллектуального саморазвития учащихся среднего звена общеобразовательной школы. *Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Серия «Психология»*, (31), 88–91.

Левитов, Н. (1948). *Очерки педагогической психологии*. Москва: Трудрезервиздат.

Левитов, Н. (1964). *Детская и педагогическая психология*. Москва: Просвещение.

Левченко, М., уклад. (1988). *Психолого-педагогічні проблеми вивчення особистості учня і учнівського колективу: Метод. рекомендації*. Київ: КДПІ.

Леонтьев, А. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.

Леонтьєва, І. (2012). Порівняльний аналіз ідей про шкільні характеристики у дослідженнях вітчизняних учених (кін. XIX – поч. XX століття). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, (12), 85–92.

Леонтьєва, І. (2015). *Спадщина О. Ф. Лазурського (1874–1917). у вимірі вітчизняної експериментальної педагогіки*: *Дис.* Канд. пед. наук. Київ.

Лесгафт, П. (1910a). *Семейное воспитание ребенка и его значение*. Санкт-Петербург.

Лесгафт, П. (1910b). *Школьные типы*. [Предисл.: С. Познер]. Санкт-Петербург: Т-во Художественной Печати.

Лесгафт, П. (1998). *Психология нравственного и физического воспитания*: *Избр. психол. труды*. М. П. Иванова, ред. Москва: Модэк.

Липкина, А. и Ягункова, В. (1964). *Проблемы формирования личности и индивидуальный подход к учащимся*. Москва: Просвещение, 1964.

Лисенко, Л. (2008). *Становлення та розвиток експериментальної педагогіки в розвинутих країнах Заходу (кін. XIX – поч. XX ст.): Автореф. дис.* Канд. пед. наук. Кіровоград.

Литвак, Б. (1983). О критериях определения достаточности источниковой информации в исторических исследованиях. В: *Тезисах докладов IV Всесоюзной конференции «Актуальные проблемы источниковедения и специальных исторических дисциплин»*. Москва, с. 40–49.

Литвина, Ю. (2009). *Розвиток педології як науки про освіту і виховання в Україні (20–30-ті роки XX ст.): Дис.* Канд. пед. наук. Ялта.

Лозова, В. та Троцко, Г. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник*. Харків: «ОВС».

Лордкипанидзе, Д. (1974). *Педагогическое учение К. Д. Ушинского*. Тбилиси: Тбилисский гос. ун-т.

Лубенец, Т. (1913). *Педагогические беседы*. Санкт-Петербург: Изд. кн. маг. П. В. Луковникова.

Лук'янова В. (2002). *Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20–30-ті рр. XX ст.): Дис.* Канд. пед. наук. Харків.

Лук'янова, Л. (2010). Контент-аналіз як психолого-педагогічна процедура. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини.* Умань, (4), 149–158.

Лукацкий, М. (1999). *Философско-методологические основы педагогики Л. Н. Толстого: Автореф. дисс.* Д-р пед. наук. Санкт-Петербург.

Ляудис, В. (1980). *Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся*. Москва: Педагогика.

Мазяр, О. (2014) Сікорський в історії психології та історія психології про Сікорського. *Практична психологія та соціальна робота*. (2), 75–78.

Макаренко, А. (1957а). Педагогическая поэма. В: А. Макаренко, *Сочинения.* Москва: Изд-во АПН РСФСР. Т. 1.

Макаренко, А. (1957b). Из истории коммуны им. Ф. Э. Дзержинского. В: А. Макаренко, *Сочинения.* Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. Т. 2, с. 436–442.

Макаренко, А. (1958). Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. В: А. С. Макаренко, *Сочинения.* Москва: Изд-во АПН РСФСР. Т. 5.

Макаренкова, Е. (2012). *Экспериментальная педагогика России как научный феномен начала XX века: Монография*. Рязань: РГУ.

Максакова, В. (1975). О влиянии восприятия педагогом своего воспитанника на развитие индивидуальности школьника. В: *Тезисы докладов* «*Теоретические и прикладные проблемы психологии понимания людьми друг друга»*. Краснодар: Кубанский гос. университет, с. 256–257.

Максименко, С. (1971). *Изучение психики школьника в процессе обучения*. Киев: Знание.

Максименко, С. (1989). *Экспериментальный метод в советской возрастной и педагогической психологи: Автореф. дисс.* Докт. психол. наук. Киев.

Мальковская, Т. (1977). *Учитель – ученик*. Москва: Знание.

Мандрыка, А. (1925). НОТ в педагогике. *Путь просвещения*, (4), 1–45.

Мариновська, О. та Завалевський О. (2014). Метод контент-аналізу в педагогічних дослідженнях: аналіз наукової літератури. *Обрії,* (2), 17–22.

Марисова, Л. (1959). Г. І. Россолімо як психолог. У: Г. Костюк, ред., *Нариси з історії вітчизняної психології кінця XIX і початку XX ст*. Київ: Радянська школа, с. 189–204.

Маркевич, А. (1898). Биография А. Г Тройницкого. В: П. Борзаковский, А. Маркевич и В. Потопопов, ред., *Ришельевский лицей и Императорский Новороссийский университет: сборник, издаваемый бывшими воспитанниками*

Лицея и Университета. Одесса: Тип. Южно-русского о-ва печ. дела. Ч. 1, с. 43–50.

Марков, В. (1935). Педагогическая характеристика советского школьника (изучение школьника в период с 1917 по 1930 г.). *Средняя школа*, (1), 26–33; (2), 21–29.

Маслинский, К. (2015). Правила поведения в советской школе. Ч. 1: Слово государства в устах учителя. *Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология,* 1 (36), 56–72.

Махмутов, М. (1964). Об индивидуализации обучения. *Народное образование*, (2), 10–12.

Медведицков, А. (1996). *Педагогические убеждения К. В. Ельницкого и его деятельность в Омске*. Омск: Изд-во ОмГПУ.

Медушевская, О. (2010). *Теория исторического познания*: *Избранные произведения*. Санкт-Петербург: Университетская книга.

Менжулін, В. (2017). Постать і спадщина почесного члена Київської духовної академії Івана Сікорського: сучасні інтерпретації. *Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство*, (192), 73–78.

Мерлин, В. (1970). Проблемы экспериментальной психологии личности. *Учёные записки Пермского государственного педагогического института*, 77 (6), 7–212.

Мерлин, В. и Климов, Е. (1967). Формирование индивидуального стиля в процессе обучения. *Советская педагогика*, (4), 110–118.

Мечник, П. (1924). *Індивідуальний листок: Вказівки для вчителя. Ч. 2.* Львів.

Мечник, П. (1934). *Індивідуальні характеристики шкільних дітей: Проект індивідуального листка з інструкцією для вчительства*. Львів.

Митина, Л. (1991). Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся. *Вопросы психологии*, (5), 28–35.

Михайлова, М. (1985). Экспериментальная педагогика в России. *Советская педагогика*, (1), 101–107.

Мільшин, А. (1972). Щоденник класного керівника. *Радянська школа*, (9), 50–52.

Міхно, О. (2010). Діяльність Миколи Пирогова на посаді попечителя Київського навчального округу (до 200-річчя від дня народження). *Шлях освіти*, (4), 32–37.

Міхно, О. (2013a). А. С. Макаренко як майстер психолого-педагогічної характеристики особистості. У: *Матеріалах Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнародною участю «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI ст.»*. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 167–170.

Міхно, О. (2013b). Вивчення педагогом особистості дитини як наукова проблема у спадщині Костянтина Ушинського. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Спецвипуск*. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, с. 153–160.

Міхно, О. (2013c). Використання досвіду А. С. Макаренка зі створення психолого-педагогічної характеристики особистості у практиці сучасного вчителя. У: *Тезах Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченій 125-й річниці від дня народження А. С. Макаренка «Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів»*. Херсон: Олді-плюс, с. 173–176.

Міхно, О. (2013d). Еволюція поглядів В. Сухомлинського щодо психолого-педагогічної характеристики учня. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*, (123), Ч. 1, 234–239.

Міхно, О. (2013e). Наукові підходи до проблеми педагогічної характеристики учнів загальноосвітньої школи у 1940–1960-х рр. *Анотовані*

результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік. Київ: Інститут педагогіки, с. 32.

Міхно, О. (2013f). Педагогічні статті Льва Толстого як джерело дослідження проблеми психолого-педагогічної характеристики учня. *Педагогічний дискурс*, (15), 481–486.

Міхно, О. (2013g). Перші кроки наукового обґрунтування педагогічної характеристики учнів загальноосвітньої школи (1940–1960-ті рр.). У: *Материалах I Международной науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы современной психологии. социологии и педагогики»,* 5–7 декабря 2013 г., Донецк. *Аспект: научн. журнал*, 23. Т. 1. Донецк: ООО «Цифровая типография», с. 3–16.

Міхно, О. (2013h). Психологічна майстерність А. С. Макаренка як автора психолого-педагогічних характеристик особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (3), 268–277.

Михно, А. (2013i). Психолого-педагогическая характеристика личности в творческом наследии А. С. Макаренко. В: *Материалах Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко «Педагогика А. С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)»*. 28–29 марта 2013 г. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, с. 206–209.

Міхно, О. (2013j). Психолого-педагогічні аспекти виховної системи Антона Макаренка. *Професійно-технічна освіта*, (2), 8–12.

Міхно, О. (2013k). Роль математики у методиці комплексного вивчення учня П. Блонського. У: *Матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції «Математика в сучасному технічному університеті»,* 19–20 квітня 2013 р. Київ: НТУУ «КПІ», с. 85–87.

Міхно, О. (2013l). Тематика психологічних семінарів у Павлиській середній школі. В: О. Сухомлинська, *Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу*. Київ: Педагогічна думка, с. 116–119.

Міхно, О. (2014a). Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня. У: *Збірнику тез і анотованих матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції та XXI Всеукраїнських пед. читань* «*Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: вчимося толерантності»:* Миколаїв: МНУ, с. 124–125.

Міхно, О. (2014b). Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. «Педагогічні науки»*, (1.46), 89–97.

Михно, А. (2014c). «Характеристики девочек» К. В. Ельницкого как первый опыт целостной педагогическойхарактеристики учащихся. В: М. Богуславский, ред., *Сб. науч. тр. Всеросс. науч.-практ. конф. – XXX сессии Науч. сов. по проблемам ист. обр. и пед. науки РАО. «Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – нач. XXI века».* Санкт-Петербург: СПб АППО, с. 186–191.

Міхно, О. (2014d). Шкільна характеристика як підґрунтя індивідуалізації навчання у наукових дослідженнях 1940-х – 1980-х рр. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2014 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 57–58.

Міхно, О. (2015a). Василь Сухомлинський про виховання культури потреб учня (за матеріалами протоколів психологічного семінару Павлиської школи). В: А. Зубко, ред., *Матеріалах VIII Міжнар. наук.-практ. конф. і XXII Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості».* 24–25 вересня 2015 р., Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Ч. I, с. 215–221.

Міхно, О. (2015b). Внесок Миколи Грунського у розроблення методики складання педагогічної характеристики (за матеріалами книги «Лекції з педагогіки», 1914). *Інноватика у вихованні*, (2), 191–198.

Міхно, О. (2015c). Педагогічний портрет вихованця колегії Павла Ґалаґана початку ХХ століття (за матеріалами кондуїтних списків). У: *Матеріалах Всеукр. наук.-практ. конф.* «*Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування».* 22 жовтня 2015 р., Київ: Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, с. 93–101.

Міхно, О. (2015d). Проблема психолого-педагогічної характеристики учня у спадщині українських педагогів і психологів 1940–1980-х рр. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 40–41.

Міхно, О. (2015e). Протоколи психологічного семінару Павлиської школи як джерело дослідження поглядів Василя Сухомлинського на проблему виховання культури потреб учня. *Педагогічний альманах*, (26), 283–290.

Міхно, О. (2015f). Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як передумова реалізації індивідуального підходу у вітчизняній школі 1940–1980-х років: джерелознавчий аспект. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 56–64.

Міхно, О. (2015g). Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як складова диференціації навчально-виховного процесу вітчизняної школи (40–80-ті рр. ХХ ст.). *Педагогіка і психологія*, (3), 64–74.

Міхно, О. (2016a). Праця П. Лесгафта «Шкільні типи» як зразок характеристик учнів кінця ХІХ – початку ХХ ст. *Освітологічний дискурс,* (2), 1–13. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2016.2.113

Міхно, О. (2016b). Програма вивчення учня та складання характеристики у творчій спадщині Олександра Віреніуса (1832–1910). *Педагогіка і психологія*, (3), 62–70.

Міхно, О. (2016c). Типологія школярів Петра Лесгафта та її рецепція українськими вченими. *Рідна школа*, (7), 61–68.

Міхно, О. (2017a). До питання характеристики учня у теорії та практиці навчальних закладів України початку ХХ ст. *Педагогіка і психологія,* (3), 76–86.

Міхно, О. (2017b). Проблема психолого-педагогічної характеристики учня у спадщині В. Сухомлинського. У: Н. Дічек, ред., *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.): Посібник.* Київ: Педагогічна думка, с. 527–537.

Міхно, О. (2017c). Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як вияв індивідуального підходу до особистості (1940–1980-ті рр.). У: Н. Дічек, ред., *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.): Посібник.* Київ: Педагогічна думка, с. 196–212.

Міхно, О. (2017d). Складання характеристики учня як елемент педагогічної практики студентів – майбутніх учителів (середина 1950-х – 1960-ті роки). У: Є. Коваленко, ред., *Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 95-річчю кафедри педагогіки Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє».* 19–20 жовтня 2017 р. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., с. 148–150.

Міхно, О. (2017e). Трансформація терміну «характеристика учня» у ХХ ст. як відображення поступу педагогічної науки. У: *Збірнику матеріалів наук.-методолог. семінару «Сучасні вимоги до організації та проведення*

історико-педагогічних досліджень». Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 22–23.

Міхно, О. (2018). Класифікація джерельної бази дослідження психолого-педагогічної характеристики особистості учня в історії розвитку вітчизняної школи та педагогічної науки. У: *Збірнику матеріалів наук.-методолог. семінару з історії освіти Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри*. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 16–17.

Міхно, О. (2019a). Візуальні джерела в історико-педагогічному дослідженні феномену характеристики учня. У: *Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару* «*Форми репрезентації джерел з історії освіти (до 20-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського)»*. 15 травня 2019 р. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 39–41.

Міхно, О. (2019b). Іван Сікорський (1842–1919) про значення характеристик учнів: теоретичний і практичний аспекти. *Інноватика у вихованні*, (9), 183–192. https://doi.org/10.35619/iiu.v0i9.125

Міхно, О. (2019c). Михайло Базник – педолог, автор оригінальної методики складання характеристики учня. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (1), 6–13. https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.1.1

Міхно, О. (2019d). Наукова характерологія Олександра Лазурського як внесок у методику складання характеристики учня. *Рідна школа*, (1), 53–60.

Міхно, О. (2019e). Педагогічна характеристика учня явище vs феномен. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, (1 (24)), 214–223. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-214-223

Міхно, О. (2019f). Педологія і питання вивчення учня в теорії і практиці 1920–1930-х років. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 19–30. https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2019.184954

Міхно, О. (2019g). Психографічні листки та карти індивідуальності учня у школах Західної України у 1920–1930-х роках. *Освітологічний дискурс*, (1–2), 1–13.

Міхно, О. (2020a). Дослідження особистості учня в педагогічних експериментах Тимофія Лубенця. *Рідна школа*, (1), 44–49.

Міхно О. (2020c). Тимофій Лубенець: Вірую в силу і твердість освіти. *Освіта України.* №12. 23 березня. С. 14–15.

Моргун, В. (2010). Психологічна Полтавщина: історія і сучасність. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології*, 12 (5), 7–22.

Мухин, М. (1990). О психологических взглядах В. А. Сухомлинского. *Вопросы психологии*, (6), 134–139.

Мухин, М. (1991). Развитие педагогических методов в трудах и опыте В. А. Сухомлинского. *Советская педагогика*, (9), 92–97.

Мухіна, Е. (1928). Спроба вивчення соціальних реакцій у дітей 11–13 років. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*, (1), 35–52.

Нагорна, Д. та Стельмашук, Ж. (2019). Психологічний семінар у педагогічній діяльності В. О. Сухомлинського. У: *Матеріалах XII Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців«Наука, освіта, суспільство очима молодих».* Рівне: РВВ РДГУ, с. 109–110.

Натанзон, Э. (1984). *Трудный школьник и педагогический коллектив: пособие для учителя*. Москва: Просвещение.

Натанзон, Э. (1995). *Психолого-педагогический анализ творчества Макаренко А. С.: Пособие для студентов педагогических специальностей и учителей*. Тирасполь: Изд-во РИО фирмы «ЭОС».

Невская, С. (1993). Творческая лаборатория А. С. Макаренко. В: С. Невская, состав., *Неизвестный Макаренко*. Вып. 1. Москва: Рос. пед. о-во.

Невская, С. (1995). В творческой лаборатории Макаренко-психолога (по архивным материалам наследия педагога). *Народное образование*, (3), 112–118.

Нечаев, А. (1899). К вопросу о взаимоотношении педагогики и психологии. *Русская школа*, (3), 45–51.

Нечаев, А. (1902). Об организации психологических наблюдений. *Русская школа*, (2), 149–154.

Нечаев, А. (1911). *Очерк психологии для воспитателей и учителей*. Санкт-Петербург: Тип. П. П. Сойкина.

Нечаев, А. (1916). *Курс педагогической психологии для народных учителей*. Петроград: Т-во Думнов.

Никольская, А. (1973). Общий обзор литературы по детской и педагогической психологии в дореволюционной России (во 2-й половине XIX в.). *Вопросы психологии*, (6), 115–123.

Никольская, А. (1974). Общий обзор литературы по детской и педагогической психологии в дореволюционной России (начало XX века до Октябрьской революции). *Вопросы психологии*, (2), 156–167.

Никольская, А. (1976). К истории возникновения и первоначального развития детской и педагогической психологии. *Вопросы психологии*, (1), 143–155.

Никольская, А. (1978). Русская детская и педагогическая психология в 60-е годы XIX века. *Вопросы психологии*, (1), 137–146.

Никольская, А. (1980). Труды П. П. Блонского – ценный источник психолого-педагогических знаний. *Вопросы психологии*, (1), 142–148.

Никольская, А. (1982). Роль Н. И. Пирогова в русской педагогической психологии. *Вопросы психологии*, (1), 127–133.

Никольская, А. (1984). Задачи разработки истории детской и педагогической психологии. *Вопросы психологии*, (4), 134–140.

Никольская, А. (1985). Значение П. П. Блонского в истории психологии. *Вопросы психологии*, (1), 121–125.

Никольская, А. (1990). Н. И. Пирогов: нравственный человек – цель воспитания. *Советская педагогика*, (11), 86–89.

Никольская, А. (1994). Психологические взгляды Г. И. Челпанова. *Вопросы психологии*, (1), 32–38.

О гимназических характеристиках, высылаемых в высшие учебные заведения. (1899). *Циркуляр по Киевскому учебному округу*, (8), 318–319.

О правильном ведении кондуитных списков в средних учебных заведениях. (1884). *Циркуляр по управлению Киевским учебным округом*, (10), 218–219.

Олексієнко, О. (2013). *Педагогічна спадщина Х. Д. Алчевської в оцінці вітчизняних науковців: Автореф. дис.* Канд. пед. наук. Луганськ.

Орлова, О. (2002). Кто ты на самом деле, ученик-неудачник? В: В. Зинченко, ред., *Международный сборник теорет., метод. и практ. работ по проблемам образования «Образование 21 века: достижения и перспективы»*. Рига: Эксперимент, с. 308–317.

Остапенко, А. (2019). Особливості методичного підходу І. П. Львова до викладання психології та складання психолого-педагогічних характеристик учнів. *Інноваційна педагогіка*, (10), Ч. 2, 7–11.

Остапович, М. (1931). Психографія в школі (пропозиція завести коротку характеристику школярів). *Учитель*, (12), 242–245.

Остапович, М. та Білозерський, О. (1937). *Президент: життя і діяльність М. Грушевського*. Львів: Самоосвіта.

Острогорский, А. (1867). Характеристики учеников. *Учитель,* (1), 81–99.

Охрімчук, Р. (1999). Характеристика учня: формальність чи продовження супроводжуючої діяльності вчителя. *Початкова школа*, (4), 5–6.

Павлик, Н. (2015). *Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці*. Київ: Логос.

Павлова, М. (1916). *Практическое руководство к изучению личности ребенка при помощи методов экспериментального исследования: (Пособие для составления дневника или школьной характеристики применительно к курсу 8 педагогич. класса жен. гимназий)*. Одесса: А. А. Ивасенко.

Панок, В. (2019). *Алгоритми діяльності працівників психологічної служби*. Т. 1. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.

Панофски, Э. (2002). *Idea: К истории понятия в теориях искусства от античности до классицизма*. Санкт-Петербург: Андрей Наследников.

Педагогічний дискурс: Зб. наук. праць (2013). Хмельницький: ХГПА. Вип. 15.

Пелипейко, І. (1998). Михайло Базник: учитель, що випереджав педагогіку. *Освітянський вісник: Часопис Косівського районного відділу освіти*, 30 квітня, с. 3.

Петренко, О. (2011). *Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (XX століття)*: *Дис.* Докт. пед. наук. Рівне.

Петренко, О. (2012). Вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів в Україні (20-ті рр. XX ст.). *Історико-педагогічний альманах*, (2), 27–35.

Петренко, О. (2017). Проблема ретроспективного методу в історії педагогіки. У: *Зб. матеріалів наук.-методолог. семінару* «*Сучасні вимоги до*

організації та проведення історико-педагогічних досліджень». Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с.10–11.

Петровский, А. (1973). *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: Просвещение.

Петровский, А. (1982). *Личность, деятельность, коллектив*. Москва: Политиздат.

Пєтухова, І. (2013). Погляди дореволюційних дослідників на психолого-педагогічну діагностику розумових здібностей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, (10 (4)), 297–303.

Пирогов, Н. (1952). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Изд-во АПН РСФСР.

Пирогов, Н. (1985). О создании педагогической гимназии в Киеве. В: Н. Пирогов, *Избранные педагогические сочинения.* Москва: Педагогика, с. 144–163

Пискунов, А. (1974). К. Д. Ушинский – основоположник научной педагогики в России. *Советская педагогика*, (2), 7–17.

Пискунов, А., ред. (1976). *Очерки истории школы и педагогической мысли второй половины XIX в.* Москва: Педагогика.

Платонов, К. и Адаскин, Б. (1966). *Об изучении и формировании личности учащихся*. Москва: Высшая школа.

Побірченко, Н. (2002). *Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина XIX – початок XX століття)*. Київ: Наук. світ.

Погребенник, Я. (1997). З пам’яті літ. Про Михайла Базника, батька, українського січового стрільця, за професією вчителя народних шкіл України і Польщі. *Український альманах*. Варшава, с. 392–395.

Полевщикова, Е. (2011). Французы в учебных заведениях Одессы. 1803–1822. В: *Французский ежегодник 2011: Франкоязычные гувернёры в Европе XVII–XIX вв.* Москва: ИВИ РАН, с. 110–126.

Польская, О. (1972). *Психолого-педагогическая характеристика учащегося и классного коллектива*: Учеб.-метод. пособие для студентов-заочников пед. ин-тов. Москва: Просвещение.

Поляков, С. (2011). *Феноменология психических репрезентаций*. Санкт-Петербург: Питер.

Пономарев, Р. (2014). *Образовательное пространство*. Москва. МАКС Пресс.

Портнова, А. (2001). *Возрастная динамика индивидных и личностных характеристик учащихся в связи со школьной адаптацией: Диссертация.* Канд. психол. наук. Санкт-Петербург.

Правдіна, Н. (1949). *З досвіду складання педагогічної характеристики учня.* Київ.

Правила для учащихся: Приложение к приказу НКП РСФСР № 58а от 5 августа 1943 г. (1954). В: М. Дейнеко, сост., *Справочник директора школы.* Москва: Учпедгиз, с. 174–175.

Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения (1874). *Журнал министерства народного просвещения*, 163, 168–180.

Правила для учеников средних учебных заведений г. Киева (1885). *Циркуляр по управлению Киевским учебным округом*, (5), 145–155.

Пранг, Л. (1911). *Элементарный курс преподавания искусств в начальной школе, детских садах и детям дошкольного возраста*. Санкт-Петербург: Издание Худ-пед. журнала.

Прихожан, А. и Толстых, Н. (1987). Научно-практические проблемы школьной психологической службы. *Вопросы психологии*, (4), 174–177.

Про новий порядок вступу учнів, що закінчують семирічну трудову школу, до профшкіл. (1929). *Бюлетень Народнього комісаріяту освіти*. 24 травня – 1 червня (21), 4–5.

Про приймання учнів до трудшкіл. (1929). *Бюлетень Народнього комісаріяту освіти*, 16–24 травня (20), 9–11.

Прокопів, Л., Довбенко, С. та Сидорук, О., упоряд. (2015). *Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики напряму підготовки 5.01010201«Початкова освіта»*. Івано-Франківськ.

Проскура, О. (2012). Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в контексті світової гуманістичної думки. В: О. Сухомлинська, та О. Савченко, ред., *В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: Монографія*. Луганськ: ЛНУ ім. Тараса Шевченка, с. 216–220.

Пуанкаре, А. (1990). *О науке*. Москва: Наука.

Рабунский, Е. (1975). *Индивидуальный подход в процессе обучения школьников*. Москва: Педагогика.

Разумовский, Ю. (1967). Научное наследие А. С. Виренiуса. *Медицинская сестра*, (1), 56–59.

Реан, А. (1990). *Психология познания педагогом личности учащихся*. Москва: Высшая школа.

Рибалка, В. (2003). *Теорії особистості у вітчизняній психології.* Київ: ІПППО АПН України.

Ривес, С. (1943). О некоторых вопросах воспитания дисциплины. *Советская педагогика,* (7), 6–13.

Ривес, С. (1947). Изучение учащихся в процессе учебно-воспитательной работы школьников. *Советская педагогика*, (7), 3–18.

Ривес, С. (1958). *Воспитание воли учащихся в процессе обучения*. Москва: Изд-во АПН РСФСР.

Рикер, П. (1995). *Конфликт интерпретаций*. Москва: Знание.

Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс-Универс.

Родников, В. (1910). *Школьные характеристики*. Киев: Тип. АО Н. Т. Корчак-Новицкого.

Романов, А. (1996). *А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики.* Москва: Изд-во РОУ.

Романов, А. (1998). *Развитие экспериментальной педагогики в России: Автореф. дис.* Докт. пед. наук. Алматы.

Романов, А. (2010). Воспитание нравственно ценной личности (к 140-летию со дня рождения А. П. Нечаева). *Мир образования – образование в мире*, (2), 44–51.

Россолимо, Г. (1897). Страх и воспитание. *Вопросы нервно-психической медицины*, (2), 593–607.

Россолимо, Г. (1906). *План исследования детской души. Пособие для родителей и педагогов*. Москва: Типо-литография т-ва И. Н. Кушнерев и К°.

Россолимо, Г. (1910). *Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях. Ч. 1. Методика*. Санкт-Петербург: Тип. М. А. Александрова.

Рубинштейн, М. (1944). А. С. Макаренко о воспитании нового человека. *Советская педагогика*, (2–3), 5–9.

Рубинштейн, С. (1935). Психолого-педагогическая характеристика учащихся начальной и средней школы. В: О. Бем и Г. Прозоров, ред., *Вопросы педагогического образования*. Москва: Учпедгиз, с. 37–66.

Рубинштейн, С. (1941). Психология и педагогика. *Советская педагогика*, (7–8), 41–47.

Рубинштейн, С. (2005). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.

Ружин, К., Каніболоцька, О. та Надточий, Н. (2019). *Педагогічна практика: Навчально-методичний посібник*. Запоріжжя: ЗНУ.

Русова, С. (1912). Лесгафт і його педагогічні ідеї. *Світло*, (9), 16–25.

Рыданова, И. (1954). *Об индивидуальном подходе учителя к учащимся 3–4 классов начальной и средней школы в процессе обучения: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Москва.

Рындак, В. (2008). *Учитель Сухомлинский: уроки на завтра*. Оренбург: ОГПУ.

Рябоштан, Е. (2001). Изучение личности ученика в образовательном процессе. В: И. Якиманская, ред., *Науч.-метод. сб.* «*Взрослые и дети в образовательном пространстве».* Москва: ЦИО «Успех», с. 120–127.

Савченко, О. (1993). Грані дидактичної системи В. О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*, (1), 91–96.

Савченко, О. (2008). Гуманістичні засади педагогіки В. О. Сухомлинського *Педагогічний вісник*, (1–2), 9–12.

Савченко, О. (2018). Ідеї В. Сухомлинського у просторі української освіти. *Початкова школа*, (4), 1–3.

Садчикова, П. (1959). Психологічна спадщина О. Ф. Лазурського. У: Г. Костюк, ред., *Нариси з історії вітчизняної психології кінця XIX і початку XX ст*. Київ: Радянська школа, с. 125–160.

Салига, Н. (2010). *«Учитель, який випереджав педагогіку»: (до 120-річчя від дня народження Михайла Яковича Базника – педагога, громадсько-культурного діяча, науковця)*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ.

Самброс, Г. (1954). *Изучение учителем учащихся и составление на них психолого-педагогической характеристики (применительно к условиям пед. училищ): Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Москва.

Самоплавська, Т. (2005). Лубенець Тимофій Григорович. В: О. Сухомлинська, ред., *Українська педагогіка в персоналіях*. Київ: Либідь. Кн. 2, с. 69–74.

Сапожникова, Л. (1964). Чи знаємо ми учнів? *Радянська школа*, (9), 21–25.

Сартр, Ж.-П. (2001). *Буття і ніщо: Нарис феноменологічної онтології*. Київ: Основи.

Сафонова, Н. (2006). Інноваційна науково-педагогічна думка Т. Г. Лубенця. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету.* Одеса, с. 82–88.

Сейко, Н. (2009. *Доброчинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття)*: *Дис.* Докт. пед. наук. Житомир.

Сейко, Н. (2002). *Соціальна педагогіка: Курс лекцій*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

Сергучов, О. (1928). Емоції нашого школяра. *Радянська освіта*, (5), 41–44.

Сивець, О., упоряд. (1947). *Постанови партії та уряду про школу*. Київ: Радянська школа.

Сикорский, И. (1879). *О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста. Здоровье.* Санкт-Петербург: Типография Н. А. Лебедева, 5, 32–42.

Сикорский, И. (1884). *Воспитание в возрасте первого детства*. Санкт-Петербург: Издание А. Е. Рябченко.

Сикорский, И. (1899). О детях трудных в воспитательном отношении. В: *Сборнике научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены*. Киев: Южно-рус. кн-во Ф. А. Иогансона, Кн. 2., с. 169–181.

Сикорский, И. (1900). О постановке преподавания и воспитания сообразно ходу умственного развития. В: *Сборнике научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-*

психической гигиены. Киев: Южно-рус. кн-во Ф. А. Иогансона, Кн. 3, с. 137–159.

Сикорский, И. (1902). Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей. *Энциклопедия семейного воспитания и обучения*, (44–46). Санкт-Петербург.

