

НАДБАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ У ГАЛУЗІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ у 1960-1980-ті роки

У контексті висвітлення впровадження індивідуалізації в шкільний навчально-виховний процес розкрито малодосліджений аспект – здійснений у 1960-1980-ті роки внесок у цей процес українських психологів. Окреслено провідні напрями, методи й результати досліджень у галузі педагогічної психології, психології особистості, соціальної психології, що стосувалися індивідуалізації навчання (вивчення творчого потенціалу учнів, їхніх інтересів і здібностей, врахування мотивів навчальної діяльності, міжособистісних стосунків, виявлення і розвиток обдарованості і творчого мислення). Аналіз психолого-педагогічного доробку українських науковців засвідчив розширення спектру їхніх досліджень у напрямі забезпечення реалізації індивідуалізованих потреб і мотивів навчання школярів, що доводить поступове формування у цей час підґрунтя для встановлення парадигми особистісно орієнтованої освіти.

Ключові слова: індивідуалізація навчального процесу, творче мислення, самооцінка школяра, особистісний підхід, мотиви і цінності.

Постановка проблеми. У руслі розроблення маловивченої донині проблеми розвитку ключових аспектів діяльності українських учених у галузі педагогічної психології робимо спробу висвітлити провідні напрями розгортання ними тих студій, що стосувалися індивідуалізації й диференціації освітньо-виховного процесу в середній школі. У наших попередніх публікаціях було презентовано внесок вітчизняних науковців у згадану галузь у період з кінця XIX ст. до 1940-х років XX ст. [11], у перші повоєнні роки [12], а також у 1950-ті роки [13]. Ця стаття є логічним продовженням вже здійснених досліджень. Наголосимо, що психологи України брали активну участь у скеруванні навчання школярів у річці його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли гуманізації освіти.

Доцільність й актуальність вивчення зазначеного питання вмотивовується сьогоденною значущістю подальшого розвитку й поглиблення потенціалу особистісно орієнтованого підходу до школярів, в основі якого лежать індивідуалізація й диференціація навчання і виховання. До розроблення згаданих дитиноцентрованих засад діяльності сучасної української школи доклалися А. Фурман (1993), І. Бех, С. Логачевська, В. Рибалка (1998), Г. Балл, Ю. Гільбух, С. Подмазін, П. Сікорський, А. Самодрин (2000), Г. Коберник (2002), І. Дичківська (2004), Т. Вожегова (2008), О. Савченко (2012), С. Максименко (2013). Водночас важливо з'ясувати й нагромаджене у минулому науково-дослідне знання, яке стало значною мірою не лише підґрунтям сучасних студій з вивчення особистості школяра у сув'язі психофізіологічних і соціальних чинників її розвитку на тлі навчальної діяльності, а й сприяло розвитку педагогічної практики відповідно до одержаних психологією теоретичних і практичних результатів.

Отже, **мета статті** – через аналіз здобутків українських психологів (1960-1980-ті роки) визначити основні напрями психолого-педагогічних досліджень та зміни наукових векторів у царині індивідуалізації шкільного навчання. Зауважимо, що, відповідно до мети, обмежуємо сферу свого наукового пошуку відображенням результатів лише тих досліджень, які спрямовувалися на вивчення процесів навчання і виховання школярів, тобто виконаних у предметному полі педагогічної психології. Але мусимо визнати, що до розгляду частково увійшли й здобутки з галузі загальної психології, зокрема питання психології особистості, а також соціальної психології, певні студії з якої були дотичні до аспектів індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі. Оскільки деякі дослідження здійснювалися на межі кількох галузей психології, суттєвим для нас було значення одержаних результатів для просування ідей про необхідність розроблення індивідуального підходу до школярів.

Результати теоретичного дослідження. Перш ніж окреслити здобутки українських дослідників у галузі педагогічної психології, нагадаємо, що саме у 1960-х роках (після Міжнародного психологічного конгресу, що пройшов у 1966 р. в Москві) відбулося повернення радянської психології у світове фахове співтовариство після тривалої наукової ізоляції [26, с. 279-280]. Певне вивільнення наукової думки позитивно вплинуло й на подальший розвиток української психологічної науки. Однак, як стверджують історики психології А. Петровський і М. Ярошевський, партократичний тиск на психологічну спільноту не послабився. У жодній країні за межами так званого "соцтабору" розвиток гуманітарних галузей науки не знаходився у такій залежності від змін у політичному житті суспільства, як у країнах з більшовицькою ідеологією [26, с. 273].

У контексті поновлення в СРСР у 1960-ті роки соціально-психологічних досліджень (після тривалих політичних гонінь на них у 1930-ті роки, й наприкінці 1940-х – на початку 1950-х років [26]) у наступні десятиліття спостерігалася їх актуалізація і активне розгортання [9]. У другій половині 1960-х років й серед українських психологів почав зростати науковий інтерес до студій у цій галузі, зокрема до вивчення міжособистісного спілкування у процесі навчання і виховання школярів, "суб'єктивно-об'єктивних відносин" [7, с. 13] у навчальних колективах. У цьому контексті варто згадати про

дослідження професора В. Войтка, який з колегами з Науково-дослідного інституту психології УРСР (далі – НДІ психології або Інститут) з середини 1970-х років теоретично й експериментально розробляли досить новаторський для радянської психології особистісно-рольовий принцип побудови навчально-виховного процесу в школі [7, с.3]. Цей принцип по суті був модифікацією принципу індивідуалізації, а різниця між ними за тлумаченням автора полягала у визнанні "особливого значення суб'єкту у тій системі суспільних діяльностей, в яку він був включений безпосередньо, тобто – [визнанні – прим. Н.Д.] його соціальної ролі" [8, с.71]. За такого підходу вочевидь підносились значущість і цінність особистості в умовах тогочасного пріоритету колективного начала у житті суспільства.

