

Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів

(друга половина 50-х років ХХ ст.)



Наталія ДІЧЕК,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Засадничим принципом нової освітньої парадигми є особистісно орієнтований підхід, упровадження якого пов'язане з індивідуалізацією навчання. Розробленню теоретико-методичних основ означених феноменів сприятиме аналіз досвіду вітчизняних дослідників у цьому напрямі, зокрема етапу другої половини 50-х років ХХ ст. Зазначимо, детальний розгляд діяльності українських психологів у попередній період (друга половина 40-х – початок 50-х років ХХ ст.) в контексті здійснення затребуваних досліджень із вивчення й обґрунтування психолого-педагогічних засад удосконалення навчально-виховного процесу в середній школі покаже, що вона пов'язувалася насамперед з підвищенням ефективності процесів свідомого учіння, сприймання, мислення [5].

Метою нашої статті є подальше визначення наукових пріоритетів і змісту досліджень, що здійснювалися українською психологічною спільнотою у другій половині 1950-х років та присвячувалися питанням індивідуалізації шкільного навчання. Це дасть змогу виявити рушійні мотиви і значення таких досліджень, їх роль в удосконаленні шкільного навчально-виховного процесу.

Тож сферу нашого наукового інтересу обмежували висвітленням саме тих досліджень, що спрямовувалися на вивчення процесів навчання і виховання школярів, тобто виконаних у предметному полі педагогічної психології. З огляду на це наголосимо: в розглядуваний період у радянському психолого-педагогічному дискурсі педагогічна психологія ще не диференціювалася на галузі, як нині. Маємо зважати і на те, що розвиток психологічної науки здійснюється насамперед відповідно до нагромадженого науково-дослідного потенціалу, згідно із внутрішнім поступом та зростанням знання, тож варто врахувати такий важливий аспект цього процесу, як зміна, уточнення предмета педагогічної психології. Тому спочатку з'ясуємо, як саме у досліджуваній історичній час його тлумачили.

Настановчими у радянській психологічній галузі в цілому, а отже, і для українських психологів, у 50–60-ті роки вважалися визначення предмета педагогічної психології, обґрунтовані видатними вченими О.Леонтьєвим і С.Рубінштейном [4, с.11]. О.Леонтьєв ще у 1935 році, коли працював у Харківському науково-дослідному інституті педагогіки, визнавав предметом педагогічної психології специфічну «психологічну діяльність учня в процесі навчання

й виховання» [10]. С.Рубінштейн у 1946 році писав, що предмет психології навчання (його термін синонімічний терміну «педагогічна психологія» – Н.Д.) становить дослідження психологічних закономірностей процесу навчання, що «здійснюється як двосторонній і соціальний за своєю суттю процес передавання, повідомлення і засвоєння знань» [19, с. 502–503]. При цьому вчений наголошував, що діяльність є основним способом існування психічного [19, с. 33], а отже, єдність розвитку та навчання, розвитку і виховання розкривається як ствердження взаємозв'язку і взаємозумовленості розвитку особистісних якостей індивіда та діяльності, під час якої він опановує нові знання, вміння та форми відносин [19, с. 154]. Спираючись на зазначені провідні теоретичні положення, і розвивалася проблематика тогочасних досліджень у галузі педагогічної психології.

Для нашого дослідження важливим був аналіз публікацій означеного періоду – статей у педагогічній періодиці, тематичних збірок наукових праць, матеріалів конференцій, архівних документів про діяльність Науково-дослідного інституту психології Міністерства освіти УРСР (далі – НДІ психології або Інститут) – як одного із чинників поширення наукових здобутків учених-психологів серед користувачів: педагогів, вихователів та викладачів вищих навчальних закладів. Він дав підстави стверджувати, що у цей час ідеологічне спрямування виконуваних досліджень домінувало над суто науковими завданнями задоволення потреб шкільної практики. Психологія і педагогіка розглядалися владою насамперед як ідеологічно орієнтовані наукові галузі,

розвиток яких здійснювався під суворим партійним контролем. Характеризуючи «невідкладні завдання, що постали перед працівниками педагогічної науки – однієї з найважливіших ділянок ідеологічного фронту» [23, с. 3], заступник міністра освіти УРСР О.Філіппов наголошував, що головне – це «боротьба за партійність у викладанні, проти будь-яких виявів буржуазного націоналізму та космополітизму, низькопоклонства перед розтлінною буржуазною наукою і культурою» [там само, с. 4].

