

## НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Ф. А. БЕЛЬСЬКОГО У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ

*Автор статті характеризує вклад известного ученого-педагога Ф. А. Бельского в развитие педологии – науки о комплексном изучении детства и организации на основе его результатов обучения и воспитания детей. Особое внимание в статье уделяется анализу опыта ученого в использовании тестов для определения уровня умственного развития детей и их школьной успеваемости.*

**Ключевые слова:** педология, детство, ребенок, метод тестирования.

*The author of the article describes the contribution of the famous scientist-educator F. A. Belsky to the development of pedology – the science about comprehensive study of childhood and organization of upbringing and education of children based on its results. The article focuses on analyzing the scientist's experience in using tests to determine children's level of mental development and school performance.*

**Keywords:** pedology, childhood, child, testing method.

Актуальною проблемою педагогічної науки є дослідження творчого доробку видатних педагогів минулого. Їх життя, наукова спадщина і діяльність – це феномен, що віддзеркалює певні тенденції у розгортанні історико-педагогічного процесу в Україні та за її межами. А відтак вивчення цього феномену забезпечує об'єктивне висвітлення та глибоке розуміння закономірностей і специфіки розвитку педагогічної теорії та практики. Реалізація персоналістичного підходу до здійснення наукових досліджень допомагає представити важливі фрагменти педагогічної теорії та практики як творчі, життєві, конкретизовані явища, а це сприяє і гуманізації сучасних освітніх процесів, наближенню освіти до усвідомлення запитів суспільства та людини. Це стосується й особистості Фоми Антоновича Бельського – видатного педагога, науковця і практика, фахівця з педології, засновника вітчизняної музейної педагогіки, «яскравої особистості в педагогічній науці першої половини ХХ ст.» [7, с. 3]. Його життя та діяльність відбувалися у контексті радянських перетворень в Україні та інших республіках і були пов'язані з долею радянської науки та освіти, оскільки Ф. А. Бельський став дієвим учасником процесу становлення та розвитку радянської педагогіки та педології.

Педологія як наука про комплексне дослідження дитинства, спрямована на використання результатів цих досліджень у освітньому процесі, виникла у кінці ХІХ ст. у США і набула поширення, передусім, завдяки інноваційній науково-практичній діяльності американських учених С. Холла, О. Крімена

та їхніх послідовників [15, с. 116]. Звернення Ф. А. Бельського до педології було не випадковим, оскільки у 20-ті роки ХХ ст. педологія як біосоціальна інтегративна наука про закономірності та специфіку розвитку дитини, що обґрунтовує на їх основі цілісний підхід до організації та змісту виховання і навчання, стала провідною науково-практичною галуззю в СРСР. На її ідеях ґрунтувалася педагогіка, будувався навчально-виховний процес у школах. З педологією радянська влада пов'язувала реалізацією своїх планів стосовно формування нової людини, здатної побудувати соціалістичне суспільство. І тому можна стверджувати, що всі радянські педагоги у 20-ті – першій половині 30-х років ХХ ст. були й педологами. Упродовж цього часу Ф. А. Бельський працював у Донецькому інституті народної освіти, Херсонському інституті народної освіти, Черкаському інституті соціального виховання, Краснодарському педагогічному інституті та в Могильовському педагогічному інституті [13, с. 9–10], де займався підготовкою студентів до майбутньої педагогічної діяльності у контексті радянських перетворень освітньо-виховної системи і здійснював наукові дослідження у галузі педагогіки та педології.

У праці «Педагогіка як наука» (1929) Ф. А. Бельський наголошував на зв'язках між педагогікою та педологією. Так, дуже подібними є предмети педагогіки і педології. Як зазначав учений, «предмет педагогіки – жива дитина, людина; педагогіка розглядає її не з якої-небудь однієї чи декількох точок зору, а з боку використання всіх здібностей дитини, людини для підняття її на культурну височінь» [5, с. 4]. Окрім цього, Ф. А. Бельський справедливо вважав, що педагогіка (як і педологія) враховує науковий синтез усього того, що складає істотні результати окремих наукових дисциплін, які вивчають дитину, людину кожна з свого боку [5, с. 4]. Ф. А. Бельський звернув увагу на внесок американського психолога С. Холла, який є засновником педології, в розвиток педагогіки, бо саме він започаткував комплексний, системний підхід до виховання дитини як «центральної проблеми життя, над розв'язанням якої повинні працювати всі науки» [5, с. 7]. Про педологічні погляди Ф. А. Бельського свідчить і те, що він, як і інші його сучасники-науковці, вважав, що «педагогічний процес будеться відповідно природі об'єкта виховання, але перш за все він повинен відповідати основним своїм функціям – службі суспільству і реформуванню людського досвіду» [5, с. 10].