На думку розробників особистісно-рольового підходу, яким передбачалася організація *спільної* діяльності вчителя й учнів, така співпраця відкривала останнім простір для розвитку їхньої творчої ініціативи [8, с. 72]. У школах м. Києва, Житомирської, Дніпропетровської областей експериментувалося передавання деяких функцій педагога учням (наприклад, у навчальній роботі – оцінювання знань і навчальних досягнень, рецензування, різноманітне локальне помічництво, у виховній – участь у самоврядуванні, здійснення шефської роботи і відповідальність за неї тощо) [8]. Експериментальний досвід набувався нелегко, супроводжувався певним спротивом з боку вчительського колективу, але давав і позитивні результати [8, с. 72]. У наведених фактах можна простежити спорідненість наукових ідей з практикою педагогіки співробітництва, що набула поширення у 1980-ті роки.

Необхідно також згадати, що наприкінці 1950-х рр. під впливом актуалізації питання диференціації підходів до навчання школярів, що набуло державного статусу завдяки прийняттю Закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти" (1958-1959 рр.), до тематичного поля психолого-педагогічних студій в Україні поряд з вивченням окремих психічних функцій учнів (сприйняття, мислення, мовлення, пам'ять, увага, саморегуляція) в аспекті здійснення ефективного педагогічного керівництва навчально-виховною роботою, знову увійшли (після політичних гонінь на психологію) питання вивчення здібностей й психології особистості. Як зазначав у 1958 р. відомий український вчений Г. Костюк, на той час в радянській психології не існувало експериментально підтвердженого теоретичного підґрунтя для діагностики обдарованості і визначення здібностей [34, арк. 3-4], тому поставали труднощі діагностики здібностей учнів. Він також застерігав від запровадження цілковитої диференціації навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи через "неможливість відкриття шкіл з диференційованим навчанням у невеликих містах, й тим більше селам, невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю" [34, арк. 6]. Але водночас психолог наголошував на важливості поглиблення "індивідуального підходу в існуючих організаційних формах", розрахованого не тільки на слабших учнів, а й на обдарованих [34, арк. 7].

У 1960-х роках в українській педагогічній психології продовжувалося й поглиблювалося вивчення різних аспектів процесу навчання школярів (засвоєння знань учнями початкової школи, вияви самосвідомості учнів, питань їхнього професійного самовизначення), особливостей розвитку пам'яті, розгорнуте ще у попередні десятиліття. Одержані результати таких досліджень мали пряме й опосередковане значення для реалізації індивідуального підходу до школярів.

Так, присутнім внеском у розвиток уявлень і знання про специфіку засвоєння дітьми знань стало довготривале вивчення відомим українським психологом П.Зінченком (у співпраці з колегами й учнями з Харківського педагогічного інституту) особливостей розвитку пам'яті. Насамперед маємо на увазі здійснене ним на стику кількох галузей психології дослідження теми "Мимовільне запам'ятовування" (книжка вийшла друком у 1961 р. [15]), яке принесло вченому визнання серед психологів усієї країни [16, с. 5]. Це були матеріали докторської дисертації (захищена у 1958 р.), у якій висвітлювалися розкриті вченим основні закономірності різних видів пам'яті. Серед найважливіших для шкільної практики висновків П.Зінченка стали твердження, що функція пам'яті полягає "у вибіркового закріпленні індивідуального досвіду й у подальшому його використанні ... у конкретних умовах життя суб'єкта, у його діяльності" [15, с. 134]; "мимовільне і довільне запам'ятовування, відтворення є двома послідовними сходинками у розвитку пам'яті дітей" [15, с. 456]. Показавши за допомогою лабораторних дослідів, що у дошкільників центральне місце в закріпленні ними індивідуального досвіду займає мимовільна пам'ять [15, с. 495], учений довів: з появою довільної пам'яті мимовільна не лише не втрачає свого значення, а й продовжує вдосконалюватися [15, с. 462], а "будь-яка діяльність, у процесі якої відбувається мимовільне запам'ятовування, завжди пов'язана з наявністю засобів, що відповідають її цілям і змісту" [15, с. 125]. Тому центральним і нагальним завданням школи, підсумовував Петро Іванович, є формування в учнів умінь і навичок довільного мислення, у тому числі щодо завдань розуміння тексту.

До важливих результатів відносимо й обґрунтоване колективом учених за керівництва П.Зінченка положення про те, що "основна лінія розвитку пам'яті дитини – це шлях перетворення мимовільних процесів пам'яті у довільні, що <...> не означає припинення розвитку мимовільної пам'яті <...> розвиток пам'яті – це власне є збагачення знаннями" [17, с. 30]. Причому під поняттям "збагачення" малося на увазі не просте накопичення знань, а формування системи знань і "способів організації збереженої інформації", що звучить як наукове передбачення й напрощуд актуальне нині завдання. Наголошувалося також, що проблема виховання і розвитку пам'яті є аспектом загальної проблеми розвитку особистості [там само, с. 31].