Розглядуваний період в історії УРСР сучасні вчені тлумачать як час суворого регламентації і централізації наукових студій, передусім тих, що були охоплені сферою ідеології, їх безумовне підпорядкування класово-радянській доцільності та партійним вимогам [1; 3; 4; 21; 22].

Однак, як свідчить історія, поступ наукової думки можна контролювати і навіть дещо обмежувати, та його не можна припинити (хіба що через повну заборону досліджень). Адже він відбувається відповідно до внутрішніх, об'єктивно існуючих закономірностей розвитку знання. Тому, попри переважання в радянській психології ідеї «про особливий шлях марксистської психології» [17, с. 230–231], в «надрах» наукових лабораторій здійснювалися дослідження, які готували перехід до наступних якісних змін у напрямі повернення (після гонінь на психологію у 1930-х і наприкінці 1940-х років) до вивчення особистості та міжособистісних відносин.

Вимушена «тактика виживання» психології (А.Петровський, А.Ярошевський) в умовах політико-ідеологічних репресій умотивовувала дослідження розвитку процесів пізнання – пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, локалізуючи у такий спосіб психологічні студії пріоритетно в галузі когнітивних процесів [17, с. 231]. Це сприяло поглибленню і розширенню досліджень у педагогічній психології, що, зокрема, зазначалося в 1955 році на всесоюзній нараді з психології у Москві, скликаній тогочасною провідною установою – Інститутом психології АПН РРФСР. Директор установи академік А.Смирнов у пленарній доповіді про стан у країні науково-дослідної роботи в галузі психології зазначав, що успіхів досягнуто насамперед у дослідженні фізіологічних основ психологічних процесів, вивченні складних пізнавальних процесів (мова, мислення), розробленні питань дитячої та педагогічної психології (розумова діяльність дітей, психологія засвоєння ними знань, психологія виховної роботи) [25, с. 58]. Із сучасних позицій можна охарактеризувати такий тематичний пріоритет у психологічних дослідженнях, як функціоналізм, тобто, вивчення окремих психічних функцій, опис окремих психічних властивостей та особливостей людини [17, с. 230–231].

Із п'яти основних секцій, що працювали в форматі наради (загальні питання вчення про відчуття і сприйняття; питання мови і мислення; психопатологія і дефектологія; психологія особистості і виховної роботи; психологія політехнічного навчання), найактивнішу участь українські науковці – представники

НДІ психології та викладачі українських вищих навчальних закладів – взяли у роботі секції, присвяченої обговоренню проблем дослідження мови і мислення [25]. У виступі Д.Ніколенка «Про особливості розуміння учнями 1–4 кл. деяких граматичних категорій» (НДІ психології) на конкретних прикладах було обґрунтовано, що діти цього віку, виконуючи граматичні завдання, користуються переважно смисловим значенням слів та речень [25, с. 59]. Дослідження дало підстави вченому зробити висновки про «більш ефективні шляхи засвоєння дітьми рідної мови». Інший представник цієї установи І.Синиця розкрив особливості засвоєння школярами нових слів у тексті. Деякі специфічні аспекти розумової діяльності першокласників із засвоєння знань та заходи з піднесення їхньої успішності охарактеризував науковець Інституту О.Скрипченко. Його колега Б.Зальцман доповів про вплив слова на розвиток довільної пам'яті. З доповіддю «Про умовні рефлексії як складні словесні подразники у школяра» у конференції взяв участь професор Д.Елькін з Одеського університету. Питанню розумового розвитку дошкільників (сприймання предметів, роль мови і рухової активності) присвятила свій виступ Л.Котлярова зі Львівського педагогічного інституту [25].

Значення згаданих доповідей полягало не лише у поглибленні досліджень вікових особливостей психічного розвитку дітей, а й сприяло створенню більш раціональних методик навчання і виховання школярів, обґрунтуванню рекомендацій щодо доцільнішого здійснення освітніх процесів.