Сикорский, И. (1909). *Психологические основы воспитания и обучения*. Киев: Лито-типография Т-ва И. Н. Кушнерев и К.

Сикорский, И. (1911). План исследования психического состояния детей. *Дошкольное воспитание*, (1–2), 4–8.

Синицкий, Л. (1910). Педагогические идеи Л. Н. Толстого. *Вестник воспитания*, (9), 14–21.

Синиця, І. (1981). *Педагогічний такт і майстерність учителя*. Київ: Радянська школа.

Сисоєва, С. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник*. Київ: Міленіум.

Сігаєва, Л. (2012). Розвиток освіти дорослих в Україні (20–30-ті роки ХХ ст.). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, (4), 257–267.

Слободзинская, М. (1946). *Семейное воспитание в педагогической системе П. Ф. Лесгафта: Дисс.* Канд. пед. наук. Ленинград.

Слободчиков, В. (2013). Прикладная антропология в педагогике А. С. Макаренко. *Социальная педагогика*, (4), 14–20.

Словник української мови (1979). Київ: Наукова думка, Т. 10, с. 575.

Смирнов, А. (1968). К столетию «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского. *Вопросы психологии*, (4), 3–11.

Смирнов, В. (1998). *Психологические воззрения А. Ф. Лазурского: Автореф. дисс.* Канд. психол. наук. Москва.

Смолінчук, Л. (2011) Використання методу тестів у вітчизняній педагогічній практиці 20–30-х рр. ХХ ст. *Молодь і ринок*, (12), 38–41.

Снопик, Б. (1977). Про психолого-педагогічну характеристику. *Радянська школа*, (10), 43–47.

Сокол, М. (2017). Компонентно-структурний аналіз понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (150), 173–177.

Соколовський, С. (1978). Л. М. Толстой – педагог. *Радянська школа*, (9), 29–34.

Сонин, Д. (1961). *Применение принципа индивидуального подхода к учащимся в учебной работе: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Москва.

Стаховський, М. (1951). Микола Кузьмич Грунський. Некролог. *Українська мова в школі*, (4), 96.

Страхов, И. (1946). *О дружбе школьников*. Саратов: Облиздат.

Страхов, И. (1947). Проблема школьных характеристик в русской психологии. *Ученые записки Саратовского пед. ин-та*, (9), 129–148.

Страхов, И. (1966). *Психология педагогического такта*. Саратов: Изд-во Саратовского университета.

Страхов, И. (1968). *Изучение школьников в процессе обучения*. Саратов: Сарат. гос. пед. ин-т.

Субтельний, О. (1991). *Україна: Історія*. Київ: Либідь.

Сухомлинский, В. (1953). Педагогическая характеристика ученика. *Народное образование*, (4), 46–49.

Сухомлинский, В. (1970). Письмо о педагогической этике. *Народное образование*, (11), 48–52.

Сухомлинский, В. (1984). Счастье творишь ты сам: [Отрывки из писем к Е. К. Андреевой, 1969–1970 гг.]. *Учительская газета*. 4 сент.

Сухомлинська, О. (1994). Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки). *Педагогіка і психологія*, (3), 107–118.

Сухомлинська, О. (1996a). Розвиток педагогічної науки. В: О. Сухомлинська, ред., *Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): Навчальний посібник*. Київ: Заповіт, с. 121–153.

Сухомлинська, О., ред., (1996b). Нариси історії українського шкільництва (1905–1933). Київ: Заповіт.

Сухомлинська, О. (1999). Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*, (1), 41–45.

Сухомлинська, О. (2001). Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Шлях освіти*, (4), 10–15.

Сухомлинська, О. (2003). *Історико-педагогічний процес: Нові підходи до загальних проблем*. Київ: А. П. Н.

Сухомлинська, О. (2005). Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки. *Шлях освіти*, (1), 41–45/

Сухомлинська, О. (2007a). Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір. *Шлях освіти*, (2), 42–49.

Сухомлинська, О. (2007b). Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття. *Шлях освіти*, (4), 6–12.

Сухомлинська, О. (2008a). Педагогічна спадщина як предмет вивчення (на прикладі доробку К. Д. Ушинського). *Шлях освіти*, (4), 37–41.

Сухомлинська, О. (2008b). Розвиток особистості і освіта: історичний вимір. *Шлях освіти*, (2), 41–47.

Сухомлинська, О. (2010). Перша українська гімназія ім. Т. Шевченка – утілення мрій української інтелігенції. В: О. Сухомлинська та В. Курило, ред., *Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (кін. XIX – поч. XX століття)*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», с. 158–188.

Сухомлинська, О. (2012a). Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія. В: О. Сухомлинська та О. Савченко, упоряд.,

В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: Монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», с. 14–24.

Сухомлинська, О. (2012b). Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років. В: О. Сухомлинська та О. Савченко, упоряд., *В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: Монографія*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», с. 74–96.

Сухомлинська, О. (2012c). Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики. У: *Педагогічна і психологічна науки в Україні: до 20-річчя НАПН України.* Київ: Педагогічна думка. Т. 1. Загальна педагогіка та філософія освіти, с. 107–125.

Сухомлинська, О. (2013a). К. Д. Ушинський на тлі доби. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, (110), 6–8.

Сухомлинська, О. (2013b). Психотехніка і НОП крізь призму диференціації педагогічного процесу в школі у 1920–1930 роках (методологія і технології). *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): Монографія*. Київ: Педагогічна думка, с. 373–422.

Сухомлинська, О. (2013c). *Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу.* Київ: Педагогічна думка.

Сухомлинська, О. (2015). Радянська педагогіка як ідеологія. Спроба історичної реконструкції. *Шкільний світ*, (4), 21–41.

Сухомлинська, О. (2016). В. Сухомлинський про патріотизм: тексти і контексти. *Педагогічний пошук*, (4), 4–7.

Сухомлинський, В. (1969). Перспективний план ідейно-виховної роботи Павлиської середньої школи (1968–1974 рр.). *Соціалістичне село*. 2 грудня.

Сухомлинський, В. (1976). Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. У: В. Сухомлинський, *Вибрані твори*. Київ: Радянська школа. Т. 1, с. 55–207.

Сухомлинський, В. (1977a). *Розмова з молодими директором школи*. У: В. Сухомлинський, *Вибрані твори*. Київ: Радянська школа. Т. 4. Київ: Радянська школа, с. 391–626.

Сухомлинський, В. (1977b). *Як же виховати любов до праці?* У: В. Сухомлинський, *Вибрані твори*. Київ: Радянська школа. Т. 5, с. 96–108.

Сухомлинський, В. (1977c). На нашій совісті – людина. У: В. Сухомлинський, *Вибрані твори*. Київ: Радянська школа. Т. 5, с. 203–217.

Сухомлинський, В. (1977d). Етика взаємовідносин у педагогічному колективі школи. *Радянська школа,* (11), 77–89.

Сухомлинський, В. (2012). *Серце віддаю дітям*. О. Сухомлинська, наук. ред. Харків: Акта.

Тагамлицкая, С. (1926). Дети-вожаки в детских домах г. Одессы. В: А. Залужный и С. Лозинский, ред., *Детский коллектив и ребенок*. Харьков: Книгоспілка, с. 109–137.

Талденко, В. (1972). Деякі прийоми вивчення учнів. *Радянська школа*, (1), 15–17.

Таранів, А. (1931). Бюджет часу наших учнів. *Радянська освіта*, (10–12), 58–60.

Тарасевич, Н. (1923). Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве. *Путь просвещения*, (4), 1–22.

Тартаковский, А. (1973). Некоторые аспекты проблемы доказательности в источниковедении. *История СССР*, (6), 54–80.

Тартаковский, Б. (1972). *Повесть об учителе Сухомлинском*. Москва: Молодая гвардия.

Толстой, Л. (1937). Дневник 1847–1854. В: Л. Толстой, *Полн. собр. соч*. Москва: Гослитиздат. Т. 46.

Толстой, Л. (1948a). Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. В: Л. Толстой, *Педагогические сочинения.* Е. Медынский, Н. Константинов и Н. Гусев, ред. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, с. 113–190.

Толстой, Л. (1948b). Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят. В: Л. Толстой, *Педагогические сочинения.* Е. Медынский, Н. Константинов и Н. Гусев, ред. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, с. 274–295.

Тош, Д. (2000). *Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка*. Москва: Весь Мир.

Унт, И. (1955). *Изучение учащихся и составление педагогических характеристик классным руководителем: Автореф. дис.* Канд. пед. наук. Тарту.

Унт, И. (1990). *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика.

Урунтаева, Г. (2003). *Теоретико-методические основы изучения воспитателем ребенка-дошкольника в истории отечественной психологи: (вторая пол. XIX – 20–30 гг. XX в.): Автореф. дисс.* Докт. психол. наук. Санкт-Петербург.

Урунтаева, Г. (2011). Психолого-педагогическая характеристика как средство изучения ребенка. *Мир образования – образование в мире*, (2), 102–111.

Ушинский, К. (1862). Педагогические сочинения Н. И. Пирогова. *Журнал министерства народного просвещения*, (3), 105–181.

Ушинский, К. (1948–1950). О камеральном образовании (Речь на торжественном собрании лицея 18/IX.1848 г.). В: К. Ушинский, *Собрание сочинений.* Москва: Изд-во АПН РСФСР. Т. 1, с. 121–149.

Ушинський, К. (1954a). Про користь педагогічної літератури. У: К. Ушинський. *Твори*. Київ: Радянська школа. Т. 1, с. 33–49.

Ушинський, К. (1954b). «Родное слово». Книга для навчаючих. У: К. Ушинський, *Твори*. Київ: Радянська школа. Т. 2, с. 389–448.

Ушинський, К. (1954c). Про народність у громадському вихованні. У: К. Ушинський, *Твори*. Київ: Радянська школа. Т. 1, с. 50–109.

Ушинський, К. (1954d). Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. У: К. Ушинський, *Твори*. Київ: Радянська школа. Т. 4.

Ушинський, К. (1954e). Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. У: К. Ушинський, *Твори*. Київ: Радянська школа. Т. 5.

Ушума (1924). Моя авдиторія (Школа Допру Ч. 1). *Більшовик*, 16 листопада.

Федотова, Г. *Методология и методика психолого-педагогических исследований*. Вел. Новгород: НовГУ, 2010.

Федотова, И. (2000). *Педагогическая деятельность и педагогические взгляды К. В. Ельницкого (1846–1917 гг.): Автореф. дис.* Канд. пед. наук. Пятигорск.

Федяєва, В. (2013). До проблеми систематизації джерельної бази дослідження теорії, історії та практики сімейного виховання. *Педагогічний дискурс* (15), 707–710.

Федяєва, В. (2014). Сікорський Іван Олексійович (1842–1919) – організатор і голова Київського Фребелівського товариства. *Педагогічні науки*, (65), 17–22.

Федяєва, В. та Сараєва, О. (2006). *Педагогічна система В. Сухомлинського: Навч.-метод. посіб*. Херсон: ХДУ.

Фельдштейн, Д. (1978). Идеи Макаренко А. С. в системе психолого-педагогических проблем воспитания. *Вопросы психологии*, (3), 9–20.

Фігурин, О. (1929a). Хатні умови життя учнів. *Шлях освіти*, (11), 169–176.

Фігурин, О. (1929b). Педагогічні характеристики дітей соцвихівського віку. *Радянська школа*, (11–12), 58–63.

Філімонова, Т. (2005). Сікорський Іван Олексійович. В: О. Сухомлинська, ред., *Українська педагогіка в персоналіях: Навч. посіб.* Київ: Либідь. Кн. 1, с. 525–530.

Філософський енциклопедичний словник (2002). Гол. ред. колегії В. Шинкарук. Київ: Абрис.

Фіцула, М. (2005). *Педагогіка.* Київ: Академвидав.

Франгос, Х. (1993). Від Сократа до В. Сухомлинського через Ж. Піаже та Л. Виготського. *Початкова школа*, (10), 18–20.

Франко, І. (1980). Лев Толстой. В: І. Франко, *Зібрання творів.* Київ: Наукова думка. Т. 28, с. 223–250.

Франчук, Ю. (1964). Індивідуальний підхід до учнів у процесі виховної роботи в школі-інтернаті. *Радянська школа*, (7), 79–82.

Хоменко, К. (1956). До питання вивчення особистості учня та складання його характеристики. *Праці республіканської психологічної конференції*, 6, 68–73.

Хоменко, К. (1959). Питання вивчення особистості учнів та складання психолого-педагогічних характеристик. *Наукові записки НДІ психології УРСР*, 11, 271–273.

Хоменко, О. (1962). *Вивчення особистості учня*. Київ: Радянська школа.

Цибульова Л., Билдіна В. та Єфремова Л. (2007c). *Довідник класного керівника 9–11 класи*. Харків: Веста.

Цибульова, Л., Билдіна, В. та Єфремова, Л. (2007a). *Довідник класного керівника 5–6 кл. На допомогу класному керівнику*. Харків: Веста.

Цибульова, Л., Билдіна, В. та Єфремова, Л. (2007b). *Довідник класного ке*

Челпаченко, Т. (2012). *Дидактическая система В. А. Сухомлинского: (теория и практика)*. Оренбург: ОГПУ.

Черторижская, Т. (1973). Николай Кузьмич Грунский (1872–1951). *Русский язык в школе*, (1), 98–101.

Чудновский, В. (1981). *Нравственная устойчивость личности*. Москва: Педагогика.

Чуйко, С. (1999). *Організація навчального процесу в ліцеях України (XIX – перша половина XX ст.): Автореф. дис.* Канд. пед. наук. Тернопіль.

Чуриков, И. (1973). *Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как эффективное средство активизации их познавательной деятельности: Автореф. дис.* Канд. пед. наук. Казань.

Шабаева, М., ред. (1973). *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII – первая половина XIX вв.* Москва: Педагогика.

Шалимов, А. (1978). *Вопросы детской и педагогической психологии в трудах П. Ф. Лесгафта: Автореф. дисс.* Канд. психол. наук. Москва.

Шахмаев, Н. (1989). *Учителю о дифференцированном обучении: Методические рекомендации.* Москва: АПН СССР, НИИ общей педагогики.

Шашков, А. (2007). *«Педагогическая антропология» в контекстемировоззренческой парадигмы педагогических взглядов К. Д. Ушинского: Автореф. дисс.* Канд. пед. наук. Майкоп.

Шевелев, А. (2006). Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогическом исследовании. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Психолого-педагогические науки*, (6 (14)), 151–162.

Шмидт, С. (1997). *Путь историка: избр. тр. по источниковедению и историографии.* Москва: РГГУ.

Шнирман, А. (1948). Психологические основы изучения личности учащихся. *Советская педагогика*, (10), 58–76.

Эльконин, Д. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

Эльконин, Д. и Драгунова, Т., ред. (1967). *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков*. Москва: Просвещение.

Эфрусси, П. (1924). К вопросу о педагогических характеристиках. В: *Новые идеи в педагогике. Сб. 6. Психологическое обследование детей*. Москва, с. 22–54.

Юдин, Э. (1978). *Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука.

Юрченко, І. (1972). Вивчення учнів – важлива умова піднесення ефективності навчально-виховного процесу. *Радянська школа*, (9), 44–45.

Якиманская, И. (1989). У истоков педагогической психологии. *Советская педагогика*, (8), 100–107.

Яковенко, В. (1909). *А. Ф. Лазурский. Школьные характеристики. Санкт-Петербург, 1908 [Рецензия]*. *Вестник воспитания,* (4), 37–44.

Янченко, Т. (2017). *Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні: Дис.* Докт. пед. наук. Київ.

Ярема, Я. (1925). *Психографія в школі: зразок психографічної схеми з коментарем Я. Яреми*. Прага: Заходом шкільної друкарняної робітні укр. реф. реальної гімназії.

Ярошевская, Н. (1960). Жизнь и педагогическая деятельность К. В. Ельницкого. *Ученые записки Томского университета*, (35), 89–108.

Яценко, Т. (1977). Роль педагогічних знань у сприйманні педагогом учнів відповідно до їх індивідуальних особливостей. *Радянська школа*, (5), 39–43.

Azam, E. (1887). *Le Caractere dans la sante et dans la maladie*. Paris: Alcan.

Binet, A. (1897). Psychologie individuelle. La description d'un objet. *L'Année psychologique*, III, 297 – 332.

Braudel, F. (1969). *Ecrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion.

Cockerill, A. (1999). *Each one must shine: The educational legacy of V. A. Sukhomlinsky*. New York: Peter Lang.

Dawid, J. (1887). *Program spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20. roku życia – przewodnik ułatwiający poznanie dziecka.* Warszawa: T. Paprocki.

Febvre L. (1985). *The problem of unbelief in the sixteenth century: The religion of Rabelais*. Harvard University Press.

Giles, D., & Morrison, M. (2010). Exploring leadership as a phenomenon in an educational leadership paper: An innovative pedagogical approach opens the unexpected. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22, 64–70.

Ginzburg, C. (1966). *I benandanti. Ricerche sulla stregoneria e sui culti agrari tra Cinquecento e Seicento*. Einaudi.

Ginzburg, C. und Poni, C. (1985). Was ist Mikrogeschihcte? *Geschichtwerkstatt*, (6), 48–52.

Kretschmer, E. (1921). *Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten.* Berlin: Springer.

Kupisiewicz, Cz. Jan Wladyslaw Dawid (1859–1914). (1993). *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), 23 (1–2), 235–247.

Lavin, I., ed., (1995). *Meaning in the visual arts: views from the outside: A Centennial commemoration of Erwin Panofsky (1892–1968).* Princeton: Princeton University Press.

Lawn, M. (2004). The institute as network: the Scottish Council for Research in Education as a local and international phenomenon in the 1930s. *Paedagogica historica*, 40(5–6), 719–732.

Leclère, A. (1898). Description d'un objet: Experience faite sur des jeunes filles. *L'Année psychologique*, 4, 379–389.

Levi, G. (1968). *Das immaterielle Erbe. Eine baeuerlische Welt an der Schwelle zur Moderne*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Lukrec, H. (1933). *Dawid: Szkic biograficzny*. Warszawa. 150 s.

Lyotard, J.-F. (1991). *Phenomenology*, trans. B. Beakley, NewYork, NY: SUNY Press.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

Mikhno, O. (2013). Vasyl Sukhomlynsky on psychological and educational characteristics of student's personality (Dedicated to the 95th Anniversary of Vasyl Sukhomlynsky's birthday). W: W. Lib , W. Walat, red., *Edukacja – Technika – Informatyka*. Problemy ksztalcenia nauczycieli. Rzeszów: Wyd. URz, , , s. 507–511.

Mikhno, O. (2016a). Pedagogical portrait of Kyiv college student of the early twenties centure. In: *Book of Abstracts 38th HAS Historical Association of Slovenia Assemblywith International Participation «History of Education, Slovenia»*. Ljubljana, pp. 47–48.

Mikhno, O. (2016b). Pedagogical portrait of Kyiv College Student of the Early Twentieth Century as reflected by behaviour lists. *The Modern Higher Education Review*, 1, 84–93.

Mikhno, O. (2020a). Characteristic of a student in experimental pedagogy by O. Nechaev and G. Rossolimo. *Continuing Professional Education: Theory and Practice / Неперервна професійна освіта: теорія і практика»*, 1, 61–67. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.1.9

Mikhno, O. (2020b). Phenomenon of a pupil's pedagogical characterization in Vasyl Sukhomlynsky's heritage. In: Oliinyk M., Clipa O., Stawiakososinska M., ed. *Trends And Prospects Of The Education System And Educators' Professional Training Development.* London: LUMEN Media Publishing, p. 340–356.

Münsterberg, H. (1909). *Psychology and the teacher*. New York: D. Appleton and Co.

Revel, J. (1995). Microanalysis and the construction ofthe social. *Histories: French Constructions of the Past*. NewYork: NewPress, pp. 492–502.

Rusen, J. (2005). *Narrativity and objectivity in historical studies. History: Narration, Interpretation, Orientation*. NewYork: Berghahn.

Wilson, B. (1999). The phenomenon of grade inflation in higher education. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 79 (4), 38–41.

Центральний державний архів
вищих органів влади та управління України (ЦДАВО)

Ф. 5097. Сухомлинський Василь Олександрович, український радянський педагог, член-кореспондент Академії педагогічних наук РРФСР, Академії педагогічних наук СРСР, заслужений учитель школи УРСР, Герой Соціалістичної Праці. Опис 1. 1243 справи. 1944–1981 рр.

1. Спр. 3. Сухомлинский В. Директор школы – руководитель учебно-воспитательной работы. Диссертация: машинопись с авторской правкой. 323 арк.

2. Спр. 760. Сухомлинский В. А. Чему и как учить наших детей: статья: машинопись с авторской правкой. 21 арк.

Державний архів м. Києва (ДАК)

Ф. 185. Київська колегія Павла Ґалаґана. Оп. 1. 1408 справ. 1869–1919 рр.

3. Справа 1301. Кондуитный журнал воспитанников 2-го классов Коллегии Павла Галагана 1882–83 уч. год. 21 арк.

4. Справа 1312. Классный дневник 1891–1894 гг. 152 арк.

5. Спр. 657. Кондуитный список Грабарова Александра. 2 арк.

6. Спр. 674. Кондуитный список Ботвиновского Бориса. 2 арк.

7. Спр. 677. Кондуитный список Баратова Леонида. 2 арк.

8. Спр. 683. Кондуитный список Васецкого Василия. 2 арк.

9. Спр. 688. Кондуитный список Гасюка Николая. 2 арк.

10. Спр. 689. Кондуитный список Гаевского Всеволода. 2 арк.

11. Спр. 690. Кондуитный список Ганцова Всеволода. 2 арк.

12. Спр. 693. Кондуитный список Ганиткевича Николая. 2 арк.

13. Спр. 704. Кондуитный список Домбровского Льва. 2 арк.

14. Спр. 711. Кондуитный список Занкевича Андрея. 2 арк.
15. Спр. 712. Кондуитный список Зенкевича Георгия. 2 арк.
16. Спр. 713. Кондуитный список Завадского Вячеслава. 2 арк.
17. Спр. 719. Кондуитный список Коновницкого Алексея. 2 арк
18. Спр. 730. Кондуитный список Любченко Леонида. 2 арк.
19. Спр. 731. Кондуитный список Литинского Анатолия. 2 арк.
20. Спр. 732. Кондуитный список Липского Алексея. 2 арк.
21. Спр. 748. Кондуитный список Навроцкого Бориса. 2 арк.
22. Спр. 752. Кондуитный список Населенко Николая. 2 арк.
23. Спр. 756. Кондуитный список Орехова Николая. 2 арк.
24. Спр. 757. Кондуитный список Овсиевского Анатолия. 2 арк.
25. Спр. 758. Кондуитный список Олтаржевского Георгия. 2 арк.
26. Спр. 761. Кондуитный список Петровского Владимира. 2 арк.
27. Спр. 762. Кондуитный список Пудловского Андрея. 2 арк.
28. Спр. 763. Кондуитный список Павлова-Сильванского Николая. 2 арк.
29. Спр. 771. Кондуитный список Рачинского Федора. 2 арк.
30. Спр. 776. Кондуитный список Отроковского Василия. 2 арк.
31. Спр. 777. Кондуитный список Скрынникова Петра. 2 арк.
32. Спр. 778. Кондуитный список Стефановского Николая. 2 арк.
33. Спр. 788. Кондуитный список Соколова Бориса. 2 арк.
34. Спр. 784. Кондуитный список Случевского Ивана. 2 арк.
35. Спр. 797. Кондуитный список Дилинковича Виктора. 2 арк.
36. Спр. 799. Кондуитный список Худолея Николая. 2 арк.
37. Спр. 801. Кондуитный список Хватова Владимира. 2 арк.
38. Спр. 806. Кондуитный список Черкеза Сергея. 2 арк.
39. Спр. 810. Кондуитный список Шелудько Дмитрия. 2 арк.
40. Спр. 814. Кондуитный список Юхимовича Онуфрия. 2 арк.

Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського

41. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ. 31.10.49–25.06.1951, ППММС 12999, 120 арк.

42. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ. 24.08.51–23.08.52. ППММС 13000, 59 арк.

43. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ на 1953–54 н. р. ЛВ 13004, 97 арк.

44. Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. ЛВ 12994, 49 арк.

45. Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. ЛВ 1655, 40 арк.

46. Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 09.10.1968–16.04.1969. ЛВ 1656, 54 арк.

47. Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 8. 09.1969–22.09.1971. ППММС 1657, 95 арк.

48. Особова справа учня Лимонченка Олександра. 1954–1965 рр. 8 арк.

49. Особова справа учня Давиденка Олександра. 1954–1965 рр. 8 арк.

50. Особова справа учениці Ткаченко Віри. 1947–1958 рр. 8 арк.

51. Особова справа учня Пальчика Володимира. 1955–1966 рр. 8 арк.

52. Особова справа учня Головченка Віктора. 1954–1965 рр. 8 арк.

53. Характеристика учениці Павлиської СШ ім. Сухомлинського В. О. Головенко Людмили Миколаївни, 1956 р. н. 1 арк.

Педагогічний музей України

54. Лубенець Т. Досвідні школи (рукопис). Комплекс матеріалів Т. Г. Лубенця. Інв № 649/Р-33. 19 арк.

55. Лубенець Т. Дневник опытной школы в Пуще-Водице (рукопис). Комплекс матеріалів Т. Г. Лубенця. Інв №595/Р-43. 16 арк.

56. Особова справа учениці Борисенко Валентини. 1954–1956 рр. НДФ-5842. 6 арк.

57. Психолого-педагогічна карта вивчення особистості учня (1977). НДФ-5846. 2 арк.

Ковчинський заклад загальної середньої освіти
І-ІІІ ступенів імені Л. П. Деполович Куликівської селищної ради
Чернігівської області

58. Характеристики учнів. 1947–1952 рр. 5 арк.

59. Особова справа учня Мороза Івана. 1945–1951 рр. 5 арк.

60. Особова справа учениці Мороз Тетяни. 1947–1952 рр. 8 арк.

61. Особова справа учня Павлюченка Івана. 1948 р. 2 арк.

62. Особова справа учня Мороза Михайла. 1948 р. 2 арк.

63. Особова справа учня Лузана Петра. 1948 р. 2 арк.

64. Особова справа учня Лутая Михайла. 1948–1951 рр. 4 арк

65. Педагогічні характеристики учнів. 1969–1977 рр. 10 арк.

Електронні ресурси

66. *Конвенція ООН про права дитини*. Електронний ресурс. Міжнарод. док. від 20.11.1989 р. (ред. станом на 20.11.2014). Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021.

67. *Наказ МОН № 762 від 14. 07. 2015 року «Про затвердження Порядку переведення учнів (вихованців). загальноосвітнього навчального*

закладу до наступного класу». Електронний ресурс. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-15/ed20150714#Text

68. *Наказ МОН № 762 від 14.07.2015 року «Про затвердження Порядку переведення учнів (вихованців). загальноосвітнього навчального закладу до наступного классу» в редакції від 27.06.2019 року*. Електронний ресурс. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-15#Text

69.*Наказ МОН № 509 від 22.05.2018 року «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України».* Електронний ресурс. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text

70. Про охорону дитинства [Електронний ресурс] : Закон України від 26 квіт. 2001 р. № 2402-III (ред. станом на 03.07.2020). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text

71. *Сервіс управління освітнім процесом «Універсал-онлайн»*. Електронний ресурс. Режим доступу: https://universal-online.org/

72. *Сайт порталу освітян України «Педрада».* Електронний ресурс. Режим доступу: https://www.pedrada.com.ua/article/1222-qqq-17-m2-27-02-2017-skladamo-psihologchnu-harakteristiku-uchnya

73. Психолого-педагогічна характеристика на учня: як скласти. *Сторінка порталу освітян України «Педрада» у соціальній мережі Фейсбук.* Допис від 27 серпня 2019 р. Електронний ресурс. Режим доступу: https://www.facebook.com/pedrada.osvita/posts/2159355487508065

74. *The Future of Jobs Report 2018.* Електронний ресурс. Режим доступу: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

ДОДАТКИ

Додаток 1

Трансформація поняття «характеристика учня» у ХХ ст.

Часові межі	**Поняття**	**Автор**	**Назва праці, документу, рік видання**
1900-ті роки	Характеристика учня	Х. Алчевська	«Характеристики учнів замість балів» (1902)
		О. Віреніус	«Характеристика учня. Статура, темперамент і характер у пору шкільного віку» (1904)
	Шкільні характеристики	О. Лазурський	«Шкільні характеристики» (1908)
1910-ті роки	Шкільна характеристика	В. Родніков	«Шкільні характеристики» (1910)
		М. Павлова	«Посібник для складання щоденника або шкільної характеристики стосовно курсу 8 педагогічного класу жіночих гімназій» (1916)
	Педагогічна характеристика	М. Грунський	«Педагогічні характеристики» у книзі «Лекції з педагогіки» (1914)
	Характеристика учня	Б. Комаровський	«Особистість учня, -ениці: Посібник до складання характеристики учня» (1916)
1920-ті	Педагогічна характеристика	О. Фігурин	«Педагогічні характеристики дітей соцвихівського віку» (1929)
	Шкільна характеристика	П. Горецький	«Словник термінів педагогіки, психології та шкільного адміністрування» (1928)
	Характеристика учня	Наркомос УСРР	«Про приймання учнів до трудшкіл» (1929)
1930-ті	Психолого-педагогічна характеристика	С. Рубінштейн	«Психолого-педагогічна характеристика учнів початкової і середньої школи» (1935)
1940-ві – І пол. 1950-х	Педагогічна характеристика	І. Унт	«Вивчення учнів і складання педагогічних характеристик класним керівником» (1955)
		В. Сухомлинський	«Педагогічна харакетристика учня» (1953)
ІІ пол. 1950-х	Психолого-педагогічна характеристика	К. Хоменко	«Питання вивчення особистості учнів та складання психолого-педагогічних характеристик» (1959)

1960-ті	Психолого-педагогічна характеристика	В. Сухомлинський	Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 09.10.1968–16.04.1969. Педагогічно-меморіал. музей В.О. Сухомлинського, ЛВ 1656, 54 арк.
1970-ті	Психолого-педагогічна характеристика	Б. Снопик	«Про психолого-педагогічну характеристику учня» (1977)
1980-ті	Психолого-педагогічна характеристика	В. Войтко	«Психологічний словник» (1982)
1990-ті	Педагогічна характеристика	С. Гончаренко	«Український педагогічний словник» (1997)

Додаток 2

Характеристики вихованців Рішельєвського ліцею 1819/1820 н. р.*

№ III.

Élèves de la 5-e classe [1]).

Stépanoff: bon sujet, pour la conduite, la docilité et l'amour du travail; il doit être conduit par la religion et l'honneur.

Andrauet: doux et docile, mais léger, paresseux, peu de talents, beaucoup de mémoire; il doit être excité, et tenu dans le respect.

Larouy: des talents et de l'application; du penchant à l'insubordination, il faut employer avec lui de la fermeté, sans dureté.

Pétkovitch: des talents, le désir de s'instruire, mais un amour-propre désordonné, du penchant à l'insolence et à l'insubordination, avec quelques paroles caressantes, et une volonté ferme on peut facilement le conduire.