Спираючись на думку про те, що "без знання індивідуально-типологічних особливостей учня не можливо правильно організувати індивідуальний підхід у навчанні і вихованні" [10, с. 32], учений з НДІ психології О. Губко у результаті масштабного експерименту з молодшими школярами зробив висновок: показники рухливості у співвідношенні з показниками образної пам'яті дали статистично значущий

зв'язок, так само як словесна пам'ять високо корелювала з успішністю й загальним рівнем розумового розвитку [там само, с. 37-40]. Його колега Є. Легков внаслідок експериментування зі старшокласниками з метою вивчення взаємозв'язку між силою нервової системи і розумовою діяльністю підтвердив міркування про те, що навіюваність є свідченням слабкості нервової системи, при чому, "ступінь сили нервової системи знаходиться в оберненому зв'язку зі ступенем навіюваності" [21, с. 92]. Такий висновок був корисний для вчителів і вихователів, оскільки озброював знанням того, що ефективність самостійної розумової діяльності (за інших рівних умов) знаходиться у прямій залежності з силою нервової системи учня.

Аналіз тематики публікацій дає підстави стверджувати, що особливий науковий інтерес українських дослідників в галузі педагогічної психології був пов'язаний з вивченням особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так у ході проведення формувального експерименту у двох школах м. Києва (1964-1965 н/р) вчений О. Скрипченко вивчав зміну динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував у напрямі "виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів" [30, с. 4]. Як показало його дослідження, навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися зміни й в індивідуальних відмінностях у показниках цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися [там само, с. 9]. Таким чином О. Скрипченко встановив важливу закономірність навчання, підтверджену й у подальших студіях.

За результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів навчання першокласників читати (здійснювався констатувальний і навчаючий експерименти) Б. Богуславська з Ізмайльського педінституту зробила узагальнення: швидкість, сприйняття і розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються у дітей між зоровим і акустичним подразниками з одного боку, і мовно-руховими реакціями з іншого [6, с. 36]. Такі особливості, на її думку, зумовлювали існування різних типів читання в учнів, які вона розподілила на 4 групи за темпом, точністю і розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою школярів. Водночас дослідниця зазначила, що навчаючий експеримент показав: існуючі індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча у ході індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому "вчителі повинні постійно враховувати їх під час навчання читання" [там само, с. 38].

Важливою висновку у ході вивчення особливостей уяви молодших школярів за допомогою чорнильних плям Роршаха дійшла вчений з НДІ психології Л. Балацька. Вона встановила, що немає підстав стверджувати наявність сильної уяви у 6-7 річних дітей, яка з віком спадає. На відміну від подібного твердження зарубіжних дослідників Граффітса і Карпатрік, результати виконаних нею досліджень свідчили: з віком зростає кількість образів, відбуваються їх якісні зміни – від загальних, неясних структур (1-2-і класи) до більш яскравих, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3-4-ті класи) [1, с. 56-57].

Повернення до дослідження особистості учня вмотивувало все частіші і ґрунтовніші у науково-методологічному відношенні звернення до визначення сфери його інтересів. Так у 1967 р. вчений з НДІ психології О. Киричук розробляв проблему формування в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як могутнього засобу успішного навчання і виховання. Охопивши обстеженням 2340 школярів міських і сільських шкіл м. Києва, Київської і Закарпатської областей на основі методу вибору з кількох видів діяльності трьох пріоритетних, він встановив питому вагу навчальних інтересів у структурі діяльності дітей конкретного класного колективу. На основі кількісного і якісного аналізу зібраних даних, складених таблиць і графіків учений показав не лише коливання і спад інтересу до навчання з кожним його роком, а й встановив чинники, які визначають ступінь навчального інтересу певного учнівського колективу. Насамперед, це особистість учителя, його вміння викликати позитивні емоції і радість успіху, створити доцільний темп засвоєння знань, стимулює дітей до творчого мислення, а також методи і прийоми, які заохочують до навчання, особливо використання проблемних ситуацій, технічних засобів, відповідного унаочнення. У підсумку О. Киричук зазначив: "Якісний аналіз роботи вчителів у класах з високим показником інтересу до навчальної роботи свідчить, що дуже важливо створити для певних груп учнів з різними навчальними можливостями оптимальні умови, тобто забезпечити широкий індивідуальний підхід, диференціацію навчання" [18, с. 67].

Новачієм для розглядуваного періоду і за предметом дослідження (емоційна сфера стосунків у групі дітей) і за застосованим методом вивчення (соціометрія) вважаємо й експериментальну роботу О. Киричука (початок 1960-х років), присвячену студіюванню емоційних відносин (як одного з видів особистих взаємовідносин за запропонованою науковцем трьохкомпонентною структурою взаємовідносин – емоційні, оцінні, дійові [27, с. 111]) між дітьми молодшого шкільного віку (I-III класи). Учений досліджував емоційні відносини залежності, обов'язку й відповідальності, формування в учнів різних рис характеру залежно від сприятливого чи ні положення дитини в структурі емоційних взаємовідносин класного колективу та формування емоційних груп, їх впливу на відносини у класі [19, с. 161].