Тематика виступів українських науковців засвідчує, що вони розробляли переважно питання, пов'язані саме з розвитком пізнавальних процесів в учнів і дошкільників. По одній-дві доповіді від України було присвячено й іншим проблемам – психології виховання, зокрема, педагогічному впливу на формування дисциплінованої поведінки учнів (В.Аснін, Харківський педінститут), почуття відповідальності у молодших школярів (О.Жаворонко, НДІ психології); психології політехнічного навчання (В.Містюк, НДІ психології). У контексті психології політехнічного навчання вперше після ідеологічних гонінь 1930-х років на психотехніку було порушено питання психології праці. Результати вивчення індивідуальних відмінностей в утворенні рухових навичок у старших школярів, що доцільно було враховувати в управлінні темпом виконуваної роботи, оприлюднив науковець М.Малков з НДІ психології.

Зі звіту про проведення всесоюзної наради очевидно, що порівняно з тематикою і масштабом результатів московських та ленинградських колег українські психологи були в їхньому «кільватері», а з деяких проблем (зокрема, щодо психології особистості, дефектології, психології відчуття і сприймання) практично не висвітлили своїх напрацювань [там само].

Однак зміст роботи наукової сесії НДІ психології, проведеної в Києві на початку літа 1955 року,

переконає, що українські психологи досить плідно працювали і над частковими проблемами формування особистості школяра [11]. Поряд з обґрунтуванням необхідності «перетворення ідеології в дійове переживання людини» (О.Раєвський), займалися розробленням питання самосвідомості, що пов'язувалося з вихованням в учнів почуття відповідальності, обов'язку, самокритичності, формуванням свідомого ставлення до навчання, засвоєння правил і норм поведінки (П.Чамата), поглибленням вивчення особистості учня на основі вдосконалення підходів до складання психолого-педагогічних характеристик (К.Хоменко).

Аналіз наукових повідомлень, опублікованих у тезовому [там само] та повному викладі [18] засвідчує, що в більшості експериментальних досліджень застосовувалися такі методи, як спостереження, бесіда (колективна й індивідуальна) з учнями, вивчення досвіду вчителів, поглиблене вивчення окремих особистостей. Тому можна стверджувати, що найпоширенішим був метод природного експерименту або його модифікація – педагогічний експеримент, коли у звичних для школярів умовах за заздалегідь визначеною метою здійснювалося переважно вивчення певних психолого-педагогічних аспектів навчально-виховного процесу.

Шляхом спостережень, обговорень з учнями поведінки літературних героїв, її порівняння з поведінкою своїх однокласників та своєю власною, спеціально організованих бесід [18, с. 16–25] вивчали вікові особливості усвідомлення учнями моральних норм (Т.Рубцова). За допомогою навчально-виховного експерименту здійснювалося (І.Жаворонко) формування відповідальності у молодших школярів «під впливом організованої системи вимог школи» [11, с. 18–19], формування самовладання учнів 1–3-х класів на основі вироблення умовних гальмівних рефлексів шляхом використання регулюючої сили слова (В.Іванова) [18, с. 38–43]. Спостерігаючи основні форми регуляції діяльності у дітей (невольову і вольову), дослідження розвитку волі спрямовували на вироблення вмінь діяти у певний спосіб, які з часом мали стати звичками та нахилами (В.Аснін) [18, с. 273–281], вивчалось формування мотивів дисциплінованості учнів 1–2-х класів у зв'язку з організацією навчально-виховної роботи в школі (Л.Сапожнікова), а точніше – «додержування правил поведінки, яке супроводжується позитивним емоціональним переживанням школяра» [11, с. 27].

Для конкретизації шляхів і засобів управління вихованням пам'яті харківський учений П.Зінченко на основі експериментального дослідження встановив закономірність пам'яті, важливу для педагогічної психології, а саме: найкраще запам'ятовується матеріал, близький до змісту основної мети діяльності. На основі порівняльного аналізу планів тексту, складених для його запам'ятовування (мнемонічний план), і планів того самого тексту, складених з метою розуміння його змісту (пізнавальний план), науковець виявив специфіку дій, спрямованих на

запам'ятовування певного матеріалу, порівняно з діями, спрямованими на його розуміння. Так, він довів, що формування мнемонічних дій закономірно відстає від пізнавальних [18, с. 127–137].