Novitski: bonté, douceur, docilité, bonne conduite; absence totale de talents, et quelquefois l'entêtement qu'entraîne la bêtise; du reste facile à conduire. Il doit être encouragé sous le rapport du travail, sans cela il tombe dans l'apathie.

Vanikin: très peu de moyens, mais de la bonne volonté et de l'application, très facile à conduire par des moyens doux.

Marinofski: [2]) honnête garçon, bon travailleur, religieux, mais ayant quelque tentation de s'écarter de la règle.

Dmitrieff: des moyens médiocres, mais l'amour du travail et l'ambition de savoir, bonne conduite, mais un peu de grossièreté, suite de sa première éducation; en lui opposant une fermeté honnête, on peut facilement le conduire.

Traversey: peu de moyens, peu d'amour du travail, mais des mœurs et une bonne conduite; il est sujet à s'emporter, on le ramène aisément par un ton ferme, mais honnête.

Flouky: des talents, mais du désordre dans la manière de les employer, un penchant marqué à l'indocilité, un ton malhonnête, il faut employer avec lui beaucoup de fermeté.

Prochnitsky: des qualités aimables, du talent, de la facilité, un grand fond de sincérité; mais beaucoup de légèreté; il faut avoir sur lui une attention particulière.

Wassing: douceur, docilité, beaucoup de religion, assez d'amour du travail, excellente conduite, mais aucun talent; il a besoin d'être encouragé pour ne pas tomber dans l'abattement.

Slavitch: du talent, qui exigerait cependant plus d'application au travail, de la douceur et de la docilité; il n'a besoin pour être bien conduit que de quelques avis donnés d'un ton amical.

Stècle: des talents, de la facilité, peu d'amour du travail, du penchant à l'indiscipline et à l'insubordination; il exige une grande surveillance, et beaucoup de fermeté.

Krivtchikoff: pour le bonheur du lycée, il se retire.

Inspecteurs de la cinquième classe.

M-r Lepka: excellent sous tous les rapports, mais nous avons le malheur de le perdre.

---

[1]) Списокъ этотъ относится къ 1819 или 1820 году, когда упоминаемые въ немъ воспитанники были въ 5-мъ, т. е. послѣднемъ классѣ; окончили курсъ они 1 Января 1821 года.

[2]) Малиновскій?

---

*Жилле, Р. (1898) Список учеников IV и V классов Ришельевского лицея в 1819–1820 гг. с их характеристиками. *Ришельевский лицей и Императорский Новороссийский университет: сборник, издаваемый бывшими воспитанниками Лицея и Университета.* Одесса: Тип. Южно-русского о-ва печ. дела. Ч. 1, с. 54.

Характеристики вихованців Рішельєвського ліцею 1819/1820 н. р.*

5-й клас

Степанов: гідна людина, що відрізняється доброю поведінкою, покірністю та любов'ю до праці; він має керуватися релігією та честю.

Андрауе: ніжний та покірний, але легковажний, ледачий, у нього мало талантів, але добра пам'ять; його треба заохочувати та поважати.

Ларуй: таланти та застосування; від пристрасті до непокори, з ним треба використовувати твердість, але без жорсткості.

Петкович: таланти, бажання вчитися, але неприборкане самолюбство, схильність до нахабства та непокори, ним легко керувати за допомогою декількох ласкавих слів та сильної волі.

Новицький: доброта, м'якість, покірність, гарна поведінка; повна відсутність емоцій, а іноді впертість, що веде до дурості; ним легко керувати. Його слід заохочувати до роботи, інакше він впадає в апатію.

Ванікін: малоздібний, але доброї волі та допитливий, ним дуже легко керувати м'якими засобами.

Мариновський: чесний хлопчик, хороший працівник, релігійний, але має певну схильність обходити правила.

Дмитрієв: посередні здібності, але має любов до праці та прагнення до знань, гарна поведінка, але трохи грубуватий, після його першої освіти; протиставляючи йому чесну твердість, ми можемо легко управляти ним.

Траверсі: малоздібний, мало любові до роботи, але має манери і в нього гарна поведінка; він піддається гніву, однак його легко привести до тями твердим, але чесним тоном.

Флукий: таланти, але безладдя в способі їх використання, виражена схильність до непристойності, нечесний тон, щодо нього слід виявляти багато твердості.

Прочницький: добрі якості, талант, легкість, значна глибина щирості; але багато легковажності; треба звернути на нього особливу увагу.

Вассинг: м'якість, покірність, релігійність, достатня любов до роботи, відмінна поведінка, але без таланту; його потрібно заохочувати, щоб він не зневірився.

Славіч: талант, який, однак, вимагав би більшого застосування в праці, м'якість та покірність; щоб ним керувати, йому потрібно лише надати кілька думок доброзичливим тоном.

Стекль: таланти, легкість, мало любові до праці, схильність до недисциплінованості та непокори, що вимагає великої пильності та значної твердості.

Кривчиков: на щастя цієї середньої школи, він вибуває.

4-й клас:

Тройницький: відмінний учень з усякого погляду; його треба пестити та заохочувати, але слід намагатися дати йому трохи більше твердості характеру, ніж він має.

Ісупов: посередній учень з точки зору талантів, дуже грубий, має яскраво виражену схильність до непокори; необхідно використовувати з ним засоби строгості.

---

*Жилле, Р. (1898) Список учеников IV и V классов Ришельевского лицея в 1819–1820 гг. с их характеристиками. *Ришельевский лицей и Императорский Новороссийский университет: сборник, издаваемый бывшими воспитанниками Лицея и Университета.* Одесса: тип. Южно-русского о-ва печ. дела. Ч. 1, с. 54–57.

Богаєвський: йому не вистачає ні таланту, ні можливостей; але він легковажний, баламут, його мораль підозріла; важливо спонукати його до релігійних відчуттів; вони існують в ньому лише дуже слабо: ми можемо керувати ним, звертаючись до відчуття честі, до якої він дуже чутливий.

Теодорович: стільки ж спроможностей, скільки й ліні; його треба постійно спонукати, але затрачені на це зусилля будуть винагороджені успіхом.

Бугицький: єдиний дар, який він отримав від природи, – це дуже добра пам'ять; важко щось сказати про його характер, слід дуже уважно стежити за тим що він читає, треба навіть розпитувати в його кімнаті, бо є багато причин підозрювати, що він читає погані книги; потрібно використовувати непохитну твердість з ним й треба змусити його використовувати свою прекрасну пам'ять.

Томілін: потайний характер, здатний на дуже погані речі; він намагається бути непоміченим та всього побоюється, отже, його потрібно виховувати в суворості; він наділений дуже доброю пам'яттю, а його здібності звичайні.

Пондікі: гарна людина, якою легко керувати, він був відправлений з Константинополя досить дорослим, внаслідок чого можна чекати дуже мало від нього, але його треба змушувати працювати, бо має велику схильність до ліні.

Островський: немає таланту, але є велике бажання домогтися успіху, покірність, гарна поведінка; його треба заохочувати.

Лорович: здатний до успіху у всьому, але є лінивим, неуважним пустуном; до нього треба ставитися дуже строго з точки зору праці та спокою як під час занять, так і під час репетицій.

Сарандінакі: не має жодних талантів, водночас має чудове уявлення про себе і здатний відповідати дуже нечесно, єдине, чого слід вимагати від нього – спокою та підпорядкування; це може буде досягнуто лише за допомогою строгості.

Ілукі: таланти, пам'ять та все, що необхідно для успіху, крім доброї волі; його треба не залучати до роботи, а змушувати працювати; він ніколи не виявить себе лідером, але здатний тактовно керувати одною людиною: він є учнем, за яким треба уважно стежити, і лише страх може змусити його виконувати обов'язки.

Шостак: він не зовсім позбавлений таланту, але є дивакуватим, грубим і, передусім, впертим; треба починати з того, щоб змусити його боятися, і ми можемо врешті-решт досягти любові, оскільки він має добре серце, але ми маємо бути обережними та готовими до його витівок.

Сосновський: дуже обмежені здібності, але м'якість та навіть сором'язливість; його треба заохочувати до роботи, також за ним треба стежити щодо читання, є підстави побоюватися, що його земляк Ружецький постачає йому погані книги.

Сімборський: працелюбний, має потайний характер, але ніколи не поступається; добре показати йому дружбу та довіру.

Золотов: він не без талантів, у нього є схильність до самовиховання, але він має жорсткий характер та здатний на грубість та нахабство. Щодо навчання, то йому іноді потрібні заохочення, зокрема і щодо його характеру, і явна строгість.

Станкар старший: талант, легкість, добрий характер та передусім чудове серце, але легковажність та лінь; з цими двома вадами треба бути непохитними, але взагалі можна керувати ним, звертаючись до честі й почуттів. Станкар молодший: менш легкий, ніж старший, але має більше любові до праці, більш виражений характер, тому у спілкуванні з ним потрібно більше строгості. З цими останніми двома учнями у мене склалися дуже довірливі стосунки, прошу Вас повідомляти мені про всі серйозні помилки, які вони можуть зробити. Переклад *Кіри Степанович*

Додаток 3

Сторінка статті «Характеристики учнів» О. Острогорського (1867)*

емъ соединить дѣятельность и упражненіе сдѣлаля въ «дѣтскихъ садахъ», гдѣ игра и ученье гармонично сливаются со всею жизнью дитяти. Это цѣлесообразно - начатое образованіе продолжается въ томъ же духѣ въ такъ-называемыхъ «мастерскихъ для образованія юношества».

ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕНИКОВЪ.

1. *Кандидатъ на изнаніе за малоуспѣшность.*

Носатовъ обладаетъ наружностью далеко не красивою. Черты лица его крупны и непропорціональны; носъ несоразмѣрно великъ, — какъ выражаются, «шишкою»; волосы никогда не причесаны и спереди торчатъ. Одѣвается онъ неряшливо: галстукъ постоянно съѣзжаетъ на бокъ, открывая свернутый воротъ рубахи, а еще чаще голую шею; подтяжекъ онъ никогда не носитъ, отчего брюки вылѣзаютъ у него изъ-подъ куртки, волочатся и внизу отрепаны; сапоги онъ выбираетъ просторные; походка съ переваломъ, лѣнивая; сморкается нехотя, вытирая носъ снаружи; руки всегда не вымыты, подъ ногтями грязь; сидитъ почти всегда поджавши подъ себя одну ногу и какъ-то бокомъ, облокачиваясь на столъ, отчего тѣло его принимаетъ просто безобразную форму. Онъ не любитъ физическихъ упражненій, всячески избѣгаетъ ихъ и, не смотря на 16 или 17 лѣтъ и полную возможность, до сихъ поръ не выучился ни танцовать, ни прыгать, ни лазать. Когда учитель танцованія заставляетъ всѣхъ дѣлать на мѣстѣ на мазурки, товарищи неудержимо хохочутъ, глядя на неуклюжую фигуру Носатова, тяжело и карикатурно переминающагося съ ноги на ногу и присѣдающаго.

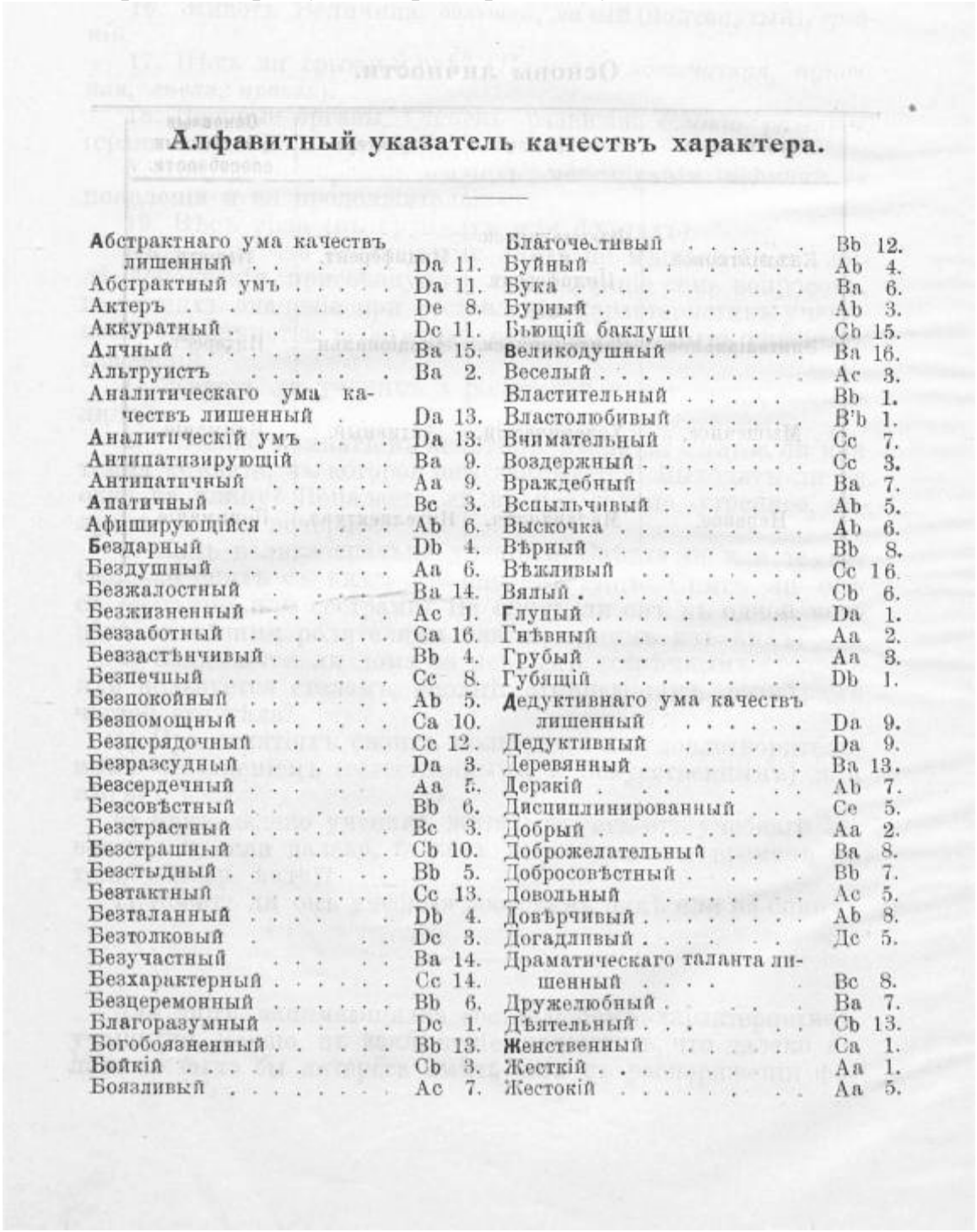
Душевныя качества Носатова во многомъ соотвѣтствуютъ его наружности. Они способны производить на наблюдающаго ихъ самыя разнообразныя впечатлѣнія, смотря по его точкѣ зрѣнія и настроенію. Природа какъ-будто хотѣла надѣлить Носатова многими хорошими качествами, но, не исполнивъ своего намѣренія, бросила начатое дѣло. Она проявила на немъ свое творчество такъ негармонично, что его характеръ представляетъ не грубый, необработанный матеріалъ, а именно что-то неудачное. Онъ добродушенъ, искренекъ и честенъ, не глупъ, работящъ, — пожалуй, и любознателенъ, а дѣлаетъ впечатлѣніе какого-то шута дураковатаго.

Классными занятіями онъ интересуется мало и учится только по необходимости. У него, какъ у Хемницерова метафизика, есть страсть все осмысливать и искать во всемъ сегодняшней пользы; а ему говорятъ: учись и жди, — будешь человѣкомъ, и рекомендуютъ ходить въ классы, записывать лекціи, готовить уроки и получать единицы. Онъ знаетъ, что это будетъ тянуться и сегодня, и завтра, и въ будущемъ мѣсяцѣ, и годъ, и два, и три. Естественно, что работа эта кажется Носатову и скучною, и безплодною. Случилось, что его классу дали гувернера образованнаго и занимавшагося механикой и естественными науками. Слышалъ Носатовъ, какъ тотъ разговаривалъ со своимъ ориѣтелемъ о Дарвинѣ и т. п. предметахъ; видѣлъ онъ у гувернера модели, чертежи. Это обстоятельство, вѣроятно, оказало вліяніе на направленіе его мыслей, разбудило его, и онъ сдѣлался философомъ, — ко-

*Острогорский, А. (1867). Характеристики учеников. *Учитель*, (1), 81–99.

Додаток 4

Абетковий покажчик рис характеру
з праці О. Віреніуса «Характеристика учня…» (1904)*



Алфавитный указатель качествъ характера.

Абстрактнаго ума качествъ лишенный	Da 11.	Благочестивый	Bb 12.
Абстрактный умъ	Da 11.	Буйный	Ab 4.
Актеръ	De 8.	Бука	Ba 6.
Аккуратный	Dc 11.	Бурный	Ab 3.
Алчный	Ba 15.	Бьющій баклуши	Cb 15.
Альтруистъ	Ba 2.	Великодушный	Ba 16.
Аналитическаго ума качествъ лишенный	Da 13.	Веселый	Ac 3.
Аналитическій умъ	Da 13.	Властительный	Bb 1.
Антипатизирующій	Ba 9.	Властолюбивый	B'b 1.
Антипатичный	Aa 9.	Внимательный	Cc 7.
Апатичный	Bc 3.	Воздержный	Cc 3.
Афиширующійся	Ab 6.	Враждебный	Ba 7.
Бездарный	Db 4.	Вспыльчивый	Ab 5.
Бездушный	Aa 6.	Выскочка	Ab 6.
Безжалостный	Ba 14.	Вѣрный	Bb 8.
Безжизненный	Ac 1.	Вѣжливый	Cc 16.
Беззаботный	Ca 16.	Вялый	Cb 6.
Беззастѣнчивый	Bb 4.	Глупый	Da 1.
Безпечный	Cc 8.	Гнѣвный	Aa 2.
Безпокойный	Ab 5.	Грубый	Aa 3.
Безпомощный	Ca 10.	Губящій	Db 1.
Безпорядочный	Cc 12.	Дедуктивнаго ума качествъ лишенный	Da 9.
Безразсудный	Da 3.	Дедуктивный	Da 9.
Безсердечный	Aa 5.	Деревянный	Ba 13.
Безсовѣстный	Bb 6.	Деракій	Ab 7.
Безстрастный	Bc 3.	Дисциплинированный	Ce 5.
Безстрашный	Cb 10.	Добрый	Aa 2.
Безстыдный	Bb 5.	Доброжелательный	Ba 8.
Бестактный	Cc 13.	Добросовѣстный	Bb 7.
Безталанный	Db 4.	Довольный	Ac 5.
Безтолковый	Dc 3.	Довѣрчивый	Ab 8.
Безучастный	Ba 14.	Догадливый	Dc 5.
Безхарактерный	Cc 14.	Драматическаго таланта лишенный	Bc 8.
Безцеремонный	Bb 6.	Дружелюбный	Ba 7.
Благоразумный	Dc 1.	Дѣятельный	Cb 13.
Богобоязненный	Bb 13.	Женственный	Ca 1.
Бойкій	Cb 3.	Жесткій	Aa 1.
Боязливый	Ac 7.	Жестокій	Aa 5.

*Вирениус, А. (1904). *Характеристика учащегося. Телосложение, темперамент и характер в пору школьного возраста*. Санкт-Петербург. С. 118–121.

Жестокосердый . . . . . Aa 1.
Живой . . . . . Cb 2.
Жизнерадостный . . . . . Ac 1.
Жизненный . . . . . Ac 1.
Заботливый . . . . . Ca 16.
Зависимый . . . . . Ca 5.
Завистливый . . . . . Ba 8.
Задира . . . . . Ab 2.
Задумчивый . . . . . Ac 3.
Задушевный . . . . . Aa 6.
Заискивающій . . . . . Ab 1.
Замкнутый . . . . . Ba 1.
Занятый собою . . . . . Ab 2.
Застѣнчивый . . . . . Bb 4.
Затаенный . . . . . Ba 4.
Здравомыслящій . . . . Dc 2.
Злобный . . . . . Ba 8.
Злой . . . . . Aa 2.
Злопамятный . . . . . Aa 2.
Злостный . . . . . Ba 8.
Злоумышленный . . . . . Aa 8.
1. Идеалистъ . . . . . Bc 12.
2. Избалованный . . . .
3. Измѣнчивый . . . . . Da 8.
4. Изнѣженный . . . . Da 8.
5. Изобрѣтательный . . . Bc 4.
6. Изумляющійся . . . . Cb 1.
7. Импульсивный . Ca 1.
8. Индолентный . . . . . Ba 12.
9. Индуктивнаго ума качествъ лишенный . . Ca 1. Db 2.
10. Индуктивный . . . . Ab 10.
11. Инерціонный . . . . . Bc 4.
Капризный . . . . . Ca 15.
Кокетливый . . . . . Bb 5.
Конкретнаго ума качествъ лишенный . . . . . Da 10.
Конкретный . . . . . Da 10.
Кроткій . . . . . Ab 2.
Краснорѣчія дара лишенный Bc 9.
Легкомысленный . . . . Cc 6.
Лекторскаго таланта лишенный . . . . . Bc 10.
Лекторъ . . . . . Bc 10.
Лживый . . . . . Bb 10.
Льстивый . . . . . Ba 5.
Лѣнивый . . . . . Cb 5.
Любознательный . . . . Da 6.
Любопытный . . . . . Dc 6.
Любящій . . . . . Ba 13.
Малодушный . . . . . Ba 16.
Матеріалистъ . . . . . Bc 12.
Медлительный . . . . . Cb 2.
Мелкая душа . . . . . Ba 17.
Мелочной . . . . . Ba 17.
Мечтательный . . . . . Bc 11.
Мирный . . . . . Bb 3.
Мотъ . . . . . Cc 17.
Мстительный . . . . . Ba 7.
ужественный . . . . . Ca 1.
Музыкальнаго вкуса лишенный . . . . . B'c 6.
Музыкантъ . . . . . Bc 6.
Мягкій . . . . . Aa 1.
Мягкосердечный . . . . . Aa 1.
Наводящій скуку . . . . . D'c 8.
Надежный . . . . . Cc 9.
Наивный . . . . . Ab 9.
На помочахъ . . . . . Cb 14.
Настойчивый . . . . . Ca 12.
Нахальный . . . . . Bb 4.
Неаккуратный . . . . . Cc 11.
Неблагоразумный . . . . . Dc 1.
Небрежный . . . . . Cc 10.
Невнимательный . . . . . Cc 7.
Невоздержный . . . . . Cc 4.
Невозмутимый . . . . . Ca 6.
Невѣжливый . . . . . Cc 16.
Невѣрный . . . . . Bb 6.
Недвижный . . . . . Cb 4.
Недисциплинированный . . Cc 12.
Недоброжелательный . . . Ba 8.
Недобросовѣстный . . . . Bb 7.
Недовольный . . . . . Ac 5.
Недовѣрчивый . . . . . Ab 8.
Недогадливый . . . . . Dc 5.
Недружелюбный . . . . Ba 7.
Недѣятельный . . . . . Cb 13.
Независимый . . . . . Ca 5.
Неизобрѣтательный . . . Db 2.
Нелюбознательный . . . . D'a 6.
Нелюбопытный . . . . . D'c 6.
Ненавидящій . . . . . B'a 13.
Ненадежный . . . . . C'c 9.
Неосторожный . . . . . Cc 9.
Неповоротливый . . . . . Cb 2.
Неподвижный . . . . . Cb 1.
Непокорный . . . . . Bb 1.
Непостоянный . . . . . Ca 18.
Непочтительный . . . . Bb 1.
Непредпріимчивый . . . . Db 13.
Непривѣтливый . . . . . Ba 10.
Неприличный . . . . . Cc 5.
Неразвитый . . . . . Da 7.
Неразсудительный . . . . Da 3.
Неразумный . . . . . Da 2.
Нерасполагающій . . . . Aa 9.
Нерѣшительный . . . . . Cb 12.
Неостроумный . . . . . Dc 7.
Несамостоятельный . . . . Ca 3.
Несговорчивый . . . . . Bb 2.
Несдержанный . . . . . Cc 2.
Нескромный . . . . . Ab 6.
Несмѣлый . . . . . Cb 11.
Несмѣтливый . . . . . Dc 4.
Неспособный . . . . . Da 14.
Несогласный . . . . . Bb 3.
Не сознающій собственнаго достоинства . . . . . Ca 11.
Несообразительный . . . . Da 4.

Несчастный . . . . . Ac 6.
Нетерпѣливый . . . . . Ca 15.
Неточный . . . . . Cc 2.
Неувлекающійся . . . . . Bc 1.
Неувѣренный въ себѣ . . Ca 9.
Неуживчивый . . . . . Ba 6.
Неумѣренный . . . . . Cc 4.
Неуравновѣшенный . . . Cc 1.
Неуспѣвающій . . . . . Ca 17.
Неуступчивый . . . . . Bb 2.
Нечестивый . . . . . Bb 12.
Нечестный . . . . . Bb 9.
Неэкономный . . . . . Cc 17.
Низкопоклонный . . . . . Ca 11.
Ничѣмъ не интересующійся Dc 6.
Нѣжный . . . . . Aa 3.
Нѣтъ царя въ головѣ . . Dc 2.
Обидчивый . . . . . Ca 6.
Обманчивый . . . . . Bb 8.
Общительный . . . . . Ba 6.
Ограниченный . . . . . Da 1.
Опасливый . . . . . Da 5.
Оптимистъ . . . . . Ac 8.
Ораторскаго таланта лишенный . . . . . Bc 9.
Ораторъ . . . . . Bc 9.
Оригиналъ . . . . . Cc 1.
Оригинальный . . . . . Ca 4.
Осторожный . . . . . Cc 5.
Остроумный . . . . . Dc 7.
Отважный . . . . . Cb 8.
Откровенный . . . . . Ba 4.
Открытый . . . . . Ba 3.
Отрицательный . . . . . Ca 13.
Отталкивающій . . . . . Aa 9.
Отчетливый . . . . . Cc 10.
Пасмурный . . . . . Ac 2.
Пессимистъ . . . . . Ac 8.
Печальный . . . . . Ac 4.
Поверхностный . . . . . Ca 14.
Подавленный . . . . . Ac 1.
Податливый . . . . . Ca 12.
Подвижный . . . . . Cb 1.
Подловатый . . . . . Bb 9.
Подозрѣвающій . . . . Ab 8.
Подражательный . . . . . Ca 4.
Покорный . . . . . Bb 1.
Полный жизни . . . . . Ac 1.
Положительный . . . . . Ca 13.
Пороху не сочинитъ . . . Db 2.
Постоянный . . . . . Ca 7.
Почтительный . . . . . Bb 11.
Поэтическаго таланта лишенный . . . . . Bc 7.
Поэтъ . . . . . Bc 7.
Правдивый . . . . . Bb 10.
Праздполюбивый . . . . . Cb 16.
Праздный . . . . . Cb 15.
Преданный . . . . . Ba 12.
Предпріимчивый . . . . . Db 3.
Привѣтливый . . . . . Ba 10.
Привязчивый . . . . . Ba 11.
Прилежный . . . . . Cb 5.
Приличный . . . . . Cc 15.
Приниженный . . . . . C'a 11.
Прозаическій . . . . . B'c 11.
Простой . . . . . Ab 11.
Противорѣчащій . . . . . Bb 3.
Прямодушный . . . . . Aa 7.
Прямой . . . . . Ba 5.
Пустой . . . . . Cc 6.
Пугливый . . . . . Cb 3.
Пунктуальный . . . . . Cc 2.
Пылкій . . . . . Bc 2.
Работящій . . . . . Cb 15.
Равнодушный . . . . . Ba 11.
Радостный . . . . . Ac 4.
Развитый . . . . . Da 7.
Раздумывающій . . . . . Cb 12.
Разочарованный . . . . . Ac 6.
Разрушающій . . . . . Db 1.
Разсудительный . . . . . Da 3.
Разсѣянный . . . . . Cc 7.
Разумный . . . . . Da 2.
Распущенный . . . . . Cc 2.
Расточительный . . . . . Cc 17.
Ревностный . . . . . Cb 7.
Робкій . . . . . Bb 4.
Рѣшительный . . . . . Cb 12.
Самолюбивый . . . . . Ba 2.
Самодѣятельный . . . . . Cb 4.
Самонадѣянный . . . . . Ca 10.
Самостоятельный . . . . . Ca 3
Самоувѣренный . . . . . Ca 9.
Свободомыслящій . . . . . Bb 13.
Сдержанный . . . . . Cc 2.
Себѣ на умѣ . . . . . Ab 1.
Секретничающій . . . . . Aa 8.
Сердечный . . . . . Aa 5.
Сердитый . . . . . A'a 2.
Съ душкомъ . . . . . A'b 7.
Серьезный . . . . . Cc 6.
Симпатизирующій . . . . Ba 9.
Симпатичный . . . . . Aa 9
Синтетическаго ума качествъ лишенный . . . . . Da 9.
Синтетическій умъ . . . Da 12.
Скептикъ . . . . . Ab 8.
Скромный . . . . . Ab 6.
Скрытный . . . . . Aa 7.
Скрытый . . . . . Ba 3.
Скучный . . . . . Ac 3.
Скупой . . . . . Ba 15.
Слабый . . . . . Ca 2.
Смиренный . . . . . Ab 7.
Смирный . . . . . Ab 4.
Смѣлый активно . . . . . Cb 11.
Смѣлый интеллектуально . Da 5.
Смѣлый эмоціонально . . Ac 7.
Смѣтливый . . . . . Dc 4.

Совѣстливый	Bc	6.	Тщеславный	Ab	1.
Согласный	Bb	3.	Увлекающійся	Bc	1.
Сознающій собственное достоинство	Ca	11.	Угнетенный	Ac	1.
Сомнительный	Ca	13.	Угрюмый	Ac	2.
Сообразительный	Ca	4.	Уклончивый	Ba	5.
Сосредоточенный	Da	14.	Умный	Da	1.
Сострадательный	Ba	14.	Умѣренный	Cc	4.
Спокойный	Ab	3.	Упрямый	Bb	2.
Спорщикъ	Bb	2.	Уравновѣшенный	Ca	1.
Способный	Da	14.	Усердный	Cb	6.
Съ тактомъ	Cc	13.	Успѣвающій	Ca	17.
Стойкій	Ca	7.	Уступчивый	Bb	2.
Странный	Cc	1.	Фатъ	Ab	1.
Страстный	Bc	3.	Хитрый	Bb	10.
Страшливый	Cb	10.	Хладнокровный	Bc	2.
Стремительный	Cb	4.	Храбрый	Cb	9.
Стрѣляный куликъ	Ab	9.	Холодный	Aa	4.
Стыдливый	Bb	5.	Художественнаго чутья лишенный	Bc	5
Суровый	Aa	3.	Художникъ	Bc	5.
Сухой	Aa	1.	Циничный	Cc	16.
Счастливый	Ac	6.	Черствый	Aa	6.
Сценическаго таланта лишенный	Bc	8.	Честный	Bb	9.
Талантливый	Db	4.	Чистосердечный	Aa	8.
Твердый	Ca	2.	Чудакъ	Cc	1.
Творческій	Db	1.	Чуждающійся	Ba	6.
Теплый	Aa	4.	Шаткій	Ca	6.
Тихій	Ab	3.	Широкая натура	Ba	17.
Толковый	Dc	3.	Шумный	Ab	3.
Точный	Cc	8.	Щедрый	Ba	15.
Тревожный	Ab	5.	Эгоистъ	Ba	2.
Трудолюбивый	Cb	16.	Экзальтированный	Bc	1.
Трусъ	Cb	9.	Экономный	Ca	17.
Тряпичный	Cb	12.	Экспансивный	Ba	1.
Тупой	Da	1.	Юмористъ	Dc	8.
			Ясный	Ac	2.