Встановленням особливостей самооцінки підлітків (молодших і старших) займався й О. Яцишин (НДІ психології), який виявив тенденцію до переоцінки ними своїх психічних якостей й здібностей порівняно з оцінкою класного керівника ("занижених й адекватних оцінок серед досліджуваних виявлено дуже мало" – визнав він [32, с. 131]). Учений послідовно і тривало (друга половина 1960-х – середина 1980-х років) розробляв актуальні питання професійного самовизначення школярів, опублікував методіку дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів

[33]. Згадана проблема, на наше переконання, прямо пов'язана з поглибленням індивідуального підходу в школярів і не лише в сенсі підвищення якості навчання, а в більш широкому значенні – підготовки їх до дорослого життя, до якнайповнішої самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Важливий напрям в українській педагогічній психології розглядуваного періоду становило вивчення різних виявів самосвідомості учнів (самооцінка, домагання, самокритичність, моральна саморегуляція тощо) як таких утворень, що відображають їхні індивідуальні особливості. Розуміння їх учителями допомагало визначати готовність учнів до сприйняття педагогічних впливів, прогнозувати їх результати, а отже ефективніше здійснювати виховний процес. Наприклад, досліджуючи індивідуальні особливості учнів-підлітків, Л. Сапожнікова засвідчила: відмінності виявляються й у темпі включення школяра в роботу над собою, у напруженні та систематичності, з якими ця робота здійснюється, так само й у рівні усвідомлення цього процесу [29, с. 123], тобто виявлялася певна залежність між саморегуляцією і самооцінкою підлітка. Заключний висновок дослідниці, співвіднесений з думками і зарубіжних учених (Дж. Колмен, Б. Рейвен, М. Фішбейн), й вітчизняних (Д. Узнадзе), полягав у ствердженні міркування, що схильність до самовиховання є виявом потреби особистості у самоактивності [там само].

Рідкісним для розглядуваного історичного часу вважаємо звернення дослідника В. Кузьменкова (Слов'янський педінститут) до питань психології особистості у гендерному вимірі. Так, для з'ясування оцінних суджень старшокласників щодо своєї особистості і порівняння морально-вольових самооцінок учнів, окремо юнаків і дівчат, у ході тривалого (1965-1967 н/р) соціально-індивідуального вивчення 164-х школярів (84 юнаки і 80 дівчат) автор перевіряв припущення, що крім індивідуальних відмінностей у свідомому ставленні до себе і своїх вчинків (дослідник вивчав "загальне ставлення до себе у цілому як до особистості" [20, с. 135]), у старших учнів можуть виявлятися і статеві відмінності, які на той час ігнорувалися або не враховувалися у навчально-виховній роботі. Науковець вів педагогічні щоденники на кожного учня, де фіксував висловлювання учня про себе в різних ситуаціях, збирав характеристики від учителів, батьків, однокласників на досліджуваних молодих людей, а також їхні автохарактеристики. Застосовувалися й такі методи, як індивідуальні й колективні обговорення, бесіди на задалегідь вибрані теми. Здійснене дослідження дало автору підстави зробити узагальнення, що "у юнаків більшою мірою, ніж у дівчат, виявляється схильність не помічати свої недоліки, а четверта частина хлопців виявила стійку схильність переоцінювати свою особистість" [там само, с. 142]. У дівчат, за висновком В. Кузьменкова, сильніше виявляється незадоволення своєю недосконалістю, при цьому значну роль у визначенні самооцінки відіграє оцінка власної зовнішності.

У руслі підходів до індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі у 1960–1970-ті рр. здійснювалися також вивчення структури словесно-логічної пам'яті учнів (О. Братко), творчої уяви і компонентів здібностей (В. Роменець), індивідуальних відмінностей у способах розв'язування мислительних задач (С. Легков), індивідуальних психофізіологічних особливостей розумової діяльності молодших школярів (М. Малков), індивідуального підходу до керування процесом соціальної адаптації учнів (О. Скрипченко, Б. Іванченко), генези невротичних рис характеру у молодших школярів (Х. Копистянська).

І хоча українські науковці ще й у 1960-1970-ті роки продовжували результативно займатися насамперед вивченням переважно різних часткових питань психології навчання і виховання школярів і дітей дошкільного віку, що можна визначати як функціоналізм, все ж у той час закладалося підґрунтя для розроблення у майбутньому суб'єктного підходу до навчання і виховання, поширення ідей розвивального навчання, особистісно орієнтованої та гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва. Яскравим доказом цього є психолого-педагогічна спадщина В. Сухомлинського, а також напрацювання українських психологів.

Загалом, порівняно з 1950-1960-ми роками, коли зусилля українських психологів спрямовувалися в основному на дослідження локальних прикладних питань психології учіння, засвоєння учнями знань, їх міцності [14], з 1970-х років відбувалося посилення у їхній діяльності розроблення теоретичних напрямів досліджень. З'ясовано, що тоді утвердився поділ психолого-педагогічних досліджень [28, с. 4] на теоретико-аналітичні, покликані накреслювати перспективні лінії розвитку школи і разом з тим визначати шляхи вдосконалення експериментального вивчення навчально-виховного процесу, та експериментальні, на основі яких встановлювали закономірності навчальної діяльності, особливості і потенціал виховних впливів. На початку 1980-х років теоретико-методологічні проблеми тогочасної української педагогічної та вікової психології вже тоді відомий вчений, нині – академік С. Максименко, схарактеризував як "відсутність загально визнаної конструктивної теорії психологічного розвитку" [22, с. 26], що призводило до переважання "створення великих описів умоглядного характеру".