Шляхом проведення експерименту за участю 150 учнів 9–10-х класів професор Д.Елькін пояснив природу забування, що «постає як умовний рефлекс» [11, с. 55], і окреслив деякі шляхи його запобігання. Заслуговує на увагу методика експерименту, що складалася з двох частин. За першою частиною передбачено, що школярі на слух мали запам'ятати десять слів у певному порядку і записати їх. Досліди проводилися колективно, протягом трьох днів, з тим самим набором слів. За тиждень учні мали без попереднього зачитування відтворити словесний матеріал. Особливість методики полягала в тому, що перелік слів містив одне складне для запам'ятовування слово, розташоване для різних учасників досліду на різних позиціях. У другій частині експерименту тим самим учням пропонувався інший набір слів, але без жодних складних елементів. Порівняння результатів обох частин досліду дало підстави стверджувати, що у 82% учасників експерименту фіксували умовно-рефлекторне забування з негативним відтінком [11, с. 56–57].

Практичне значення для вчителів-мовників мало дослідження І.Синиці (НДІ психології), який вивчав питання встановлення особливостей засвоєння учнями середніх класів нових слів зв'язного тексту. На основі проведення розроблених ним експериментальних уроків літературного читання науковець довів, що нове слово є подразником другої сигнальної системи. Він обґрунтував, що введення в пояснення слів зображення предметів і настанови на вживання дає кращі наслідки, якщо наочний образ відіграє лише допоміжну роль в усвідомленні смислового значення слова, а настанова на вживання дається після усвідомлення учнями смислового значення кожного нового слова [18, с. 224–231].

До окремої групи здобутків українських психологів у досліджуваний період відносимо студії, присвячені питанням удосконалення навчального процесу в початковій школі. Особливості узагальнень в учнів 1–2-х класів на матеріалі природничих понять охарактеризував О.Скрипченко [18, с. 173–180]. Закономірності розвитку логічного мислення молодших школярів обґрунтувала харківська дослідниця Д.Дубовіс. Використовуючи прийом Д.Ельконіна (відновлення порушеного порядку розміщення частин тексту), вона показала необхідність спрямовувати увагу дітей не лише на предметний аналіз фактичного змісту тексту, а й на його логічний аналіз [18, с. 187–195]. Науковець довела, що спеціально підготовлені вправи зі складання планів текстів сприяють формуванню логічного мислення, а також те, що треба використовувати не лише сюжетні, а й, наприклад, ділові типи текстів. У результаті психологічного аналізу лексичних недоліків у мові учнів початкових класів дослідниця з НДІ психології А.Гольдберг не лише встановила

причини таких помилок, а й окреслила заходи з їх усунення. У 1–4-х класах двох київських шкіл протягом 145 уроків мови (98 з них були експериментальними) на основі застосування спланованих серій вправ і варіацій прийомів пояснення та закріплення змісту слів вона перевіряла ефективність задіяного дослідного інструментарію, долучивши також результати 456 індивідуальних бесід з учнями та аналіз 672 письмових робіт [11, с. 93]. Узагальнюючи свої дослідження, дослідниця наголосила на важливості виконання педагогами таких заходів із попередження лексичних недоліків: «точне розкриття змісту слова, зв'язок пояснення значення слова з досвідом дітей, поглиблення розуміння дітьми певного об'єкта, вказівки на особливості вживання слова, активізація мислительної діяльності, збудження в учнів інтересу до слова, урізноманітнення мовної практики тощо» [там само].

У галузі вивчення питань психології уваги і сприймання варто привернути увагу до праці викладача Черкаського педагогічного інституту М.Горбач, яка досліджувала індивідуальні особливості уваги молодших школярів. Вона обґрунтувала необхідність педагогічного втручання в процес виховання уваги шляхом урахування індивідуальних особливостей учнів, типу їхньої нервової системи і довела, що систематичною і тривалою роботою можна розвинути індивідуальні особливості уваги дітей [11, с. 37].