Додаток 5

Зразки характеристик учнів за підсумками експериментальних уроків (О. Лазурський)*

Общие характеристики

С а ш а . Хорошо сложенный, живой, ловкий и подвижной. Саша редко сидит спокойно на уроках. Чувства отличаются легкой возбудимостью, но непродолжительностью. Настроение большею частью жизнерадостное и веселое. Умственные процессы протекают быстро: схватывает на лету, но недостаточно глубоко продумывает. Внимание может быть сосредоточенным, устойчивым и довольно продолжительным, но исключительно в тех случаях, когда работа захватывает Сашу и дается ему легко. К произвольному вниманию почти неспособен и если под влиянием самолюбия сосредоточится на время, то все же до конца довести работу у него не хватает терпения. Саша – ярко выраженный тип конкретного мышления; отвлеченное дается с трудом (на уроках арифметики часто прибегает к наглядным пособиям). Большой запас представлений предметных; тип восприятия зрительный; преобладает память на цвета. Из умственных процессов больше всего развито воображение. Надо заметить, что всего успешнее Саша работаем на тех уроках, где предоставлен простор фантазии: так, он прекрасно иллюстрирует сказки, легко придумывает примеры и задачи на данное правило; на уроках свободного рисования чувствует себя независимо и уверенно.

Самолюбив – есть стремление быть первым в классе, вот почему в ответах тороплив, недостаточно продумывает их (ответы на уроках арифметики на всякого рода вычисления редко бывают правильны). При неудаче смущается иногда до слез; но на тех уроках, где чувствует себя первым (рисование), самодоволен и подчас хвастлив. К замечаниям относится не серьезно и легкомысленно – точно так же, как и к своим обязанностям. Сильно развито у Саши эстетическое чувство; с этой точки зрения оценивает многое окружающее – часто высказывается на эту тему.

А н д р ю ш а . Мальчик худощавый, высокого роста, с малоинтеллигентным и малоподвижным лицом; очень резкий и быстрый в движениях. В перерывах между

---

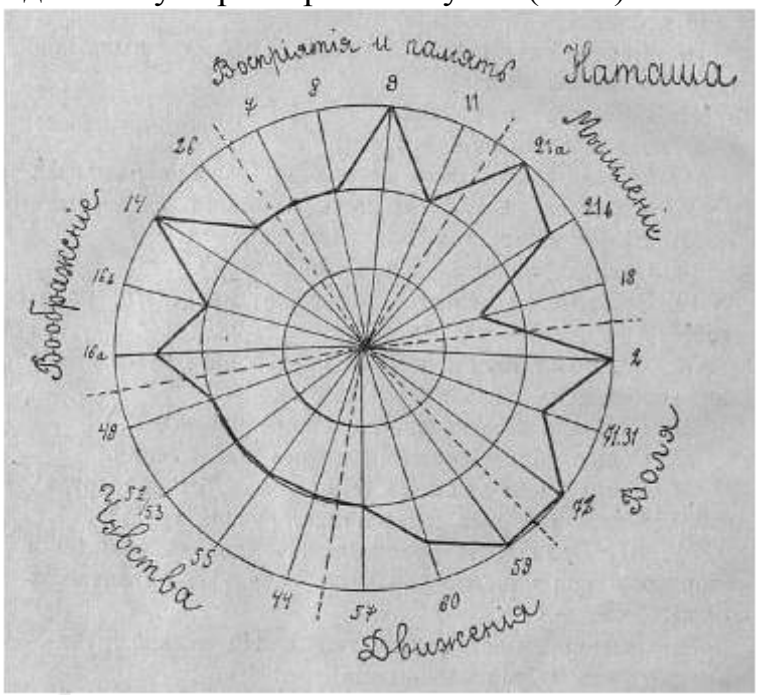
*Лазурский, А. (1918). *Естественный эксперимент и его школьное применение*. Петроград: Изд. К. Л. Риккера. С. 93–94.

уроками он очень много двигается, но спустя какие–нибудь 5 минут на уроке сидит тихо и добросовестно работает. Ограниченный в умственном отношении, он все же не отстает от класса, благодаря трудоспособности; в младшем классе шел даже успешно, но сейчас, когда требования значительно повышены, с трудом успевает. Умственные процессы протекают медленно (медленно читает, пишет), но работает добросовестно – под конец успешнее, чем вначале: с трудом втягивается в работу. Произвольное внимание развито в ущерб непроизвольному: – не выказывая особого интереса ни к одному из преподающихся в школе предметов, – он по всем идет одинаково, со средней успешностью. Память сосредоточенная (стихотворения заучивает, прочитав приблизительно раз 20), типа больше механического, чем осмысленного: удерживает в памяти выученное достаточно хорошо, воспроизводит выученные правила легко, но неудачно их применяет. Бедность представлений словесных и предметных проявляется на уроках русского языка и рисования: содержание рассказов передает кратко и односложно, затрудняясь в выборе слов. Особенно характерна для мышления Андрюши неспособность в целом охватить предмет или явление, выделить существенное от менее существенного. Андрюша всегда останавливается на деталях, не подметив основного – идет ли речь о пересказе или о выводе главной мысли из прочитанного. В связи с бедностью представлений, можно отметить у Андрюши слабость комбинирующего воображения – плохо иллюстрирует рассказы, с трудом придумывает примеры на данное правило. Как это сказывается на уроках рисования, у нас уже было указано выше.

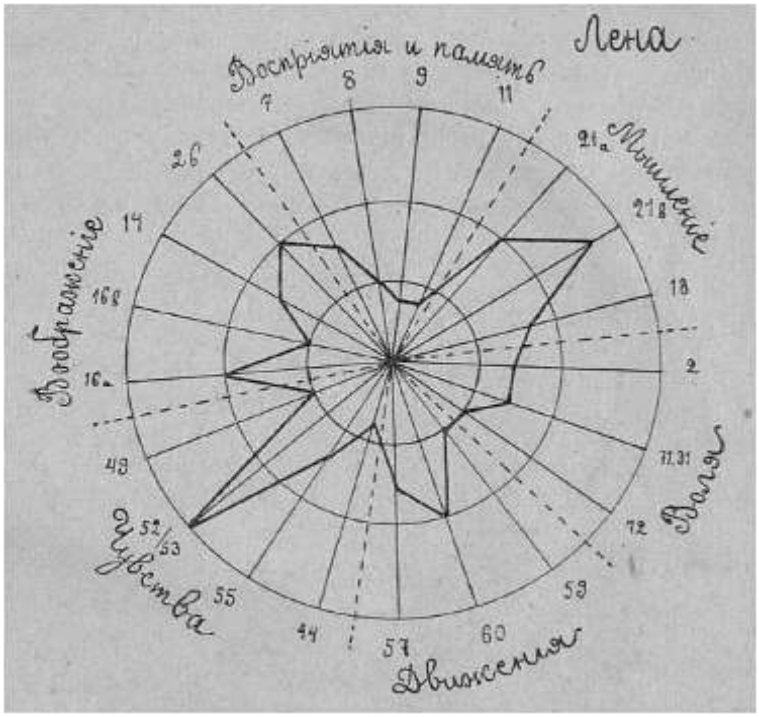
В а р я. Домашняя обстановка и воспитание, особенно благоприятные для знакомства девочки с живой природой (отец – естествоиспытатель), создали из нее тип конкретного мышления. Умственные способности так же, как и умственные интересы, отличаются односторонним направлением. Нервная, живая и легко возбудимая, она все же в достаточной мере обладает усидчивостью, произвольным вниманием и настойчивостью: начатая Варей работа постоянно доводится до конца, хотя бы интереса к данной работе она и не проявляла. Самолюбивая – она старается мыслить самостоятельно, несмотря на то, что часто отстает от класса в силу медлительности умственных процессов. Логическое мышление, протекая медленно, отличается правильностью и глубиной. Комбинирующее воображение развито – знания свои применяет на практике, удачно иллюстрируя прочитанное и правила конкретными примерами.

Додаток 6

«Зірочки Лазурського» – графічне доповнення
до тексту характеристики учня (1916)*



*Лазурский, А. и Философова, Л. (1916). *Естественно-экспериментальные схемы личности учащихся*. Москва. С. 50–51.


Лена
Воспріятія и память
7
8
9
11
Мышленіе
21а
21в
18
2
Воля
11.31
72
59
60
Движенія
57
44
55
Чувства
52/53
49
Воображеніе
16а
16в
14
26

Додаток 7

Психологічний профіль Россолімо*

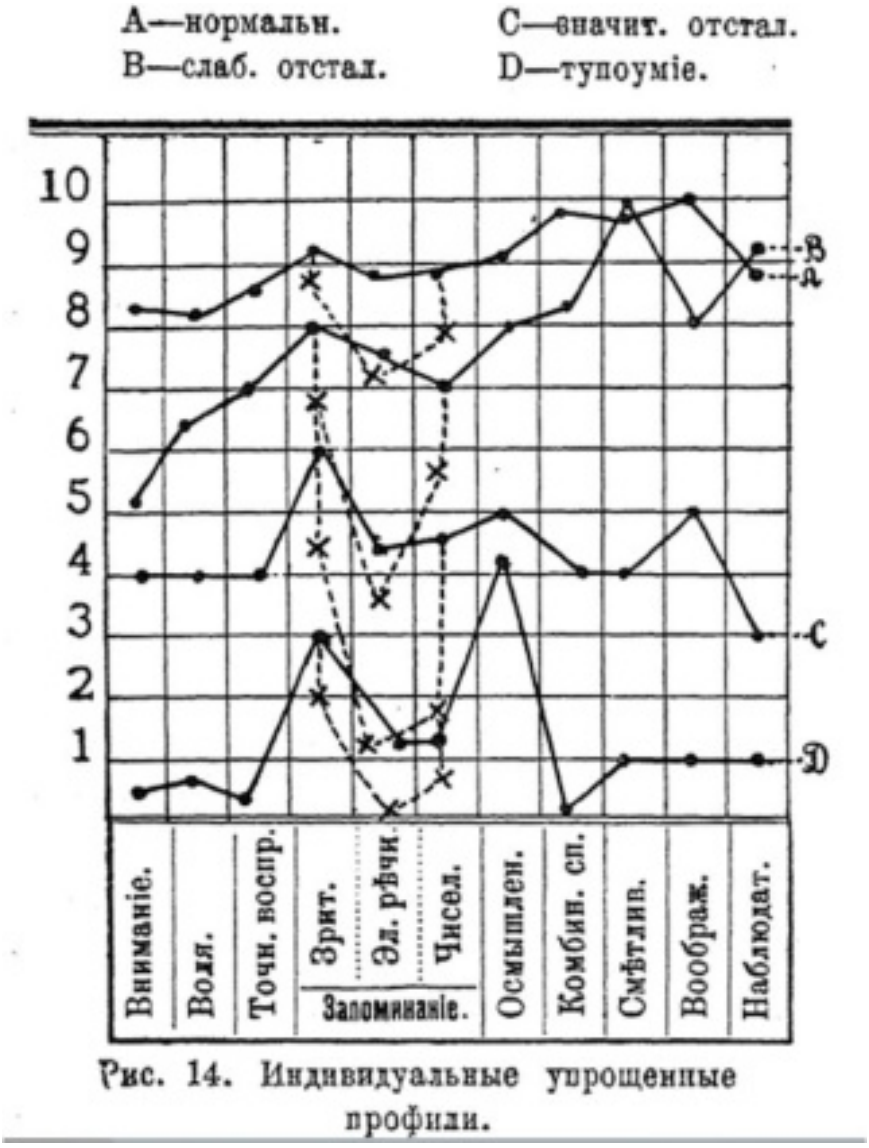


Рис. 14. Индивидуальные упрощенные профили.

*Россолимо, Г. (1910). *Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях. Ч. 1. Методика*. Санкт-Петербург. С. 48.

Додаток 8

Кондуїтний список у формі «Біографічні відомості про учня» (1887)*

Биографические сведения

об ученике_ _гимназии

Время рождения

Место рождения

Происхождение

Вероисповедание

Где прежде обучался?

Когда поступил в

Когда и из какого класса выбыл?

Куда выбыл (в другое учебн. заведение, на службу Государ.)

По окончанию курса поступил в

А. В физическом отношении

Время исследования.

За время учения в классах (1-м… 8-м) Возраст

Развитие грудной клетки Слух

Привитие оспы

Зрение: Острота зрения. Близорукость

Замечания врача о состоянии здоровья ученика вообще, о состоя- ние зрения и степени возможного для него участия на уроках гимна- стики и пения.

Число пропущенных уроков по болезни за учебный год

Б. В учебном отношении. Являлся ли в гимназию после вакаций в срок (§ 5 прав. для учен. гимназий)? исправно ли посещал уроки (§ 6)? Не уходил ли самовольно из класса во время урока (§ 8) и до окончания всех уроков из гимназии (§ 9)? Являлся ли на уроке сов семи необходимыми учебными принадлежностями (§ 11)? Со всем ли вниманием следил за преподаванием (§ 11)? Если показывал малоуспешность, то какие причины (внутренние и внешние)? Какие меры были приняты классным наставником по поднятию успешности? Степень влияние этих мер на результаты?

(За время в 1-м классе…)

Данные для определения из испытательной комиссии (§ 45 прав. об испыт.) степени нравственной и умственной зрелости ученика VIII класса во время пребывания его в VI и VII классах на предмет допущения его к испытанию зрелости в 18_учебному году.

а) В нравственном отношении

б) В умственному отношении

*Джерело: Директорам гимназий, прогимназий и реальных училищ и инспекторам прогимназий о введении нового кондуитного списка в форме: Биографические сведения об ученике (1887). *Циркуляр по управлению Киевским учебным округом*, (11), 291–305.

Додаток 9

Правила для учнів середніх навчальних закладів м. Києва (1885)*

ПРАВИЛА для учеников средних учебных заведений г. Киева (1885)

Дорожа своею честью, ученики не могут не дорожить честью своего заведения и даже в отдельности честью своего класса, а потому обязаны воздерживаться сами и воздерживать своих товарищей, как в стенах заведения, так и вне оного, от всякого рода поступков, несовместных с честью благовоспитанных детей и юношей, стремящихся к высшему образованию, и должны всячески предупреждать такие поступки, которые могут бросать тень на учебное заведение.

В частности ученики должны соблюдать нижеследующие правила.

I. Относительно *религиозных обязанностей.*

§ 1. Ученики обязаны в воскресные и праздничные дни, а также и вечером накануне этих дней, посещать общественное богослужение.

§ 2. В храме ученики обязаны вести себя с подобающим святыне благоговением, отнюдь не дозволяя себе ни переходить с места на место, ни разговаривать между собою, и вообще не делая ничего такого, что могло бы мешать сосредоточенному молитвенному настроению как товарищей, так и других прихожан церкви.

§ 3. Ученики обязаны ежегодно в назначенную начальством седмицу великого поста бывать у Исповеди и Св. Причастия.

Примечание. Ученикам, коим по особенно-уважительным причинам будет дозволено гимназическим начальством исполнять эти христианские обязанности вне прямого надзора и наблюдения начальства, обязаны представить сему последнему свидетельство от своего духовника о том, что были у него на исповеди и причастились Св. Тайн.

§ 4. Ученики, участвующие в церковном хоре гимназии, обязаны являться в назначенное время для спевок, под руководством учителя пения, и все вообще ученики должны, насколько могут, содействовать благолепию богослужения в гимназической, или назначенной для посещения учениками гимназии церкви.

II. Относительно учения.

§ 5. Ученики, после летних, рождественских и пасхальных вакаций, обязаны являться в учебное заведение непременно в назначенный начальством срок, возвращая при сем инспектору выданные им билеты с надписью родителей или попечителей о времени отправления их из дома. Не явившийся в срок и не представивший к этому сроку достаточного, по мнению Педагогического Совета, свидетельства о законной причине своей неявки, считается выбывшим из заведения и от усмотрения Педагогического Совета зависит вновь принять его, по испытании во всех предметах, в число учеников.

Примечание. Ученик, отпущенный на летнее каникулярное время в местность (город или местечко), имеющую среднее мужское учебное заведение ведомства

---

*Правила для учеников средних учебных заведений г. Киева (1885). *Циркуляр по управлению Киевским учебным округом*, (5), 145–155.

Министерства Народного Просвещения (гимназию, прогимназию, реальное училище) предъявляет, по прибытии на место, свой отпускной билет начальству заведения, а во все время своего там пребывания состоит под наблюдением означенного начальства.

§ 6. Ученики обязаны в учебное время неупустительно посещать все свои уроки, отнюдь не опаздывая на молитву пред началом учения. Опаздывание как на молитву, так и на уроки подвергает виновного строгой ответственности.

§ 7. Во время сбора, пред началом учения, ученики не должны толпиться на улице иди тротуаре пред зданием учебного заведения. Точно так же, расходясь из учебного заведения, по окончании уроков ученики обязаны идти каждый в свою сторону, чинно и благоприлично а отнюдь не гурьбою или большими группами, не кричать и не затевать между собою ни игр, ни ссор, ни драк.

§ 8. Ученики обязаны являться на уроки со всеми необходимыми для них книгами, тетрадями и прочими учебными и письменными принадлежностями; но они не должны приносить с собою в учебное задние никаких посторонних учению книг или изданий и вообще ничего такого, что может служить к рассеянию внимания или к смущению как для них самих, так и для их товарищей.

§ 9. Все относящиеся к преподаванию учебные принадлежности: книги, атласы, тетради и проч. должны быть содержимы учениками в чистоте и опрятности. Книги и атласы должны быть в переплете. Письменные работы ученик должен писать старательно и опрятно, почерком четким п разборчивым.

§ 10. В классе каждый ученик занимает заранее назначенное ему место, и самовольно, не испросив на то дозволения классного наставника, не должен переменять его. Во время уроков ученики обязаны сидеть прямо, хотя и прислонившись к спинке скамьи или следующего заднего стола, но не облокачиваясь и не разваливаясь, и отнюдь не должны ни разговаривать, или шептаться между собою, ни заниматься чем-либо посторонним, ни производить какого либо шума, ни подсказывать друг другу, ни отвечать самовольно, без спроса преподавателя, ни перебивать его объяснений какими-либо замечаниями и вопросами; но обязаны со всем возможным вниманием следить за его преподаванием и за ответами других учеников. Хотя лучшие и наиболее успевающие ученики и обязаны помогать в учебных занятиях своим более слабым товарищам, особенно же товарищам, по болезни пропустившим уроки, но они отнюдь не должны делать за них письменные работы или давать им списывать свои работы: ибо это было бы попыткою обмануть наставников.

§ 11. Ученики должны давать преподавателю ответ, даже самый короткий, не иначе, как вставая и держась прямо.

§ 12. Выходить из класса во время уроков ученикам воспрещается, и лишь в случае крайней необходимости предоставляется испрашивать на то позволения преподавателя.

Примечание. Возвратившийся в класс ученик может сесть на свое место не иначе, как с разрешения преподавателя. Точно также не имеет права сесть на свое место без разрешения преподавателя и тот ученик, который опоздал на урок и явился в класс по приходе преподавателя.

§ 13. До окончания всех своих ежедневных уроков никто из учеников не должен уходить из учебного заведения без разрешения Директора или Инспектора; на другой же день должна быть предоставлена от родителей или заменяющих их место записка о времени, когда уволенный до окончания уроков ученик прибыл к себе домой.

§ 14. Тетрадь для записывания уроков ученик обязан носить ежедневно в учебное заведение и со всею точностью записывать в нее то, что задано преподавателем к следующему уроку, и ежедневно должен предъявлять эту тетрадь родителям, или лицам,

заступающим их место.

§ 15. Ученики встают со своих мест по окончании каждого урока не иначе, как по приглашению к тому со стороны преподавателя, и выходят из класса в надлежащем порядке.

§ 16. Каждый ученик обязан вполне добросовестно приготовляться к каждому уроку, употребляя на каждый урок и на каждую письменную работу столько времени и столько труда, сколько необходимо для отчетливого и возможно лучшего усвоения преподанного или заданного, или для возможно лучшего исполнения письменной работы.

§ 17. Несостоятельным ученикам высших классов дозволено сверх их обыкновенных ученических занятий, заниматься, если они того заслуживают по своим успехам и поведению, репетиторством, но не иначе как с разрешения Начальства учебного заведения. Ученик лишается этого права в случае предосудительного с его стороны поступка или неудовлетворительных успехов.

Примечание. Ученики евреи могут быть репетиторами только у своих единоверцев.

§ 18. В случае совершенной невозможности для ученика явиться на урок по болезни, или другой вполне уважительной причине, уведомление о том должно быть прислано в тот же день утром, до начала уроков, или, по крайней мере, не позже начала второго урока, для надлежащего со стороны учебного начальства распоряжения. Неисполнение этого правила подвергает ученика строгой ответственности, как пропустившего уроки без уважительной причины.

§ 19. Ученики, не бывшие на каком либо уроке по болезни или по другой уважительной причине, обязаны позаботиться о том, чтобы пройти все пройденное в их отсутствие, письменные же работы, заданные на более или менее продолжительный срок, должны быть доставляемы ими к сроку, если только характер болезни не требовал безусловного прекращения на все время болезни всякого рода умственных занятий, по засвидетельствованию врача, состоящего при учебном заведении.

III. О дежурных по классу.

§ 20. В каждом классе классный наставник назначает по своему выбору на каждый день недели по одному или по два дежурных из учеников своего класса.

§ 21. Дежурные по классу обязаны наблюдать за внешним порядком в классе, как-то: за содержанием в чистоте полов, стен, подоконников, за целостью и сохранностью мебели и классных принадлежностей (географических карт, глобусов, всякого рода рисунков, изображений, приборов и т. д.), за чистотою классных досок, за тем, чтобы были на готове мел, губка и все, что нужно для преподавания какого-либо предмета.

§ 22. Дежурные сообщают классному наставнику и другим преподавателям об отсутствующих своих товарищах.

§ 23. Дежурные обязаны во время урока исполнять поручения классного наставника и других преподавателей.

§ 24. По окончании последнего общего для всех урока в классе, дежурный или назначенный классным наставником по очереди ученик читает молитву после учения.

IV. Отношения к начальникам и наставникам.

§25. Ученики обязаны беспрекословно повиноваться своим начальникам и наставникам, как лицам, которым вверена ближайшая забота об их образовании и воспитании.

§ 26. Ученики обязаны оказывать всякое почтение своим начальникам и наставником. При входе их в класс, а также при выходе из класса ученики должны

вставать со своих мест. (То же соблюдается и при посещении класса посторонними лицами). При встрече с начальниками и наставниками в стенах заведения ученик должен посторониться и, приостановившись, поклониться. Обращаясь лично к своим начальникам или наставникам, ученик обязан называть их по имени и отчеству и стоять с соблюдением правил вежливости и уважения.

§ 27. Ученики для собственной своей пользы должны относиться к свои начальникам и наставникам с полным доверием и откровенностью, ибо лишь при этом условии могут получать от них и помощь, и добрый совет, и полезное наставление.

§ 28. Ученики обязаны быть вообще вполне правдивыми, особенно в отношении к своим начальникам и наставникам, избегая всякого лицемерия, притворства, лжи и обмана.

V. Обязанности учеников друг к другу.

§ 29. В отношении ко всем своим товарищам ученики обязаны быть вежливы, доброжелательны и дружелюбны.

§ 30. Ссоры, брань и драки между учениками строго воспрещаются; но еще строже преследуется злоупотребление силою против слабейших и в особенности против новичков.

§ 31. Строжайше преследуется: употребление учениками в разговоре между собою каких-либо неприличных слов и выражений, всякого рода неблагопристойные разговоры и рассказы и всякое сообщение или действие, противное нравственной чистоте и клонящееся к соблазну товарищей, равно как и всякое подстрекательство товарищей к какому-либо дурному поступку, а тем более к каким-либо беспорядкам сообща. Виновные могут подвергнуть себя в сих случаях даже немедленному исключению из учебного заведения. Ученики сами не должны терпеть в своей среде столь вредных товарищей и должны сообщать о них своему классному наставнику.

§ 32. Ученики отнюдь не должны составлять между собою или с посторонними лицами каких-либо обществ, или вступать в таковые общества под опасением немедленного исключения из учебного заведения.

§ 33. Воспрещается ученикам употребление спиртных напитков, курение табаку, всякого рода игры на деньги или вообще с корыстной целью, продажа всякого рода вещей или книг друг другу или посторонним лицам, или мена их. Строго воспрещается ученикам, как в учебное, так и в каникулярное время обращаться с огнестрельным оружием и иметь его у себя.

§ 34. За порчу, хотя бы и неумышленную, принадлежащих товарищам книг, тетрадей и прочих учебных принадлежностей, за порчу платья товарища, за порчу классной мебели и других классных принадлежностей и вообще казенного имущества, ученик обязан возместить причиненный ущерб в размере, определенном начальством учебного заведения; сверх того он может подвергнуться особому взысканию, смотря по мере и роду своей вины.

VI. Образ жизни приходящих учеников.

35. Ученики, не имеющие в городе ни родителей, ни близких родственников и не порученные родителями кому-либо из близких к ним лиц, заменяющих временно их самих, помещаются на одной из указанных начальством учебного заведения ученических квартир. Выбор той или другой из одобренных начальством квартир зависит от усмотрения самих родителей, или родственников. Инспектор рекомендует ту или другую квартиру тем из родителей, которые обратятся к нему за советом по этому делу. О

помещении ученика в начале учебного года на той или другой квартире родители или заступающие их место немедленно доводят до сведения начальства учебного заведения. Несоблюдение этого последнего условия рассматривается как самовольный переход с квартиры на квартиру и влечет за собою указанные в прим. к § 38 последствия.

§ 36. В комнатах, назначенных для ученической квартиры, воспитанникам высших учебных заведений жить безусловно воспрещается; воспитанникам же различных средних заведений совместно жить на одной и той же квартире дозволяется не иначе, как с разрешения окружного начальства, о каковом разрешении ходатайствует сам квартиросодержатель.

§ 37. Родители, желающие поместить у родственников или близких лиц, должны предварительно испросить на то разрешение начальника учебного заведения, каковое разрешение может быть даваемо в том лишь случае, если родственник или знакомый, берущий к себе ученика, даст письменное установленной формы обязательство в том, что он принимает ученика на свою полную ответственность и будет выполянть все установленные для квартиросодержателей правила.

§ 38. Переход в течении учебного года с одной квартиры на другую как учеников, живущих у квартиросодержателей, так равно и у родственников и близких лиц, допускается в том только случае, если начальство учебного заведения признает вполнеуважительными причины, вызывающие перемену квартиры.

Примечание. Переход ученика с одной квартиры на другую в учебное время без разрешения начальства учебного заведения подвергает виновного строгому взысканию и даже может повлечь за собою увольнение оного из заведения.

§ 39. Ученикам высших классов (см. § 19), дозволяется жить в частных домах в качестве репетиторов не иначе, как с разрешения каждый раз на то начальства заведения и с соблюдением со стороны лица, берущего к себе ученика в качестве репетитора, условий, изложенных в § 37.

§ 40. Относительно распределения времени в учебные дни рекомендуется живущим как у квартиросодержателей, так и у родственников и близких лиц ученикам соблюдать, начиная с 3 класса следующие правила:

а) вставать в 6 часов утра, ложась спать в 10 часов вечера, так чтобы для сна было не более и не менее 8 часов:

б) заниматься приготовлением уроков с половины седьмого часа утра до времени, когда понадобится идти в учебное заведение, чтобы прибыть в него в назначенное в § 6 правил время;

в) по окончании уроков в учебном заведении, употреблять около часу времени на возвращение домой и игры, по возможности на чистом воздухе;

г) после того употреблять смотря по времени обеда, или около полутора часа до обеда на приготовление уроков и особенно на такие письменные работы, которые не требуют большого умственного напряжения, и два часа на обед, отдых, прогулку и игры, а потом два часа на приготовление уроков с промежутком получаса для отдыха.

VII. Одежда учеников.

§ 41. Ученики обязаны принимать все указываемые им как наставниками, так и лицами, у которых они живут на квартире, меры предосторожности для предохранения себя от простуды и вообще для сохранения своего здоровья. как необходимого условия для самой успешности учения. Особенное внимание также должны обращать ученики на чистоплотность и в частности на соблюдение чистоты и опрятности в своей одежде. Нечистоплотность и неряшливое отношение как к своей одежде, так и вообще к своей внешности, строго преследуется.

§ 42. Как в стенах заведения, так и вообще вне дома ученики должны строго соблюдать установленную для них форму одежды.

§ 43. Одежду учеников гимназий составляют:

1) Полукафтан темно-синего сукна, однобортный, не доходящий до колен, застегивающийся на девять серебряных гладких выпуклых пуговиц, с четырьмя такими же пуговицами сзади по концам карманных клапанов, воротник (скошенный) и обшлага прямые одного сукна с мундиром, по верху воротника нашитый узкий серебряный галун, а у обшлагов, где разрез, по две малые пуговицы.

2) Шаровары – темно-серого сукна.

3) Пальто – серого сукна, двубортное, офицерского образца; пуговицы как на мундире; петлицы на воротнике одинакового с полукафтаном сукна с белою выпушкою и пуговицею.

4) Фуражка – одинакового с полукафтаном сукна с белыми выпушками вокруг тульи и верхнего края околыша. На околыше, над козырьком жестяной посеребренный знак с начальными буквами названия учебного заведения.

5) Вместо мундиров дозволяется ученикам носить в классе и дома блузы из суконной или вообще из шерстяной материи, подходящей к цвету брюк, покроя летних блуз, с черным кожаным поясом (смот. ниже, пункт 7) и с мундирными пуговицами малого формата. Но для торжественных случаев и для ношения в обществе остается обязательной мундирная форма.

6) Сверх того дозволяется носить:

а) башлык из верблюжьего сукна без галуна;

б) шинель серого сукна, по образцу военных, с воротником этого же сукна, но без клапанов (петлиц).

7) В летнее время, приблизительно с 1 мая по 1 сентября, (при теплой погоде и по желанию родителей) ученикам дозволяется носить: а) парусинные блузы с низким стоячим воротником, застегивающимся на две пуговицы и с прямым на груди разрезом, застегивающимся на три пуговицы; б) черный кожаный кушак, на пряжке которого должны быть начальные буквы названия учебного заведения; в) парусинные брюки; г) белые фуражки, с установленным для зимних фуражек знаком. Но и в летнее время ношение зимней формы не воспрещается, не дозволяется только смешение летней формы с зимней (например, мундир и парусинные брюки, суконные брюки и парусинная блуза, суконная или шерстяная блуза и парусинные брюки и т. д.).

Примечание 1. Одежда учеников реальных училищ должна быть того же покроя как одежда гимназистов, но темно-зеленого сукна с гладкими желтыми металлическими пуговицами и с желтым позументом.

