

**ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ
У ГАЛУЗІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
(60—70-ті рр. ХХ ст.)**

З погляду індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу розкрито маловисвітлену історію розвитку в Україні в 1960—1970-х рр. досліджень із педагогічної психології. Н; тлі суспільно-історичних реалій розглядуваної доби схарактеризовано тематику, методи й результати оприлюднених студій, визначено їхню роль у підготовці переходу до наступних якісних змін у масштабному вивченні особистості, міжособистісних стосунків, упровадження розвивального навчання.

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

Починаючи з часів формування вітчизняної школи психології, тобто з кінця ХІХ ст., а особливо у 20-ті — першій половині 30-х рр. ХХ ст., питання індивідуалізації й диференціації шкільного освітньо-виховного процесу прямо чи опосередковано були істотним предметом досліджень українських психологів — фахівців із педагогічної психології.

Розвиток вітчизняної педагогічної психології з погляду індивідуалізації освітнього процесу залишається практично не відображеним у дослідницькому полі історико-педагогічних студій, хоча це важливо не лише для теоретичного ретроспективного аналізу поступу вітчизняної психолого-педагогічної галузі науки, а й для створення сучасних дитиноцентрованих моделей навчання і виховання різних груп дітей [17; 22, 165].

У попередніх публікаціях [3—6] ми спробували заповнити цю знаннєву прогалину і нині продовжуємо (відповідно до хронологічної тяглості) вивчення зазначеної проблеми. Тож мета статті — висвітлення вагомих і перспективних здобутки української психології в галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюдненні у 1960—1970-х рр. Згідно з метою обмежуємося не лише часовими рамками, а в розглядом тільки тих досліджень, що були виконані в УРСР.

Наприкінці 1950-х рр. під впливом актуалізації питання диференціації підходів до навчання школярів, що набуло державної ваги завдяки ухваленню владою закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток

системи народної освіти» (1958—1959) [7], вивчення пізнавальних процесів, окремих психічних функцій учнів (сприйняття, мислення, мовлення, пам'ять, увага, саморегуляція) учені повернулися до вивчення психології особистості, зокрема таких її характеристик, як темперамент, здібності, інтереси.

Перш ніж звернутися до ключових досліджень, пов'язаних із питанням індивідуалізації навчально-виховного процесу або дотичних до нього, зазначимо, що тогочасні відповіді на запити шкільної практики були сукупними надбаннями й інших гілок психології — загальної, дитячої та вікової.

Саме на стику кількох галузей психології проводив дослідження харківський учений П. І. Зінченко. Психологи всієї країни визнали його в 1958 р. [31, 5] після захисту докторської дисертації «Мимовільне запам'ятовування» [30], в якій учений розкрив і узагальнив основні закономірності різних видів пам'яті.

Серед найважливіших для шкільної практики висновків П. І. Зінченка стали твердження: функція пам'яті полягає «у вибіркового закріпленні індивідуального досвіду й у подальшому його використанні... в конкретних умовах життя суб'єкта, в його діяльності» [Там само, 134]] «мимовільне й довільне запам'ятовування, відтворення є двома послідовними сходинками в розвитку пам'яті дітей» [Там само, 456]. Показавши за допомогою лабораторних дослідів, що в дошкільників центральне місце в закріпленні ними індивідуального досвіду займає мимовільна пам'ять [Там само, 495], учений довів: з появою довільної пам'яті мимовільна не лише не втрачає свого значення, а й удосконалюється далі [Там само, 462], а «будь-яка діяльність, у процесі якої відбувається мимовільне запам'ятовування, завжди пов'язана з наявністю засобів, що відповідають її меті й змісту» [Там само, 125]. Тому центральним і нагальним завданням школи, робив висновок Петро Іванович, є формування в учнів умінь і навичок довільного мислення, а також розуміння тексту.

У 1960-х рр. П. І. Зінченко разом із харківськими дослідниками П. В. Невельським та Г. В. Репкіною далі вивчав питання пам'яті, зосередившись на оперативній, тобто на процесах короткочасної пам'яті у зв'язку зі змістом і структурою діяльності, зокрема навчальної. Дослідники тлумачили формування такого виду пам'яті як умови успішного досягнення її мети [20, 59—60]. Вони також намагалися визначати обсяг безпосередньої, короткочасної, довгочасної пам'яті та ймовірну структуру запам'ятовування матеріалу. На основі встановлення зворотної залежності обсягу пам'яті від кількості запам'ятовуваної інформації (1963) вчені довели положення про те, що зменшення кількості інформації в матеріалі веде до збільшення обсягу пам'яті та поліпшення успішності його засвоєння [Там само, 62].