Вважаємо слушним звернути увагу на той факт, що у 1955 році в Києві за ініціативою академіка О.Палладіна відбувся з'їзд фізіологів, біохіміків та фармакологів всесоюзного рівня, на якому йшлося про необхідність виправлення згубного курсу розвитку фізіологічної науки в СРСР, спричиненого рішеннями «павловської секції» 1950 року. Сучасна дослідниця Л.Клименко встановила, що на цьому з'їзді «система адміністративно-командного керівництва в природничих науках зазнала першого удару», а заходи, вжиті з'їздом, мали принципове значення і для розвитку психології, тобто сприяли поступовому розкріпаченню психолого-педагогічної думки, переважно через ствердження тези, що фізіологічні закономірності недостатні для пояснення всієї складності психічних процесів (Г.Костюк) [7, с. 10–11].

Із середини 1950-х років до пріоритетного питання психології навчання, засвоєння учнями основ наук, що досліджувалося з метою «обґрунтування ефективних способів педагогічного керівництва» процесами сприймання, розуміння, пам'яті у дітей, додалося визнання необхідності поглиблювати дослідження «ролі індивідуального фактора в навчанні», оскільки «результати його вивчення мають велике значення для розроблення методики індивідуального підходу до учнів в процесі навчання» [8, с. 23]. Однак до 1958–1959 років у цьому аспекті найактуальнішим визнавалося вивчення учнів, які не встигають у навчанні та пошук шляхів ліквідації другорічництва [там само]. Прийняття союзного Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і

про дальший розвиток системи народної освіти (1958 р.; в УРСР прийнятий у 1959 р.) [6] дало змогу вченим розпочати масштабне вивчення питання здібностей особистості, у тому числі здібностей дошкільників і школярів.

Аналіз української психолого-педагогічної літератури другої половини 1950-х років, насамперед матеріалів наукових записок НДІ психології, що були на той час найавторитетнішим (і фактично єдиним) всеукраїнським фаховим виданням, у якому оприлюднювалися здобутки не лише науковців Інституту, а й широкого загалу психологів республіки [12–16; 2], дав змогу визначити в цілому тематику досліджень науковців у галузі педагогічної психології. У ній домінували питання мислення і розвитку мови, а саме: вивчення особливостей засвоєння учнями лексики (І.Синиця [13]), граматичних понять (Д.Ніколенко, Л.Проколієнко [13]); з'ясування розуміння молодшими школярами алегорій і віршів (Т.Косма [12]), загадок та метафор (Л.Балацька [12]), мотивів поведінки літературних персонажів (Б.Прайсман [12]), оволодіння різними значеннями слова (А.Гольдберг [12]); встановлення взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього мовлення під час вирішення мислительних задач (Б.Баєв [14]); розроблення порівняльної характеристики продуктивності запам'ятовування учнями текстів у процесі слухання і самостійного їх прочитання (Л.Куценко [15]); дослідження розвитку умовиводів у молодших школярів (Т.Косма, В.Швидкий [15]); засвоєння математичних понять (від'ємних чисел) (О.Скрипченко [15]).

На прикладі студій Л.Балацької (1956) та О.Скрипченка (1959) покажемо зміни у рівні проведення досліджень із педагогічної психології. Наукова робота Л.Балацької, пов'язана з питанням розуміння молодшими школярами метафор, відображає поширений на той час варіант здійснення психологічного дослідження методом спостереження і бесіди. Розглядаючи оволодіння метафорою як істотно важливий аспект мовленнєвого розвитку молодших школярів, своїм завданням науковець визначила: «...пояснити, як розуміють метафори учні цього віку, з якими труднощами вони зустрічаються у ході розуміння метафор різної складності і як ці труднощі подолати». Для проведення дослідження вона відвідала понад 50 уроків з вивчення поетичного матеріалу, що містив різні художні засоби, провела індивідуальні бесіди з 50 учнями 1–4-х класів, а також 20 – з дошкільниками [12, с. 212].

У ході дослідження Л.Балацька з'ясувала, що сприйняття дітьми метафор, запропонованих поза контекстом, значно утруднене, так само, як і метафор, які відображали моральні аспекти людських стосунків. «Повне розуміння метафор йде від прямого значення слів до переносного (щоб відчувти образ, обов'язковим є його порівняння з реальними предметами і явищами», – з'ясувала науковець [там само]). На наше переконання, під час дослідження вона використовувала метод евристичної

бесіди з учнями, хоча й не називала її так. Це засвідчує таке узагальнення автора: «Питання-задача відіграє важливу роль не лише як засіб з'ясування рівня розуміння метафори, а й як засіб просування дитини на вищий рівень розуміння» [там само].

