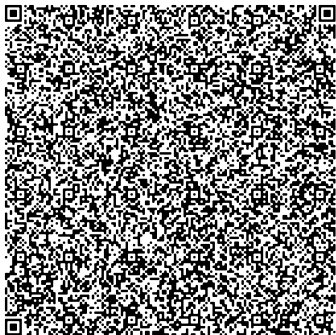


ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ ОСВІТОЛОГІЇ

PEDEUTOLOGICZNE KONTEKSTY OŚWIATOLOGII



УДК 37.013.77.(477)»198:7.091

Наталія Дічек

ORCID iD 0000-0002-2185-3630

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач лабораторії історії педагогіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
вул. Січових Стрільців, 52-Д, 04053 Київ, Україна,
ip.istp@gmail.com

ШЛЯХИ УТВЕРДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У контексті висвітлення розроблюваних в Україні в останній третині ХХ ст. ідей індивідуалізації шкільної освіти та їх упровадження в навчально-виховний процес розкрито маловивчений аспект – внесок українських психологів у дослідження шляхів і способів індивідуалізації навчання, здійснений наприкінці 1980-х – у першій половині 1990-х років. Окреслено провідні напрями досліджень у галузі педагогічної психології, психології особистості, що стосувалися поглиблення індивідуалізації навчання: розроблення системи диференціації навчання у початковій і середній школі, запровадження здобутків практичної психології, зокрема організація психологічної служби в системі шкільної освіти, вивчення творчого потенціалу учнів, виявлення і розвиток їхньої обдарованості і творчого мислення. Аналіз психолого-педагогічного доробку українських науковців засвідчив спрямованість досліджень на гуманізацію освітнього процесу, забезпечення реалізації у навчанні індивідуалізованих потреб школярів, що відповідало встановленню в українській освіті особистісно орієнтованої парадигми.

Ключові слова: практична психологія; психологічна служба; класи підвищеної індивідуальної уваги; класи прискореного розвитку; класи вікової норми; індивідуалізація навчального процесу; особистісний підхід.

Вступ. Ця стаття у хронологічному й проблемно-вимірі є логічним продовженням вже здійснених нами досліджень, присвячених висвітленню й аналізу надбань українських учених-психологів, які формували поступове поширення процесів диференціації навчання учнів середньої школи (Дічек Н. П., 2013; Дічек Н. П., 2014; Дічек Н. П., 2015). Наголосимо, що донині згаданий важливий аспект вітчизняного шкільного навчально-виховного процесу залишається не висвітленим.

Мета статті – через аналіз здобутків українських психологів (кінець 1980-х - перша половина 1990-х років) визначити основні напрями їхніх досліджень у галузі диференціації й індивідуалізації навчання в школі та зміни наукових векторів у цій царині внаслідок зміни державного устрою в Україні.

Відповідно до мети, обмежуємо сферу свого наукового пошуку відображенням результатів лише тих досліджень, що були виконані у предметному полі педагогічної психології.

Виклад матеріалу. У попередніх напрацюваннях нами встановлено, що з середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні питання формування «всебічно і гармонійно розвиненої особистості», що відповідало тогочасним керівним «історичним рішенням партійних з'їздів» у галузі освіти (Дічек Н. П., 2015, с. 15-29). Поряд з цим 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 (В. Моляко), на подолання формалізму у цілях і підходах до складних процесів творення особистості (Г. Балл), на запровадження особистісно-рольового підходу (В. Войтко). Останній тлумачимо як прототип особистісно орієнтованого підходу до побудови навчально-виховного процесу у школі.

До перших вагомих кроків з узasadнення ідей особистісно орієнтованого навчання відносимо також розпочаті українськими науковцями ще у 1970-1980-ті роки психолого-педагогічні дослідження питань міжособистісних відносин школярів (О. Киричук, В. Кузьменков, М. Попов, Є. Василевська), забезпечення реалізації індивідуалізованих потреб учнів і мотивації навчання (Г. Балл, М. Боришевський, Л. Сапожнікова, Л. Таранов), індивідуалізації навчання через технічну творчість, виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення (Ю. Гільбух, В. Моляко). Тому маємо підстави стверджувати, що психологи України мурували підвалини для подальшого спрямування навчання школярів у рiчище його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли гуманізації середньої освіти вже починаючи з 1990-х років.