У статті «Вивчення здібностей дітей» (1928) Ф. А. Бельський обґрунтовує думку про важливість ретельного вивчення здібностей дітей і аналізує різні методи дослідження здібностей дітей шкільного віку з метою визначення особливостей їх розумового, морального та культурного розвитку [13, с. 25]. Це свідчить про близькість поглядів ученого до педології. Сутність і завдання педології полягали у комплексному дослідженні дитини, особливостей її фізичного та психічного розвитку, поведінки, соціального становища. Визначальне місце у структурі педології посідало її практичне наповнення порівняно з розробкою її

теоретичних положень, оскільки від педології вимагалось швидке розв'язання актуальних освітньо-виховних завдань. А відтак педологія була зорієнтована на пошуки або розробку адекватних цим завданням методів наукового вивчення дитинства. У якості вимірників «найрізноманітніших аспектів розвитку дитини, у тому числі навчання і виховання» найчастіше використовувалися «тести – стандартизовані, часто обмежені в часі випробування для встановлення кількісних і якісних індивідуальних психологічних властивостей... , іншими словами, інструменти для оцінювання якостей особистості, зокрема інтелекту» [12, с. 392]. За допомогою тестів, запропонованих педологією, визначалася й шкільна успішність дітей. Педологи розрізняли тести «інтелектності» та тести успішності. Застосування останніх спрямовувалося винятково на визначення рівня засвоєння шкільних знань. Щоб показати різноманітність тестів, що пропонувалися педологією для об'єктивної оцінки знань і вмій учнів (тести успішності), наведемо приклади їх класифікації. У педології існувало декілька класифікацій тестів успішності школярів, критерієм для розробки яких була різноманітність їх форм, оскільки форма тестів розглядалася педологією як «досить складна проблема, що потребує не тільки статистичного, а й психолого-педагогічного аналізу» [8, с. 102]. Так, відомий український учений Г. С. Костюк запропонував використання «зорового та слухового способів тестування успішності учнів». На його думку, щоб «здешевити справу тестування», засвоєння нескладного навчального матеріалу доцільно перевіряти слуховим способом тестування, що не передбачав виготовлення бланків [9, с. 124].

Г. С. Костюком запропонована ще одна класифікація тестів, в основі якої лежала різноманітність тестових форм: 1) ті, що потребують самостійної відповіді (закінчення фрази, її зміна тощо); 2) тести з готовими відповідями (від 2 до 5), що вимагають вибору правильної відповіді. Кожна з цих груп тестів мала свої переваги: можливість виявлення творчих здібностей або яви дитини – перша група тестів і легкість статистичної обробки й об'єктивність – друга група [8, с. 75]. В основу класифікації тестів успішності, що застосовувалися у школі, український педолог і психотехнік А. М. Мандрика поклав їх зміст (на відміну від класифікацій, розроблених Г. С. Костюком). Він виділив, 1) тести, де успішність оцінюється шляхом приблизного порівняння результатів роботи учня з об'єктивно побудованою шкалою (наприклад, якість почерку школяра, дитячих малюнків); 2) тести оперативного характеру, де діти виконують певну дію і повинні отримати певний результат (тести з правопису, математики); 3) тести, що визначають фактичні знання учня з фізики, історії, географії тощо; 4) тести, що визначають здатність учня до мислення (зокрема, уміння застосувати знання з фізики для пояснення явищ природи, з історії – для розуміння причин події тощо) [10, с. 16]. Доцільність застосування тестів для визначення успішності школярів А. М. Мандрика пояснював не тільки їхньою об'єктивністю (хоча на це він і звертав значну увагу), а й можливістю колек-

тивного оцінювання усієї шкільної групи [10, с. 16], що вбачалося актуальним у руслі розвитку педології і педагогіки колективу. Окрім того, оцінювання успішності учнів за допомогою тестів розглядалося педологією як чинник і показник наукової організації праці у школі.