Як стверджує син ученого, академік РАО В. П. Зінченко, сам Петро Іванович вважав свій доробок «лише першим кроком на шляху до вивчення пам'яті в реальній дійсності» [31, 5]. Досягнення П. І. Зінченка дали підстави для зарахування його (поряд із О. М. Леонтєвим) до когорти творців

діяльнісного підходу до вивчення пізнавальних процесів, а також відкривачем кількох мнемонічних ефектів (ефекти генерації, глибинної обробки) [Там само, 1].

Хоча студії Петра Івановича мали практичне спрямування й корелювалися з педагогічною психологією, однак лише після цілковитого визнання результатів його досліджень він одержав можливість систематично вивчати роль пам'яті в контексті реальної навчальної діяльності, а не в лабораторних умовах. Це стало можливим завдяки організації в 1963 р. при кафедрі психології Харківського університету (нині – Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна) лабораторії з вивчення проблем пам'яті і навчання, що функціонувала на базі школи № 17 [31, 5–6]. Як зазначає сучасний психолог Н. В. Репкіна [33, 86], саме тоді П. І. Зінченко проводив експериментальні уроки за напрямом «розвивальне навчання», яке почало набувати пріоритетного статусу в радянській шкільній освіті.

У руслі вивчення пам'яті важливим для педагогічної практики було й твердження Л. П. Куценко (Мелітопольський педінститут), що індивідуальні відмінності в пам'яті учнів підліткового віку проявляються слабше, ніж в учнів початкових класів, і що значні індивідуальні варіації в продуктивності пам'яті окремих школярів-підлітків залежать переважно від усвідомлення ними потреби запам'ятати, від зосередженості, характеру, навчального матеріалу та інших ситуаційних умов, а тому індивідуальні відмінності пам'яті є результатом їхньої навчальної діяльності, а не причиною їхньої успішності в навчанні [20, 174]. Л. П. Куценко також зробив висновок: «Процеси пам'яті підлітків підпорядковуються логічним процесам мислення, осмисленого сприйняття навчального матеріалу, на відміну від молодших школярів, у яких пам'ять відіграє провідну роль» [Там само].

Висвітлюючи здобутки українських дослідників у вивченні природи здібностей, слід насамперед назвати теоретичні обґрунтування професора Г. С. Костюка, які ми спробували з'ясувати в статті [5]. Тому, стисло узагальнивши їх, зазначимо таке. Спираючись на положення про те, що раціонально побудовані педагогічні впливи здатні відігравати вирішальну роль у психічному розвитку особистості (хоча вчений не ігнорував наявності інших впливових середовищних та психофізіологічних чинників), Г. С. Костюк обґрунтував низку принципів вимог до виховання й навчання. Наприклад, визнання наявності різного ставлення школярів до різних навчальних предметів, особливо в старшокласників, а отже, й виділення «центрального інтересу» до певних із них учений пов'язував із нахилами, інтересами й здатностями, тому вмотивував важливість і потребу зміцнювати такий «центральный інтерес», створювати умови, для того щоб він переростав у любов, потребу працювати в даній галузі – потребу, якою відзначалися й відзначаються всі талановиті люди [15, 370]. Учений переконував, що вчасне визначення професії і пов'язаної з нею життєвої перспективи має важливе значення для розвитку здібностей підростаючої особистості.

Розробленню питань професійного самовизначення школярів у контексті індивідуалізації навчально-виховного процесу присвятила своє дослідження «Професійні інтереси старшокласників» З. С. Нечипорук (НДІ психології). За допомогою методів анкетування, аналізу письмових робіт та індивідуальних бесід із 2407 учнями вона простежила формування тенденції до зростання зацікавленості професією кваліфікованого робітника, втім ця тенденція була характерною для незначної частини учнів, а більшість із них виявила інтерес до професій і спеціальностей, які опановують у вищій школі і які до того ж не пов'язані з галузями матеріального виробництва [18, 128]. У висновку автор обґрунтувала потребу в спеціальній систематичній роботі з «формування в старшокласників професійних інтересів відповідно до потреб суспільства і з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей» [18, 128].