З початком розбудови незалежної Української держави, в умовах об'єктивних суспільно-економічних труднощів, суспільство загалом, і навчально-виховний процес у середній і вищій школі зокрема опинилися у кризовому стані, що на думку, академіка О. Киричука було зумовлено «деформацією суспільних цінностей, ... втратою зв'язку з народним корінням духовності» (Киричук О. В., 1993, с. 3). А відомий український учений Г. Балл, розробляючи нове на той час для вітчизняної психології поняття «соціокультурна норма» як регулятор діяльності особистості, писав (1994 р.), що «неадекватні педагогічні орієнтації є похідними від стану суспільної свідомості» (Балл Г. О., 1994, с.79), маючи на увазі чинну у радянській педагогіці ситуацію, коли «моральні ідеали інтерпретувалися як вимоги, обов'язкові для виконання, що призводило до дискредитації ідеалів і до педагогічних невдач». Сформоване в умовах тоталітарного устрою пропагування ідеї «масового героїзму» на відміну від уявлення про героя як про ідеал, стверджував він, давало змогу експлуатувати ентузіазм людей, романтичні пориви молоді і цим зводити до мінімуму реальні можливості вільного особистісного вибору (Балл Г. О., 1994, с.78-79). Наслідком ідеологічних перекирчувань, вважав науковець, стало духовне розчарування, характерне для перших років незалежності.

Доречно зазначити, що у 1989 р. саме Г. Балл першим серед українських психологів написав (у співавторстві з Л. Тарановим) на сторінках республіканського науково-методичного збірника «Психологія» про особистісний підхід як шлях

у визначенні цілей виховання і навчання, як концептуальний, стратегічний напрям необхідного розвитку освітньої галузі. Автори статті писали, що особистісний підхід – це «стимулювання вільного всебічного розвитку індивіда» на засадах злиття «принципів гуманізму, вільного розвитку, з одного боку, і колективізму, роботи для загального добра, з другого» (Балл Г. А., 1989, с. 8). І хоча основу їхніх міркувань становили положення марксизму-ленінізму, гуманістичне спрямування їхніх міркувань 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» (Балл Г. А., 1989, с. 10), причому в останньому розрізняли змістовий і операційний компоненти.

Повне вивільнення на початку 1990-х років української гуманітарної думки з жорстких тенет моноідеології сприяло поширенню ідей про необхідність гуманізації всієї освітньої сфери. Одним із її шляхів стало інтенсивне використання практичної психології. Окреслюючи у 1993 р. стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні, академік О. Киричук писав, що в освітньому просторі держави дедалі більшого визнання набуває гуманістичний підхід, що характеризується «увагою до емоційних аспектів взаємодії учителя та учнів, відповідно перенесенням центру уваги з процесу навчання на процес учіння, з процесу виховання на процес самовиховання» (Киричук О. В., 1993, с. 3).

У контексті зазначеного підходу центр уваги психологів і педагогів перемістився з питань когнітивного розвитку школяра, засвоєння ним навчального матеріалу (що домінували протягом 1950-1970-х років) на питання педагогічної взаємодії учителя і учня, яку розглядали як передачу (обмін) теоретичних і практичних знань і передачу (обмін) духовних цінностей (Киричук О. В., 1991, с. 11). Визнання головною метою педагога виховання соціально активної, гуманістично спрямованої особистості, яка у житті керується загальнолюдськими та культурно-національними цінностями (Киричук О. В., 1993, с. 5), спонукало вчених до необхідності обґрунтувати соціально-психологічні механізми впливу на формування особистості. За О. Киричуком, освітянському загалу треба було відійти від усталених, традиційних поглядів на головні «суб'єкти виховного процесу». Спираючись на проведені пошукові соціологічні дослідження, він обґрунтував функціонування п'яти

зовнішніх чинників впливу, що визначають становлення особистості й утворюють певну цілісність на кожному з етапів її онтогенезу (сім'я, школа, засоби масової інформації і комунікацій, контактний колектив (клас, група, об'єднання), неформальна група (референтна) (Киричук О. В., 1993).

