

**Богдан Олександрович
Піонтковський-Вихватень,**

магістр психології,
аспірант Інституту обдарованої дитини
НАПН України,
м. Київ, Україна

УДК 37.015.31

**НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ:
ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

В статті раскрыто историческое развитие образования в УССР и подан исторический анализ развития одаренности.

Ключевые слова: образование, одарённость, дети, профессиональное образование, школьная система.

The article deals with the historical development of education of the USSR and submitted historyographical analysis of gifted.

Keywords: education, gifted, child, vocational education, the school system.

Зміни в суспільстві зумовлюють виклики перед освітою України. Однією з важливих задач сьогодні є розвиток та вдосконалення системи організації навчання обдарованих дітей у загальноосвітніх і поза-шкільних закладах. Система організації навчання – це сукупність взаємодіючих структур: прийнятих освітніх програм та державних освітніх стандартів різного рівня, спрямованості; галузь виконуючих ці програми закладів освіти, незалежно від організаційно-правових форм, типів та видів; органи керування освітою та підвідомчі їм заклади й організації.

Навчально-виховна система характеризує педагогічний аспект функціонування навчального закладу відповідного рівня та профілю. Будь-яка з таких педагогічних систем складається з взаємопов'язаних компонентів – цілей навчальної, виховної та розвивальної діяльності. Зміст їхньої діяльності фіксується у навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах; різних відео-, інформаційних, телекомунікаційних тощо засобах; методах навчання, виховання та розвитку учнів; засобах, що використовуються в педагогічному процесі; організаційних формах, де освітня програма реалізується з різним ефектом.

Ключовим у педагогічній системі є підхід. Він до обґрунтування інших компонентів навчально-виховних систем містить методологічні орієнтири реалізації відповідних стратегічних доктрин освіти.

Розвинені країни упродовж останніх десятиліть надають першочергової значущості зміцненню інтелектуального та творчого потенціалу як стратегічного ресурсу. Рада Європи ще у 1994 р. прийняла Постанову № 1248 «По роботі з обдарованими дітьми», в

якій йдеться: «жодна країна не може дозволити собі розкіш марнувати таланти, а відсутність своєчасного виявлення інтелектуального та іншого потенціалу інакше як марнуванням людських ресурсів названо бути не може. Обдарованим дітям повинні бути створені умови, що дозволяють реалізувати їх можливості для власного блага і всього суспільства».

Умови – це суб'єктивні й об'єктивні вимоги та передумови, що реалізуються вчителями або батьками з метою досягнення поставленої цілі в діяльності за більш раціонального використання сил та засобів.

Такими умовами можуть бути стосунки між батьками та дітьми, що є фундаментом для подальшого розвитку. Наприклад, оточуюче середовище, в якому дитина постійно знаходиться і розвивається. Рівень її розвитку залежить від того, наскільки ефективно та добре вона взаємодіє з оточуючим середовищем.

Складність феномена обдарованості обумовлює специфіку діяльності з носіями цієї обдарованості. У цьому процесі постійно виникають педагогічні та психологічні труднощі, пов'язані з різними видами обдарованості, безліччю суперечливих теоретичних підходів та методів її визначення, варіативністю сучасної освіти, а також незначною кількістю фахівців, професійно й особистісно підготовлених до діяльності з різними категоріями обдарованих дітей в освітніх установах різного типу.

Форми організації навчання та виховання обдарованих дітей на практиці реалізуються в різних формах. За організаційними формами навчально-виховного процесу більш яскравими типами технологій є класно-урочні, альтернативні їм академічні й клубні, індивідуальні й групові.