О. О. Яцишин, вивчаючи роль пізнання учнями 8-х класів своїх психічних якостей у свідомому виборі професії, встановив, що лише незначна кількість підлітків керується своїми психічними якостями, обираючи професію, натомість у більшості з них переважає соціальне мотивування вибору майбутньої професії [29, 136]. Психічні якості як безпосередній мотив обрання життєвої діяльності постають визначальними лише в учнів, які мають спеціальні (художні, артистичні тощо) здібності. Водночас інтерес до професії корелюється з урахуванням власних інтелектуальних якостей.

Як важливу умову для виявлення індивідуальності й розвитку творчих здібностей молоді М. І. Алексеєва (НДІ психології) вивчала пізнавальний інтерес в учнів 5—8-х класів. Розглядаючи його як ефективний мотив навчальної діяльності, автор наголошувала на формуванні в школярів потрібних для засвоєння певного предмета способів навчальної діяльності, оскільки «успішність у навчанні породжує і стимулює позитивні почуття, які, узагальнюючись, стають дійовими мотивами подальшої пізнавальної активності» [20, 181].

Експериментуючи з київськими десятикласниками, Є. І. Легков (НДІ психології) одержав підтвердження гіпотези про те, що навіювання є антиподом самостійності, тому самостійність мислення можна розглядати як «компонент обдарованості і актуальних здібностей особистості» [Там само, 77]. Його колега М. Ю. Малков у ході вивчення впливу індивідуально-типологічних особливостей динаміки нервових процесів на розумову діяльність учнів 9—10-х класів зробив висновок, що нервова обдарованість відчутно позначається на «успішності розумової діяльності і не все залежить від знань, умінь, навичок», отже, «індивідуально-типологічні особливості динаміки нервових процесів поряд з життєвим досвідом, фізіологічною основою якого є різноманітні системи зв'язків, мають включатися в структуру розумових здібностей» [Там само, 94—95].

Схожих висновків дійшов і науковець Інституту О. Т. Губко. На основі експериментальних і неекспериментальних методів вивчення залежності між

типом нервової системи і успішністю школярів старших класів, з якими він працював протягом кількох років, дослідник розробив рекомендації для вчителів з урахування типологічних відмінностей нервової системи в індивідуальному підході до учнів [Там само, 97].

Дослідження індивідуальних особливостей перцептивної діяльності старшокласників, що його здійснили О. В. Скрипченко й В. Г. Ткаченко (НДІ психології) в умовах лабораторного експерименту за допомогою спеціально сконструйованих приладів, дало змогу встановити й схарактеризувати три типи сприймання підлітками зображення певних об'єктів (аналітичний, синтетичний і змішаний). Науковці виокремили також чотири групи учнів за індивідуальними відмінностями сприймання схожих об'єктів і показали, що «в процесі вправлення виробляються перцептивні навички, які характеризуються швидкістю вибору опори серед ознак об'єкта, темпом роботи, зосередженістю, здатністю до точності розрізнення і виправлення помилок» [Там само, 51]. На наш погляд, у визначенні шляхів удосконалення навчального процесу для вчителів (особливо вчителів-початківців) важливими були висновки дослідників про те, що одні піддослідні вибирали об'єкти були створені просторовим принципом, припускаючи помилку усередині групи, інші – керувалися окремими виділеними об'єктами, ігноруючи решту, тобто наявними були перцептивні «штампи», які «переносилися і закріплювалися з кожною вправою, стаючи основою автоматизованої перцептивної навички» [20, 51].