У висновках дослідниця наголосила на доцільності охоплення процесом навчання метафори певним контекстом, адже у такий спосіб «розуміння учня спрямовується у правильному напрямі, в обхід так званого буквального її тлумачення». У зв'язку з цим цікавою видається її рекомендація щодо необхідності перегляду наявного у тогочасних підручниках психології погляду (вона мала на увазі підручник С.Рубінштейна. – Н.Д.), що нібито розуміння метафори завжди починається з її буквального тлумачення. Насамкінець Л.Балацька висловила важливе, особистісно орієнтоване положення про те, що повноцінний розвиток образного мислення дітей має охоплювати виховання не лише сприйняття художніх творів, а й уміння самим створювати невеликі художні образи, що сприятиме всебічному розумовому й естетичному вихованню.

О.Скрипченко вибудовував вивчення психологічних особливостей засвоєння учнями від'ємних чисел як трьохсерійний експеримент. Перша серія завдань мала констатувальний характер, решта – навчальний, а кожна серія складалася з декількох груп завдань, що поступово ускладнювалися [15, с. 61]. Вправи цих груп завдань забезпечували варіювання всіх основних ознак від'ємного числа.

Експеримент здійснювався за участю 82 учнів 6–7-х класів чотирьох київських шкіл. Як зазначав учений, основним дослідним матеріалом, крім учнівських домашніх і контрольних робіт, протоколів уроків досвідченої вчительки Ю.Ганжук, був матеріал, «одержаний від індивідуального експерименту, який забезпечував виконання учнями одних і тих самих завдань» [15, с. 62]. Детально описуючи розроблену методику навчального експерименту, спрямовану насамперед на допомогу в подоланні учнями труднощів, пов'язаних із засвоєнням зазначеної теми курсу алгебри, О.Скрипченко фактично розробив прогресивну методику її викладання, що спиралася на доказові результати експерименту. Отже, можна констатувати ускладнення і якісне зростання методів психологічних досліджень в українській педагогічній психології.

Є підстави узагальнити: напрацювання українських психологів у галузі психології навчання і виховання у розглядуваний період мали об'єктивний характер, але спрямовувалися в русло вивчення окремих психічних функцій школяра (сприйняття, мислення, мовлення, пам'яті, уваги, саморегуляції), тобто їм був притаманний науковий функціоналізм на противагу здійсненню цілісного дослідження особистості дитини як учня і вихованця.

У другій половині 1950-х років відбувалося розширення методів дослідження, їх ускладнення і

збагачення інструментарію психологічних експериментів.

Оскільки у досліджуваній період констрування образу (моделі) радянської людини як носія всіх можливих чеснот суворо підпорядковувалося ідеологічним настановам влади, тому належне і наявне в дослідженнях учених мали збігатися. Як зазначають історики психології А.Петровський і А.Ярошевський, вихідною установкою передбачалося, що «радянський учень, яким він був, уже був таким, як мав би бути ... Педагоги не могли собі дозволити «наводити тінь» на таку райдужну картинку. Наука, а за нею й школа, рухалися типовим для тих часів шляхом ідеологічних «приписок» [17, с. 284].

Зазначена тенденція спостерігалася й в українській педагогічній психології. Крім суто ідеологічних утисків, існували й інші труднощі, що ускладнювали розвиток психолого-педагогічних досліджень. Зокрема, «дуже обмеженими в УРСР були можливості публікації в пресі виконаних досліджень» [20, с. 36]. Колишній заступник міністра освіти УРСР, а на той час уже директор НДІ педагогіки О.Русько писав у 1958 р., що таке становище призводило до ситуації, коли «виконані роботи здебільшого не публікувалися, результати науково-теоретичних досліджень через недостатню популяризацію слабо застосовувалися в практиці школи» [там само]. І хоча, за відомостями директора НДІ психології Г.Костюка, лише впродовж 1955–1958 років у журналах і збірниках наукових праць було опубліковано в цілому 445 статей із психології [9, с. 78], на його думку, «фундаментальних праць з дитячої і педагогічної психології» ще не було створено [там само]. Наприкінці 1950-х років він наголошував, що психологічні праці друкуються переважно в спеціальних журналах і наукових збірниках, які через свої невеликі тиражі мало доступні для широких кіл читачів, а тому вплив проведених досліджень на практику незначний [там само, с. 79]. Водночас учений справедливо звинувачував педагогів у «певному нехтуванні психологією» [24, с. 12], коли в працях із виховання не було психологічного аналізу, а в психологічних студіях, навпаки, часом ігнорувалося їх педагогічне спрямування.