Учений доводив, що на той час "найперспективнішим емпіричним методом дослідження у віковій і педагогічній психології мав стати формувальний експеримент, який дає можливість визначати механізм психологічного розвитку завдяки активному формуванню окремих рис і якостей особистості дитини і водночас підійти до вивчення цілісної особистості" [22, с. 23]. С. Максименко також обґрунтував твердження, що у результаті застосування генетико-моделювального методу в експериментальних дослідженнях з конструювання шкільних програм (1960-1970-ті роки – прим. Н.Д.) "уперше було пов'язано в єдиний органічний вузол педагогічну і вікову психологію, доведено, що виховання, навчання і розвиток неправомірно протиставляти" [там само]. Разом з тим автор не відкидав доцільності використання й емпіричного методу зрізів [22, с. 24].

Усе ж, на нашу думку, найістотнішим висновком Сергія Дмитровича була теза про надважливість розроблення теоретичних методів дослідження, оскільки в сфері педагогічної і вікової

психології "в галузі теоретичного пізнання спостерігається відставання" [там само, с. 24]. Тому він закликав у побудові теорії психологічного розвитку застосовувати метод моделювання як метод формалізації теорії, але у сув'язі з традиційними експериментальними методами.

У дусі використання загальнонаукової категорії "модель" для опису психічних явищ український психолог Г. Балл розробляв проблему співвідношення потреб, мотивів і цінностей особистості [2, с. 24], що дало йому підстави обґрунтувати розгляд мотиву діяльності суб'єкта як "існуючої у його психіці специфічної цільової моделі такого потрібного йому стану, досягнення чи підтримання якого становить стійку суб'єктивну цінність" [2, с. 31]. До теоретичних доробків відносимо й розроблення його колегою з НДІ психології В. Татенком, на основі досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів, уніфікованої психологічної структури (логічної послідовності) етапів навчальної діяльності учня для "забезпечення належної системи психолого-педагогічних механізмів формуючого впливу" [31, с. 36].

Окреслити ключові напрями досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднені українськими психологами у 1980-ті роки, можна, звернувшись, наприклад, до аналізу тематики публікацій провідного на той час українського фахового видання – науково-методичного збірника "Психологія" (видавався з 1966 р.). Відомий український психолог І. Синиця зазначав, що цей "збірник відображав рівень розвитку психологічної науки, її методологію, тематику досліджень, їх практичне значення" [14, с. 9]. Інший відомий тогочасний психолог з Одеського університету, професор Д. Елькін, піднімаючи проблему обмежених можливостей публікації результатів психологічних студій і нагальної потреби "кількісно і якісно збільшити літературу з психології, якої у нас дуже мало, а якщо й з'являється, то мізерним тиражем" [там само, с. 30], розглядав збірник "Психологія" як "забезпечену трибуну дослідника" [там само]. Доречно зауважимо також, що порівняно з початком 1960-х років, коли видання в Україні психологічної наукової продукції у кількісному відношенні взагалі було мізерним і корисні здобутки не набували належного впровадження [14], і навіть порівняно з серединою 1970-х років, коли спостерігалось зростання її видруку [14], з кінця 1970-х й у 1980-ті роки відбувалося істотне збільшення кількості психолого-педагогічних видань й активізація, розширення спектру наукових пошуків саме у напрямі поглиблення принципу індивідуалізації навчання [28, с. 172].

У 1980-ті роки на вивчення різних аспектів індивідуалізації шкільного навчання безпосередньо були зорієнтовані дослідження із загальної, педагогічної і вікової психології, причому акцент поступово почали робити саме на *особистісний вимір* навчання і виховання. У цьому контексті варто згадати дослідження проблеми досягнення органічного взаємозв'язку нормативного (соціальні норми) і творчого компоненти у діяльності вчителя й учнів як передумови підвищення результативності навчальної діяльності [3], яким займався Г. Балл. Наголосимо, що саме він у співавторстві з Л.Тарановим вперше написали про особистісний підхід у визначенні цілей виховання і навчання на сторінках збірника "Психологія" (1989). У статті автори тлумачили особистісний підхід як "стимулювання вільного всебічного розвитку індивіда" на засадах злиття "принципів гуманізму, вільного розвитку, з одного боку, і колективізму, роботи для загального добра, з другого" [4, с. 8]. І хоча основу їхніх міркувань становили положення марксизму-ленінізму, гуманістичне спрямування вважаємо очевидним. Науковці настійно акцентували увагу на важливості уникати згубного для виховання формалізму, аби особистісно орієнтовані освітні ідеї не лише проголошувалися, а й утілювалися в реальній роботі, спрямованій на досягнення суспільно значущих цілей. Розкриваючи цілі виховання як цілі формування особистості, автори виділяли (спираючись на концепцію розвитку видатного українського психолога Г.Костюка) у "кожній цілісній якості особистості, що має реально виявитися в діяльності, два аспекти: мотиваційний й інструментальний" [там само, с. 10], причому в останньому розрізняли змістовий і операційний компоненти. На наш погляд, дуже слушним і таким, що свідчило про нові, індивідуалізовані тенденції у психолого-педагогічних розмислах, було висловлене у статті положення про важливість врахування інтуїції педагога, "значення якої зростає в складних індивідуальних випадках", а також у керівництві діяльністю, що сягає творчого рівня [4, с. 11].