Як показали наші попередні дослідження, завдяки зверненню ще наприкінці 1980-х років українських психологів до проблеми гуманізації освіти, забезпечення її особистісно зорієнтованого змісту, вже в перші роки незалежності вони включилися у розроблення проблеми вивчення впливу системи зазначених чинників і кожного з них зокрема на розвиток підростаючої особистості, що активізувало розбудову в Україні такого науково-практичного напрямку, пов'язаного з індивідуалізацією та диференціацією у шкільній галузі, як практична психологія. Стверджувалося, що одним з принципів організації навчально-виховного процесу у школі визнається його «диференціація й індивідуалізація з неодмінним урахуванням рівнів фізичного та духовного розвитку учня (студента)» (Киричук О. В., 1993, с. 7).

Наголосимо, що і владні структури України підтримали такі наукові пошуки. Вже на початку 1990-х років було розроблено низку документів, в яких визначалися організаційні засади створення державної системи практичної психології та відповідне їй фінансування. Так, у жовтні 1990 р. рішенням № 05-17/11-43 Комісії з питань народної освіти і науки Верховної Ради України (Киричук О. В., 1993, с. 7) було офіційно започатковано розвиток практичної психології. А в лютому 1991 р. з'явився наказ міністра освіти України П. Таланчука «Про розвиток практичної психології в системі освіти», згідно з яким офіційно запровадили психологічну службу (Киричук О. В., 1993, с. 7). Відповідно до цього згодом на базі НДІ психології АПН України відкрили Науково-методичний центр практичної психології.

Для теми нашого дослідження надзвичайно важливо згадати, з яких саме підрозділів згаданий центр складався: 1) центр психологічної служби в системі освіти України; 2) центр творчої обдарованості та стимулювання творчої активності дітей; 3) центр допомоги дітям з відхиленнями у психофізіологічному розвитку і поведінці; 4) центр психолого-педагогічної допомоги «Діти Чорнобиля»; 5) центр діагностики і корекції психофізіологічних станів; 6) центр «Психогенез» з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації практичних психологів (Киричук О. В., 1993, с. 7-8). З цього переліку вочевидь постає, що робота Центру започатковувала якісно новий крок у реалізації ідей про індивідуалізацію та диференціацію насамперед у сфері шкільної освіти, адже головним завданням психологічної служби визнавалося «підвищення рівня навчально-виховного процесу в закладах освіти», завдяки створенню в них «умови для самовиховання і саморозвитку кожного учня»

(Киричук О. В., 1993, с. 7), якнайширше упровадження психологічних знань у шкільну практику. Цьому мала сприяти й організація при п'яти педагогічних вишах України (Київ, Полтава, Ніжин, Кіровоград, Умань) лабораторій практичної психології.

Водночас, як стверджував у 1992 р. психолог В. Панок, причиною зростання запиту на практичну психологію стали «докорінні зміни у структурі і методах управління суспільством, впровадження гуманістичних засад у взаємини між державою і особистістю» (Панок В. Г., 1993, с. 14), оскільки крах адміністративних методів управління спонукав державні структури до пошуку більш ефективних методів управління соціальними процесами. Науковець також констатував, що усвідомлення необхідності застосування психологічних знань у навчально-виховному процесі почалося «знизу», адже все більша кількість шкіл, використовуючи фінансову самостійність, включала до штатного розкладу посаду шкільного психолога, а за необхідності створення психологічної служби у системі освіти висловилися понад третина делегатів З'їзду працівників освіти України (1992 р.) (Панок В. Г., 1993, с. 16). Нагадуючи, що у той час диференціація навчання, підвищення його якості, забезпечення розвитку здібностей і талантів дітей визнавалися ключовими завданнями шкільної освіти, вчений підкреслював, що без психологів і психології їх виконання не можливе, так само, як і розв'язання проблем профорієнтації і профдбору, важковиховуваності, створення якісно нових підручників, прогнозування особливостей психічного розвитку дітей (Панок В. Г., 1993, с. 17).

Зауважимо, що вже у 1993 р. у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), одному з перших важливих загальнодержавних документів суверенної України в галузі освіти, метою якого було окреслення стратегічних завдань, пріоритетних напрямів і основних шляхів її реформування в умовах державної незалежності (Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття, 1993, с. 1-13), проголошувалася й необхідність створення у «загальноосвітніх навчально-виховних закладах психологічної та соціально-педагогічної служб». Вони розглядалися як один із основних шляхів реформування загальної середньої освіти. Додамо, що згадана Програма стала першим ідейним орієнтиром, певним концептуальним забезпеченням подальшої роботи з оновлення і розбудови національної системи освіти.