Форма є конкретною практичною сукупністю дій вчителя й учнів в умовах взаємодії. Метод детермінує та підпорядковує форму. Реалізація метода потребує певних форм; кожному зі сформованих методів адекватні певні форми. Форма по відношенню до метода володіє певною автономністю й стабільністю. Форма навчання – це зовнішньо виражена узгоджена діяльність вчителя й учнів, що втілюється в певному порядку та режимі. Вони мають соціальну обумовленість, виникають і вдосконалюються у зв'язку з розвитком дидактичних систем. Форми освіти класифікують за різними критеріями: кількості учнів; місцем навчання; тривалістю навчальних занять. За першим критерієм розрізняють масові, колективні, групові, мікрогрупові, індивідуальні форми навчання.

Методи, будучи «базисом» форми, є більш динамічними, мінливими та сенситивними по відношенню до потреб суспільства.

На основі історіографічного аналізу розвитку поглядів на природу обдарованості О. Антонова визначає такі періоди цього процесу:

I-й – *період античної філософії*, що характеризується зародженням наукових поглядів на природу здібностей особистості, першими спробами пояснення цього феномена та першими рекомендаціями стосовно виховання обдарованої дитини;

II-й – *період класичної педагогіки*, що знаменується спробами осмислення природи генія, першими класифікаціями дитячого віку, науково обґрунтованими рекомендаціями щодо виховання обдарованої дитини;

III-й – *період експериментальної педагогіки та психології* (від кінця XIX ст. до 50-х років XX ст.), відзначався активними науковими пошуками, експериментами, розробкою тестових методик, створенням перших моделей обдарованості;

IV-й – *етап сучасних досліджень*, що характеризується різнобічністю наукових пошуків, створенням багатофакторних концептуальних моделей обдарованості, розробкою цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості [7].

З перших днів революції 1917 р. український народ поставив за мету створення власними силами української школи, дотримуючись системи шкіл, що діяли в Україні з дореволюційних часів. Українська влада, що повстала 10 червня 1917 р. (на підставі першого універсалу Української Центральної Ради), одразу розпочала процес створення проекту єдиної школи, яким намічалася нова система шкільної освіти на Україні. Проект був ухвалений Радою Республіки з еміграції у Тарнові 17 червня 1921 року.

Під час першого перебування більшовиків при владі в Україні (на початку 1918 р.) їхня влада не встигла почати роботу в галузі освіти, а до того народний комісар освіти В. Затонський не мав жодного плану для цієї діяльності. Коли вдруге прийшла більшовицька влада в Україну (з лютого до половини серпня 1919 р.), вона керувалася в освітній справі «Положенням о єдиной трудовой школе», що ухвалив Всеросійський

Центральний Виконавчий Комітет 12 вересня 1918 р. З початку 1920 р. більшовицька влада України розпочала формування власної системи освіти.

Творцем першої системи освіти був тодішній народний комісар освіти Г. Гринько, який подав розроблену ним схему освіти на розгляд Всеукраїнської наради завідувачів губерніальних відділів народної освіти (25.03.1920 р.), а згодом на ухвалу Всеукраїнської наради у справі освіти (у серпні 1920 р.).

У той час, як в основу освітньої системи Радянської Росії було покладено єдину трудову школу, в основу освітньої системи України було покладено соціальне виховання: збирання дітей, захист та охорона їх. Дитячий будинок став «маяком» соціального виховання. Така настанова більшовицької влади в Україні мотивувалась тим, що внаслідок імперіалістичної світової війни, а потім жорсткої громадянської війни та голоду, знайшлося в Україні близько мільйона безпритульних дітей та напівсиріт, які потребували не стільки шкільного навчання, скільки соціального забезпечення. «Покрити дитячими будинками, загарбану і политу робітничо-селянською кров'ю землю ось наше завдання. Тут кожна дитина знайде собі не тільки тимчасовий чи постійний притулок, тут вона має одержати те, що потрібно для життя або, як висловлюється вчитель, – виховання. Відкриті чи закриті дитячі будинки, де дитина живе із своїми молодшими й старшими товаришами, вихователями; де вона у дружній комуністичній спільці з подібними собі зростає, розвивається та навчається жити життям нової людини у новому людському суспільстві, – така дитяча комуна – це і є маяк, що світить зіркою для пролетарської виховної системи» (з декларації Народного Комісаріату Освіти УРСР про соціальне виховання дітей, від першого липня 1920 р.) [1].