Деї педології, що стосувалися запровадження тестування для оцінки знань учнів, втілювалися в освітню практику. У другій половині 20-х років ХХ ст. тести успішності з усіх навчальних предметів широко застосовувалися у школах України [15, с. 166]. Саме розробці та застосуванню в освітньому процесі різноманітних тестів присвятив низку праць і Ф. А. Бельський – «Вимірювання успішності за стандартизованими тестами», «Тестування та оцінка успішності засвоєння навчального матеріалу», «Тести Кортіса та спосіб користування ними». Усі названі статті написані у 1926 р. Учений вважав тестування одним із кращих методів педагогічного контролю, розглядав його, як «спосіб виявлення формальних знань і навичок» та «засіб констатування певних досягнень учня в різних галузях науки» [3, с. 55]. Значну увагу Ф. А. Бельський, як і інші науковці – його сучасники, приділив класифікації тестів та характеристичі різноманітних їх типів [4]. Основним критерієм запропонованої педагогом класифікації стала різноманітність форм тестових завдань і відповідно різноманітність алгоритмів їх виконання. Він виділив: тести певності (завдання, у яких потрібно серед значної кількості тверджень вибрати правильні); тести визначення понять; тести освідомлення (завдання, у яких потрібно дописати пропущені слова, цифри тощо); запитові тести (проблемні питання, що вимагають від учнів уміння мислити); тести оперативного змісту (завдання, виконання яких вимагає вміння здійснювати певні операції: додавання, віднімання, ділення, множення тощо); тести ув'язок питань (завдання, у яких потрібно знайти логічний зв'язок між поняттями, явищами, предметами, встановити причинно-наслідкові зв'язки між подіями тощо); тести впорядкування (завдання на встановлення логічної, технологічної або хронологічної послідовності); тести-схеми (завдання, у яких необхідно розробити схему певного процесу чи явища, схематично відобразити основні ідеї навчального матеріалу); тести виправлення помилок та хиб; вибіркові тести освідомлення (закриті питання з варіантами відповідей, серед яких потрібно визначити правильну); тести мотивованих критичних суджень (завдання, у яких серед значної кількості тверджень потрібно не тільки обрати правильні, а й пояснити свій вибір); тести-характеристики (завдання, що мають на меті визначення характерних рис окреслених явищ, процесів, подій); тести-проекти (завдання, спрямовані на визначення умінь учнів або студентів застосовувати свої знання у практичній площині, творчі завдання) [4, с. 32–34]. Наголосимо, що серед критеріїв оцінювання результатів тестування Ф. А. Бельський назвав не тільки кількість правильних відповідей, а й їх ґрунтовність, самостійність суджень, тривалість виконання завдань, володіння українською мовою [4, с. 35]. Такий підхід ученого до використання тестів

свідчить про комплексність, системність, науковість, творчий характер його концепції організації освітнього процесу у навчальних закладах різного рівня.

Однією з характерних рис педагогічної концепції Ф. А. Бельського є її прагнення до диференціації та індивідуалізації навчання школярів і студентів залежно від їхніх здібностей, можливостей і запитів, що він прагнув реалізувати, використовуючи метод тестування в освітньому процесі [4, с. 38]. Особливу увагу слід звернути на те, що Ф. А. Бельський одним із перших у вітчизняній педагогіці запропонував використовувати в освітньому процесі стандартизовані тести. Такі тести використовувалися і в американських школах [1]. Педагог вважав, що повинен існувати певний «стандарт» знань і вмінь, тобто постійна величина, за допомогою якої можна зробити висновки про успішність учнів. Вона є «результатом науково-обгрунтованого вимірювання тих чи інших елементів педагогічного процесу» [1, с. 44]. До стандартизованих тестів учений, передусім, відніс перевірку техніки читання учнів різних шкільних груп (класів). В основу запропонованого ним методу покладено ідею, що існує певний «стандарт» того, скільки слів за хвилину повинен прочитати школяр. Наприклад, згідно зі стандартами, учень другого класу за хвилину повинен прочитати 83 слова, третього – 113, четвертого – 145 слів [1, с. 44]. Наголосимо, що тести, подібні до тих, які були розроблені й запропоновані Ф. А. Бельським, спрямовані на визначення техніки читання учнів, у 80-ті роки ХХ ст. широко застосовувалися в школах Радянського Союзу і продовжують використовуватися в сучасних українських школах. На думку педагога, при використанні стандартизованих тестів на уроках арифметики слід враховувати складність завдань і можливість того, що учень виконує завдання частково [1, с. 46–48]. Головними перевагами застосування стандартизованих тестів учений назвав їх об'єктивність, наукову обгрунтованість, інтерес учнів і студентів, можливість реалізації індивідуального підходу до дітей у процесі навчання, урахування їх можливостей і здібностей [1, с. 45, 48].