Примечание 2. Выбывшие по какому-либо случаю из учебного заведения хотя и могут донашивать свое форменное платье, но без металлических на нем пуговиц и без позумента.

§ 44. Мундир, а равно пальто и блузу ученики должны застегивать на все пуговицы.

§ 45. Рубашки должны быть белые. Носить же цветные или вышитые цветными нитками рубахи, а также выставлять воротнички рубахи из под воротника мундира или блузы воспрещается. При мундире обязательно носить черный галстук.

§ 46. Отправляясь для занятий в учебное заведение, а равно и возвращаясь из оного, ученики обязаны все классные принадлежности иметь в ранцах, которые должны носить не в руках, а непременно на спине.

§ 47. Ношение длинных волос, усов и бороды, а равно излишних украшений, не

соответствующих форменной одежде, как-то: перстней, выставленных наружу часовых цепочек, ношение тросточек, палок и т. д., также ношение ботфорт с заложенными в них брюками воспрещается.

VIII. О поведении учеников вне стен заведения и вне дома.

§ 48. На улицах и во всех публичных местах ученики обязаны держать себя скромно, соблюдая порядок, благоприличие и вежливость и не причиняя никому никакого беспокойства.

§ 49. При встрече с ГОСУДАРЕМ ИМПЕРАТОРОМ и Членами ИМПЕРАТОРСКОЙ Фамилии – ученики обязаны останавливаться и снимать фуражки. При встрече с Г. Попечителем Учебного Округа, его Помощником, Окружным Инспектором, Архиереями, Генерал-Губернатором и Губернатором, ученики обязаны отдавать им должное почтение, снимая фуражки и вежливо кланяясь. Тоже самое они должны соблюдать при встречах с начальством и преподавателями заведения и помощниками классных наставников.

§ 50. Воспрещается ученикам посещать увеселительные заведения как то: Шато де-флёр, Минеральные воды, гулянье в Байковой роще и за Днепром и увеселительные сады. Воспрещается посещать публичные балы, маскарады, танцевальные вечера, трактиры а сады при них, кофейни, кондитерские, бильярдные и другие подобные публичные заведения; строго воспрещается бывать в тайных собраниях или кружках.

Примечание. В ботаническом университетском саду ученикам дозволяется бывать в часы, свободные от классных и домашних занятий.

§ 51. В театрах, цирках, на музыкально-литературных, а также детских вечерах ученикам дозволяется бывать не иначе, как с особого каждый раз на то разрешения начальства заведения, по билетам, выдаваемым сим последним; но вообще как для сохранения здоровья, так и для успешности учения, ученики должны избегать в учебные дни развлечений и увеселений, особенно же в вечерние часы и в ущерб времени, назначенному для сна или для приготовления уроков.

§ 52. Посещение опереток и вообще представлений сомнительного нравственного содержания ученикам воспрещается.

§ 53. Ученикам воспрещается бывать на разборе дел в Окружных судах и других Мировых судебных учреждениях.

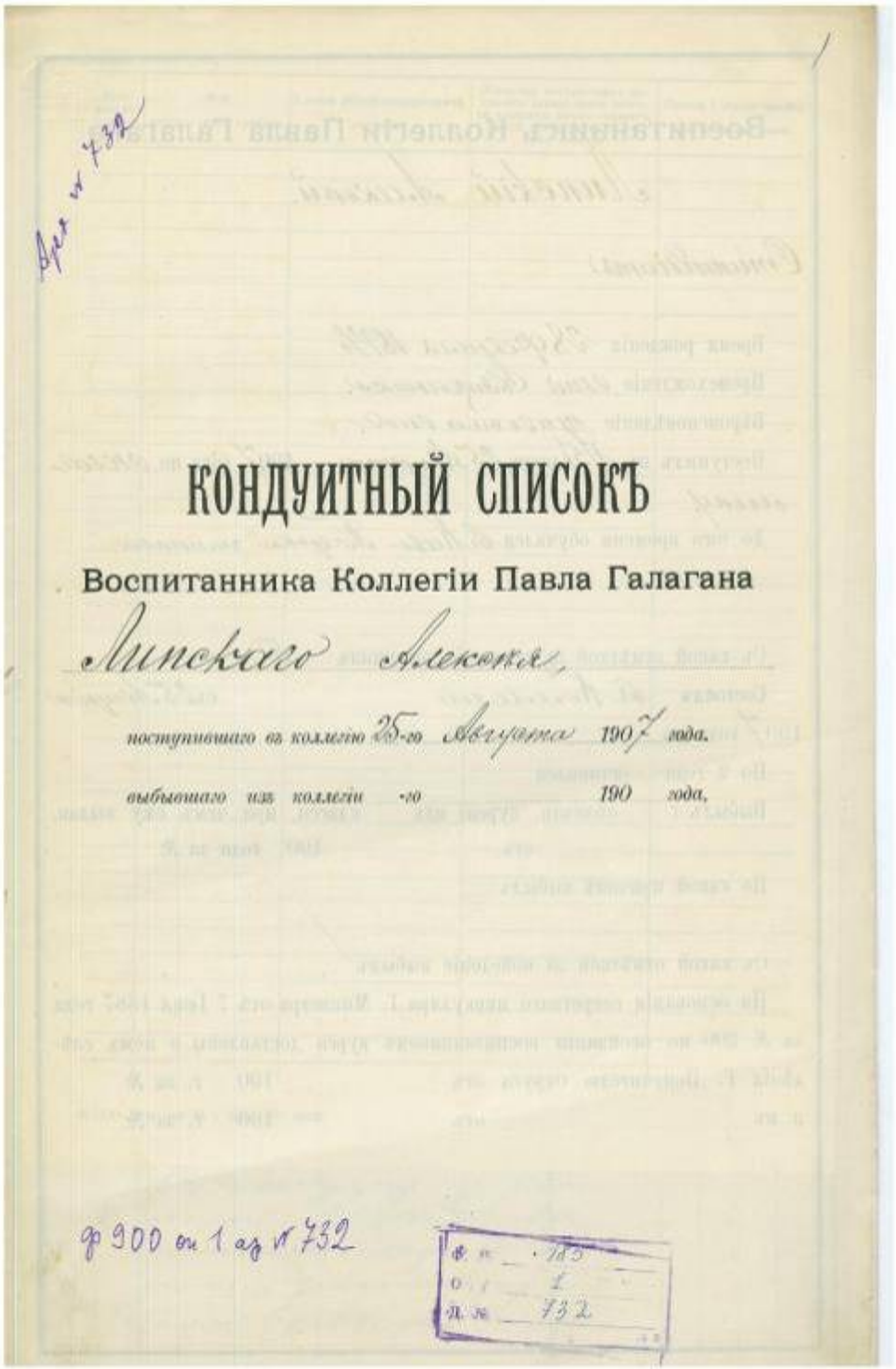
§ 54. Ученики должны пользоваться книгами для чтения из ученической библиотеки того учебного заведения, где ученик обучается. Посещать же общественные и частные библиотеки, а также и брать оттуда книги для чтения ученикам воспрещается. Всякая недозволенная книга, попавшая в руки ученика, должна быть предъявляема им начальству учебного заведения.

§ 55. Катанье в лодках по Днепру и гулянье за городом дозволяется не иначе, как с родителями или теми лицами, у которых ученики живут на квартирах.

§56. Ученикам воспрещается быть вне дома – зимой после шести и летом после девяти часов вечера, исключая случаев экстренной надобности или с родителями и заступающими их место. Гулять после сумерек как летом, так и зимой ученикам воспрещается.

Додаток 10

Кондуїтний список вихованця Колегії Павла Ґалаґана Липського Олексія, 1907–1911 рр.*



КОНДУИТНЫЙ СПИСОКЪ

Воспитанника Коллегіи Павла Галагана

Липскаго Алексѣя,

поступившаго въ коллегію 25-го Августа 1907 года.

выбывшаго изъ коллегіи -го 190 года.

ф 900 оп 1 од № 732

Державний архів м. Києва. Фонд № 185. Київська Колегія Павла Ґалаґана. Справа 732, на 4 арк.

Посада і підпис
ка виконала запи

Воспитанникъ Коллегіи Павла Галагана

Липскій Алексѣй.

Стипендіатъ

Время рожденія 28 февраля 1894 г.

Происхожденіе сынъ Священника.

Вѣроисповѣданіе православное.

Поступилъ въ 1/5 классъ 25 Августа 1907 года по экзамену.

До того времени обучался въ Кіево-Печерской гимназіи.

Съ какой отмѣткой за поведеніе поступилъ 5

Состоялъ въ Коллегіи съ 25 Августа 1907 года по 190 года.

По 2 года оставался

Выбылъ (окончан. курса) изъ класса, при чемъ ему выдан. отъ 190 года за №

По какой причинѣ выбылъ

Съ какой отмѣткой за поведеніе выбылъ

На основаніи секретнаго циркуляра Г. Министра отъ 7 Іюня 1887 года за № 200 по окончаніи воспитанникомъ курса доставлены о немъ свѣдѣнія Г. Попечителю Округа отъ 190 г. за №

и въ отъ 190 г. за №

2

Мѣсяцъ и число.	Проступки и вообще все достопримѣчательное, касающееся воспитанника Липскаго Алексѣя	Взысканія и другія мѣры.	Пропущено уроковъ по: Болѣзни.	Уважит. причинамъ.	Неуважит. причинамъ.	Отмѣтки за поведеніе.
	1910-1911 уч. г.					
1910 г.	I четв. у. г.					
Сент. 11; Окт. 5, 9, 18, 19, 22, 23	Опоздалъ на утр. молитву	Замѣч. воспит.				
Окт. 7	Возвратился изъ театра въ 3 ч. ночи	Долож. Правленію на обсужд.				
Окт. 9	Не былъ на всенощн. безъ уважительной причины.	Выговоръ воспитателя				
Окт. 13	Безъ разрѣшенія гулялъ на улицѣ въ 7½ ч. веч. (въ будничное время)	Строгій выгов. и предупрежденіе				
18 окт.	На урокахъ математики читаетъ постороннія книги	Оставл. безъ отпуска. Дир.				4.
	II четв. уч. г.					
	Записей нѣтъ. Въ теченіе 2ой уч. четверти Липскій Алексѣй находился въ отпуску у родителей вслѣдствіе болѣзни (неврастеніи), удостовѣренной врачемъ Коллегіи.					

Кіевъ, тип. И. Н. Чоколова.

Мѣсяцъ и число.	Проступки и вообще все достопримѣчательное, касающееся воспитанника Липскаго Алексѣя	Взысканія и другія мѣры.	Пропущено уроковъ по: Болѣзни.	Уважит. причинамъ.	Неуважит. причинамъ.	Отмѣтки за поведеніе.
	III учебная четв.					
1911 г. январь: 11, 14; февр.: 1, 5, 10; мартъ: 26	Опоздалъ на утр. молитву	Замѣчаніи выговоры воспит.				5.
	Характеристика. Липскій Алексѣй имѣетъ хорошія способности, но занимался не всегда прилежно, особенно по математикѣ. Въ характерѣ его замѣчается грубость и эгоизмъ, проявляясь, напр., въ невыжливыхъ выходкахъ, упрямствѣ и упорныхъ уклоненіяхъ отъ исполненія правилъ интерната. А. Макаренко.					

Додаток 11

Педагогічні характеристики учнів Тимофія Лубенця (1919–1920 н. р.)[*]

«Давиденко Віра. Кмітлива, сприймає швидко. Пояснює завжди зрозуміло. Знала букви за друкованим алфавітом, так і писала, але читати не вміла. Під час перебування у школі після 10-го уроку вже вміла читати на всі букви. У її малюнках помітно рухи. Намальоване підписує самостійно і правильно. У школі навчалася близько місяця. Захворіла на тиф у тяжкій форм й більше не з'являлась.

Давиденко Христина. Букви забуває відразу ж після засвоєння. Під час пояснення не слухає… Розумові обчислення робить легко, але читати ніяк не може. Прочитані слова на тому ж уроці забуває. Малює переважно візерунки і візерунками прикрашає намальоване, але писати не може. І це відстала дівчинка, ще недорозвинулася. У класі сидить занадто сумирно, але на перервах нишком бешкетує нестримно.

Котеленець Євдокія. Пише каракулями. Жива дівчинка. Не може не бігати. Пропускає уроки і відстає з усіх предметів. Дуже шкода, бо дівчинка жива і здібна. Любить малювати й малює переважно хати і квіти.

Мазниченко Зоя. Дівчинка з великими здібностями. Тип пам'яті зоровий. Протягом 1,5 місяця засвоїла грамоту і лічбу так, як багато дітей не засвоюють протягом року. Спостережлива і сприйнятлива. У її малюнках – рух і життя. Характерна риса – завжди допомагає маловстигаючим, причому пояснює так, як це уміють робити особливі діти, прихильні до маленьких дітей. Пояснення її краще, ніж мої, в багатьох відношеннях і особливо для дітей малоздібних і відсталих.

Мазниченко Катерина. У школу вступила напівграмотною. Читала по складах із зупинками. Після низки вправ з читання слів за розрізною азбукою, коли діти самі придумували слова і не вимагалось від них ніяких пояснень, вона стала досить неочікувано читати відразу й швидко. Тип пам'яті – зоровий. Любить малювати й підписувати намальоване. У малюнках багато життя й спостережливості. Під час вправ з арифметики завжди відповідає першою.

Мазниченко Олександр. Тип – зоровий. Написання літер засвоює за першим враженням і пише досить красиво. Спостережливий. Намальовані

---

[*]Лубенець Т. Дневник опытной школы в Пуще-Водице (рукопис). *Педагогічний музей України. Комплекс матеріалів Т. Г. Лубенця.* Інв № 595/Р-43, арк. 1–3.

ним предмети відрізняються схожістю і з частинами. Наприклад, малює людину-солдата з погонами на плечах і з ґудзиками на тужурці.

Мазниченко Василь. Тип – слуховий. Навчився читати швидко. Тямущий хлопчик, але поганий спостерігач. Сприйняти не може розповісти і не може намалювати. Малює так, як діти 4–5 років.

Мазниченко Єфросинія. Відвідувала школу тижня 2–3 з пропусками. Дуже старанна і уважна. Намалювала в класі «ниву». Малюнок оригінальний: горизонтальна лінія, зверху котрої зліва намалювала великі лінії і поступово зменшувала їх в правий бік. Це жито. Під лінією маленькі риски. Це трава. Підписала прізвище так: мазНИЧЕНКО.

Погорілий Костянтин. Живий, зіпсований. Пустун, б'є товаришів, скаржиться на них і постійно бреше. Дружить з Шелютою і доносить на нього. Літери пам'ятає, пише красиво. Не може рахувати навіть до 10. Рахує на пальцях.

Погорілий Олександр. Прийшов неграмотний. Літери пам'ятає. Лічба дається з великим трудом. Захворів на тиф. З'явився до школи 20 березня. Всі літери забув і читати розучився. Під час уроку засвоює літери за допомогою зору, дотику, пише звук літери і приголосні забуває, але коли нагадаєш йому картинку або слово, які він знає і читав, то відразу ж згадує і звук, і написанняч літери.

Супрунюк Захарій. Неповороткий. Помітний великий інтерес до навчання грамоті. Інтерес цей з кожним днем зростав і після уроку самостійно перечитав всі наступні уроки за граматкою.

Шелюта Павло. Прийшов неграмотний, скромний. Зійшовся з Погорілим. Пустує, кричить, бреше. Купує і продає …. Доносить і скаржиться. Упину йому немає. Читання засвоює добре. Рахує відмінно. Б'ється і дуже.

Ятченко Костянтин. Постійно бігає, не слухає, бреше. Читання засвоїв швидко. Пише добре. Рахує задовільно.

Вишневська Антоніна. Здібна і розумна. Розсудлива. Любить запитувати і пояснювати. Швидко засвоїла процес читання і письма. Малюнки відзначаються рухами. Намалювала маму і підписала: «Мама іде по воду». Що й видно на малюнку.

Давиденко Анастасія. Була хвора. З'явилася 18 грудня. Дуже здібна дівчинка. Тип слуховий. Швидко розв'язує усні задачі. Переказує почуте чи прочитане доладно і з поясненнями. В малюнках є сенс. Любить малювати кольоровими олівцями.

Литвиненко Лідія. З'явилася після хвороби 15 грудня. Жива і кмітлива. Читання дається їй легко. В лічбі виділяється особливо. Навчалася до свята і більш у школі не була, бо заняття припинилися».

Додаток 12

Приклади П. Блонського на додавання, віднімання, множення і ділення для визначення загального розумового розвитку школяра (1926)*

Додавання : 1) 3 + 4, 2) 6 + 2, 3) 7 + 5, 4) 7 + 9, 5) 3 + 1 + 7, 6) 8 + 0 + 5, 7) 24 + 4, 8) 50 + 6, 9) 32 + 25, 10) 72 + 26, 11) 69 + 9, 12) 58 + 8, 13) 75 + 37, 14) 43 + 89, 15) 984 + 253 + 457, 16) 328 + 571 + 185, 17) 72 + 46 +53 + 98 + 28 + 70 + 69 + 98, 18) 28 + 95 + 60 + 72 + 89 + 93 + 39, 19) 48 + 19 + 96,13, 20) 6,43 + 0,78 + 79, 21) 1/3 +1/3, 22) 1/4 +3/4+ 3/4 + 1/4, 23) 1/8 +1/4+ 1/4 , 24) 2 1/2 + 6 3/8 + 3 3/4 25) 2 1/6 + 3 3/8.

Віднімання: 1) 6 – 3, 2) 8 – 4, 3) 9 – 5, 4) 8 – 6, 5) 29 – 6, 6) 74 – 4, 7) 76 – 32, 8) 92 – 21, 9) 34 – 8, 10) 44 – 7, 11) 41– 26, 12) 86 – 19, 13) 5004 – 169, 14) 3500 – 2891, 15) 7,32 – 2,59, 16) 75 – 8,63, 17) 3 1/2 – 1/2 , 18) 27 – 12 5/8, 19) 75 7/8 – 52 3/4 , 20) 6 1/8 – 2 7/8.

Множення: 1) 4 x 2, 2) 3 x 3, 3) 7 x 3, 4) 8 x 6, 5) 24 x 2, 6) 20 x 2, 7) 28 x 7, 8) 63 x 9, 9) 407 x 7, 10) 350 x 8, 11) 65 x 36, 12) 76 x 57, 13) 60 x 70, 14) 51 x 600, 15) 0,59 x 8, 16) 0,90 x 7, 17) 58 x 0,37, 18) 76 x 0,09,19) 75,5 x 5,98, 20) 72,3 x 8,06, 21) 24 x 21/2, 22) 1 1/4 x 8, 23) 7/8 x 3/4, 24) 12/25 x 15,32, 25) 2 1/2 x 3 1/2.

Ділення: 1) 6 : 2, 2) 8 : 4, 3) 36 : 4, 4) 49 : 7, 5) 178 : 2, 6) 260 : 4, 7) 845 : 5, 8) 973 : 7, 9) 54054 : 9, 10) 16200 : 8, 11) 559 : 43, 12) 864 : 27, 13) 68544 : 68, 14) 1949700 : 97, 15) 198 : 55, 16) 431,6 : 83, 17) 2,42 : 0,40, 18) 3,59 : 0,90, 19) 8,76 : 0,03, 20) 0,46 : 0,08, 21) 128 : 1/4, 22) 624 : 7/8, 23) 3/4 : 5, 24) 5/4 : 35, 25) 9 5/8 : 3 3/4.

Вчений пропонував давати учневі ряд чимраз вищих за складністю прикладів і спостерігати, де він помилився, тобто якого випадку він не знає.

---

* Блонский, П. (1926). *Как изучать школьника*. Москва: Новая Москва. С. 15–16.

Додаток 13

Індивідуальна картка учня (І. Гук, 1926)*

Прізвище, ім’я

Дисципл. / Триместр	Суспільство				Природа			Матем.								Пропуск лекц.	Постанова пед-ради
	Суспільствозн.	Укр. мова	Рос. мова	Нім. мова	Природознавст-	Краєзнавство	Гігієна	Математика	фізика	Малювання	Співи	Фізкультура					
I																	
II																	
III																	

	I триместр	II триместр	III триместр
Розвиток			
Нахили			
Відношення до роботи			
Увага			
Поведінка в колективі			
Участь у самоврядуванні			
Участь у клуб. роботі			
Участь у гром. організаціях			
На що треба звернути увагу			
Примітка			

*Гук, І. (1926) Облік праці (Способи та техніка). *Радянська освіта*, (7–8), 82.

Додаток 14

Психограма учня (М. Остапович, 1931)*

1. Стан органів відчування. Що зауважено з приводу гостроти та працездатності окремих відчуттів (вразливість, тонкість, наслідування та ін.)?

2. Тип уяви. Зоровий, слуховий, руховий, мішаний; предметний, словесний.

3. Увага: а) легко *чи* важко побудлива (вразлива), б) здатна затримуватися довший час на об'єкті, хитка або школяр ще нездатний до витриманої уваги, в) легко дається відвернути або здатна ставити успішний опір і стороннім перешкодам?

4. Пам'ять: а) які є особливі прикмети або хиби (безпосереднє затримування, вірність, тривалість, обсяг, швидкість репродукції), б) виявляє школяр особливу чи слабшу пам'ять, наприклад, для імен, чисел, звуків, кольорів, форм, місць і т. ін., в) спосіб запам'ятовування: механічний чи розумовий?

5. Здібність спостерігання. Спостерігав школяр самостійно? Докладно? На чому зупиняється?

6. Фантазія. Легко чи тяжко побудлива? Творить ясні чи неясні картини? Наподоблює чи творить самостійно?

7. Думка. Виявляє думка учня критичний хист, тобто відрізняє правильне від фальшивого, суттєве від не суттєвого, – розуміння для просторових, часових та предметних зв'язків?

8. Спосіб праці. а) як підходить школяр до нового завдання? (самостійно, шукає допомоги і т. п.), б) як тримається під час праці (на початку і далі? Працює скоро, ґрунтовно и витримано?), в) виявляє ручну вправність та в якому напрямку (в письмі, малюванні, моделюванні і т. д.)? Виявляє нахил до духовної праці чи ручної?, г) Виявляє нахил до механізації в праці?, д) чи для осягнення найкращих успіхів у праці потребує особливої спонуки, чи вистачає власного внутрішнього імпульсу?

9. Втомливість. Чи швидко втомлюється і при якій праці найшвидше?

10. Почування і воля. а) легко чи тяжко зворушливий? Чи буває веселий, чи поважний? Даний грунт для надто сильних афектів? б) наступає вирішення в постанові скоро чи поступово і осторожно? в) підлягає воля легко впливові чи тримається моцно своєї постанови?

11. Поведінка в громаді. а) як заховується в житті шкільної громади? Чи виявляє любов до правди, ладу і порядку, чесність, слухняність, згідливість, свідомість, відповідальність, самостійність? Як пороблено спостереження щодо самопочуття учня, почуття честі та співчуття до інших? б) чи має хист та нахил до проводу (керування)? Охоту та здібність підпорядковуватися? в) чи з поведінки школяра можна вносити про існування певних етичних ефектів?

12. Мова. а) чи розмовна мова вдома та сама, що й у школі? Чи володіє, окрім рідної, ще й іншими мовами? б) говорить нормально чи може з труднощами і якими? в) висловлюється легко чи тяжко? До розмови стає легко чи за спонукою?

---

*Остапович, М. (1931). Психографія в школі (пропозиція завести коротку характеристику школярів). *Учитель*, (12), 242–245.

Додаток 15

Схема і програма вивчення особистості учня
(Кіровоградський педагогічний інститут, 1977)

1. Загальні дані про учня (прізвище, ім’я, по батькові; рік, місяць, місце народження і т. д.).
2. Відомості про батьків та про умови розвитку і виховання в сім’ї (матеріальні, психологічні особливості сім’ї, особливості сімейного виховання).
3. Фізичний розвиток учня, стан його здоров’я (за даними лікаря, вчителя фізичної культури; стан зорової і слухової систем).
4. Спрямованість особистості учня (рівень, інтенсивність, стійкість; соціальна й життєва позиція...):

А. Ставлення до праці (інтереси, мотиви, готовність до праці; мотиви вибору професії);

Б. Ставлення до людей (соціальний статус в колективі; потреби, інтереси, мотиви спілкування тощо);

В. Ставлення до себе (самооцінка, рівень домагань, афект неадекватності, тривожність, ставлення до перешкод).

5. Індивідуальний досвід і учбова діяльність (особливості процесу засвоєння знань, інтереси і мотиви учбової діяльності).
6. Індивідуальні особливості психічних процесів (особливості уваги, сприймань і відчуттів, пам’яті, мислення, уяви, почуттів і волі).
7. Типологічні особливості учня (тип нервової системи, тип темпераменту і т. ін.).
8. Здібності (види, рівень, можливість розвитку, характеристика потреб та інтересів; особливості задатків).
9. Особливості характеру (характеристика морального, естетичного розвитку; ставлення до громадської роботи і громадських доручень і т. д.).
10. Загальні психолого-педагогічні висновки:

А. Позитивні результати і недоліки в процесі розвитку особистості;

Б. Причини недоліків і шляхи їх усунення;

В. Завдання навчання і виховання на наступний період.

Джерело: Снопик, Б. (1977). Про психолого-педагогічну характеристику.

Радянська школа, (10), 45–46.

Додаток 16

Правила для учнів (1943)*

1. Вперто і наполегливо оволодівати знаннями для того, щоб стати освіченим і культурним громадянином і принести якомога більше користі радянській Батьківщині.

2. Старанно вчитися, акуратно відвідувати уроки, не запізнюватися на початок занять у школі.

3. Беззаперечно підкорятися розпорядженням директора школи і вчителів.

4. Приходити в школу з усіма необхідними підручниками та письмовим приладдям. До приходу вчителя приготувати все необхідне для уроку.

5. З'являтися до школи чистим, зачесаним і охайно вдягненим.

6. Утримувати в чистоті і порядку своє місце в класі.

7. Негайно після дзвінка входити в клас і займати своє місце. Входити в клас і виходити з класу під час уроку лише з дозволу вчителя.

8. Під час уроку сидіти прямо, не спираючись і не розвалюючись, уважно слухати пояснення вчителя і відповіді учнів, не розмовляти і не займатися сторонніми справами.

9. При вході в клас учителя, директора школи і при виході їх з класу вітати їх, встаючи з місця.

10. Під час відповіді вчителю вставати, триматися прямо, сідати на місце лише з дозволу вчителя. Бажаючи відповісти або задати вчителю питання, піднімати руку.

11. Точно записувати в щоденник або особливий зошит те, що задано вчителем до наступного уроку, і показувати цей запис батькам. Всі домашні уроки виконувати самому.

12. Бути шанобливим з директором школи і вчителями. При зустрічі на вулиці з вчителями і директором школи вітати їх ввічливим поклоном, при цьому хлопчикам знімати головні убори.

13. Бути ввічливим зі старшими, вести себе скромно і пристойно в школі, на вулиці і в громадських місцях.

14. Не вживати лайливих і брутальних виразів, не курити. Не грати в ігри на гроші і речі.

15. Берегти шкільне майно. Дбайливо ставитися до своїх речей і до речей товаришів.

16. Бути уважним і запобігливим до людей похилого віку, маленьких дітей, слабких, хворих, поступатися їм дорогою, місцем, надавати всіляку допомогу.

17. Слухатися батьків, допомагати їм, піклуватися про маленьких братів і сестер.

---

*Дейнеко, М., сост. (1954) Правила для учащихся: Приложение к приказу НКП РСФСР № 58а от 5 августа 1943 г. Утверждены постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. *Справочник директора школы.* Москва. С. 174–175.

18. Підтримувати чистоту в кімнатах, в порядку тримати свій одяг, взуття, постіль.

19. Мати при собі учнівський квиток, дбайливо його зберігати, не передавати іншим і пред’являти на вимогу директора і вчителів школи.

20. Дорожити честю своєї школи і свого класу, як своєю власною.

Додаток 17

Правила для учнів (1961)[*]

Правила для учнів 1–4 класів

1. Старанно вчись. Уважно слухай пояснення вчителя, ретельно і самостійно виконуй всі його завдання, поводь себе добре на уроках.
2. Акуратно відвідуй школу і не запізнюйся на уроки.
3. Бери участь у праці і суспільно корисних справах свого класу, допомагай товаришам краще вчитись і працювати.
4. Бережи шкільне та інше громадське майно, бережно поводься з речами товаришів і своїми.
5. Щоденно роби ранкову гімнастику. У встановлений час готуй уроки, працюй, відпочивай і лягай спати.
6. Завжди будь чистим і охайним. Вмивайся, чисть зуби, зачісуйся, стеж за чистотою одягу і взуття.
7. Виконуй вимоги вчителів, інших працівників школи, чергових учнів.
8. Слухай батьків і старших членів сім'ї, допомагай їм у домашніх справах.
9. Добре поводься в громадських місцях. Будь охайно вдягненим, додержуй встановленого порядку. Виконуй правила вуличного руху.
10. Зустрічаючись з учителями, іншими працівниками школи, знайомими і товаришами, вітайся з ними.
11. Давай дорогу і поступися місцем старшим, подавай посильну допомогу хворим та інвалідам.
12. Не допускай поганих вчинків і удержуй від них товаришів.
13. Будь чесним і правдивим.

Правила для учнів 5–8 класів

Кожен учень зобов'язаний:

1. Наполегливо оволодівати знаннями, трудовими навичками, старанно вчитись і працювати, ретельно виконувати всі навчальні і трудові завдання, добре поводитися на уроках.
2. Брати активну участь у самообслуговуванні та суспільно корисних справах, у роботі піонерської організації і громадській роботі

---

[*]Березняк, Є., упоряд. (1961). *На допомогу працівникам шкіл і органів народної освіти (збірник положень, наказів та інструкцій про роботу школи).* Київ: Радянська школа. С. 160–162.

школи. Готувати себе до праці на користь Батьківщини.

3. Акуратно відвідувати школу, не запізнюватись на уроки та інші заняття.

4. Додержувати встановленого режиму дня і правил особистої гігієни, постійно займатися ранковою гімнастикою і спортом, підтримувати чистоту в школі, вдома, на вулиці і в громадських місцях.

5. Бути правдивим, чесним і дисциплінованим. Виконувати розпорядження директора, вчителів та інших працівників школи. Поважати думку колективу, дорожити його довір'ям, виконувати доручення піонерської організації, вимоги чергових учнів.

6. Не допускати вчинків, негідних радянського школяра, і удержувати від них товаришів.

7. В школі, вдома і в громадських місцях бути скромним, ввічливим, послужливим, охайно вдягненим, додержувати встановленого порядку. Суворо виконувати Правила вуличного руху.

8. Зустрічаючись з директором школи, вчителями, іншими працівниками школи, знайомими і товаришами, вітати їх.

9. Бути уважним і послужливим до старших. Подавати посильну допомогу маленьким дітям, хворим, інвалідам і старим людям.

10. Берегти шкільне та інше громадське майно. Бережно поводитись з речами товаришів і своїми.

11. Слухати і поважати батьків і старших членів сім'ї, допомагати їм у домашніх справах, піклуватися про них та про молодших братів і сестер.