Окрім зазначеної причини була ще одна, що спонукала більшовицьку владу України відмовитися від визнання єдиної школи як основи освітньої системи. «Потрібно згадати, що безперечність ідеї єдиної школи та непорушна віра в неї, як правильної організаційної форми пролетарської педагогіки, зрушив той факт, що дрібнобуржуазні петлюрівські уряди також накреслили цю ідею на своєму прапорі» [2].

Схема шкільної освіти за проектом Г. Гринька передбачала:

1. Дошкільне соціальне виховання (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія тощо) – від 4-х до 8-ми років.

2. Соціальне шкільне виховання (трудова семирічна школа, яка ділиться на два концентри: 1-й – чотирирічний (з 8 до 12 років), 2-й – трирічний (від 12 до 15 років)).

3. Професійну освіту:

- професійна школа – дво- або трирічна з однорічним після того практичним стажем – для підготовки кваліфікованих робітників;

- технікум – з трирічним курсом – для підготовки інструкторів;



- інститут – з чотирирічним курсом – для підготовки висококваліфікованого спеціаліста – практика;
- академія – з дворічним курсом – для підготовки з тієї чи іншої галузі науки.

Професійна освіта, що мала готувати спеціалістів для окремих галузей діяльності, ділилася відповідно до цих галузей на такі вертикалі: *індустріальну, агрономічну, соціально-економічну, педагогічну тощо*. Деякі вертикалі не мали власних професійних шкіл (мистецька, соціально-економічна та медична).

Українська шкільна система відрізнялась від тодішньої російською тим, що, *по-перше*, українська система містить за схемою університети, залишаючи наукову вертикаль, куди повинні були увійти різні інститути та академії, що надавали теоретичні знання; *по-друге*, єдина трудова школа у радянській Росії була дев'ятирічною, тоді як трудова школа в Україні була семирічною; навчання закінчувалося технікумами, а в Радянській Росії були вищі школи. За схемою України технікум був підготовчою школою до інституту, що належав до категорії вищої школи. Але обидві ці системи мали однакову мету – через школу до соціалізму та основний принцип – державна монополія в освітній справі.

Схема Г. Гринька незабаром зазнала деяких змін, що вніс тодішній заступник народного комісара освіти УРСР Я. Ряппо. Так, з неї було вилучено наукову вертикаль, оскільки за наявності наукових установ у кожній вертикалі загальні наукові установи вважалися зайвими. Інститут та технікум було визнано рівноправними як вищі навчальні заклади з тією різницею, що технікум мав завдання готувати спеціаліста вузького профілю, а інститут – спеціаліста-адміністратора та організатора. Також було змінено структуру вертикалей, кількість курсів навчання, стаж тощо.

Шкільна система України радянської доби більше переймалася характером професіоналізму, завдяки поєднанню першої ланки школи (трудової) з виробництвом.

Основна шкільна система підлягала різним доповненням у зв'язку з появою нових типів шкіл робіничо-селянської освіти (робіничі факультети, школи фабрично-заводського учнівства, школи селянської молоді тощо).

З приводу шкільних систем України ще у 1920 р. розпочалася дискусія на нарадах представників обох народних комісаріатів освіти у Москві. Прихильники російської освітньої системи доводили, що українська системи, наперекір партійній програмі, перекидає виховання юнацтва до 17-річного віку, будуючи трудову школу не на засадах загальноосвітньої, а професійної школи. Представники Народного Комісаріату Освіти УРСР стверджували, що немає і не може бути праці в цілому, а є певна, конкретна діяльність, на її основі засвоюється загальна трудова здатність і можна вивчати загальні її основи, а тому трудову школу потрібно формувати на засадах незагальноосвітньої, а професійної школи [3].