Підсумовуючи, зазначимо, що ознайомлення з доробком учених України в перші повоєнні десятиліття вражає нарощуванням масштабів і різноманітністю локальних психолого-педагогічних тем, що здійснювалося, нагадаємо, в умовах ідеологічного тиску, матеріальної і фінансової скрути, особливо щодо проведення спеціалізованих лабораторних досліджень.

Література

1. Балл Г.А. Научная школа Г.С.Костюка: методологические уроки / Г.А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе: изб. работы. – К.: Основа, 2006. – С. 82–91.
2. *Бібліографічний* довідник праць з психології за 40 років (1917–1957) / За ред. к. п. н. П.Р. Чамати [НДІ психології МО УРСР]. – К.: Друкарня вид-ва «Рад. школа», 1958. – 134 с.

3. **Вікова** та педагогічна психологія / За ред. О.В. Скрипченка. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://vprc.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v... ta in
4. **Власова О.І.** Педагогічна психологія / О.І. Власова: навч. посіб. – К.: Либідь, 2005. – 400 с. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.npn.ua/full-txt.doc>
5. **Дічек Н.П.** Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х років) // Рідна школа. – №2013. – С. 29–37.
6. **Закон** про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Керівні матеріали про школу. – К.: Рад. школа, 1966. – С. 60–92.
7. **Клименко Л.О.** Розвиток фізіології нервової системи в Україні у 40–60-х рр. ХХ ст. – Автореф. дис. ... канд. іст. наук, 07.00.07. – К., 2005. – 20 с.
8. **Костюк Г.С.** Завдання психології у поліпшенні роботи школи / Г.С. Костюк // Рад. школа. – 1956. – №11. – С. 21–30.
9. **Костюк Г.С.** Про стан і заходи дальшого розвитку психологічної науки в УРСР у зв'язку з перебудовою системи шкільної освіти / Г.С. Костюк // Рад. школа. – 1959. – №123. – С. 77–85.
10. **Леонтьев А.Н.** Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии: обработка стенограммы доклада на пленуме Харьковского НИИ педагогики от 17.03.1935 г. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://detskiysad.ru/ped.hrestomatia27.html>
11. **Наукова** сесія [НДІ психології МО УРСР] (2–6 червня 1955 р.): тези доповідей. – К., 1955. – 120 с.
12. **Наукові** записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання дитячої та педагогічної психології / За ред. доц. П.Р. Чамати, доц. Д.Ф. Ніколенка. – Т. V. – К.: Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1956. – 263 с.
13. **Наукові** записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання психології засвоєння учнями мови. – Т. VII. – К.: Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1957. – 246 с.
14. **Наукові** записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання психології. – Т. IX. – К.: Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1958. – 179 с.
15. **Наукові** записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання психології. – Т. X. – К.: Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1959. – 248 с.
16. **Наукові** записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання психології мислення і мови. – Т. XIII. – К.: Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1959. – 242 с.
17. **Петровський А.В.** История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 416 с.
18. **Праці** республіканської психологічної конференції / За ред. проф. Г.С. Костюка, проф. О.М. Раєвського, доц. П.Р. Чамати [Наукові записки. – Т. VI: НДІ психології Міністерства освіти УРСР]. – К.: Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1956. – 311 с.
19. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с. (4-е вид., підготовлене за вид. 1946 р. і праць С.Л. Рубінштейна 50-х рр.).
20. **Русько О.М.** За дальший розвиток педагогічної науки на Україні / О.М. Русько // Рад. школа. – 1958. – №8. – С. 24–38.
21. **Савчин М.В.** Педагогічна психологія / М.В. Савчин: навч. посібник. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://academia-pc.com.ua/product/26>
22. **Столяренко Л.Д.** Педагогічна психологія / Л.Д. Столяренко. – 2-е вид., перероб. і доп. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 2003. – 544 с.
23. **Філіппов О.М.** Науково-дослідні інститути Міністерства освіти УРСР у першій післявоєнній п'ятирічці // Рад. школа. – 1954. – №11. – С. 3–11.
24. **Чавдаров С.Х.** За творче опрацювання проблем педагогічної науки / С.Х. Чавдаров, М.М. Грищенко // Рад. школа. – 1958. – №1. – С. 3–17.
25. **Чамата П.Р.** Всесоюзна нарада з психології / П.Р. Чамата // Рад. школа. – 1955. – №11. – С. 58–61.