Ф. А. Бельський звертався до вивчення досвіду застосування методу тестування в школах США. Зазначимо, що вивчення та використання зарубіжного досвіду було характерним для педології та педагогіки окресленого періоду і популярним серед науковців 20-х років ХХ ст. Так, Ф. А. Бельський вважав доцільним застосування в радянських школах тестів Кортіса. Вони спрямовувалися на облік сформованості у школярів арифметичних навичок. Тести Кортіса склалися з серії прикладів над арифметичними діями: на кожному з чотирьох дій американськими дослідниками було розроблено по 24 приклади однакового рівня складності. Такі тести відзначалися легкістю у вимірюванні шкільної групи та практичністю під час тренування. Для безпосереднього проведення тесту, на окремих аркушах були надруковані приклади на кожному дію. Після отримання такої картки, учням надавалася інструкція: «Вам буде дано 8 хвилин, щоб вирішити якнайбільше прикладів. Пишіть відповідь на цьому саме

листі безпосередньо під прикладом. Від вас не чекають, щоб ви розв'язали всі. Ви одержите бал як за швидкість, так і за правильність. Але важливіше, щоб відповіді були вірними, а не те, щоб розв'язати багато прикладів» [3, с. 60]. На розв'язання прикладів на додавання відводилося 8 хвилин, на віднімання – 4, множення – 6, ділення – 8. Показник рівня засвоєння навичок розв'язання прикладів розраховувався як співвідношення загальної кількості опрацьованих прикладів до кількості правильно розв'язаних завдань. Окрім визначення індивідуального балу та матеріалу для тренувальних вправ, тести Коргіса дозволяли учителю аналізувати помилки і з'ясовувати, на якому етапі окремих учень чи шкільна група допускали помилки [3, с. 61–65].

Важливим завданням педологічних досліджень було направлення окремих учнів, які відставали у навчанні, у допоміжні школи. Результати застосування тестів успішності були далеко не єдиною підставою для переведення учня у допоміжну школу. Відбір у допоміжні школи відбувався за схемою, у якій найповніше реалізовувався принцип цілісності педологічних досліджень. У кінці навчального року «педагоги нормальних шкіл складали список непристосованих і педагогічно занедбаних учнів своїх груп». До нього потрапляли школярі, які з різних причин виявляли низьку успішність і недисциплінованість [14, с. 113].

Педологи, педагоги і шкільні лікарі заповнювали спеціальні документи на кожного учня з цього списку. Інформацію про дитину вони отримували із матеріалів тривалих спостережень за розвитком учня з першого року його навчання у школі, здійснюваних педологом або педагогами, результатів антропометричного обстеження, вивчення шкільної документації, анкетування і тестування дітей. За умови комплексного застосування цих методів педолог розробляв досить повну характеристику дитини. Вона включала такі відомості: перенесені хвороби, загальний стан здоров'я, вища нервова діяльність тощо; рівень розумового розвитку і пов'язані з ним психічні властивості та процеси (пам'ять, мислення, увага, уява); соціальні умови (побут, освіта батьків); навчальна успішність учня і його ставлення до навчання. Інформація про індивідуальні властивості дитини порівнювалася з віковими стандартами, на підставі чого визначалися позитивні чи негативні відхилення у розвитку дитини та причини її відставання у навчанні [15, с. 167]. Потім відібраних дітей відправляли у допоміжні школи, де вони проходили додаткове спеціальне обстеження. Рішення про подальше навчання дитини ухвалювалося комісією у складі фахівців допоміжної школи (завідувача, педолога, лікаря, педагога). Зазвичай близько 35% дітей поверталися на навчання у нормальні школи [14, с. 113–115].

Набагато рідше педологи зверталися до вирішення проблеми визначення здібностей і створення шкіл для обдарованих дітей, які «можуть принести державі й суспільству величезну користь» [2, с. 5]. Саме на необхідності створення шкіл для обдарованих дітей наголошував Ф. А. Бельський. Він був одним із небагатьох учених того часу, які розуміли їх важливість.

За даними Ф. А. Бельського, у 1924/1925 навчальному році у навчальних закладах УСРР (школах, постійних дитячих будинках, дитячих садках, профшколах, фабзавучах, радпартшколах, технікумах та інститутах) навчалось близько 67 тис. «надобдарованих» дітей, «які виділяються своїми здібностями, багатством психічних процесів, успіхами у засвоєнні знань [2, с. 5].