Аналіз процесів, пов'язаних з проблемою диференціації навчання учнів середньої школи у досліджуваній час, показує значне посилення уваги з боку держави (що пояснюємо активністю наукової та освітянської спільнот та їх тодішнім впливом на прийняття доленосних рішень) до проблем обдарованих дітей, дітей з психофізіологічними вадами, дітей, які зазнали життєвих труднощів внаслідок чорнобильської катастрофи.

У жовтні 1991 р. було затверджено комплексну програму пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей і молоді, розроблену спільними зусиллями співробітників науково-дослідних інститутів України і працівників Міністерства освіти України, Міністерства вищої освіти України, Міністерства України у справах молоді і спорту, Міністерства охорони здоров'я України (Киричук О. В., 1993, с. 9). Завдяки цим напрацюванням згодом у вище згаданій Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) серед стратегічних завдань та напрямів реформування позашкільного навчання і виховання було вказано й «створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдаровань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді» (Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття, 1993).

Висвітлюючи напрями роботи центру допомоги дітям з відхиленнями у психофізіологічному розвитку і поведінці, академік О.Киричук визнав, що на той час українськими психологами не вивчалися діти з важкими мовними порушеннями, з комбінованими вадами, хворі на ДЦП, з глибокою розумовою відсталістю, а їх «багато і стає дедалі більше» (Киричук О. В., 1993, с. 9; с. 14). Вчений констатував, що п'ять діючих в Україні типів спеціальних шкіл для дітей з відхиленнями у розвитку дістають не достатню допомогу від психологічної науки, а тому необхідно розширити дослідження згаданих проблем. До досягнень центру він відніс створення психодіагностичного комплексу для обласних психолого-медико-педагогічних комісій й видання посібника «Психодіагностика відхилень у розвитку дітей», покликаного допомогти шкільним психологам у вивченні дітей, що зазнають труднощів у навчанні (Киричук О. В., 1993, с. 9).

Одним з прикладів розкріпачення психологічної думки в Україні вважаємо повернення в науковий і практичний обіг психодіагностики як дієвого інструменту вивчення природи дитини. Встановлено: ще у 1975 р. в НДІ психології УРСР (теперішній Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України) заснували лабораторію психодіагностики, яку очолив відомий психолог Ю. Гільбух, один з фундаторів сучасної психодіагностики в Україні (Інститут психології імені Г. С. Костюка [Електронний ресурс]). У науковому підрозділі досліджувалися методологічні, теоретичні та практичні проблеми, пов'язані зі створенням нових тестів, адаптацією відомих традиційних методик, діагностикою різних популяцій дітей та дорослих, а також з упровадженням психодіагностики в практику роботи шкіл. Але на початку 1980-х рр. діяльність

лабораторії було згорнуто¹⁰. А в 1989 р. роботу підрозділу було відновлено завдяки створенню лабораторії психодіагностики і психології диференційованого навчання, метою якої стало «очищення ідеї диференціації учнів по окремих типах класів від вульгаризаторських спотворень, з одного боку, та стереотипних, однобічно негативних підходів до неї, з другого боку» (Гільбух Ю. З., 1991, с. 63). Керівником лабораторії психодіагностики знову став Ю. Гільбух. Саме науковцями цієї лабораторії було обґрунтовано потребу введення в Україні посади шкільних психологів, що знайшло відображення у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття). Особливу увагу співробітники наукового підрозділу приділяли створенню спеціальних програм та навчальних комплексів, за якими педагоги та шкільні психологи могли б працювати з окремими категоріями дітей. Лабораторією психодіагностики був започаткований і проведений масштабний експеримент з диференційованого навчання дітей, який охоплював сотні шкіл України, Росії, Білорусі та Молдови (Інститут психології імені Г. С. Костюка [Електронний ресурс]).