Повернення в 1960-ті рр. радянської психології до активних досліджень особистості [32] вмотивувало все частіше й ґрунтовніше, з погляду наукової методології, звернення до визначення сфери інтересів учня. Скажімо, в 1967 р. О. В. Киричук (Київський педінститут, а нині – НПУ ім. М. П. Драгоманова) оприлюднив результати визначення й формування в учнів молоділо шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як могутнього засобу успішного навчання й виховання [8]. Охопивши обстеженням 2340 школяр в київських шкіл, міських і сільських шкіл Київської й Закарпатської областей, на основі методу вибору з кількох видів діяльності трьох пріоритетних він установив питому вагу навчальних інтересів у структурі діяльності кількісного і якісного аналізу зібрану даних, складених таблиць і графіків учений показав не лише коливання і спад інтересу школярів до навчання з кожним наступним навчальним роком, а й виявив чинники навчального інтересу певного учнівського колективу. До них він насамперед зарахував особистість учителя, його вміння викликати позитивні емоції і радість успіху, створити доцільний темп засвоєння знань, вміння стимулювати дітей до творчого мислення, а також методи і прийоми, які заохочують до навчання, особливо використання проблемних ситуацій, технічних засобів, відповідного унаочнення. У підсумку О. В. 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 забезпечувати широкий індивідуальний підхід, диференціацію навчання» [Там само, 67].

Новаційною для розглядуваного періоду і за предметом дослідження (емоційна сфера стосунків у групі дітей), і за застосованим методом вивчення (соціометрія) вважаємо и експериментальну роботу О. В. Киричука (початок 1960-х) присвячену студіюванню емоційних стосунків (як одного з видів особистих взаємин за трискладовою структурою взаємин – емоційні, оцінні, дійові [20, 111]) між дітьми молодшого шкільного віку (1—3-ті класи). Учений досліджував емоційні стосунки залежності, обов'язку й відповідальності, формування в учнів різних рис характеру залежно від сприятливого чи ні становища дитини в структурі емоційних взаємин класного колективу та формування емоційних груп. їхнього впливу на стосунки в класі [10, 161].

Пізніше О. В. Киричук, розгорнувши дослідження в цій царині (вивчав структуру дитячих колективів [12], визначив потенціал кількісних методів для вивчення класних колективів [9], виявив істотні проблеми спілкування в класі [11]) узагальнив здобуті результати в докторській дисертації «Спілкування в класному колективі як об'єкт педагогічного управління» (1974).

Спорідненими з дослідженнями О. В. Киричука за їхнім об'єктом були дослідні студії Л. К. Балацької та О. В. Скрипченка (НДІ психології). Загалом історіографічний аналіз публікацій українських дослідників у галузі педагогічної психології в 1960—1970-ті рр. дає підстави для твердження, що їхній посилені інтерес спрямовувався на вивчення особливостей засвоєння знань саме учнями початкової школи, яке корелювалося з розв'язанням проблеми індивідуалізації в розвитку когнітивної сфери (Г. С. Костюк, Л. К. Балацька, Т. В. Косма, О. В. Скрипченко). Приміром, педагогічний експеримент Л. К. Балацької стосувався прояву індивідуальності молодших школярів через індивідуальні властивості уяви як особистісної якості. Науковець зробила багато корисних для шкільної практики узагальнень, зокрема про важливу роль створення позитивної мотивації в розвитку творчої уяви учня, про своєрідність впливу емоцій, спричинених життєвими негараздами, на уяву і образи [20, 175—176]. Вивчаючи особливості уяви молодших школярів за допомогою чорнильних плям Роршаха, вона дійшла цікавого висновку: немає підстав стверджувати про наявність сильної уяви в 6—7-річних дітей, яка з віком знижується. На відміну від подібного твердження зарубіжних дослідників Граффітса і Карпатрик, Л. К. Балацька вважала, що з віком зростає кількість образів, відбуваються їхні якісні зміни від загальних, неясних структур (1—2-гі класи) до більш яскравих, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3—4-ті класи) [1, 56—57].

У результаті проведення формувального експерименту у двох київських школах (1964/65 н. р.) О. В. Скрипченко дослідив зміну динаміки розумового розвитку учнів 1—2-х класів залежно від змісту й методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував для «виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного

рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів» [27, 4]. Навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів, змінилися й показники індивідуальних відмінностей цього розвитку, причому відмінності нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися [Там само, 9]. Таким чином, О. В. Скрипченко встановив важливу закономірність навчання, яку він підтвердив у наступних студіях і узагальнив у докторській дисертації «Розумовий розвиток молодших школярів» [28]. У ній автор, зокрема, окреслив можливі шляхи прискорення формування в учнів початкової школи узагальнень, обґрунтував доцільність введення алгебраїчної пропедевтики в курс початкової математики [Там само].