Він висловив низку доказів на користь організації спеціальних навчально-виховних закладів для них. Педологи були одноставними, що відбір у школи для обдарованих не може здійснюватися тільки з вузькопедагогічної точки зору, тобто з позицій успіхів у навчанні. Педагогічний відбір міг бути тільки попереднім і обов'язково доповнювався результатами цілеспрямованих педологічних спостережень. Учений зазначив, що необхідно розробляти спеціальні методики викладання навчальних дисциплін у таких школах з урахуванням виняткових здібностей учнів, які здатні засвоювати складний матеріал швидко і, правильно розуміючи його сутність. Важливим, на його думку, був і ретельний відбір учителів для шкіл для обдарованих учнів [2, с. 7].

У першій половині 30-х років ХХ ст. відбулися значні зміни в суспільному житті та в системі освіти УСРР та інших радянських республік. Освіта була директивно, завдяки відповідним постановам ЦК ВКП(б) і розпорядженням Наркомосу, перетворена з самобутньої, творчої, інноваційної на єдиноначальну, уніфіковану та обмежену суворими ідеологічними настановами. Такій освітній системі педологія з її прагненням до індивідуалізації та диференціації педагогічного процесу була не потрібна.

Зокрема, у червні 1936 р. була прийнята Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про роботу вищих учбових закладів і про керівництво вищою школою». Вона наголошувала на незадовільному стані підготовки кадрів, серйозних недоліках у роботі вищих навчальних закладів, зокрема недостатньому їх забезпеченні лабораторіями, кабінетами, бібліотеками, низькому рівні навчання, відсутності стабільних підручників, використанні бригадно-лабораторного методу навчання, і визначила основними формами навчальної роботи лекції, практичні заняття і виробничу практику, скасувала існуючу систему обліку успішності і встановила єдиним критерієм успішності складання екзаменів і заліків [11, с. 30].

Знищення педології стало безпосереднім наслідком Постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирення в системі Наркомосів» від 4 липня 1936 р. У результаті її виконання були закриті науково-дослідні педологічні установи та педологічні служби в школах, вилучені з наукового обігу фахова література та підручники з педології, переключені педологи-практики і піддані різноманітним за ступенем і формою покаранням науковці, заборонені наукові дослідження дитинства й обмежені можливості педагогіки у забезпеченні творчих, дитиноцентричних підходів до навчання і виховання дітей [15, с. 291].

Упродовж 1936–1940 років Ф. А. Бельський працював у вищих навчальних закладах Узбекистану [13, с. 10]. На нашу думку, таке призначення вченого

у віддалену радянську республіку також стало одним із наслідків виконання Постанов «Про роботу вищих учбових закладів і про керівництво вищою школою» та «Про педологічні переключення в системі Наркомосів».

У 1940–1941 навчальному році Ф. А. Бельський працював у Чернігівському педагогічному інституті на посаді професора та завідувача кафедри педагогіки. Його переведення в Чернігів було пов'язане з тим, що в структурі місцевого інституту з 1939–1940 навчального року почали діяти два вищі навчальні заклади – учительський і педагогічний інститут. А відтак у Чернігові не вистачало викладачів з науковими ступенями, і необхідно було зміцнити кадровий склад викладачів [16, арк. 1, 19]. Фома Антонович разом з дружиною Катериною Михайлівною, яка також працювала викладачем, мешкав недалеко від інституту у будинку № 41 по вулиці Фрунзе [19, арк. 1]. На той час в інституті діяли три факультети: історичний, мовно-літературний і фізико-математичний. Ф. А. Бельський читав лекції з педагогіки на всіх факультетах і у червні 1941 р. приймав екзамени у студентів [17; 18].

Після початку війни, коли інститут готувався до евакуації, частину інститутського архіву та матеріалів канцелярії було спалено. Саме в цей час було назавжди втрачено особові справи викладачів і студентів, а також значну частину документів передвоєнного періоду [6, с. 145], тому, на жаль, ми маємо дуже незначні архівні відомості про роботу педагога напередодні війни. Але відомо, що Ф. А. Бельський разом з К. М. Бельською були евакуйовані з Чернігова [19, арк. 1]. Робота професора Бельського в Чернігівському педагогічному інституті була недовгою, короткостроковою, але все ж мала свої позитивні результати. В історії навчального закладу він залишиться як завідувач кафедри педагогіки, який відповідав за профілюючий навчально-науково-методичний напрямок в діяльності та розвитку інституту.