Прихильники української шкільної системи за основу брали думку, що промисловість України нібито

не потребує середніх технічних кадрів, а тому зі схеми вилучено середні професійні школи.

Згодом питання про погодження цих двох систем, утворених, як висловився у 1928 р. тодішній народний комісар освіти УРСР М. Скрипник, «не на підставі реального життя», вийшло поза межі кабінетів як російського, так і українського Народного Комісаріату Освіти, – «втрутилися у цю справу нові чинники, що потребували перевірки систем, бо від обох систем страждали. Існували дві системи і одна одну не визнавали. Російський Народний Комісаріат Освіти не визнавав української системи, український не визнавав російської. Цю ситуацію відчували на собі студенти, які закінчили, наприклад, в Україні технікуми, а на роботу поїхали до Росії, чи з Росії приїжджали в Україну.

М. Скрипник висловив необхідність уніфікації освітніх систем у Союзі Радянських Соціалістичних Республік, мотивуючи це тим, що «у нас єдина держава, господарський план перебудови господарства на нові соціалістичні рейки і на соціалістичних засадах, у нас єдине планування, процес будівництва нового суспільства, – це потребує від нас принципових комуністичних лєнінських засад і в царині культурно-освітньої роботи» [4].

За суттю українська система була на нижчому рівні, з точки зору наукової педагогіки, ніж російська, але існування двох систем народної освіти свідчило про незалежність Народного Комісаріату Освіти України від уряду Союзу Радянських Соціалістичних Республік. Щоб не викликати зайвих незадоволень від українських національних кіл, які не можуть байдуже відноситися до верховодства Москви, уряд Радянської Росії вирішив дати М. Скрипнику ініціативу щодо внесення пропозиції про уніфікацію системи освіти СРСР на всесоюзній партійній нараді, що відбулася в Москві в кінці квітня 1930 р. М. Скрипник виступив там з доповіддю про основні засади єдиної системи народної освіти, які звів до тих засад, що покладено в основу системи Радянської Росії. Він це обґрунтував тим, що «цього вимагає єдиний план господарської перебудови СРСР» [5].

Всесоюзна партійна нарада внесла низку резолюцій, які затвердив ЦКВКП (б) 25 серпня 1932 року. ЦКВКП (б) прийняв постанову «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі». Згідно з цією постановою, в Україні, *по-перше*, семирічні школи мають перетворити на десятирічні шляхом утворення третього концентру; *по-друге*, технікуми, яких не перетворено в інститути, мають перейти до категорії середніх шкіл; *по-третє*, мають створитися університети для задоволення нових складних завдань культурного будівництва.

Отже, бачимо, що шкільна система в Україні перебувала в стані трансформації, що не могло сприяти позитивному її розвитку.

Після ліквідації загальноосвітньої середньої школи та університетів більшовицька влада України



знову розпочинає відновлення цих типів шкіл в освітній системі. Так, шкільна система в Україні завершує формування у той час, коли більшовицька влада робить підсумок досягнень у 15-ту річницю жовтневої революції [6].

Необхідно зазначити, що на початку ХХ ст. в Росії проводилася значна робота з проблеми обдарованості: розроблялися і застосовувалися різні методи діагностики дітей, проводилася розробка діагностичних тестів, тести вдосконалювалися та адаптувалися до російської школи. Ця робота проводилася у співробітництві з американськими та європейськими дослідниками. Російською мовою було перекладено праці Ф. Гальтона, Е. Меймена, М. Вальтера, К. Піорковско-го, В. Штерна та інших зарубіжних учених, що стосуються проблем обдарованості.

На початку ХХ ст. в Росії існувала комплексна наука педологія, що займалась цілісним, синтетичним вивченням дитини. З доробок російських учених популярною у світі стала концепція дитячої обдарованості Г. І. Россолімо. Розроблена ним система комплексної психологічної діагностики, за допомогою якої можна аналізувати індивідуальні особливості психічних процесів, таких як увага, воля, точність і міцність сприйнятливості, зорова пам'ять, пам'ять на слова та числа, осмислення, комбінаторні здібності, тямущість, увага та спостережливість, що відповідали його уявленню про розумову обдарованість дитини.