Ю. Гільбух став першим українським психологом, який розробив і проєкспериментував з колегами у початковій школі спочатку запровадження так званих класів вирівнювання, а згодом – створення системи з трьох типів класів. Остання передбачала диференційоване комплектування у школі перших класів на основі комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії диференційованого навчання (Гільбух Ю. З., 1988, с. 62-70).

Перший тип класів був розрахований на дітей, у яких розумовий розвиток відповідає віковій нормі.

Другий тип – клас прискороного навчання, призначався для дітей з випереджальним темпом розумового розвитку (навчання за формулою «чотири роки за три» для шестирічних учнів і «три роки за два» для семирічних). Навчання проводилося за «компактними програмами» (Гільбух Ю. З., 1988, с. 97), а для забезпечення їхнього подальшого розумового розвитку широко застосовувалися різноманітні форми творчих і самостійних робіт, конкурси, розподільно-кооперативні завдання (Гільбух Ю. З., 1991, с. 67). Після закінчення початкової школи такий клас ставав класом поглибленого навчання, яке, своєю, чергою мало диференціюватися далі за допомогою факультативних занять. Вчений передбачав створення комплексу навчально-предметних циклів – фізико-математичного, хіміко-біологічного, науково-гуманітарного (мовознавство, літературознавство, мистецтвознавство, історія), політехнічного (радіоелектроніка, комп'ютерна техніка, технічне моделювання) тощо. За його концептуальним підходом вказані цикли мали б характер доповнень до діючого навчального плану й програм.

¹⁰ Зі свідчень провідного наукового співробітника лабораторії психодіагностики, к.п.н. Л. Кондратенко.

Третій тип – класи підвищеної індивідуальної уваги (класи вирівнювання) для дітей слабо підготовлених до школи або з незначними відхиленнями у психічному розвитку. Їх доручали вести висококваліфікованому вчителю, й наповнюваність класів передбачалася значно меншою (16-18 учнів). У таких класах використовувалися вироблені у лабораторії психодіагностики корекційні методики (Ю. Гільбух, Л. Кондратенко) (Гільбух Ю. З., 1995, с. 97). В основу розроблюваної Ю. Гільбухом концепції диференційованого навчання було покладено положення про те, що вирішальну роль в навчанні й розумовому розвитку дитини відіграє фактор часу (Гільбух Ю. З., 1991, с. 63).

Визнаючи диференційоване навчання основною передумовою реалізації ключового принципу педагогіки – принципу індивідуального підходу до учнів, тобто врахування в навчально-виховному процесі їхніх індивідуально-психологічних особливостей (Гільбух Ю. З., 1991, с. 62), Ю. Гільбух на початку 1990-х років доводив доцільність охоплювати ним не лише учнів середньої і старшої школи, як це практикувалося, а насамперед початкової, де диференційоване навчання реалізовувалося переважно у формах гурткових та факультативних занять з художньої самодіяльності, трудового навчання, фізкультури, «внутрікласної диференціації» (Гільбух Ю. З., 1991). Таким чином, наголошував він, «диференційоване навчання намагаються будувати на основі врахування лише інтересів і нахилів учнів, ігноруючи існуючі між ними індивідуальні відмінності в розвитку інтелектуальних здібностей» (Гільбух Ю. З., 1991). Вчений обстоював ідею диференціації навчання школярів за здібностями, але з дотриманням принципу демократизму завдяки фактичному забезпеченню всім категоріям дітей «в основному одного обсягу знань при високому рівні засвоєння». Відзначаючи зростаючий у той час рівень соціального розшарування, професор Г. Балл писав, що класи підвищеної індивідуальної уваги Ю. Гільбуха справді забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини, сприяють індивідуалізації, яку визначав «принциповою характеристикою стратегій вільного розвитку особистості» (Балл Г. О., 1996, с.10-11).

У цей же час питанням психодіагностики інтелекту в системі диференціації навчання займався й інший український психолог А. Фурман

(Фурман А. В., 1993). Він обґрунтував технологію використання тестів розумового розвитку учнів, найбільш доступних для вчителів. Поряд з описом техніки цілісного тестового обстеження школярів, учений виклав можливість застосування тестів для створення різних типів класів (лицейні, гімназійні, загальноосвітні, підвищеної індивідуальної уваги) та диференційованих навчальних груп для навчання обдарованих і слабовстигаючих учнів.