12. Носити з гордістю звання учня радянської школи і дорожити честю своєї школи, свого колективу, як своєю власною.

Правила для учнів 9–11 класів

Кожен учень зобов'язаний:

1. Уперто оволодівати знаннями, трудовими вміннями та обраною професією. Вдумливо і наполегливо переборювати труднощі в навчанні і суспільно корисних справах. Уміти працювати в колективі. Готуватися до того, щоб стати всебічно розвиненим і освіченим будівником комуністичного суспільства.

2. У всіх своїх вчинках наслідувати вимоги комуністичної моралі. Бути чесним і правдивим, правильно ставитися до критичних зауважень товаришів і дорослих, уміти визнавати і виправляти свої помилки.

Удержувати товаришів від вчинків, які ганьблять честь радянської школи, Нетерпимо ставитись до порушників правил соціалістичного співжиття.

3. Брати активну участь у громадсько-політичному і культурному

житті школи, виробництва, міста, села.

4. Постійно підвищувати свій культурний рівень, систематично читати художню, науково-популярну, суспільно-політичну літературу, газети і журнали, слухати музику, відвідувати концерти, вистави, кіно, виховувати у себе гарні естетичні смаки і звички.

5. Загартовувати себе фізично, постійно займатися ранковою гімнастикою і спортом. Додержувати правил особистої гігієни, вести боротьбу за чистоту в школі, вдома, на вулиці і в громадських місцях.

6. Своєчасно і точно виконувати розпорядок школи і виробництва, вимоги і розпорядження адміністрації школи, вчителів, керівництва підприємств, радгоспів, колгоспів, інструкторів виробничого навчання. Під час роботи на виробництві суворо додержувати правил техніки безпеки і виробничої гігієни.

7. Поважати думку колективу, дорожити його довір'ям. Бути точним, ініціативним і наполегливим у виконанні доручень колективу, комсомольської організації. Зміцнювати дружбу в колективі і товариські взаємини між юнаками і дівчатами.

8. Бережно ставитись до шкільного майна, виробничого обладнання підприємств, радгоспів і колгоспів, а також до іншої громадської власності.

9. У школі, на виробництві, вдома і в громадських місцях бути скромним, ввічливим, послужливим, охайно вдягненим. Зустрічаючись з учителями, іншими працівниками школи, працівниками виробництва, знайомими і товаришами, вітати їх.

10. Виявляти піклування про старих людей, маленьких дітей, інвалідів і хворих, подавати їм посильну допомогу.

11. Поважати батьків, завжди піклуватися про них і всіх членів сім'ї, допомагати їм у праці, додержувати встановленого в сім'ї режиму.

12. Носити з гордістю звання учня радянської школи і дорожити честю своєї школи, свого колективу, як своєю власного.

Додаток 18

Правила для учнів середньої загальноосвітньої школи Української РСР[*]

Правила для учнів I – III класів

1. Гідно носи звання радянського учня і дорожи честю своєї школи, свого колективу.
2. Старанно вчися. Уважно слухай пояснення вчителя. Сумлінно і самостійно виконуй його завдання, добре поводься на уроці. Вчасно приходь на заняття, не пропускай уроків. Будь чесним і правдивим.
3. Бери участь у праці, в справах свого класу, допомагай товаришам краще вчитися й працювати.
4. Бережливо стався до шкільного та іншого громадського майна, до своїх речей і речей товаришів. Приходь до школи з усіма потрібними підручниками та письмовим приладдям, не бери з собою сторонніх речей.
5. Бережи й охороняй природу.
6. Носи шкільну форму. Дотримуйся режиму дня. Щоденно займайся ранковою гімнастикою, завжди будь чистим і охайним, тримай своє робоче місце в чистоті й порядку.
7. Розумно проводь вільний час: читай книжки, бери участь у роботі гуртків, займайся фізкультурою, спортивними і цікавими іграми.
8. Зразково поводься в школі, вдома, у громадських місцях, на вулиці. Вітайся з учителями, іншими працівниками школи, знайомими й товаришами. Виявляй повагу до старших, поступайся їм дорогою і місцем. Дотримуйся правил вуличного руху.
9. Слухайся батьків і старших членів сім'ї, допомагай їм у домашніх справах, піклуйся про менших.
10. Виконуй вимоги вчителів та чергових учнів.

Правила для учнів IV – VIII класів

1. Будь відданим справі великого Леніна, виконуй його заповіти.
2. Наполегливо оволодівай знаннями, старанно вчись і працюй, будь уважним і активним на уроках. Вчасно приходь на заняття, не пропускай уроків.
3. Трудись на загальну користь у школі і вдома. Бери активну участь у громадській роботі класу й школи.

---

[*]Березняк, Є., упоряд. (1982). *Основні документи про школу: збірник-довідник*. Київ: Радянська школа. С. 298–299.

4. Бережи народне добро, акуратно поводься з речами, дотримуйся чистоти. Бережи й охороняй природу.

5. Носи шкільну форму. Завжди будь акуратно вдягненим і охайним. Тримай своє робоче місце в порядку і чистоті. Дотримуйся правил особистої гігієни. Систематично займайся фізкультурою і спортом.

6. Розумно використовуй свій' вільний час: займайся читанням, технічною та художньою творчістю, спортивними іграми.

7. Цінуй свій час і час інших, будь точним, дотримуйся встановленого режиму дня.

8. Зразково поводься, не принось до школи сторонніх речей. Будь скромним, ввічливим, запобігливим у стосунках з дорослими та ровесниками, правдивим і відвертим. Дружи з товаришами.

9. Поважай батьків і старших, допомагай їм у праці. Будь стриманим і тактовним. Давай дорогу і місце старшим. Будь прикладом для молодших і турбуйся про них.

10. Сумлінно виконуй розпорядження вчителів і інших працівників школи. Поважай гідність товаришів, колективу класу і школи. Виконуй рішення органів учнівського самоврядування.

11. Дотримуйся правил техніки безпеки, протипожежної безпеки та правил вуличного руху.

12. Гідно носи звання радянського учня й дорожи честю своєї школи, свого колективу.

Правила для учнів IX – X класів

1. Будь патріотом своєї Радянської Батьківщини, інтернаціоналістом, відданим справі великого Леніна.

2. Сумлінно й наполегливо оволодівай основами наук і навичками самоосвіти. Вчасно приходь на заняття, не пропускай уроків.

3. Бери активну участь у суспільно корисній праці. Дбай про збереження і примноження народного добра, багатств рідної природи.

4. Бери активну участь у громадському й культурному житті школи, міста, села, в учнівському самоврядуванні.

5. Систематично займайся фізичною культурою і спортом, загартовуйся, готуй себе до праці на благо народу та до захисту Радянської Вітчизни.

6. Оволодівай досягненнями сучасної культури і техніки, розвивай свої здібності, готуй себе до свідомого вибору професії.

7. Розумно плануй і використовуй час, будь точним, учись правильно організовувати свою працю.

8. Виконуй норми соціалістичного співжиття. Зразково поводься,

показуй гідний приклад культури поведінки молодшим товаришам. Будь непримиренним до аморальних і антигромадських вчинків. Носи шкільну форму, будь акуратним. Тримай своє робоче місце в порядку і чистоті. Дотримуйся вимог санітарії і гігієни.

9. Дбай про згуртування шкільного колективу, бережи і розвивай його хороші традиції. Будь принциповим і чесним товаришем.

10. Поважай батьків і старших. Будь стриманим і тактовним. Піклуйся про всіх членів сім'ї, допомагай у домашній роботі.

11. З повагою стався до праці вчителя, виконуй і активно підтримуй вимоги педагогів, рішення органів учнівського самоврядування.

12. Дотримуйся правил техніки безпеки, протипожежної безпеки та правил вуличного руху.

13. Гідно носи звання радянського громадянина і учня. Дорожи честю своєї школи. Сумлінним навчанням і працею виховуй у себе високі моральні якості майбутнього будівника комуністичного суспільства.

Додаток 19

Психолого-педагогічна карта вивчення особистості учня (1977)*

Психолого-педагогічна карта вивчення особистості
учня_____класу____школи
класний керівник / вихователь

І. Загальні відомості про учня

Попередні дані про учня

1. Сімейно-побутові умови учня.
2. Навчання і поведінка учня в попередніх класах.
3. Здібності, захоплення, інтереси: навчання, праця, спорт, мистецтво та ін.
4. Моральні переконання та їх відповідність поведінці учні.
5. Фізичний розвиток і стан здоров'я: зріст, вага, осанка, зір (норма або відхилення)

ІІ. Зміст педагогічних спостережень

Наявності якості та орієнтовні оцінки / Запроектовані якості

1. **Характер учня.**

А. Спрямування особистості учня (ставлення):

1) до колективу (товариськість, тактовність, ввічливість, замкнутість, грубість, егоїзм та ін.);
2) до праці (працьовитість, ледарство), (не) сумлінність, (не) акуратність, (не) бережливість;
3) до самого себе (не) скромність, (не) чесність, не правдивість, зарозумілість та ін.

Б. Вольові якості:

1) активність (ініціативність, інертність, (не) цілеспрямованість, (не) рішучість;
2) (не) організованість, (не) витриманість, (не) дисциплінованість;
3) стійкість (наполегливість, мужність, впертість, безвольність, мало- душність та ін.).

2. **Пізнавальні якості.**

1. Увага (зосереджена, розсіяна, (не) стійка, відсутня).
2. Сприймання (швидке, глибоке, повільне, поверхове).
3. Пам'ять (зорова, слухова, рухова, мішана).
4. Мова (не) виразна, (не) логічна, (не) багата, (не) засмічена.

3. Характер поведінки.

1. Додержання «Правил для учнів» та наявність позитивних навичок їх виконання.
2. Невміння додержувати «Правил…» через відсутність їх виконання.
3. Недодержання «Правил…» через неуспішність або наявність нездо- ровихінтересів.
4. Недодержання «Правил…» через надмірну розгальмованість, нев- міння володіти собою.
5. Недодержання «Правил…» через виникнення негативних емоцій, ефективного стану.
6. Невміння і небажання додержувати «Правил…» через неправильне виховання в

Психолого-педагогічна карта вивчення особистості учня (1977). Педагогічний музей України.* Ндф-5846. 2 арк.

минулому.

7. Недодержання «Правил…» через відсутність єдиних вимог.

4. Мотиви поведінки.

1. Усвідомлення свого обов'язку і бажання бути корисним справі.
2. Бажання поліпшити навчання і поведінку.
3. Наслідування позитивного прикладу.
4. Зацікавленість в успіху колективу.
5. Зацікавленість дорученою справою.
6. Бажання допомогти товаришеві.
7. Прагнення особисто відзначитися в колективі.
8. Інші мотиви.

5. Старанність, сумлінність, відповідальність.

1. У навчанні (не) виявляє, самостійно, під контролем, при заохоченні.
2. У праці (не) виявляє, самостійно, під контролем, при заохоченні.
3. У позакласній роботі (не) виявляє, самостійно, під контролем, при заохоченні.
4. У поведінці (не) виявляє, самостійно, під контролем, при захопленні.

6. Ставлення.

1. До вчителів (поважне, не (тактовне), догідливе, грубе) і його причини.
2. До активу (не) дружне, (не) щире, догідливе, зневажливе і його причини.
3. До колективу (не) дружне, (не) щире, догідливе, грубе, зарозуміле і його причини.
4. Колективу до учня (не) дружне, (не) доброзичливе, байдуже, зневажливе і його причини.

7. Організаторські уміння.

1. Організувати виконання дорученої справи.
2. Довести доручену справу до кінця.
3. Об'єктивно оцінити наслідки роботи.
4. Підкоритись і виконати наказ, доручення.

8. Естетичні знання, уміння і навички.

1. Уміння і звичка бути акуратним, чистим, охайним.
2. Уміння і звичка тримати робоче місце і речі в чистоті і порядку.
3. Уміння і звичка додержувати режиму праці, навчання і побуту.
4. Уміння бачити і наслідувати красу товариських взаємовідносин.
5. Уміння бачити красу природи і звичка охороняти її.
6. Уміння бачити і розуміти прекрасне в літературних творах.
7. Уміння розуміти твори живопису, графіки і скульптури.
8. Уміння розуміти і розрізняти музичні та сценічні твори.

9. Місце в колективі.

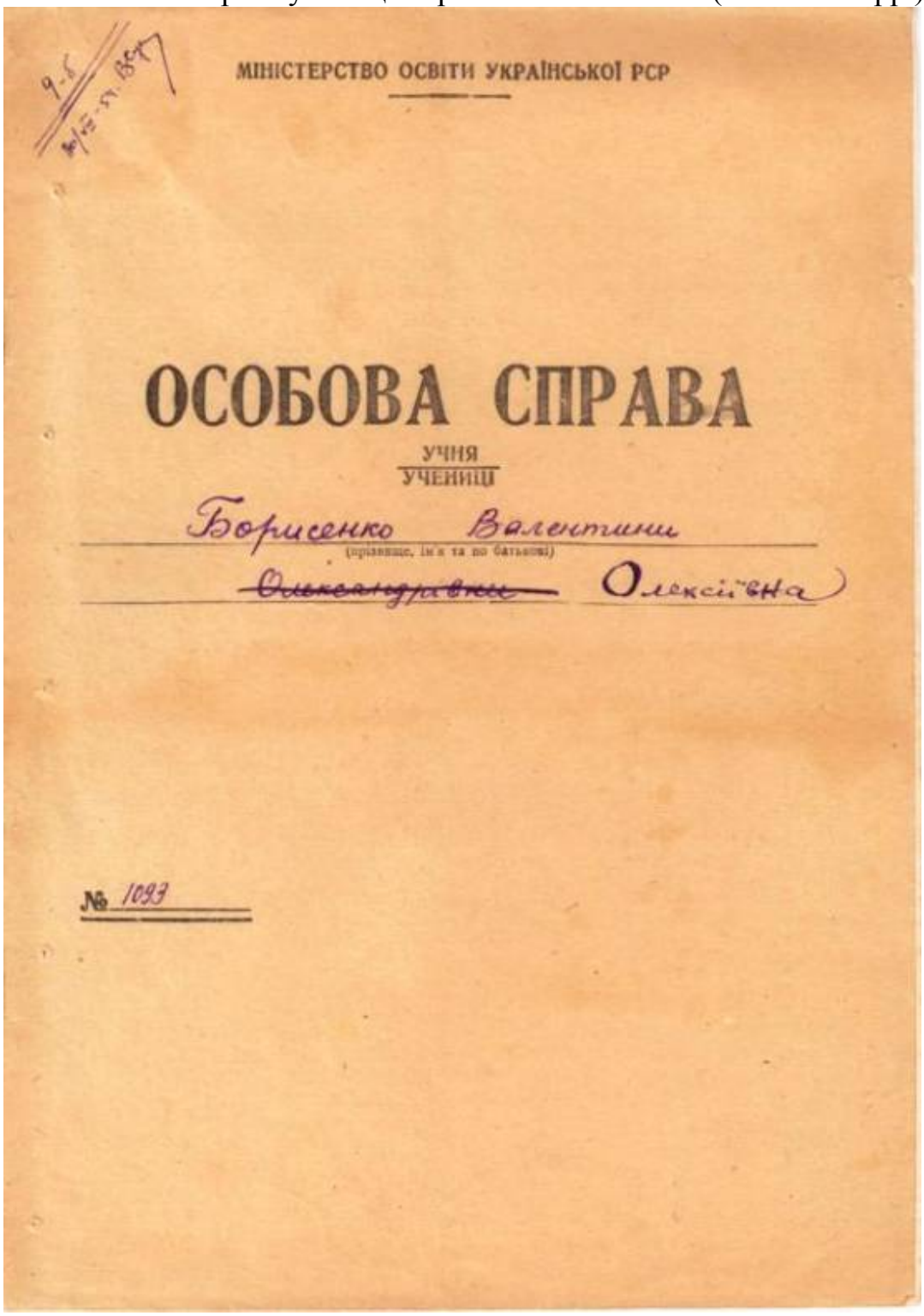
1) актив; 2) резерв активу; 3) пасив; 4) ядро опору.

10. Доручення колективу та їх виконання.

I чверть, II чверть, III чверть, IV чверть.

Додаток 20

Особова справа учениці Борисенко Валентини (1954–1956 рр.)*



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНСЬКОЇ РСР

ОСОБОВА СПРАВА

УЧНЯ
УЧЕНИЦІ

Борисенко Валентини
(прізвище, ім'я та по батькові)

~~Олександрівни~~ Олексіївна

№ 1093

*Особова справа учениці Борисенко Валентини. 1954–1956 рр. *Педагогічний музей України*. Ндф-5842. 6 арк.

ВКАЗІВКИ

про порядок ведення особової справи учня.

1. Особову справу учня веде канцелярія школи під керівництвом директора (завідуючого) школи й за безпосередньою участю класного керівника.

2. Порядок ведення особової справи такий:

На обкладинці, крім чітко написаного прізвища, імені та по батькові, проставляється №, за яким учень занесений до книги обліку учнів.

Перша сторінка справи — „Загальні відомості про учня" — заповнюється на підставі документальних даних.

В розділі „Успішність і поведінка учня за навчальні роки" (2 сторінка справи) проставляються затверджені педагогічною радою перевідні та випускні оцінки, кількість пропущених уроків, а також рішення педагогічної ради про перевід до наступного класу, випуск учня та про призначення йому повторних екзаменів. Записи в графі кожного навчального року підтверджуються підписом керівника класу та директора (завідуючого) школи.

В розділі „Нагороди і дисциплінарні стягнення" (стор 3-я) записуються нагородження учня похвальними грамотами та медаллю. Інші види заохочення і дисциплінарні стягнення вносяться в особову справу лише за ухвалою педагогічної ради школи.

Характеристику на кожного учня окремо складає щорічно класний керівник по закінченні навчального року і записує її до особової справи лише після схвалення її директором (завідуючим) школи.

3. Особові справи учнів, які закінчили школу, зберігаються в архіві школи в окремих папках за роками з написом: „Справи учнів, які закінчили школу".

Справи учнів, які вибули із школи до її закінчення, також зберігаються в окремій папці з написом: „Справи учнів, які вибули із школи".

4. При переході учня до іншої школи особова справа йому не видається, а негайно пересилається рекомендованим листом на вимогу школи, до якої вступив учень, причому в книзі обліку учнів робиться відмітка про пересилку.

5. Школа, одержавши особову справу новоприбулого учня, проставляє на обкладинці, поряд з номером попередньої школи, свій номер, за яким учень записаний до книги обліку, а на сторінці 1-й робить відповідні записи. Нове оформлення учня стверджується підписом директора (завідуючого) та печаткою. Так само оформляється і наступний перехід учня до іншої школи.

Друк. вид-ва „Радшкола". Зам. 383 –1.000.000

Загальні відомості про учня

1. Прізвище, ім'я та по батькові Борисенко Валентина ~~Олександрівна~~ Олексіївна 2. Стать (чоловіча, жіноча) (підкреслити)

3. Народи(вся/лась) в 1938 році грудні м-ці 25 числа.

4. Місце народження м. Запоріжжя (місто, село)
району Дніпропетровської області

5. Національність українка

6. Заняття батьків (або опікунів) мати працює в лісництві
с. Онуфріївка

7. Час першого вступу до школи 1946 рік вересня м-ць 1 число

8. Прибу(в/ла) до школи
(назва школи і дата)

9. Домашня адреса учня Онуфріївський район х. Воля

10. Коли й куди вибу(в/ла) із школи, чому саме

Особова справа оформлена 1954 р. травня міс. 20 дня

М. П.

Директор / Завідуючий Онуфріївської середньої школи (назва школи, підпис)

Особова справа оформлена 195___ р. _____ міс. _____ дня

М. П.

Директор / Завідуючий _____ (назва школи, підпис)

Успішність і поведінка уч-ня (-ениці) за навчальні роки

НАЗВА ПРЕДМЕТІВ	Навчальні роки і класи										
	1953/54 р. 8 кл.	1954/55 р. 9 кл.	1955/56 р. 10 кл.	195 / 195 р. — кл.	195 / 195 р. — кл.	195 / 195 р. — кл.	195 / 196 р. — кл.	196 / 196 р. — кл.	196 / 196 р. — кл.	196 / 196 р. — кл.	196 / 196 р. — кл.
1. Українська мова — усна	3	4									
1. Українська мова — письмова	3	4									
1. Українська мова — загальна	-	4	4								
2. Українська література	4	4	3								
3. Російська мова — усна	4	4									
3. Російська мова — письмова		4									
3. Російська мова — загальна		4									
4. Російська література											
5. Німецьке (іноземна) мова	3	3	3								
6. Історія	4	4	5								
7. Конституція СРСР і УРСР											
8. Географія	3	4									
9. Арифметика											
10. Алгебра	3	3	3								
11. Геометрія	3	3	3								
12. Тригонометрія		3	3								
13. Фізика	3	4									
14. Хімія	3	4									
15. Природознавство	3	4									
16. Креслення	3	4	4								
17. Малювання											
18. Співи											
19. Фізичне виховання	5	5	5								
20. Психологія		4									
21. Логіка											
22.											
23.											
24. Поведінка	5	5	5								
Кількість пропущених уроків	50	23.									
Підпис класного керівника											
Підсумки року											
Переведена (-ий) до наступ. класу											
Залишена (-ий) на 2-й рік											
Одержала (-ав) свідоцтво восени											
Підпис директора (завідуючого) школи											

Нагороди і дисциплінарні стягнення

Дата і № протоколу педагогічної ради	За що саме	Яка нагорода чи яке стягнення

Стан здоров'я

Дата	(Висновки лікарів про стан здоров'я учня, його фізичного розвитку, стан зору, слуху, відомості про щеплення віспи і інш.; запис хвороб, на які хворів учень, їх тривалість, оздоровчі заходи)

Педагогічна характеристика учня

(Вказати на уважність, старанність, поведінку учня, ставлення його до товаришів, нахил до тої або іншої галузі знань, участь у позакласній і позашкільній роботі та громадському житті школи і т. ін.)

1953 / 1954 навч. рік
клас VIII-В

Учениця Борисенко Валентина навчається у VIII класі перший рік

Комсомолка. Учениця здібна, але працювала недостатньо а тому і навчалася переважно на „3"-„4". Має примхливий і впертий характер, вразлива. Часто грубила товаришам, а не грубила вчителям. Приймала участь в класній редколегії.

Читала художню літературу. В гуртках участі не брала.

Приймала участь в громадсько корисній роботі школи.

Дата 29 травня

Директор Онуфріївської школи
Завідуючий (назва школи) (підпис)

м. п.

Класний керівник [signature]

1954 / 1955 навч. рік
клас 9

Борисенко Валентина в Павлиській середній школі навчається перший рік. Домашні завдання виконувала, але не завжди старанно. Розумовий розвиток хороший, сила пам'яті добра. Вміє переборювати труднощі в навчанні. Приймає активну участь у позашкільній і класній роботі. Навчальний рік закінчила на „4" і „3". Грубо до товаришів і старших.

Дата 4/VI-55 р.

Директор
Завідуючий (назва школи) школи (підпис)

м. п.

Класний керівник [signature]

Додаток 21

Психологічні семінари Павлиської середньої школи 1965–1971 рр. (за матеріалами Педагогічно-меморіального музею В.О. Сухомлинського)

	Дата	Тематика засідання (порядок денний)
1	14.09.65	1. Труднощі у вихованні учня 5 кл. Чернявського П. (доповідає директор школи Сухомлинський В.О.) Розгляд психолого-педагогічної характеристики учня.
2	23.09.65	1. Труднощі у вихованні учня 2 кл. Акмазикова О. Розгляд психолого-педагогічної характеристики учня.
3	26.01.66	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Питання психологічної культури уроку».
4	16.02.66	Продовжено розмову про психологічну культуру уроку. Предметом обговорення стало питання «Шляхи забезпечення активної мислительної діяльності учнів на уроці».
5	24.02.66	1. Психолого-педагогічна характеристика учня 7 кл. Ірклія О.
6	13.04.66	1. Психолого-педагогічна характеристика учня 6 кл. Різниченка О. 2. Виступ Сухомлинського В.О. «Творчі роботи учнів».
7	13.10.66	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Психічні особливості підлітків».
8	17.11.66	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Засоби виховного впливу на учнів».
9	21.01.67	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про відчуття новизни, емоціональну культуру педагогічного процесу і духовні інтереси учнів».
10	25.02.67	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Вчити учнів управляти своїми бажаннями».
11	16.03.67	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про неприпустимість обговорення в колективі окремих вчинків дітей, підлітків, юнаків і дівчат».
12	19.04.67	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про неприпустимість «сильних», «вольових» засобів впливу на учнів».
13	13.09.67	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про виховання важких дітей».
14	11.10.67	1. Психолого-педагогічна характеристика учня 4 кл. Красношапки В. 2. Психолого-педагогічна характеристика учениці 4 кл. Вінкової В.
15	07.12.67	1. Психолого-педагогічна характеристика учениці 4 кл. Станкевич Н.
16	24.01.68	1. Психолого-педагогічна характеристика учня 4 кл. Малолітко М.
17	21.02.68	1. Психолого-педагогічна характеристика учениці 5 класу Онуфрієнко С.
18	15.03.68	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про виховання дітей з патологією поведінки і емоцій». 2. Доповідь Жаленко К.М «Особливості темпераменту школярів та їх врахування у навчально-виховній роботі».

19	17.04.68	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Виховання любові до матері».
20	16.09.68	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Виховання потреби в знаннях».
21	09.10.68	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Виховання почуття особистої моральної гідності в учнів».
22	23.10.68	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Праця як важлива умова повноцінного морального і розумового виховання».
23	13.11.68	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Виховання любові до рідної мови».
24	03.12.68	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Учитель-вихователь».
25	19.12.68	1. Психолого-педагогічна характеристика учня 5 кл. Безкоровайного С. 2. Психолого-педагогічна характеристика учня 2 кл. Гутника О. 3. Доповідь Сухомлинського В.О. «Роль колективу у вихованні поваги учня до самого себе».
26	11.01.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Дисципліна і почуття обов'язку».
27	22.01.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про виховання совісті». 2. Психолого-педагогічна характеристика учня 2 кл. Овчарика О.
28	13.02.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Процес осмислення знань на уроках». 2. Психолого-педагогічна характеристика дошкільниці Воловик Н. 3. Психолого-педагогічна характеристика дошкільниці Воробйової М.
29	12.03.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про інтелектуальне життя школи». 2. Психолого-педагогічна характеристика учениці 1 кл. Нудьги С.
30	16.04.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Як учити вірші і прозу напам'ять». 2. Психолого-педагогічна характеристика учениці 2 кл. Омельченко В. 3. Психолого-педагогічна характеристика учня 3 кл. Гончара О.
31	08.09.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про етичні бесіди і їх вплив на свідомість і почуття учнів».
32	24.09.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Оцінка знань як засіб виховання і виявлення педагогічного такту». 2. Психолого-педагогічна характеристика учня 4 кл. Губенка В.
33	15.10.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Громадянське виховання юнацтва».
34	22.10.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Роль читання в розумовому вихованні й духовному житті учнів». 2. Психолого-педагогічна характеристика учня 3 кл. Фролова М.
35	12.11.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про виховання чутливого, дбайливого, обережливого ставлення до живого й красивого». 2. Психолого-педагогічна характеристика учня 7 кл. Отрешка Ю.
36	03.12.69	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Найголовніші передумови успішної підготовки дітей до школи в дошкільні роки».
37	20.01.70	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Проблема взаємовідносин учителя й учнів».
38	28.01.70	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Про навчання та виховання слабоумних, малоздібних, повільно думаючих дітей». 2. Психолого-педагогічна характеристика учня 6 кл. Полушкіна М.

39	04.03.70	1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Психологічні основи швидкого читання». 2. Психолого-педагогічна характеристика учня 8 кл. Різника Т.
40	14.04.70	*Останній семінар, проведений Сухомлинським В.О.* 1. Доповідь Сухомлинського В.О. «Підлітковий конформізм і виховання колективу підлітків». 2. Психолого-педагогічна характеристика учениці 8 кл. Ірклій Н.
41	16.09.70	1. Доповідь Федорової Т.Г. «Виховання любові до рідного слова».
42	28.10.70	1. Доповідь Кодака М.І. «Оцінка знань – потрібна і одночасно дуже делікатна і небезпечна зброя. У вмінні користуватися оцінкою виявляється педагогічна майстерність вчителя».
43	23.11.70	1. Доповідь Кодака М.І. «Як уникнути упередженості у взаємовідносинах з дітьми».
44	26.01.71	1. Доповідь Кодака М.І. «Суть самовиховання». 2. Психолого-педагогічна характеристика учня 8 кл. Ірклія С.
45	03.03.71	1. Доповідь Кодака М.І. «Зусилля пам’яті і зусилля думки на уроці».
46	14.05.71	1. Доповідь Кодака М.І. «Честолюбство, самолюбство і самоповага – тонку «струни», на яких вчителеві треба вмітимайстерно грати». 2. Психолого-педагогічна характеристика учня 4 кл. Колодія С.
47	22.09.71	1. Доповідь Кодака М.І. «Суть основних психічних процесів і завдання вчителя».

Джерело: *Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського.* Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. ЛВ 12994, 49 арк.; Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. ЛВ 1655, 40 арк.; Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 09.10.1968–16.04.1969. ЛВ 1656, 54 арк.; Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 8.09.1969–22.09.1971. ППММС 1657, 95 арк.

Додаток 22

Програма вивчення і структура характеристики учнів (2012)*

1. Демографічні відомості: прізвище, ім'я та по батькові; день, місяць, рік народження; прізвище, ім'я, по батькові матері та батька, їх професія, місце роботи, займана посада, домашня адреса, телефон.

2. Умови розвитку і виховання в сім'ї: склад сім'ї, матеріально-побутові умови, вплив батьків на виховання дитини, їх психолого-педагогічна культура, ставлення до школи.

3. Рівень фізичного розвитку: стан здоров'я, володіння санітарно-гігієнічними навичками, спортивні інтереси, потреби.

4. Моральні якості: загальний рівень морального розвитку; знання морально-етичних норм і правил; рівень сформованості вмінь і навичок у моральній поведінці, співвідношення їх із загальнолюдськими і національними морально-духовними цінностями; соціально-моральний статус у колективі; рівень і особливості спілкування з молодшими дітьми, ровесниками і старшими; рівень сформованості почуттів патріотизму та національної гідності; рівень правової й екологічної культури, здатність до самооцінки; особливості вияву дисциплінованості, відповідальності, совісті, соціальної зрілості й активності, милосердя, гуманізму.

5. Розумовий розвиток: загальний розумовий розвиток, рівень інтелекту, потенціальні розумові можливості, інтереси, схильності; ставлення до навчальної діяльності; сформованість мотивів навчання; рівень володіння методами і прийомами самостійної пізнавальної діяльності; успішність, відповідність її розумовим можливостям.

6. Трудове виховання: ставлення до праці, її різних видів, мотиви трудової діяльності; наявність умінь і навичок в різних видах праці; соціальні інтереси щодо праці; загальна культура різних видів праці (фізичної, розумової); інтереси і схильності до певних видів професійної діяльності, рівень і стійкість професійної орієнтації.

7. Естетична вихованість: сформованість естетичних почуттів та вмінь, інтереси і схильності в різних видах мистецтва; здатність творити прекрасне в повсякденній діяльності.