Щодо ж основного напрямку досліджень тогочасної педагогічної психології – аналізу шляхів і засобів оптимізації навчального процесу, то у його руслі у 1980-ті роки українські науковці зверталися до вивчення таких психологічних детермінант навчальної діяльності, як потреби і мотиви учіння (Н. Литвинова, А. Коваленко, М. Алексеєва, Н. Пророк), пізнавальні інтереси школярів (А. Фурман), аналізували психічні стани як чинник ефективності навчальної діяльності старшокласників (Т. Кириленко) та роль самоконтролю у їхній навчальній діяльності (В. Захарова), розробляли методики діагностики рівня сформованості навчальної діяльності (Ю. Швалб, Ю. Рождественський).

З урахуванням здобутих розмаїтих теоретичних напрацювань в галузі педагогічної психології й ефективному досвіду вчителів-новаторів у розглядуваній період робилися спроби переосмислити проблеми психології навчання відповідно до потреб змінюваної соціальної ситуації, а саме здійснити перегляд суті міжособистісної взаємодії вчителя та учня, обґрунтувати назрілі зміни у функціях педагога, а також враховувати у навчально-виховних ситуаціях вплив школярів один на одного [23, с. 4]. Так С. Максименко з групою співробітників лабораторії психології навчання НДІ психології на основі експерименту з формування у школярів узагальнених способів розв'язування практичних задач розробляли у середніх школах м. Києва (№№ 21, 180, 183, 201) методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання [там само, с. 6]. Основна увага приділялася конструюванню змісту навчальних предметів (математика, природознавство, рідна мова та література), точніше – розробленню "системи навчальних задач, що розглядається як психологічна організація матеріалу з метою забезпечення певної структури навчальної діяльності, а конкретні особливості системи задач характеризують спосіб цієї організації" [там само, с. 7].

Паралельно розв'язувалися завдання встановити найоптимальнішу структуру педагогічної діяльності, що сприяла б ефективному формуванню навчальної діяльності школярів, а також розробити психолого-педагогічні основи взаємодії вчителя і учня у процесі навчання [там само, с. 9-10].

Важливим внеском у психологію навчання стала й книжка Г. Балла "Теорія навчальних задач. Психолого-педагогічний аспект" (1990), у якій було розкрито "задачний підхід" до побудови процесу навчання, використання якісних і кількісних характеристик задач для оцінки навчальних досягнень і розумового розвитку учнів [5].

Для психолого-педагогічних досліджень 1980-х років характерною була активізація і розширення спектру звернень (розпочатих ще на початку 1970-х років) до вивчення професійного самовизначення учнів у процесі трудового навчання (у школі, у навчально-виробничих комбінатах – НВК) як варіанту забезпечення розкриття індивідуальних нахилів і можливостей школярів, і отже сприяння їхній життєвій самореалізації. Вивчалися психолого-педагогічні умови підготовки учнів до праці у сфері матеріального виробництва, розвиток творчих здібностей підростаючої особистості у труді (численні праці В. Моляка, В. Рибалки, М. Смульсона), особливості мислення школярів у процесі розв'язування конструктивно-технічних задач (О. Проскура, Т. Третяк), психологічні умови корекції вибору учнями профілю трудового навчання у НВК (П. Перепелиця), професійне самовизначення старшокласників у процесі трудового навчання (Р. Пономарьова). Серед питань психології професійної орієнтації, яких торкалися дослідники у той період, назвемо формування мотивів трудової діяльності старшокласників (М. Савчин), формування особистості підлітка у процесі профконсультативної роботи в школі (Б. Федоршин, Р. Міттельман), визначення шляхів оптимізації профорієнтаційної роботи з учнями 5-6-х класів та розроблення профорієнтаційних психограм (О. Ящишин).

Свідченням поступової переорієнтації освіти на задоволення потреб учня у розглядуваний час можна вважати вивчення творчого потенціалу особистості, зокрема технічної творчості школярів. Розробленням цього питання успішно займався нині відомий вчений, академік В. Моляко та його колеги з лабораторії психології праці українського НДІ психології. Він розробив психологічну теорію творчості (творчість за В. Моляко – це "автоінноваційна система" [25, с. 6]) й авторську діагностично-тренінгову систему КАРУС для виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення. У 1987 р. науковець оприлюднив програму роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яку у 2001 р. було покладено в основу Указів Президента України "Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр." і "Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2011 рр." [24]. Підготовку учнівської молоді до творчості В. Моляко розумів як "поєднання "зовнішнього" виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості" [25, с. 4] і обґрунтував доцільність розроблення і широкого застосування спеціальних творчих програм.