На початку 1990-х років в дослідженнях українських вчених набула належної уваги й проблема обдарованих дітей і молоді. Науковці розробляли методи визначення науково-технічних здібностей у старшокласників (В. Рибалка, А. Фурман), тренінги з творчої психотехніки у роботі з обдарованими дітьми (Р. Пономарьова, А. Терешкова, Р. Пономарьова), вивчали психологічні основи творчості у напрямі вивчення творчого потенціалу особистості (В. Моляко, Н. Чепелева). Так розроблення концепції творчої людини дало змогу В. Моляко розробити комплексну програму виховання творчо обдарованих дітей та молоді, багато положень якої увійшли до вже згадуваної Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття)» (Моляко В. О., 1995, с. 148-149).

Висновки. Завершуючи висвітлення здобутків українських психологів у досліджуваній час, зазначимо, що в межах статті визначили лише деякі основні напрями їхніх досліджень у галузі диференціації й індивідуалізації навчання в школі. Однак одержали підстави висувати, що перші роки незалежності дали істотний поштовх розширенню сфери психолого-педагогічних досліджень, насамперед у галузі практичної психології, що об'єктивно сприяли диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, розробленню нових технологій навчально-виховного процесу з метою оптимізації фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку школярів, а отже реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти. Водночас маємо підстави стверджувати, що підвалини згаданих прогресивних процесів мурувалися у попередні десятиліття, що й доводить: суспільно-політичні й ідеологічні зміни в Україні на зламі 1980-1990-х років лише узасаднили зміни освітніх парадигм, коли на місце парадигми школи учіння прийшла особистісно орієнтована освітня парадигма.

Література

1. Балл Г. А. 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.
2. Балл Г. О. Уплотнение систем нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и посттоталитарного сознания / Г. О. Балл // Особистість і народ: погляд історичної психології: матер. Всеукр. наук. конф. – К.: Т-во психологів України, 1994. – С.78-79.
3. Братко М. О. Смысловиттєві цінності в молодшому і середньому шкільному віці / М. О. Братко // Психологія: Науково-методичний збірник / Редкол.: О.В.Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1993. – Вип. 41. – С.10-21.

4. Гільбух Ю. З. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання / Ю. З. Гільбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко // Початкова школа. – 1988. – №7. – С. 62-70.
5. Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі / Ю. З. Гільбух // Психологія: Респ. науково-методичний збірник / Редкол.: Л. М. Проколієнко (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1991. – Вип. 36. – С. 62-71.
6. Гільбух Ю. З. На шляхах диференційованого навчання / Ю. З. Гільбух // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості: матер. звітної наукової сесії Інституту психології АПН України, 10-11 лютого 1994 р. – К., 1995. – С. 96-102.
7. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття // Освіта. – 1993. – № 44-46. – С. 1-13.
8. Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець ХІХ-1917 р.) / Н. П. Дічек // Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ - перша третина ХХ ст.): колективна монографія. – К.: Пед. думка, 2013. – С. 32-73.
9. Дічек Н. П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 - початок 1950-х років) / Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 29-37.
10. 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.
11. Дічек Н. П. До джерел вивчення психолого-педагогічного забезпечення процесу диференціації у середній школі (кінець 1950-х рр.) / Н. П. Дічек // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – № 2. – С. 78-88.
12. Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації і диференціації навчання школярів (60-ті рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – Вип. 18 (1-2015). – С. 407-419.
13. Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70-х рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76-83.
14. Дічек Н. П. Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 4. – С. 15-29.
15. Інститут психології імені Г. С. Костюка // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inpsy.naps.gov.ua/info/185>
16. Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні / О. В. Киричук // Психологія: Науково-методичний збірник / Редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 3-15.
17. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія: Респ. науково-методичний збірник / Редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3-12.
18. Моляко В. О. Психологічні основи творчості та інноваційної діяльності дітей та молоді / В. О. Моляко // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості: матер. звітної наукової сесії Інституту психології АПН України, 10-11 лютого 1994р. – К., 1995. – С. 147-155.
19. Панок В. Г. Ситуація і перспективи розвитку практичної психології в Україні / В. Г. Панок // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості: матер. звітної наукової сесії Інституту психології АПН України, 22-24 лютого 1993р. – Т. II. – К., 1993. – С. 14-21.
20. Пономарьова Р. О. Тренінг з творчої психотехніки в роботі з обдарованими дітьми та молоддю / Р. О. Пономарьова, А. Д. Терешкова // Психологія: Науково-методичний збірник / Редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 15-26.
21. Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.
22. Рибалка В. В. Метод визначення науково-технічних здібностей у старшокласників / В. В. Рибалка // Психологія: Науково-методичний збірник / Редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 26-42.
23. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання / А. В. Фурман. – К.: «Освіта», 1993. – 221 с.