8. Психічний розвиток: потреби і рівень сформованості уваги, культури мовлення, відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уваги, почуттів, волі; особливості характеру; здібності; темперамент.

9. Особливості впливу біологічного і соціального чинників на розвиток особистості учня. Особливі випадки впливу на вихованця, його наслідки.

10. Загальні психолого-педагогічні висновки: позитивні якості особистості з погляду на всебічний гармонійний її розвиток; недоліки і складнощі у соціально-психологічному становленні вихованця, їх причини і засоби подолання; рекомендації щодо індивідуального підходу і виховних заходів впливу.

---

*Волкова, Н. (2012) *Педагогіка*. Київ: Академвидав. С. 210–211.

Додаток 23

Орієнтовна схема складання психолого-педагогічної характеристики особистості школяра (2015)*

Характеристика
учня_____класу_____школи №__за_____н. р.

1. Загальні відомості про школяра (вік, стан здоров'я, фізичний розвиток, стать, національність). Як давно вчиться в цій школі.

2. Психологічна характеристика місця і ролі школяра в сім'ї.

Особливості взаємовідношень у сімейному колективі. Склад сім'ї, хто батьки, умови виховання в сім'ї. Допомога учневі в навчанні, контроль за навчанням з боку батьків. Що з домашніх умов сприяє учневі успішно вчитися. Режим дня учня.

3. Загальна психологічна характеристика класного колективу, членом якого є школяр.

Міжособисті відносини у колективі. Симпатії та антипатії, дружба, товаришування і колективізм. Ставлення до громадської роботи і громадсько-корисної праці. Успішність і дисципліна.

4. Характеристика відносин школяра з колективом.

Потреба бути членом колективу, рахуватися з його думкою, боротися за його честь. Авторитет учня в колективі школярів. Товариськість і розуміння інших людей. Вплив на школяра масових соціально-психологічних явищ (навіювання, звичаї, традиції, мода). Ставлення до негативних соціально-психологічних явищ у колективі (списування, підказування, заздрощі).

5. Спрямованість особистості.

Інтерес учня до громадсько-політичного життя країни. Переконання, ідеали.

Єдність знань і поведінки. Характеристика інтересів: їх глибина, широта, стійкість і дійовість; інтерес до певних навчальних предметів, до певних видів знань, до питань світогляду, моралі, політики, науки, техніки, мистецтва, фізкультури і спорту. Читацькі інтереси, професійна спрямованість учня. Нахили учня.

6. Рівень домагань і самооцінка школяра.

Характеристика рівня домагань (занижений, адекватний, завищений). Характерна для школяра оцінка своїх можливостей (впевненість, скромність, самовпевненість). Вимогливість до себе. Ставлення школярів до самовиховання і його виявлення в різних видах діяльності.

7. Учень у різних видах діяльності.

Ставлення школяра до навчання: виконує роботу старанно, нестаранно, вчиться з інтересом, не бажає вчитися. Які оцінки переважають? Успішність і дисциплінованість. Ступінь сформованості навчальних навичок. Причини неуспішності. Які заходи було вжито до подолання неуспішності? Які наслідки? Ставлення до навчальної, трудової та ігрової діяльності в житті учня. Громадська активність школяра. Професійна орієнтація і вибір професії.

8. Характеристика пізнавальної діяльності.

---

*Добридень, А. та Макарчук, В., уклад. (2015). *Педагогічна практика: навчально-методичний посібник*. Умань: ФОП Жовтий О.О. С. 33–36.

Особливості сприймання, спостереження, вміння спостерігати. Особливості пам'яті, точність, швидкість, міцність запам'ятання. Увага: стійкість, зосередженість, розсіяність, переключення, розподіл та інші особливості. Співвідношення творчої та відтворюючої уяви. Розвиток логічного мислення (послідовність і доказовість у викладі своїх думок, уміння виділяти загальні й відмінні ознаки, уміння міркувати, робити висновки). Систематичність і критичність мислення. Ступінь розвитку образного й абстрактного мислення. Культура усної та письмової мови (багатство словника, вміння виражати свої думки в усній і письмовій мові).

9. Особливості емоційно-вольової сфери. Ступінь емоційної збудженості школяра, зрівноваженість. Швидкість протікання і зміни емоції. Переважаючий настрій. Зовнішнє вираження емоційних переживань. Емоційна стійкість у напруженій обстановці і при невдачах. Характер емоційної реакції на педагогічні впливи. Розвиток вищих (моральних, інтелектуальних, естетичних) переживань. Глибина і стійкість почуттів. Уміння стимулювати емоційні переживання і зміцнювати їх. Характерне у ставленні до протилежної статі. Зміст, характер, мотиви дружби, товаришування. Прояви нездорових смаків, некультурності. Вольові особливості: цілеспрямованість, стійкість, ініціативність, рішучість, наполегливість, моральна вихованість, воля тощо. Наявність бажання перемогти труднощі.

10. Здібності. Загальні і спеціальні здібності. Найбільш видатні здібності учнів (музичні, технічні, математичні). З яких предметів виявляє особливі здібності?

11. Темперамент. Прояв деяких особливостей типу вищої нервової діяльності (сила, зрівноваженість, рухливість).

12. Характер. Риси характеру, що проявляється у ставленні до навчання (старанність, активність, дисциплінованість, ініціатива в підтриманні порядку, в боротьбі з його порушниками). Відвідування учнем школи. Пропуски занять, причини пропусків. Дисципліна на уроках, перервах, класних зборах, гурткових заняттях. Виконання правил поведінки. Риси характеру, що проявляються у відношенні до класу і школи (переживання успіхів і не успіхів свого класу і школи, боротьба за честь класу і школи, відношення до заходів, що проводяться в класі і школі й інші). Причини того чи іншого відношення.

Риси характеру, що проявляються до громадських обов'язків і доручень, яку виконує громадську роботу, почуття відповідальності й обов'язку перед колективом за виконану роботу, самостійність у роботі, ініціативність, активність. Причини того чи іншого відношення.

Риси характеру, що проявляються у відношенні до праці, старанність, працьовитість або лінощі, любов до праці, наполегливість.

Риси характеру, що проявляються у ставленні до товаришів, учителів, батьків, дорослих: доброта, чуйність, грубість, товариськість, навіюваність, конформізм, вимогливість до себе і інших, принциповість. Риси характеру, що проявляються у відношенні до самого себе: самолюбство, почуття власної гідності, скромність, гордість, самокритичність.

Риси характеру, що проявляються до речей: акуратність, недбайливість чи бережність.

13. Що зроблено студентом-практикантом по вихованню учнів через колектив, а також у результаті індивідуального впливу. Ефективність проведеної роботи.

14. Педагогічні висновки. Конкретні заходи, що їх потрібно здійснити школою, учнівськими організаціями, сім'єю для дальшого поліпшення, навчання, розумового розвитку, ідейної спрямованості й поведінки учня.

Додаток 24

План-схема психолого-педагогічної характеристики учня (2015)*

І. Загальні відомості.

1. Біографічні відомості: прізвище та ім'я учня (з етичних міркувань у психологічних дослідженнях дотримуються конфіденційності, тому можна визначати ініціалами), його вік, в якому класі навчається. Стан здоров'я та загальний фізичний розвиток.

2. Умови життя в сім'ї (її склад, соціальне й моральне становище, професія та освітній рівень батьків, житлові умови. Вплив батьків на учня, ставлення до нього, становище у родині).

ІІ. Взаємовідносини з однокласниками та вчителями.

1. Загальна характеристика класного колективу, місце учня у колективі, усвідомлення свого статусу (можна використовувати методику «Соціометрія»).

2. Характер відносин з однокласниками: з ким дружні відносини, чому; із яких причин і чому конфліктує? (можна використовувати методику К.Томаса по діагностиці схильності до конфліктної поведінки).

3. Покажіть, як складаються взаємини з хлопчиками, дівчатами.

4. Виявіть особливості позитивної та негативної поведінки учня та форми їх прояву (можна використовувати методики: конфліктної поведінки та методику вивчення рівня ставлення до вживання психотропних речовин).

5. Визначення рівня ставлення учня до вживання психотропних речовин; визначення в учнів ступеня ризику залучення їх до вживання психотропних речовин). Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики.

ІІІ. Особливості характеру та темпераменту.

1. Тип і особливості темпераменту (за методикою Г. Айзенка). Прояв темпераменту в поведінці – стриманість, спокій, рухливість, агресивність та інше.

---

*Прокопів, Л., Довбенко, С. та Сидорук О., упоряд. (2015). *Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики напряму підготовки 5.01010201«Початкова освіта»*. Івано-Франківськ. С. 154–156.

2. Особливості характеру – цільний, суперечливий. Як ставиться до себе (самооцінка, вимогливість до себе). Ставлення до батьків, членів родини, вчителів, класного колективу, друзів. Як виконує обов'язки в родині, школі. Ставлення до праці, розуміння її необхідності; ставлення до навчання та речей.

3. Характеристика акцентуації характеру (за опитувальником Шмішека).

IV Особливості емоційно-вольової сфери.

1. Вольові риси: самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, рішучість, витримка.

2. Емоційні особливості характеру – емоційні особливості, зміст і спрямованість почуттів, стійкість емоцій, які емоції переважають, глибина переживань невдач та успіхів, схильність до стресів, культура емоцій (можна використовувати методику виявлення переважаючих емоцій; САН-виявлення рівня емпатійності).

V. Навчальна діяльність.

1. Мотиваційна сфера особистості – мотиви й інтереси, їх спрямованість, провідні інтереси.

2. Рівень розвитку особистості – здібності, рівень їх розвитку, характеристика; інтелектуальні властивості особистості (глибина, самостійність суджень та інше); обсяг і глибина знань, умінь, навичок (методика «Прості аналогії»).

3. Особливості: уваги (за тестом Бурдона), характер розвитку мимовільного та довільного запам'ятовування – заучує механічно або осмислено, чи володіє раціональними прийомами запам'ятовування, яка його швидкість та міцність, легкість Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики відтворення, індивідуальні особливості пам'яті (можна використовувати методики вивчення оперативної пам'яті; «Заучування 10 слів»).

4. Уміння вчитися (дотримання режиму дня, вміння самостійно працювати, контролювати себе та інше). 5. Розвиток мови й культури мовної діяльності.

VI. Ставлення до праці. Професійна орієнтація.

1. Який вид праці приваблює? 2. Як ставиться до праці? 3. Професійні інтереси, здібності.

Додаток 25

Схема психолого-педагогічної характеристики особистості здобувача середньої освіти (2019)*

Розділ 1. Загальні відомості про учня.

1. Прізвище, ім'я, по батькові.

2. Дата народження.

3. Рік вступу до даної школи. Скільки років навчається в даному класі. Де навчався раніше.

4. Родинні зв'язки дитини (склад сім'ї, її матеріальне становище та соціальний статус, освітній та культурний рівень членів сім'ї, наявність у них асоціальних і шкідливих звичок, хто здійснює виховання в сім'ї, чи є єдність вимог у вихованні, поведінка учня дома, його режим дня, трудові обов'язки по дому, в якій формі та як часто здійснюється контакт між батьками, найближчими родичами та школою).

5. Відомості про стан здоров'я (інформація про загальний фізичний розвиток учня, наявність хронічних захворювань, група здоров'я).

Розділ 2. Особливості пізнавальної діяльності дитини.

1. Навчальна успішність школяра (відмінна, добра, задовільна).

2. Шкільна мотивація (ставлення до навчання та школи, загалом, наявність інтересу і бажання вчиться).

3. Особливості засвоєння окремих навчальних предметів (рівень засвоєння програми, труднощі в засвоєнні матеріалу, улюблені предмети).

4. Особливості прояву уваги (концентрація, переключення, стійкість уваги).

5. Особливості сприйняття й осмислення навчального матеріалу (розуміння інструкцій до завдань, розуміння їх змісту, уміння виділяти основні ідеї в тексті).

6. Особливості мислення (уміння порівнювати, узагальнювати інформацію, робити висновки).

---

*Золотухіна, С., ред. (2019). *Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня другого року навчання.* Харків: Планета-Принт. С. 34–35.

7. Особливості пам’яті (швидкість і точність запам’ятовування, вид домінуючої пам’яті: слухова, зорова, моторна).

8. Особливості мовлення (словниковий запас, повнота і зв’язність мовлення, дефекти вимови).

9. Темп діяльності (швидкість виконання завдань, перемикання, стомлюваність).

10. Поведінка на уроках (дотримання чи недотримання шкільних норм та правил поведінки).

Розділ 3. Особистісні особливості школяра.

1. Спрямованість інтересів школяра (навчальна, художньо-естетична, спортивна чи інші види діяльності).

2. Ставлення до людей (взаємовідносини з однокласниками, учителями, батьками, ставлення класу до учня, соціальне положення дитини в класі, особливості відносин з дорослими й ровесниками).

3. Ставлення до себе (адекватність самооцінки, чи здійснює самоконтроль.

Розділ 4. Особливості поведінки дитини.

1. Дотримання соціальних норм і правил поведінки.

2. Реакція на невдачі та промахи. 3. Поведінка в конфліктних ситуаціях.

4. Шкідливі звички. 5. Схильність до асоціальних форм поведінки (обман, злодійство, бродяжництво тощо), наявність шкідливих звичок.

Розділ 5. Висновки та рекомендації.

1. Загальне враження про школяра.

2. Висновки про учня (його основні достоїнства, які слід розвивати далі, й основні недоліки, які необхідно коригувати).

3. Рекомендації (напрямки виховної роботи, яку необхідно проводити з дитиною).

Додаток 26

Схема розгорнутої психолого-педагогічної характеристики першокласників (2015)*

1. Особливості навчальної діяльності

1.1 Довільність психічних процесів:

- група здоров'я;
- здатний зосередитись на розв'язуванні задачі та не відволікатись на сторонні подразники;
- може поставити перед собою конкретну навчальну мету й послідовно її досягти;
- розуміє вимоги вчителя і намагається їх виконувати;
- про виникнення навчальних труднощів на уроці докладає зусилля для їх подолання;
- рівень активності та самостійності у виконанні домашніх завдань;
- особливості уваги: концентрація, стійкість.

1.2 Розвиток мислення:

- на уроці демонструє здатність узагальнювати свої знання;
- здатен відділяти суттєві властивості предметів від не суттєвих;
- орієнтується в основних поняттях часу.

1.3 Сформованість основних навчальних дій:

- розуміє завдання;
- здатний виділяти в завданні основне питання, визначати шляхи виконання завдання;
- може здійснювати прості операції мислення в умі, без опори на наочний матеріал.

1.4 Рівень розвитку мови:

- може переказувати зміст тексту або розповідь вчителя своїми словами;
- зв'язано висловлює свої думки;
- має достатній словниковий запас.

1.5 Рівень розвитку тонкої моторики

- пише розбірливо, виконує основні вимоги;
- здатний малювати дрібні деталі, точно обводити контур.

1.6 Розумова працездатність:

- зберігає розумову працездатність упродовж цілого уроку;
- здатний працювати в єдиному темпі з усім класом;

---

*Прокопів, Л., Довбенко, С. та Сидорук, О., упоряд. (2015). *Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики напряму підготовки 5.01010201«Початкова освіта»*. Івано-Франківськ. С. 22–24.

☐ працездатність під час виконання домашніх завдань;
☐ засвоює шкільну програму.

2. Особливості поведінки та спілкування
2.1 Взаємодія з ровесниками:
☐ активний у спілкуванні, сам вибирає собі партнерів для гри та занять;
☐ не провокує конфліктів з ровесниками, не б'є першим;
☐ має постійних товаришів у класі.

2.2 Взаємодія з педагогами:
☐ може звернутися з проханням до вчителя;
☐ повагою ставиться до вчителя, дотримується потрібної дистанції у спілкуванні з ним;
☐ прислухається до зауважень та вимог вчителя, намагається їх виконувати.

2.3 Дотримання соціальних та етичних норм:
☐ підтримує охайний зовнішній вигляд упродовж дня;
☐ не списує домашні завдання;
☐ дотримується правил поведінки та спілкування, що прийняті в класі.

2.4 Саморегуляція поведінки:
☐ відповідаючи біля дошки контролює рухи свого тіла;
☐ володіє собою в ситуаціях, що вимагають зосередженості, мовчання або обмеженості рухів.

2.5 Активність та автономність поведінки:
☐ контролює свої емоції;
☐ достатньо активний на уроці, намагається проявити свої знання;
☐ проявляє зацікавленість у здобутті нових знань;
☐ здатен чергувати по класу.

3. Ставлення до навчальної діяльності
3.1 Наявність та характер навчальної мотивації:
☐ не пропускає уроки без поважної причини;
☐ проявляє зацікавленість у позитивній оцінці;
☐ має все необхідне шкільне приладдя;
☐ особливості мотивації.

3.2 Сталий емоційний стан у школі:
☐ адекватно реагує на оцінку та критичні зауваження;
☐ рівень тривожності.

4. Ставлення до світу та до самого себе
4.1 Ставлення до ровесників:
☐ емоційне позитивне сприймання до своїх відносин з ровесниками.

4.2 Ставлення до значимої діяльності:
☐ позитивне сприймання школи та навчання.
4.3 Самооцінка:
☐ рівень самооцінки.

Додаток 27

Опорні репліки для написання характеристики учня (2019)*

Навчання:

- навчається зацікавлено/ навчанням не цікавиться
- багато читає / читає мало
- є навчальні інтереси, що пов'язані з орієнтацією на майбутню професію /навчальних інтересів не має
- Найчастіше не розуміє мети роботи/ не розуміє завдання/ не знає, як його виконати / не вміє контролювати хід своєї робити / не знає, як перевірити результати / не вміє правильно розподілити час.

Риси характеру, що стосуються ставлення учнів до людей (приклад набору якостей):

- любить товариство/ самітник/ має бути більш товариський
- вміє/ не вміє працювати у колективі
- легко заводить знайомства/ важко заводить знайомства
- мовчазний/ балакучий
- уміє добре тримати себе/ можна було б подбати про кращі манери
- делікатний/ міг би бути делікатнішим
- любознязний/ грубий
- цікавий/ нецікавий
- веселий/ сумний/ невеселий
- має почуття гумору/ не вистачає почуття гумору
- тактовний/ міг би бути тактовнішим
- не любить суперечок/ має схильність до суперечок
- безкомпромісний/ шукає компромісів
- поступливий/ упертий
- відвертий/ замкнений
- щирий/ нещирий
- уважний/неуважний
- необразливий/ легко ображається
- стриманий/ невитриманий
- спокійно реагує на критику/ не любить критики
- дбає про свою зовнішність/ міг би більше дбати про зовнішність
- добросердий/ бракує добросердості
- завжди об'єктивний/ несправедливий
- ґречний/ неґречний
- широка натура/ дріб'язковий
- альтруїст/ егоїст
- оптиміст/ песиміст

---

*Ружин, К. М., Каніболоцька, О. та Надточий, Н. (2019). *Педагогічна практика: навчально-методичний посібник*. Запоріжжя: ЗНУ. С. 61–62.

□ недооцінює себе/ переоцінює себе
□ скромний/ міг би бути скромнішим
□ ніколи не хвалиться/ хвастовитий
□ вірить у свої сили/ занижує, недооцінює сили

Поведінка учня
□ спокійний/ впевнений у собі/ збентежений/ невпевнений
□ скромний/ непоказний/ честолюбний
□ викликає симпатію/ не викликає симпатії
□ переоцінює/ завищує свої можливості
Виконуючи самостійну роботу:
□ одразу ж береться до справи/ зволікає у нерухах/ працює завжди швидко/ спочатку намагається зрозуміти завдання, ретельно все обмірковує, але потім діє без вагань, швидко;
□ дуже довго думає/ не може почати виконання завдання/ почуває себе невпевнено;
□ завжди хвилюється почуває себе неспокійно тому що_____,
□ почуває себе завжди спокійно, тому що_____,
□ дуже цінує допомогу вчителя, товаришів

Риси характеру: відкритий, товариський, нетовариський, критично налаштований, кмітливий, емоційно стійкий, емоційно нестійкий, спокійний, самовпевнений, схильний до лідерства, м’який, слухняний поступливий, безтурботний, веселий, життєрадісний, мовчазний, серйозний, совісний.

Додаток 28

Орієнтовна схема спостереження за учням (2014)*

Параметри спостереження	Міра вияву якості						
		5	4	3	2	1	
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*
Особистісні характеристики	Впевнений у власних силах.						Ставиться до себе байдуже; не впевнений у правильності власних дій.
	Знає власні переваги, вміє їх використовувати, не соромиться, коли його хвалять.						Не знає власних переваг та не вміє їх використовувати, соромиться, коли його хвалять у присутності інших.
Особливості емоційно-вольової сфери	Схильний до вияву емоцій.						Практично не виявляє власних емоцій.
	Врівноважений, спокійний. Здатний керувати своїми діями практично в усіх ситуаціях.						Неврівноважений. Схильний до імпульсивних дій.
Особливості діяльності та поведінки	Активний, одразу включається в роботу.						Пасивний, не виявляє ініціативи.
	Організований, намагається спланувати власну діяльність.						Незібраний, дезорганізований, не доводить розпочату справу до кінця. Переключається з однієї справи на іншу.
	Наполегливий у вирішенні складних навчальних завдань.						Не виявляє наполегливості у виконанні завдань, при найменших труднощах припиняє роботу.

*Лаврук, М., уклад. (2014). *Педагогічна та асистентська практика студентів-географів: навч.-метод. посібник*. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка. С. 66–67.

Спілкування та взаємодія з оточуючими	Прагне спілкування, виявляє ініціативу, висуває пропозиції.						Уникає спілкування, замкнутий. Не прагне долучатися до спільної розмови чи діяльності.
	Самостійний, здатний до незалежного прийняття рішень.						Потребує підтримки у прийнятті рішення та діях.
	У конфліктних ситуаціях намагається діяти спокійно, розважливо; схильний до співпраці.						У конфліктних ситуаціях намагається в будь-який спосіб довести власну думку, не схильний до співпраці.
Ставлення до ровесників	Прагне до домінування, виявляє власні переваги щодо інших, схильний «тиснути» на інших.						Схильний підпорядковуватися лідеру, не виявляє лідерських якостей.
	Товариський, толерантний.						Схильний до виявів агресії.
Ставлення до старших (наприклад, вчителів)	Виявляє повагу. Дослухається до думки старших.						Виявляє неповагу до старших.
	Дослухається до критики.						Бурхливо реагує на критику, виявляє негативізм.
Становище (статус) у класі (групі)	Популярний, має багато друзів, контактує практично з усіма однокласниками.						Дещо ізольований; уникає контактів у класі.
	Є авторитетом для однокласників. До його думки дослухаються.						Не користується авторитетом в класі.
Зовнішній вигляд	Охайний, чистий, доглянутий.						Неохайний, одяг не завжди чистий, не слідкує за собою.

Увага! Заповнена схема-спостереження за учнем має бути додана до психолого-педагогічної характеристики.

Додаток 29

Перелік запитань для бесіди з учнем на допомогу студенту (2014)[*]

1. Розкажи про себе: як Тебе звати, скільки Тобі років, в якому класі навчаєшся?

2. Розкажи про свою сім'ю: зі скількох членів вона складається? Чи проживають разом з Вами дідусь і бабуся? Як Ти оцінюєш взаємовідносини в сім'ї?

3. Чи маєш Ти братів/сестер? Які в Тебе стосунки з ними?

4. Які обов'язки в сім'ї маєш Ти особисто? Чи охоче їх виконуєш? Хто Тобі в цьому допомагає?

5. Як батьки ставляться до Твого навчання? Чи допомагають Тобі виконувати уроки? Чи контролюють, як Ти виконав уроки?

6. Чи подобається Тобі вчитись? Які предмети Ти відвідуєш більш охоче? Що Тобі вдається найкраще? Як Ти оцінюєш свою навчальну успішність зараз? Чи змінювалася вона протягом навчання? Хто або що впливає на Твою успішність з предмета?

7. Чи Ти самостійно виконуєш домашні завдання? Ти спершу виконуєш домашні завдання, а потім займаєшся своїми справами, чи навпаки? Скільки часу Ти витрачаєш на виконання домашніх завдань? Чи доводилося Тобі переписувати сторінки через неакуратність або помилки?

8. Чим Ти цікавишся? Чи маєш хобі? Чи відвідуєш позашкільні гуртки, спортивні секції?

9. Чи береш участь у громадському житті класу, школи? Чи радо виступаєш на шкільних вечорах? Чи береш участь в органах шкільного самоврядування?

10. Чи маєш друзів? Скількох? Які особисті якості Ти цінуєш у друзях? Чого б Ти ніколи не вибачив другу? Як ви з друзями проводите вільний час?

11. Які в Тебе стосунки з однокласниками? Ваш клас дружній? Чи часто бувають конфлікти? Як ви їх вирішуєте?

12. Хто з вчителів Тобі подобається і чому? Як Ти реагуєш, коли вчитель критикує Твою роботу?

13. Ким би Ти хотів стати в майбутньому? Чого хочеш досягти? Яка Твоя мрія?

14. Які риси характеру Тобі притаманні?

---

[*]Лаврук, М., уклад. (2014). *Педагогічна та асистентська практика студентів-географів: навч.-метод. посібник*. Львів: ЛНУ ім. Івана Франк. С. 69.

Додаток 30

Алгоритм написання психолого-педагогічної характеристики учня (2014)*

I. Загальні відомості

1. Загальні відомості про учня: ПІБ, вік, клас, навчальна успішність (на основі анкети).

2. Сімейні умови: склад сім'ї, обов'язки учня у сім'ї, атмосфера у сім'ї (на основі анкети).

II. Особистісна сфера учня

3. Особистісні характеристики: впевненість у власних силах; знання власних переваг та їхнє використання (на основі схеми спостереження та анкети).

4. Особливості емоційно-вольової сфери учня: схильність до вияву емоцій та контролю власних дій (на основі схеми спостереження).

5. Особливості діяльності та поведінки учня: активність, організованість, наполегливість у вирішенні складних завдань (на основі схеми спостереження).

6. Пізнавальна діяльність учня: особливості пам'яті, мислення, уваги, уяви та мовлення (на основі схеми спостереження 2).

7. Хобі та позашкільна діяльність учня: відвідування гуртків, секцій; участь у громадському житті класу та школи (на основі анкети).

8. Уявлення про майбутню професію, можливі досягнення, мрії учня (на основі анкети).

III. Соціальна сфера учня

9. Спілкування та взаємодія з оточуючими: прагнення до спілкування, ініціативність у процесі спілкування; поведінка в конфлікті (на основі схеми спостереження).

10. Ставлення учня до оточуючих (ровесників та старших людей): прагнення до домінування, товариськість, толерантність, вияв поваги (на основі схеми спостереження та анкети).

11. Статус учня в класі (групі): популярність, кількість друзів серед однокласників, ставлення до нього однокласників, авторитетність серед однокласників (на основі схеми спостереження та анкети).

IV. Особливості навчальної діяльності

12. Ставлення до навчальної діяльності: вчасність, ретельність та самостійність виконання домашніх завдань, зацікавленість певним предметами та ін. (на основі анкети).

V. Висновки та рекомендації

13. Загальні висновки та рекомендації щодо стимулювання навчальної діяльності.

У разі виникнення труднощів чи додаткових запитань щодо написання характеристики необхідно звернутися за допомогою до свого керівника практики від кафедри психо

---

*Лаврук, М., уклад. (2014). *Педагогічна та асистентська практика студентів-географів: навч.-метод. посібник*. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка. С. 69–70.

Додаток 31

План характеристики учня початкової школи*

1. Характеристика пізнавальних процесів.
1.1 Довільність психічних процесів.
1.2 Мислення: рівень розвитку (відповідно до вікових та групових норм); особливості інтелектуальної діяльності.
1.3 Пам'ять: рівень розвитку процесів запам'ятовування та відтворення матеріалу, особливості мнемонічної діяльності.
1.4 Увага: рівень розвитку довільної уваги, особливості організації та прояву уваги.
1.5. Сформованість найважливіших навчальних дій (постановка мети, здатність вичленити головне в завданні, визначити шляхи виконання завдання, контролювати та оцінювати свої дії тощо).
1.6 Розвиток мовлення (вміння переказати зміст тексту своїми словами, зв'язно висловити думку, обсяг словникового запасу).
1.7 Розвиток тонкої моторики (розбірливість записів, уміння дотримуватись основних вимог до письма, малювати дрібні деталі, точно обводити контур тощо).
1.8. Розумова працездатність, темп навчальної діяльності (здатність зберігати задовільний рівень працездатності протягом уроку, працювати в одному темні з усім класом тощо)
1.9. Сильні та слабкі сторони пізнавальної діяльності дитини.

2. Особливості поведінки і спілкування учня.

(Активність у слідкуванні з ровесниками, особливості вибору партнерів для гри та занять. конфліктність, уміння звертатися до старших, поважне ставлення до вчителя, витримування необхідної дистанції під час спілкування з ним, уміння прислухатися до зауважень і вимог учителя, охайність, дотримання прийнятих у класі правил поведінки і спілкування, володіти собою в ситуаціях, що потребують зосередженості, мовчанки чи обмеження рухів, контролювати емоції, здатність впоратися з чергуванням по класу, користуватися буфетом тощо).

3. Особливості мотиваційної сфери.
3.1 Наявність і особливості навчальної мотивації.
3.2 Стійкість емоційного стану.
4. Особливості системи ставлення учня до світу і самого себе.
4.1. Стосунки з ровесниками.
4.2. Стосунки з учителями.
4.3. Ставлення до значущої діяльності.
4.4. Ставлення до себе.

---

*Охрімчук, Р. (1999). Характеристика учня: формальність чи продовження супроводжуючої діяльності вчителя. *Початкова школа*, (4), 5–6.

Додаток 32

Схема характеристики особистості учня (2005)*

1. Загальні відомості про учня: прізвище, ім'я та по батькові, вік, навчальний заклад, клас. Стан фізичного розвитку й здоров'я.

2. Відомості про соціальне походження, сімейні й побутові умови життя та навчання учня: походження, місце перебування, сімейне становище, матеріальні й житлово-побутові умови; чи потребує якоїсь допомоги, хто її здійснює, ставлення до того самого учня.

3. Становище учня в навчальному колективі: взаємовідносини з іншими учнями, офіційний і неофіційний статус серед них; ступінь чутливості до впливів (виховних і інших) з боку інших осіб, групи членства; особистісна активність, ставлення до інших тощо.

4. Навчальна діяльність, участь у навчальній, науково-дослідній роботі: ставлення до навчання взагалі й до окремихпредметів, що вивчаються, зокрема, успішність із них; участь у наукових гуртках, олімпіадах (звернути увагу на планування, виконання й продуктивність роботи).

5. Психічні процеси, стани, якості учня:

а) увага, відчуття, сприймання, індивідуальні особливості їх;

б) пам'ять, мислення й уява, їхні особливості, зокрема: запам'ятовування, розуміння й засвоювання навчального матеріалу; вміння висловлювати думки в усній і письмовій формі, логічно розмірковувати; оперативність, широта й глибина мислення, його критичність, гнучкість, здатність робити правильні висновки та узагальнення, спрямованість і продуктивність уяви;

в) емоції та почуття, їхня характеристика;

г) інтереси, спрямованість, активність, допитливість і цілеспрямованість у діяльності по засвоюванню, пізнаванню наукових положень та істин; ступінь прагнення до нового, до самостійності пошуку, відповідальності за результати занять, учіння й освіти, морально-інтелектуального й культурного росту та виховання.