Окремий напрям досліджень, виконуваних на перетині психології особистості, соціальної психології, у 1980-х роках становило вивчення так званих важких дітей, зокрема психологічних умов виховної роботи з важкими підлітками (С. Яковенко) й позиції важковиховуваного у сім'ї (О. Антонова); психологічний аналіз типів важковиховуваних підлітків (Н. Максимова) й особливостей спрямованості їхньої важковиховуваності (В. Маценко) та сфери її психологічного вияву (Х. Копистянська). Психологічні умови оптимізації виховної роботи вчителя з підлітками-акцентуантами вивчав Т. Титаренко, формування критичного ставлення до себе важковиховуваних підлітків – Н. Максимова, особливості сприймання важковиховуваними підлітками педагогічних впливів – Л. Гавришак, Н. Максимова, психологічні умови попередження відхилень у статевої поведінці підлітків – Т. Гурлева.

Близькими за своєю суттю до питань індивідуалізації шкільного освітнього середовища вважаємо також дослідження українських психологів з соціальної психології. Це – типологізація видів групової діяльності (Є. Маргуліс); механізми міжособистісних взаємин у різних вікових групах (М. Попов); особливості оцінювання підлітками свого становища в класному колективі (Л. Пилипенко); особливості спілкування в колективі старшокласників (Є. Василевська).

У сенсі індивідуалізації педагогічних впливів промовистою вважаємо появу у №23 збірника "Психологія" (1984) розділу "Шкільна психодіагностика", де розглядалися тести короткочасного запам'ятання (В. Георгієвська), досвід діагностики відставання розвитку словникового запасу у молодших школярів (О. Пенькова) та відставання їх у навчанні математики (В. Гапонов). Близькою до особистісно орієнтованої тематики досліджень вважаємо також результати вивчення типових та індивідуальних особливостей розвитку критичного мислення в юнацькому віці (С. Король, 1986). Додамо, що наприкінці 1980-х років на сторінка збірника вже друкувалися дослідження психологічних особливостей використання комп'ютерних ігор у навчальному процесі (Є. Маргуліс, Е. Івахненко, О. Стрижак), у позакласній роботі з молодшими школярами (О. Бондарчук), що пов'язувалося з вивченням мотивації до навчальної діяльності.

З середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні аспекти формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що відповідало тогочасним керівним "історичним рішенням партійних з'їздів" у галузі освіти. І хоча вказівки влади були все ще головними у визначенні напрямів наукових досліджень навчально-виховного процесу, у тематиці й змісті психолого-педагогічних студій відображалось й визріле у надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної "гармонійної особистості", а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання, на розв'язання проблем важковиховуваності, на подолання формалізму у цілях і підходах до складних процесів творення особистості. Висвітлення й аналіз психолого-педагогічних доробків

науковців свідчить про розширення спектру їхніх досліджень у вимірі міжособистісних відносин школярів, забезпечення здійснення індивідуалізованих потреб і мотивів навчання.

Висновки. Можна стверджувати, що питання психології учіння в дослідженнях українських учених у 1980-х роках відійшли дещо на другий план, і порушувалися переважно у контексті трудового навчання. Ще з кінця 1970-х років проблематика психології трудової діяльності та профорієнтації стала домінуючою, що пояснювалося суспільно-економічним станом СРСР у період посилення стагнаційних процесів, коли виникла гостра потреба формувати в учнівській молоді мотиви вибору робітничих професій й орієнтувати її на діяльність у сфері матеріального виробництва, насамперед – сільськогосподарського. Проте на кінець 1980-х років частка досліджень з психології трудового навчання і профорієнтації поступово дуже зменшилася, залишивши для подальшого розроблення не тимчасові, а актуальні й донині питання індивідуалізації навчання через технічну творчість, виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення.

Використані джерела

1. Балацька Л.К. Особливості уяви молодших школярів / Л.К. Балацька // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К.: В-во "Рад. школа", 1967. – С.48-57.
2. Балл Г.О. До питання про засоби опису спонукальної функції психіки (про співвідношення потреб, мотивів і цінностей) / Г.О. Балл // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 23. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 24-32.
3. Балл Г.О. Засвоєння соціальних норм і творча активність особистості / Г.О. Балл // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 29. – К.: Рад. школа, 1987. – С.13-21.
4. Балл Г.О. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення / Г.О. Балл, Л.М. Таранов // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 32. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 7-15.
5. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А.Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 256 с.
6. Богуславська Б.А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б.А. Богуславська // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К.: В-во "Рад. школа", 1967. – С. 31-38.
7. Войтко В.І. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці / В.І. Войтко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 3-15.
8. Войтко В.І. Личностно-ролевой поход к построению учебно-воспитательного процесса / В.И. Войтко // Вопросы психологи. – 1981. – № 3. – С. 69-78.
9. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: книга для учителя / К.Н. Волков. – М.: "Просвещение", 1981. – 128 с.
10. Губко О.Т. Типологічні відмінності пам'яті учнів початкових класів / О.Т. Губко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 13. – К.: В-во "Рад. школа". 1974. – С. 32-40.
11. Дічек Н.П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець ХІХ-1917 р.) // Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ-перша третина ХХ ст.): колективна монографія. – К.: Пед. думка, 2013. – С. 32-73.
12. Дічек Н.П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945– початок 1950-х років) // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 29-37.
13. Дічек Н.П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х ХХ ст.) / Н.П. Дічек // Рідна школа. – 2014. – № 11. – С. 35-41.
14. "За круглим столом": обговорення на тему "Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві" [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника "Психологія", 11 листопада 1974 р.] // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К.: В-во "Рад. школа". 1975. – С.3-34.
15. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
16. Зинченко В.П. Пётр Иванович Зинченко (1903-1969): его жизнь и труды / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков // Психологический журнал. – 2013. – №2. – С. 1-23.
17. Зинченко П.І. Розвиток пам'яті учнів у процесі навчання / П.І. Зинченко, Г.К. Серєда // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К.: В-во "Рад. школа", 1970. – С. 18-31.
18. Киричук О.І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку / О.І. Киричук // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С.1-7.
19. Киричук О.В. Про вивчення особистих взаємовідносин між дітьми молодшого шкільного віку / О.В. Киричук // Психологія: Респ. наук.-метод. зб./ Міністерство освіти УРСР. – К.: Рад. школа, 1966. – Вип. 2. – С. 155-162.
20. Кузьменков В.К. Оцінка старшокласниками своєї особистості / В.К. Кузьменков // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К.: Рад. школа, 1970. – С. 134-142.
21. Легков Є.І. Сила нервової системи і розумова діяльність / Э.И. Легков // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 11. – К.: Рад. школа, 1972. – С. 88–93.
22. Максименко С.Д. Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології / С.Д.Максименко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К.: Рад. школа, 1982. – С.15-28.