Анонції

Наталія ДІЧЕК

Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х років ХХ ст.)

У статті в аспекті здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі висвітлено малодосліджену історію розгортання в Україні у другій половині 1950-х років досліджень із педагогічної психології. На тлі суспільно-історичних реалій розглянуто доби охарактеризовано тематику, методи і результати виконаних студій, визначено їх роль у підготовці переходу до наступних якісних змін у напрямі повернення до вивчення особистості і міжособистісних відносин.

Ключові слова: педагогічна психологія, індивідуалізація навчально-виховного процесу, методи психолого-педагогічних експериментів, ідеологізація, функціоналізм.

Наталія ДИЧЕК

Вклад украинских психологов в развитие индивидуализации обучения школьников (вторая половина 50-х годов ХХ в.)

В статье в аспекте осуществления индивидуализации учебно-воспитательного процесса в школе освещена малоисследованная история разворачивания в Украине во второй половине 1950-х годов исследований по педагогической психологии. На фоне общественно-исторических реалий рассматриваемого периода охарактеризованы тематика, методы и результаты выполненных исследований, определена их роль в подготовке перехода к последующим качественным изменениям в направлении возврата к изучению личности и межличностных отношений.

Ключевые слова: педагогическая психология, индивидуализация учебно-воспитательного процесса, методы психолого-педагогических экспериментов, идеологизация, функционализм.

Natalia DICHEK

Ukrainian contribution of psychologists in Rostwitha individualization of teaching students (second half of the 50s of the twentieth century)

In the aspect of individualization of the educational process in the school unexplored history of developing in Ukraine in the second half of the 1950s, researches on educational psychology elucidate in the article. Against the background of the socio-historical realities of the period

under review were characterized subjects, methods and the results of Ukrainian researches, determined their role in preparing the move to subsequent qualitative change in the direction of a return to the study of personality and interpersonal relationships.

Keywords: *educational psychology, individualization of the educational process, methods of psychological and pedagogical experiments, indoctrination functionalism.*

Драгоманівці допомагають дітям учасників АТО

Співробітники кафедри позашкільної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова спільно з Інститутом екології економіки і права, українськими та литовськими партнерами організували поїздку в Литву українських дітей, батьки яких є учасниками АТО на сході України. «Це ще один благодійний і тепер уже міжнародний проект від Драгоманівського університету, що має на меті підтримку та допомогу постраждалим під час бойових дій у Донецькій та Луганській областях», – зазначає ректор університету Віктор Андрущенко.

24 жовтня 2014 р. в Посольстві Литовської Республіки в Україні відбувся прийом Надзвичайним і Повноважним Послом Литовської Республіки в Україні Пятрасом Вайтекунасом організаторів акції та українських дітей, які їдуть на відпочинок до Вільнюса.

«Ми хочемо показати цим дітям, що вони не самотні у своїй біді. Сьогодні це потрібно як ніколи. Сподіваємося, що нові знайомства, враження та емоції хоча б на деякий час допоможуть їм забути про страшні події, які відбуваються в Україні», – розповідає пан Пятрас Вайтекунас.

Поїздка відбувається в рамках освітньо-патріотичної акції «Єднаймося в славетній родині!» – об'єднання освітян, державних і громадських діячів, вчених, митців, журналістів, меценатів, молоді та дітей з України й інших держав світу заради України, її майбутнього.

Організатори і підтримка: Посольство Литовської Республіки в Україні, Посольство України в Литовській Республіці, Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Інститут екології економіки і права, Національний центр «Мала академія наук України», Центр дітей і молоді Литви, Асоціація «Столиця Груп», ресторан «Шарм», Європейська асоціація позашкільної освіти та ін.

За інф. офіційного сайту
НПУ імені М.П. Драгоманова