6. Індивідуально-психологічні особливості учня: якості темпераменту й характеру; навички, звички, вчинки, стиль поведінки й діяльності, ділова характеристика: Дисциплінованість, обов'язковість, відповідальність, вимогливість до себе і до інших.

7. Суспільно-громадське обличчя учня: інтерес до подій внутрішньополітичного і міжнародного життя країни, до соціально-економічних питань.

8. Загальні висновки й пропозиції: найхарактерніші психологічні особливості особистості учня, які необхідно враховувати при індивідуальному підході до нього в процесі навчання й виховання. Спрямованість і перспективи розвитку й використання можливостей і здібностей учня.

9. Повна інформація про прізвище, ім'я, по батькові, посаду особи, яка склала характеристику, дату та мету складання.

---

*Власова, О. (2005). *Педагогічна психологія: Навч. посібник*. Київ: Либідь. С. 41–42.

Додаток 33

Ретроспективна характеристика учня (2002)

опорні питання*

1. З чим не міг впоратися учень Х? Які симптоми негараздів?

2. Які стереотипи (можливо, ярлики) підтримували негативний образ учня Х?

3. Які переконання сприяли появі цих стереотипів і вживання ярликів оточенням?

• *Людина ніколи не змінюється.*

• *Якщо момент упущений, нічого зробити вже не можна.*

• *Якщо сім'я не виховує, жодна школа не допоможе.*

• *Якщо немає здібностей, не буде і успішності.*

• *Поганий учень не може бути хорошою людиною.*

• *Потрібно дивитися правді в очі, а не підтримувати ілюзії, що буде краще, коли насправді все погано.*

• *Якщо поліпшення не настали відразу, то вони не настануть ніколи.*

• *Чим серйозніші зміни, тим болючіші вони для людини.*

• *Значні поліпшення вимагають непосильної праці та величезних витрат часу.*

Перспективна характеристика учня (2002)

опорні питання

1. З чим справляється учень Х? 2. Що мотивує учня Х?

3. Які досягнення учня Х за роки навчання в школі можна відзначити як значущі для покращення його нинішньої ситуації?

4. Які можливості є у учня Х, які він поки не використовував у школі повною мірою?

5. Які захоплення учня Х можуть допомогти йому в покращенні нинішньої ситуації?

6. Яким має стати учень Х в результаті роботи з ним? Які якості розвинуться у нього?

7. Що необхідно зробити для допомоги учневі Х? Хто може допомогти учневі Х?

8. Які переконання можуть сприяти позитивним змінам?

• *Зміни не лише необхідні, але й неминучі – люди змінюються постійно.*

• *Поки людина жива, вона може почати змінюватися на краще, і у неї є шанси.*

• *Якщо є хоч хтось, хто вірить у тебе, це сильніше невіри багатьох.*

• *Бажання сильніше за здібності – якщо є бажання, здібності з'являться.*

• *Цінність людської особистості є безумовною, її неприпустимо вимірювати соціальними успіхами.*

• *Все неможливе стало можливим, тому що були одиниці, які вірили в те, що це можливо; Якщо покращення не настають відразу, значить, у нас є ще спроби.*

• *Ресурси особистості невичерпні, а здатність до змін – її природна властивість.*

• *Серйозні покращення вимагають надії, віри і любові.*

---

*Орлова, О. (2002). Кто ты на самом деле, ученик-неудачник? В: В. Зинченко, ред., *Международный сборник теорет., метод. и практ. работ по проблемам образования «Образование 21 века: достижения и перспективы»*. Рига: Эксперимент. С. 316–317. (переклад автора)

Додаток 34

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Міхно, О. (2020). *Феномен педагогічної характеристики учня: від Ушинського до Сухомлинського: монографія*. Вінниця: Видавець ФОП Кушнір Ю. В.
2. Міхно, О. (2017). Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як вияв індивідуального підходу до особистості (1940–1980-ті рр.). У: О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек та ін.; Н. П. Дічек, заг. ред. *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.): посібник*. Київ: Педагогічна думка, с. 196–212.
3. Міхно, О. (2013). Психологічна майстерність А. С. Макаренка як автора психолого-педагогічних характеристик особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*,. (3), 268–277.
4. Міхно, О. (2013). Психолого-педагогічні аспекти виховної системи Антона Макаренка. *Професійно-технічна освіта*, (2), 8–12.
5. Міхно, О. (2013). Еволюція поглядів В. Сухомлинського щодо психолого-педагогічної характеристики учня. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (123,. ч. 1), 234–239.
6. Міхно, О. (2013). Вивчення педагогом особистості дитини як наукова проблема у спадщині Костянтина Ушинського. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*, 2013, 153–160.
7. Міхно, О. (2013). Педагогічні статті Льва Толстого як джерело дослідження проблеми психолого-педагогічної характеристики учня. *Педагогічний дискурс*, (15), 481–486.

8. Mihno, O. (2013). Vasyl Sukhomlynsky on psychological and educational characteristics of student's personality (Dedicated to the 95th Anniversary of Vasyl Sukhomlynsky's birthday). W: W. Lib , W. Walat, red., *Edukacja – Technika – Informatyka*. Problemy ksztalcenia nauczycieli. Rzeszów: Wyd. URz, s. 507–511. ISSN 2080-9069.
9. Міхно, О. (2014). Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. «Педагогічні науки»*, (1.46) (108), 89–97.
10. Міхно, О. (2015). Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як передумова реалізації індивідуального підходу у вітчизняній школі 1940–1980-х років: джерелознавчий аспект. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 56–64.
11. Міхно, О. (2015). Протоколи психологічного семінару Павлиської школи як джерело дослідження поглядів Василя Сухомлинського на проблему виховання культури потреб учня. *Педагогічний альманах*, (26), 283–290.
12. Міхно, О. (2015). Внесок Миколи Грунського у розроблення методики складання педагогічної характеристики (за матеріалами книги «Лекції з педагогіки», 1914). *Інноватика у вихованні*, (2), 191–198.
13. Міхно, О. (2016). Праця П. Лесгафта «Шкільні типи» як зразок характеристик учнів кінця XIX – початку XX ст. *Освітологічний дискурс*, (2), 1–13. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_3.
14. Міхно, О. (2016). Типологія школярів Петра Лесгафта та її рецепція українськими вченими. *Рідна школа*, (7), 61–68.
15. Mikhno, O. (2016). Pedagogical Portrait of Kyiv College Student of the Early Twentieth Century as Reflected by Behaviour Lists. *The Modern Higher Education Review*, (1), 84–93.

16. Міхно, О. (2019). Психографічні листки та карти індивідуальності учня у школах Західної України у 1920-1930-х роках. *Освітологічний дискурс*, (1–2), 1–13. Режим доступу: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/580
17. Міхно, О. (2019). Наукова характерологія Олександра Лазурського як внесок у методику складання характеристики учня. *Рідна школа*, (1), 53–60.
18. Міхно, О. (2019). Іван Сікорський (1842–1919) про значення характеристик учнів: теоретичний і практичний аспекти. *Інноватика у вихованні*, (9), 183–192. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v0i9.125
19. Міхно, О. (2019). Михайло Базник – педолог, автор оригінальної методики складання характеристики учня. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (1), 6–13.
20. Міхно, О. (2019). Педологія і питання вивчення учня в теорії і практиці 1920–1930-х років. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 19–30. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2019.184954
21. Міхно, О. (2019). Педагогічна характеристика учня явище vs феномен. *Філософія освіти/ Philosophy of Education*, 24(1), 214–223. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-214-223
22. Mikhno, O. (2020) Characteristic of a student in experimental pedagogy by O. Nechaev and G. Rossolimo. *Continuing Professional Education: Theory and Practice / Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (1), 61–67. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.1.9
23. Міхно, О. (2020) Дослідження особистості учня в педагогічних експериментах Тимофія Лубенця. *Рідна школа*, (1), 44–49.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

24. Михно, А. (2013). Психолого-педагогическая характеристика личности в творческом наследии А. С. Макаренко. В *Материалах Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко (28–29 марта 2013 г.) «Педагогика А. С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)»*. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, с. 206–209.
25. Міхно, О. (2013). А. С. Макаренко як майстер психолого-педагогічної характеристики особистості. У: *Матеріалах Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнародною участю (11–12 березня 2013 р., Суми)* «*Творча спадщина А.С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI ст.»*. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 167–170.
26. Міхно, О. (2013). Використання досвіду А. С. Макаренка зі створення психолого-педагогічної характеристики особистості у практиці сучасного вчителя. У*: Матеріалах Всеукр. наук.-практ. конф., присвячена 125-й річниці від дня народження А. С. Макаренка «Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів».* Херсон: Олді-плюс, с. 173–176.
27. Міхно, О. (2013) Роль математики у методиці комплексного вивчення учня П. Блонського. У: Матеріалах *Міжнародної наук.-практ. конф. «Математика в сучасному технічному університеті», 19–20 квітня 2013 р., Київ.* Київ: НТУУ «КПІ», с. 85–87.
28. Міхно, О. (2013). Перші кроки наукового обґрунтування педагогічної характеристики учнів загальноосвітньої школи (1940–1960-ті рр.). У: Материалах I Международной науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы современной психологии. социологии и педагогики», 5–7 декабря 2013 г., Донецк. Аспект: научн. журнал, 23. Т. 1. Донецк: ООО «Цифровая типография», с. 3–16.

29. Міхно, О. (2014). Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня. У: *Збірнику тез і анотованих матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції та XXI Всеукраїнських пед. читань* «*Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: вчимося толерантності»:* Миколаїв: МНУ, с. 124–125.
30. Михно, А. (2014). «Характеристики девочек» К. В. Ельницкого как первый опыт целостной педагогическойхарактеристики учащихся. В: М. Богуславский, ред., *Сб. науч. тр. Всеросс. науч.-практ. конф. – XXX сессии Науч. сов. по проблемам ист. обр. и пед. науки РАО. «Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – нач. XXI века».* Санкт-Петербург: СПб АППО, с. 186–191.
31. Міхно, О. (2015). Василь Сухомлинський про виховання культури потреб учня (за матеріалами протоколів психологічного семінару Павлиської школи). В: А. Зубко, ред., *Матеріалах VIII Міжнар. наук.-практ. конф. і XXII Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості».* 24–25 вересня 2015 р., Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Ч. І, с. 215–221.
32. Міхно, О. (2015). Педагогічний портрет вихованця колегії Павла Ґалаґана початку ХХ століття (за матеріалами кондуїтних списків). У: *Матеріалах Всеукр. наук.-практ. конф.* «*Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування».* 22 жовтня 2015 р., Київ: Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, с. 93–101.
33. Mikhno, O. (2016). Pedagogical portrait of Kyiv college student of the early twenties centure. In: *Book of Abstracts 38th HAS Historical Association of Slovenia Assemblywith International Participation «History of Education, Slovenia»*. Ljubljana, pp. 47–48.

34. Міхно, О. (2017). Складання характеристики учня як елемент педагогічної практики студентів – майбутніх учителів (середина 1950-х – 1960-ті роки). У: Є. Коваленко, ред., *Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 95-річчю кафедри педагогіки Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє», 19–20 жовтня 2017 р.*, Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., с. 148–150.

35. Міхно, О. (2017). Трансформація терміну «характеристика учня» у XX ст. як відображення поступу педагогічної науки. У: *Збірнику матеріалів наук.-методолог. семінару «Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень»*. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 22–23.

36. Міхно, О. (2018). Класифікація джерельної бази дослідження психолого-педагогічної характеристики особистості учня в історії розвитку вітчизняної школи та педагогічної науки. У: *Збірнику матеріалів наук.-методолог. семінару з історії освіти Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри*. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 16–17.

37. Міхно, О. (2019). Візуальні джерела в історико-педагогічному дослідженні феномену характеристики учня. У: *Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару* «*Форми репрезентації джерел з історії освіти (до 20-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського)».* 15 травня 2019 р. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 39–41.

38. Міхно, О. (2020). Мікроісторичний підхід у дослідженні феномену педагогічної характеристики учня. У: Л. Д. Березівська, голова ред. кол., *Зб. матеріалів V Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти «Дослідницькі підходи до історико-педагогічних розвідок: від традицій*

до новацій», 21 жовт. 2020 р., Київ. Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, с. 24–25.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

39. Міхно, О. (2010). Діяльність Миколи Пирогова на посаді попечителя Київського навчального округу (до 200-річчя від дня народження). *Шлях освіти*, (4), 32–37.

40. Міхно, О. (2013). Наукові підходи до проблеми педагогічної характеристики учнів загальноосвітньої школи у 1940–1960-х рр. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 32.

41. Міхно, О. (2013). Тематика психологічних семінарів у Павлиській середній школі. В: О. Сухомлинська, *Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу*. Київ: Педагогічна думка, с. 116–119.

42. Міхно, О. (2014) Шкільна характеристика як підґрунтя індивідуалізації навчання у наукових дослідженнях 1940-х – 1980-х рр. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2014 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 57–58.

43. Міхно, О. (2015). Проблема психолого-педагогічної характеристики учня у спадщині українських педагогів і психологів 1940–1980-х рр. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 40–41.

44. Міхно, О. (2015) Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як складова диференціації навчально-виховного процесу вітчизняної школи (40–80-ті рр. XX ст.). *Педагогіка і психологія*, (3), 64–74.

45. Міхно, О. (2016). Програма вивчення учня та складання характеристики у творчій спадщині Олександра Віреніуса (1832–1910). *Педагогіка і психологія*, (3), 62–70.

46. Міхно, О. (2017). До питання характеристики учня у теорії та практиці навчальних закладів України початку ХХ ст. *Педагогіка і психологія*, (3), 76–86.

Додаток 35

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Міжнародна науково-практична конференція «Edukacja – Technika – Informatyka» («Освіта – Технології – Інформатика», Перемишль, Польща, 17-18 вересня 2013 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Vasyl Sukhomlynsky on Psychological and Educational Characteristics of Student's Personality (Dedicated to the 95th Anniversary of Vasyl Sukhomlynsky's Birthday)».

2. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття» (Суми, 11-12 березня 2013 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Макаренко як майстер психолого-педагогічної характеристики особистості».

3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів», присвяченій 125-й річниці з дня народження А. Макаренка (Київ, 19 березня 2013 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Справжній Макаренко».

4. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка А. С. Макаренка: виховання і життя (досягнення і проблеми)», присвячена 125-річчю від дня народження А. Макаренка (Нижній Новгород, 28-29 березня 2013 р.). Форма участі – публікація статті «Психолого-педагогическая характеристика личности в творческом наследии А. С. Макаренко».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Математика в сучасному технічному університеті» (Київ, 19-20 квітня 2013 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Роль математики у методиці комплексного вивчення учня П. Блонського».

6. VI Міжнародна науково-практична конференція та XX Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: розвиток творчої особистості» (Кіровоград – Павлиш, 27-28 вересня 2013 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Еволюція поглядів В. Сухомлинського щодо психолого-педагогічної характеристики учня».

7. Міжнародна науково-практична конференція, присвяченій 190-річчю з дня народження К. Д.Ушинського «Творча спадщина К. Д. Ушинського у вимірах освіти XXI ст.» (Одеса, 24-25 жовтня 2013 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Вивчення педагогом особистості дитини як наукова проблема у спадщині Костянтина Ушинського».

8. XII Всеукраїнська історико-педагогічна науково-практична конференція «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 7-8 листопада 2013 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Педагогічні статті Льва Толстого як джерело дослідження проблеми психолого-педагогічної характеристики учня».

9. І Міжнародна науково-практична конференція Актуальні проблеми сучасної психології, соціології та педагогіки» (Донецьк, 5-7 грудня 2013 р.). Форма участі – публікація статті «Перші кроки наукового обґрунтування педагогічної характеристики учнів загальноосвітньої школи (1940–1960-ті роки)».

10. VII Міжнародна науково-практична конференція «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: вчимося толерантності» (Миколаїв, 25-26 вересня 2014 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня».

11. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (Херсон, 24-25 вересня 2015 р.). Форма участі – очна. Тема

виступу «Василь Сухомлинський про виховання культури потреб учня (за матеріалами протоколів психологічного семінару Павлиської школи)»

12. XV Всеукраїнська історико-педагогічна науково-практична конференція «Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування» (Київ, 22 жовтня 2015 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Педагогічний портрет вихованця колегії Павла Галагана початку XX століття (за матеріалами кондуїтних списків)».

13. XVII Міжнародна наукова конференція ім. академіка М. Кравчука (Київ, 19–20 травня, 2016 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Особливості викладання математики у Харківській приватній жіночій недільній школі Христини Алчевської».

14. 38th Assembly of the Historical Association of Slovenia (38-ма Асамблея історичної асоціації Словенії з міжнародною участю «Історія освіти, Словенія», Любляна, Словенія, 28-30 вересня 2016 р.). Форма участі – публікація тез «Pedagogical portrait of Kyiv college student of the early twenties centure».

15. IX Міжнародна науково-практична конференція «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: щоб у серці жила Батьківщина» (Луцьк, 15-16 вересня 2016 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Спадщина Василя Сухомлинського у виставковій діяльності Педагогічного музею України».

16. XVI Всеукраїнська історико-педагогічна науково-практична конференція «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (Львів, 3-4 листопада 2016 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Каталог-путівник «Циркуляри по Київському навчальному округу у фондах Педагогічного музею України».

17. 17th International Symposium for School History Museums & Collections «Looking back to the future, presenting school history for a new era» (17-й

Міжнародний симпозіум музеїв історії освіти та колекцій «Погляд у майбутнє, презентація історії школи для нової ери», Дордрехт, Нідерланди, 3-5 липня 2017 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «The Projects of the Pedagogical Museum of Ukraine: The Topics and Features of Operation».

18. І Міжнародна науково-практична конференція «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності і майбутнього» (Київ, 30-31 березня 2017 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Педагогічна спадщина Івана Зязюна: музейний вимір (за матеріалами виставки "Педагогіка добра академіка Івана Зязюна")».

19. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Ніжин, 19-20 жовтня 2017 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Складання характеристики учня як елемент педагогічної практики студентів – майбутніх учителів (середина 1950-х – 1960-ті роки)».

20. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991–2017)» (Київ, 16 травня 2017). Форма участі – очна. Тема виступу «Видання «Освітня хроніка на сторінках періодичних видань 1917 – 1920 рр. (з фондів Педагогічного музею України»).

21. Всеукраїнський науково-методологічний семінар з історії освіти «Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень» (Київ, 25 жовтня 2017 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Трансформація терміну «характеристика учня» у ХХ ст. як відображення поступу педагогічної науки».

22. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921 рр.)» (Київ, 2017). Форма участі – очна. Тема виступу «Джерелознавчі видання Педагогічного музею України з історії освіти періоду Української революції 1917-1921 рр.».

23.Шоста науково-практична конференція «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи» (Київ, 26–27 вересня 2018 р.) Форма участі – очна. Тема виступу «Підсумки реалізації музейного соціального проекту «Педагогіка дитинства: нове життя «старих» методик навчання і виховання».

24. International Academic Conference on «Museums and School History» (Міжнародна наукова конференція «Музеї та історія школи», Габрово, Болгарія, 2018). Форма участі – очна. Тема виступу «The Cultural and Educational, Informational and Publishing Events of the Pedagogical Museum of Ukraine to the 100th Anniversary of Vasyl Sukhomlynsky».

25. Міжнародна науково-практична конференція «VII Міждисциплінарні гуманітарні читання» (Київ, 21 листопада 2018). Форма участі – очна. Тема виступу «Виставка «Педагогіка та педагоги в діяльності Всеукраїнської академії наук (1918–1929)».

26.Всеукраїнський науково-методологічний семінар з історії освіти «Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри» (Київ, 28 жовтня 2018 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Класифікація джерельної бази дослідження психолого-педагогічної характеристики особистості учня в історії розвитку вітчизняної школи та педагогічної науки».

27. X Міжнародна науково-практична конференція та XXV Всеукраїнські педагогічні читання «Творча спадщина Василя Сухомлинського у вітчизняному та міжнародному вимірах». (Кропивницький – Павлиш, 4-5 жовтня 2018). Форма участі – очна. Тема виступу «Презентація видання «Василь Сухомлинський. Афоризми» (2018)».

28. Всеукраїнська науково-практична конференція «Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи» (Миколаїв, 22-24 листопада 2018 р.). Форма участі – очна. Тема

виступу «Музейне видання «Василь Сухомлинський. Афоризми» як спосіб популяризації спадщини видатного педагога».

29. Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки» (Київ, 7 листопада 2019 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Популяризація науково-педагогічного доробку відомих педагогів засобами сучасних інформаційних технологій».

30. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Форми репрезентації джерел з історії освіти» (Київ, 15 травня 2019 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Візуальні джерела в історико-педагогічному дослідженні феномену характеристики учня».

31. XXVI Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю: Методична спадщина педагога в контексті ідей Нової української школи» (Рівне, 27 вересня 2019 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Акорди і акценти біографії Василя Сухомлинського».

32. Всеукраїнський науково-методологічний семінар з історії освіти «Дослідницькі підходи до історико-педагогічних розвідок: від традицій до новацій» (Київ, 21 жовтня 2020 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Мікроісторичний підхід у дослідженні феномену педагогічної характеристики учня».

33. XXVII Всеукраїнські педагогічні інтернет-читання «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Ідеї Василя Сухомлинського крізь призму сучасних освітніх практик: набутий досвід і перспективи» (Київ, 30 вересня 2020 р. на платформі Zoom). Форма участі – очна. Тема виступу «Спадщина Василя Сухомлинського у Інтернет-просторі».

34. Круглий стіл «Відділ історії педагогіки на тлі доби – до 90-річчя від дня створення» (з нагоди відзначення 90-річчя від дня заснування Інституту педагогіки НАПН України) (Київ, 25 травня 2016)». Форма участі –

очна. Тема виступу «УНДІП на сторінках педагогічних журналів 1926-1976 років».

35. Круглий стіл «Співець педагогіки колективу» (до 130-річчю від дня народження О.С. Залужного (Київ, 15 грудня 2016 р.). Форма участі – очна. Тема виступу «Олександр Залужний – співробітник УНДІПу».

36. Круглий стіл «Василь Сухомлинський в літературі та мистецтві» (Київ, 18 квітня 2019 р.). Форма участі – очна. Тема виступу **«**Борис Тартаковський. «Повість про вчителя Сухомлинського»: історія написання та особливості твору».

Додаток 36

Довідки про впровадження результатів дисертації

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

29.10.2020 № 01-12/82 На № _____ від_____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Міхна Олександра Петровича
«Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX століття)»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження О. П. Міхна на тему «Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX століття)» упроваджувалися в освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету впродовж 2016–2020 рр.

Фактичний матеріал і наукові узагальнення, покладені в основу наукового дослідження О. П. Міхна, використовувалися викладачами педагогічного факультету у процесі викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Теорія і методика виховання», «Методика психолого-педагогічного вивчення учнів», «Історія педагогіки»; при проведенні різних видів педагогічних практик; при підготовці наукових публікацій та навчально-методичних видань.

Застосування в освітньому процесі результатів дослідження О. П. Міхна забезпечило підвищення рівня професійної компетентності здобувачів вищої освіти з історії педагогіки, формуванню цілісної системи знань щодо становлення та розвитку у вітчизняній педагогіці середини XIX – другої половини XX ст. теоретичних і методичних засад вивчення учителем учня з подальшим складанням педагогічної характеристики школяра, активізувало їхню науково-дослідну роботу. Основні положення й висновки дисертації, викладені у наукових публікаціях здобувача, засвідчили їх значущість для підвищення якості фахової підготовки вчителів.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження О. П. Міхна обговорено та схвалено на засіданні кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 12 від 20 жовтня 2020 р.).

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження.

Завідувачка кафедри
теорії і методики виховання
д. пед. наук, професор Петренко О. Б.

Перший проректор,
д. псих. наук, професор Павелків Р. В.

Міністерство освіти і науки України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»
вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., 08401
тел.: (04567) 5-63-89
факс: 5-63-94
ел. пошта: phdpu.edu@gmail.com
28.10.2020 № 644

Ministry of Education and Science of Ukraine
STATE HIGHER EDUCATION INSTITUTION
«PEREIASLAV-KHMELNYSKYI
HRYHORII SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
SukhomlynskohoStr., 30,
Pereiaslav-Khmelnytskyi,
Kyivreg., 08401
tel.: (04567) 5-63-89
fax: 5-63-94
e-mail: phdpu.edu@gmail.com

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Міхна Олександра Петровича
«Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX століття)»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Наукові результати дисертаційного дослідження О.П. Міхна з теми «Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX століття)» впроваджувалися в освітній процес ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» упродовж 2016-2019 років.

Розроблений і представлений О.П. Міхном теоретичний та фактологічний матеріал щодо наукових підходів до складання педагогічної характеристики учня як засобу його вивчення у вітчизняній педагогіці та ґенези й поширенням характеристики школяра як педагогічного феномена в освітній практиці середини XIX – другої половини XX ст. використовувався під час проведення лекційних і семінарських занять з педагогіки, спецсемінарів з дисциплін педагогічного циклу, написання кваліфікаційних робіт тощо.

Запроваджені в освітній процес результати історико-педагогічного дослідження О.П. Міхна сприяли формуванню у студентів інтересу до історико-педагогічної науки, творчому осмисленню сучасних освітніх трансформацій у системі загальної середньої освіти, а також вплинули на розвиток педагогічного мислення, здатності до аналізу педагогічних явищ, формування готовності до використання педагогічних умінь і навичок у практичній професійній діяльності.

Запропоновані автором матеріали отримали позитивну оцінку викладачів і студентів та в подальшому використовуватимуться в освітньому процесі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено на засіданні кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи (протокол № 3 від 06.10.2020 р.).

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження.

Проректор з наукової
та інноваційної діяльності Дудар В.Л.

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

29 жовтня 2020 р. № 329-н

На №_____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Міхна Олександра Петровича
«Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX століття)»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2016/17-2019/20 навчальних років в освітній процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка з метою підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю впроваджувалися наукові результати дисертаційного дослідження Міхна О.П., де вперше комплексно та системно висвітлено наукову проблему, що до цього не була предметом спеціального вивчення - становлення та розвиток у вітчизняній педагогіці середини XIX – другої половини XX ст. теоретичних і методичних засад вивчення учителем учня з подальшим складанням педагогічної характеристики школяра.

Фактичний матеріал, теоретичні положення і висновки дослідження Міхна О.П. використовувалися під час проведення навчальних занять, написанні курсових робіт. Запроваджені в освітній процес результати історико-педагогічного дослідження Міхна О.П. щодо наукових підходів до складання педагогічної характеристики учня як засобу його вивчення у вітчизняній педагогіці середини XIX – другої половини XX століття сприяли формуванню у студентів інтересу до історико-педагогічної науки, осмисленню сучасних перетворення у системі загальної середньої освіти, а також позитивно вплинули на розвиток педагогічного мислення, здатність до аналізу педагогічних явищ, формування готовності до використання педагогічних умінь та навичок у практичній діяльності.

Запропоновані автором матеріали отримали високу оцінку викладачів і студентів та в подальшому використовуватимуться в освітньому процесі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Міхна О.П. обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 3 від 29 жовтня 2020 р.).

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження.

Проректор з наукової роботи **Сергій МИХИДА**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.ks.ua; http://www.kspu.edu
код за ЄДРПОУ 02125609 р/р UA228201720343111002200000120; UA068201720343120002000000120
банк Державазначейська служба України, м. Київ

12.10. 2020 р. № 01-20/7540
На № _____ від _____ 202__ р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Міхна Олександра Петровича
«Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX століття)»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

У період 2016–2019 рр. в освітній процес Херсонського державного університету впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Міхна О.П., у якому на основі аналізу значного комплексу архівних та опублікованих історико-педагогічних джерел представлено феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці у середині XIX – другій половині XX століття.

Основні положення й висновки дисертації, відображені у наукових статтях та рукописі монографії «Феномен педагогічної характеристики учня: від Ушинського до Сухомлинського», застосовувалися у процесі проведення лекційних, семінарських, практичних та тренінгових занять для студентів. Запропоновані автором матеріали наукового дослідження сприяли поглибленню знань студентів щодо наукових підходів до складання педагогічної характеристики учня як засобу його вивчення у вітчизняній педагогіці середини XIX – другої половини XX століття, критичному осмисленню змін, що відбувалися в освітній галузі впродовж означеного періоду; уможливили розширення кола їхньої науково-дослідницької діяльності.

Впровадження результатів дисертації Міхна О.П. свідчить про його високий теоретико-методологічний рівень та доцільність використання у процесі підготовки фахівців в галузі освіти.

Результати впровадження обговорено на засіданні кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є.Петухова (протокол від 06.10.2020 № 3).

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження.

Перший проректор **Сергій ОМЕЛЬЧУК**

Людмила Пермінова
(0552) 32 67 08

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

11.01.2021р. № 02-11

На № _____ від _____

АКТ
про впровадження результатів дисертації
Міхна Олександра Петровича
на тему «Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX століття)», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2016-2020 років на базі Інституту післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація результатів дисертації О. П. Міхна на тему «Феномен педагогічної характеристики учня у вітчизняній освіті та педагогічній науці (середина XIX – друга половина XX століття)».

Положення, матеріали та висновки дослідження О. П. Міхна щодо наукових підходів до складання педагогічної характеристики учня як засобу його вивчення у вітчизняній педагогіці та ґенези й поширення характеристики школяра як педагогічного феномена в освітній практиці середини XIX – другої половини XX ст. використовувалися під час проведення лекційних і семінарських занять для учителів на курсах підвищення кваліфікації.

Результати дисертаційної роботи О. П. Міхна, зокрема науково-педагогічні джерела ідей про вивчення учня в історії вітчизняної освіти XIX століття, використовувались слухачами для самостійної, пошукової та дослідницької діяльності, зокрема написання випускних робіт. Альтернативний погляд на створення педагогічної характеристики у творчій спадщині Антона Макаренка та науково-методичній спадщині Василя Сухомлинського було оприлюднено в ході реалізації спільних соціальних освітніх проектів Інституту післядипломної освіти та Педагогічного музею України форматі інтерактивних лекцій та педагогічних консультацій «Нове життя “старих” методик навчання і виховання» та «Педагогіка позитиву».

Окремі аспекти дослідження, зокрема виокремлення й поширення характеристики учня як педагогічного феномена в освітній практиці кінця XIX – початку XX ст., включено до розробки вибіркових модулів «Педагогічний процес як культурна діяльність», «Видатні педагоги України».

Упровадження у післядипломну освіту вчителів основних підходів до складання педагогічної характеристики як одного із найважливіших психолого-педагогічних документів супроводу вчителем учня сприяло формуванню в учителів умінь та навичок підготовки педагогічних рекомендацій та узагальнень.

Результати дисертації О. П. Міхна отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри освітнього лідерства Інституту післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка та рекомендовані до подальшого впровадження (протокол № 1 від 6 січня 2021 року).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи Наталія Віннікова