SPOSOBY ZASZCZEPIĆ W UKRAINIE ZORIENTOWANY NA OSOBOWOŚĆ PARADYGMAT EDUKACJI SZKOLNEJ: ASPEKT PSYCHOLOGICZNY I PEDAGOGICZNY

Dichek Natalia, doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, kierownik laboratorium historii pedagogiki, Instytut pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, ul. Strzelców Siczowych, 52-A, 04053 Kijów, Ukraina, ip.istp@gmail.com

W ramach wyświeltania opracowywanych na Ukrainie w ostatniej trzeciej XX wieku pomysłów indywidualizacji edukacji szkolnej oraz ich wdrożenia w proces oświatowo-wychowawczy ujawniono słabo zbadany aspekt – wniosek ukraińskich psychologów w badania sposobów i środków indywidualizacji nauczania, zrealizowany pod koniec lat 1980. – w pierwszej połowie lat 1990.

Nakreślono główne kierunki badań w dziedzinie psychologii pedagogicznej, psychologii osobowości dotyczące pogłębiania indywidualizacji kształcenia: opracowania systemu zróżnicowania nauczania w szkole podstawowej i średniej, wprowadzenie osiągnięć psychologii praktycznej, w tym organizacji usług psychologicznych w systemie szkolnym, badanie potencjału twórczego uczniów, ujawnienie i rozwój ich talentu i twórczego myślenia.

Analiza psychologicznych i edukacyjnych osiągnięć ukraińskich naukowców zaświadczyła skierowanie badań w stronę humanizacji procesu edukacyjnego, zapewnianie realizacji w nauczaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów, zgodnie z ustanowieniem w edukacji ukraińskiej paradygmatu zorientowanego na osobowość.

Słowa kluczowe: psychologia praktyczna; służba psychologiczna; klasy o powiększonej uwadze indywidualnej; klasy o rozwoju przyspieszonym; klasy normy wiekowej; indywidualizacja procesu nauczania; indywidualne podejście.

ADOPTION OF PERSONALITY ORIENTED PARADIGM OF SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Dichek Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Laboratory of History Education, The Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52-D, 04053 Kiev, Ukraine, ip.istp@gmail.com

In the context of illuminating of ideas about the individualization of school education in Ukraine, which have being developed in the last third of the twentieth century, revealed poorly studied aspect concerning the contribution in the late 1980s - early 1990s. of Ukrainian psychologists to studying ways and means of individualization of school learning. Identified several areas in the field of educational psychology, personality psychology research related to the deepening individualization of learning. These include: studies and pilot testing of teaching differentiation system in primary and secondary schools (finding based on the use of test methods the level of child's abilities to education and the according acquisition of the three groups of first-form children, who were distributed over the different types of classes (age norm classes, increased individual attention classes, classes of the accelerated development); the introduction in the secondary school life achievements of practical psychology, in particular the organization of psychological services in the schools; the study of the creative potential of pupils, the discovery of talents and developing the creative thinking. It is shown that the preconditions for the changing Soviet educational paradigm «school of teaching» on the personality oriented paradigm have been created by Ukrainian psychologists during the 1970-1980-ies. Analysis of the psychological and pedagogical works of Ukrainian scientists showed the direction of their research on the humanization of the educational process, the desire to ensure the implementation of individualized learning needs of pupils, which corresponds to the establishing in the Ukrainian educational system of personality oriented paradigm. At the same period under review increased attention from the government to the problems of gifted children, children with special needs, children who have been traumatized as a result of the Chernobyl disaster.

Key words: practical psychology; psychological service; increased individual attention classes; classes of accelerated development; age norm classes; personal approach in educational process.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2016

Прийнято до друку 29.09.2016