Отже, Фома Антонович Бельський у 20-ті – першій половині 30-х років ХХ ст. був відомим ученим у галузі як педагогіки, так і педології. Здебільшого, у цей час він працював в Україні. Як педолог, Ф. А. Бельський приділив значну увагу розробці тестів, що використовувалися для визначення успішності школярів і студентів. Вітчизняні науковці мали значний досвід розробки і застосування різноманітних тестових методик, які не тільки не поступалися, а й мали певні переваги порівняно з зарубіжними аналогами. Ідеї Ф. А. Бельського щодо організації та змісту тестування залишаються актуальними й сьогодні. Не менш важливими є і його думки про доцільність створення спеціальних шкіл для обдарованих дітей. Він був в ряду перших українських вчених-педагогів нового часу. Його доля тісно пов'язана з радянською наукою та освітою, і його наукова діяльність віддзеркалює різні, як позитивні, так і суперечливі, моменти їх розвитку, зокрема й ті, що пов'язані з педологією – «репресованою» наукою про дитину і дитинство.



## Джерела та література

1. Бельський, Ф. А. Вимірювання успішності за стандартизованими тестами / Ф. А. Бельський // Радянська школа. – 1926. – № 8. – С. 42–48.
2. Бельський, Ф. А. Організація шкіл для свеходаренных / Ф. А. Бельський // Радянська школа. – 1927. – № 12. – С. 3–9.
3. Бельський, Ф. А. Тести Кортіса та спосіб користування ними / Ф. А. Бельський // Радянська школа. – 1926. – № 12. – С. 55–65.
4. Бельський, Ф. А. Тестування та оцінка успішності засвоєння навчального матеріалу / Ф. А. Бельський // Радянська школа. – 1926. – № 5. – С. 32–38.
5. Бельський, Ф. А. Педагогіка як наука / Ф. А. Бельський // Радянська школа. – 1929. – № 4–5. – С. 3–14.
6. Боровик, А. Історія Чернігівського національного педагогічного університету в біографіях його керівників / А. Боровик, М. Боровик. – Київ : СПД Чалчинська Н. В., 2016. – 416 с.
7. І прызванне, і лёс: жыццё і дзейнасць вучонага-педагога прафесара Фамы Антонавіча Бельскага / уклад. і камент. А. І. Бельскага ; прадм. У. Т. Кабуша. – Мінск : Рэдакцыя часопіса «Роднае слова», 2012. – 139 с.
8. Костюк, Г. С. До питання про порівняльну оцінку тестових форм / Г. С. Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 4. – С. 75–102.
9. Костюк, Г. С. Про порівняльну вартість зорового та слухового способу тестування успішності учнів / Г. С. Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 2. – С. 99 – 125.
10. Мандрыка, А. М. НОТ в педагогіці / А. М. Мандрыка // Путь просвещения. – 1925. – № 4. – С. 1 – 45.
11. Півстоліття невтомної праці: нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. – Київ : Радянська школа, 1966. – 99 с.
12. Сухомлинська, О. В. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): моногр. / О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 620 с.
13. Фама Антонавіч Бельскі: біяграф. матэрыялы і артыкулы = Фома Антонович Бельский: биограф. материалы и статьи / уклад., прадм. і камент. А. І. Бельскага. – Мінск : Выдавец Зміцер Колас, 2015. – 223 с.
14. Шнейдер, М. А. К вопросу об отборе детей во вспомогательные школы / М. А. Шнейдер // Педология. – 1931. – № 7–8. – С. 113–117.
15. Янченко, Т. В. Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія і практика: моногр. / Т. В. Янченко. – Чернігів : Десна Поліграф, 2016. – 448 с.
16. Журнал успішності студентів Чернігівського педагогічного та учительсько-го інститутів за 1940–1941 навчальний рік // Державний архів Чернігівської області (далі – ДАЧО). – Ф. Р-608. Оп. 1. Спр. 958. – 97 арк.
17. Книга протоколов государственной экзаменационной комиссии факультета

- языка и литературы за 1941 г. // ДАЧО. – Ф. Р-608. Оп. 1. Спр. 960. – 58 арк.
18. Річний журнал успішності студентів Чернігівського учительського інституту за 1940 – 1941 навчальний рік // ДАЧО. – Ф. Р-608. Оп. 1. Спр. 957 – 18 арк.
19. Список сотрудников института на 2 июля 1941 г. // ДАЧО. – Ф. Р-608. Оп. 1. Спр. 962. – 6 арк.