23. Максименко С.Д. Методологічні аспекти психології навчання / С.Д. Максименко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 31. – К.: Рад. школа, 1988. – С.3-11.
24. Моляко Валентин Олександрович // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: inpsp.naps.gov.ua/read/319
25. Моляко В.О. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності / В.О. Моляко, Я. Главса // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 32. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 3-7.
26. Петровский А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – 416 с.
27. Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К.: Вид. "Рад. Школа", 1964. – 292 с.
28. Психологическая наука и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. – К.: Рад. школа, 1983. – 236 с.
29. Сапожнікова Л.С. Про зв'язок домагань і ціннісних орієнтацій учнів / Л.С. Сапожнікова // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К.: В-во "Рад. Школа", 1975. – С. 84-90.
30. Скрипченко О.В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання / О.В. Скрипченко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К.: В-во "Рад. школа". – С. 3-10.
31. Татенко В.А. Психолого-педагогічний аналіз структури учбової діяльності / В.А. Татенко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 28-38.
32. Яцишин О.О. Особливості самооцінки підлітків / О.О. Яцишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 9. – К.: Рад. школа, 1970. – С. 128-136.
32. Яцишин О.О. Методика дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів / О.О. Яцишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К.: В-во "Рад. Школа", 1976. –С.139-147.
33. ЦДАВО України. НИИ психологии института психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограмма заседания вчених Рад Інституту педагогіки та Інституту психології" (від 11 грудня 1958 р.). – Ф.5141, оп.1, спр.129, 43 арк.

Dichek N.P.

THE ACHIEVEMENTS OF UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS IN THE FIELD OF INDIVIDUALIZATION OF SCHOOLING IN 1960-1980S

In the context of elucidating the implementation of the individualization in the school educational process revealed unexplored aspect – the contribution to this process in the 1960-1980s of Ukrainian psychologists. Determine the main direction, methods and results of research in the field of educational psychology, personality psychology, social psychology, relating to the individualization of learning (the study of creative potential of pupils, their interests and abilities, motives of educational activity, interpersonal relationships, identification and development of talent and creative thinking). Analysis of Ukrainian scientists' psychological and pedagogical publications showed the expansion of the spectrum of their research in the direction of ensuring the implementation of individualized needs and motives for learning of pupils, and proves the gradual formation of the base to establish a paradigm of personal oriented education at this time.

In the analyzed period were done pioneering scientific work on the researching the development of junior pupils' memory (P. Zinchenko), on the determining the dynamics of the mental development of junior pupils depending on curriculum and teaching methods (O. Skripchenko), on the study of junior pupils' imagination (L. Balatska). The new methods (sociometry) for studying emotional relationships between between junior pupils were effectively applied by O. Kirichuk, in the study of older pupils' value judgments – by V. Kuzmenkov.

In line of individualization of the school educational process there were also studying the structure of verbal-logical memory pupils, creative imagination and ability of components (V. Romenets), individual differences in the methods of solving intellectual problems (E. Legkov), individual psycho-physiological characteristics of mental activity of younger schoolboys (M. Malkov), an individual approach to the management of the process of social adaptation of students (B. Ivanchenko), the genesis of neurotic features of junior pupils character (H. Kopistyanska).

And while Ukrainian scientists in 1960-1970s continued to productively engage primarily study of various local issues of psychology of education of pupils and preschool children, which can be defined as functionalism, yet in the same time there have been forming the foundation for the future development of personal approach to the upbringing and education. The ideas of developmental education, personality-oriented and humanistic pedagogy, pedagogy of cooperation were spreaded. A clear proof of this is psychological and pedagogical heritage of V. Sukhomlinsky and achievements of Ukrainian psychologists.

Key words: individualization of the educational process, creative thinking, self-esteem and self-student, personal approach, motivations and values technical creativity.

Стаття надійшла до редакції 25.11.2015 р.