У школах учителі проводили тестування, метою яких був аналіз, класифікація, опис і пояснення різних типів дітей: з високим IQ, невстигаючих у школі та психологічно нерозвинених. Як вказував П. Блонський, у школах під час тестування дітей широко використовувалися тести А. Біне в редакції Л. Термена, перекладені та адаптовані П. Соколовим для вимірювання розумової здібності учнів [7].

Під розумовим розвитком П. Соколов розумів вроджені обдарування дітей та їх розвиток, мінливість залежно від віку та сприятливих умов середовища – сімейного, шкільного, суспільного. У 1928 р. в російських школах стали застосовуватися нові форми тестування – «вимірювальна шкала розуму» А. Болтунова. Дослідник М. Сиркін, проводячи тестування, виділив лінійний та стабільний в часі відносний зв'язок між результатами тестування і особливостями мовного розвитку дитини.

У 1936 р. ЦК ВКП (б) прийняв постанову «Про педагогічні перекирення в системі Наркомпросів», де піддав критиці педологію як науку. ЦК ВКП (б) виступив проти використання педологами у школах методів обстеження розумових здібностей дітей, зарахування за результатами проведеного тестування учнів до розряду розумово неповноцінних, «важких» дітей і призначення їх до спеціальних шкіл.

ЦК ВКП (б) вимагав від Наркомпросів ліквідації педологів у школах і вилучення підручників з педології, а також скасування викладання педології як особливої науки в педагогічних інститутах і технікумах. Таким чином, було зупинено дослідження в сфері обдарованості і на 50 років заморожена розробка конкретних

методів діагностики інтелектуального потенціалу обдарованих і талановитих дітей.

З лексику педагогів і психологів зникли такі терміни, як «талант», «обдарована дитина», «дитяча обдарованість», «обдаровані і талановиті діти». Упродовж багатьох десятиріч років у Росії, Україні затверджувався принцип, за яким виявлення та виховання обдарованих дітей було еквівалентно насадженню в суспільстві буржуазної елітарності, це було замахом на соціальну справедливість в соціалістичному суспільстві. І лише наприкінці 80-х років ХХ ст. дослідження дитячої обдарованості в Росії відродилися, хоча вони стали відрізнятися від системи наукових досліджень, що проводилися у світовій практиці. Україна значно відстала від світової практики роботи з обдарованими дітьми.

Використані літературні джерела

1. Савенков А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – С. 16–17; 21; 32–33.
2. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К.: Наукова думка, 2001. – С. 21; 128–129; 198; 214.
3. Демченко В. В. Виховання обдарованої дитини в сучасному навчальному закладі: організаційно-управлінський аспект: Навч.-метод. посібн. / В. В. Демченко, Т. С. Рабченко. – Рівне: РОІППО – Ліста-М, 2004. – С. 45–46.
4. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособ. / Д. И. Латышина. – М.: Гардарики, 2003. – С. 77–79.
5. Константинов Н. А. История педагогики: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Мединский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – С. 155.
6. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія / О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.
7. Антонова О. Є. Обдарованість: сутність, структура, перспективи розвитку / О. Є. Антонова; За ред. С. Д. Максименко та Р. О. Семенової // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: Зб. наук. пр. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 6. – Вип. 3. – С. 48.
8. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: Навч. посібн. / П. Г. Лузан, О. В. Васюк. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: ДАКККіМ, 2010. – 296 с.
9. Блонский П. П. Умственный и паспортный возраст в их связи с номером группы школы I ступени / П. П. Блонский; Под ред. П. П. Блонского // Педология и школа. – М., 1929. – Вып. 2.
10. Поескова Г. И. Ретроспективы образования и воспитания одаренных детей России в исторический период / Г. И. Поескова // Молодой ученый. – 2013. – № 2. – С. 393–395.