Частково схожого висновку дійшов і співробітник Чернігівського педінституту В. О. Сіллер, досліджуючи методом природного експерименту протягом двох років характер і ступінь стійкості індивідуальних відмінностей учнів 1—2-х класів у точності виконання арифметичних завдань [25, 11—12]. Найстійкішими, на думку вченого, є відмінності високого й низького рівнів засвоєння, що пояснюється більш загальним їхнім характером, а в дітей з нестійким рівнем індивідуальних особливостей засвоєння такі особливості мають частковий характер і значно залежать від змісту матеріалу. В. О. Сіллер також зауважував, що ускладнення програмового матеріалу (відповідно до змін у тогочасній навчальній програмі) не нівелювало індивідуальних можливостей учнів, тому зростала важливість індивідуального підходу до слабо встигаючих школярів; якщо ж такого підходу не застосовувати, це призводить до зростання індивідуальних відхилень у точності виконання арифметичних завдань. Важливе узагальнення за результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів індивідуалізації навчання першокласників читання [констатувальний і навчальний (нині — формувальний) експерименти] зробила Б. А. Богуславська (Ізмаїльський педінститут). За її висновком, швидкість читання, сприйняття й розуміння тексту визначаються швидкістю й гнучкістю зв'язків, які утворюються між зоровим і акустичним подразниками, з одного боку, і мовно-руховими реакціями — з другого [2, 36]. Такі особливості, на думку дослідниці, зумовлюють існування різних типів читання в дітей, яких вона розподілила на чотири групи за темпом, точністю й розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі види роботи з кожною групою учнів. Водночас автор зазначила, що навчальний експеримент показав: існуючі індивідуально-психічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча в ході індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому «вчителі повинні постійно враховувати їх під час навчання читання» [Там само, 38].

Характерна для розглядуваного історичного періоду ідеологічна заданість психолого-педагогічного наукового дискурсу виявлялася насамперед у розвідках питань виховання. Скажімо, в руслі розроблення актуальних

завдань психології особистості, зокрема методики ефективного формування духовних якостей радянської людини [20, 189], С. В. Кондратьєва (Дрогобицький педінститут) вивчала взаємозв'язок між організаторськими здібностями учня та його характером (одне із завдань виховного процесу в школі). Виявивши основні суперечності між ними, вона наголосила на важливості запобігання формалізації ставлення особистості до колективної діяльності і на активному вправлянні в організаційно-виконавській роботі. Зауважимо, що про врахування власне особистісних інтересів школярів не йшлося, адже на той час колективні інтереси мали пріоритетне значення.

До досліджень, які відповідали віянням періоду «хрущовської відлиги» [32, 230], тобто деякому звільненню від стереотипів часів холодної війни, зараховуємо соціологічні студії, що поглиблювали знання про особистість. На межі соціології, психології й педагогіки вважаємо розвідку Л. І. Котлярової (Львівський педінститут), яка вивчала інтереси старших школярів (1069 осіб). У висновках дослідження, спрямованого на допомогу керівникам шкіл, учителям — класним керівникам, науковець зазначала, що серед пізнавальних переважали інтереси до проблем науки, а центральне місце займало зацікавлення учнів проблемами особистості людини, її духовного світу і людських стосунків [20, 184—185]. Л. І. Котлярова також виявила різницю в зацікавленнях хлопців і дівчат: найістотніше вона проявлялася в питаннях моралі (249 хлопців і 802 дівчини), внутрішнього світу людини (45 хлопців і 171 дівчина), літератури й мистецтва (249 хлопців і 400 дівчат) [Там само].

У галузі дослідження процесів мовлення учнів середнього шкільного віку виокремимо результати тривалого експерименту з вивчення психології усного й писемного мовлення, що його здійснив видатний український учений І. О. Синиця. Вперше в українській психології у докторській дисертації «Психологія писемного мовлення учнів» (1968) він зробив «порівняльний аналіз усного й писемного мовлення та накреслив і експериментально перевірів психологічні механізми вдосконалення писемного мовлення учнів» [21, 289]. Вивчаючи, зокрема, синтаксичну структуру усного мовлення учнів 5—8-х класів, учений з'ясував, що в учнів цього віку вона різноманітніша, ніж структура їхнього писемного мовлення, але менш організована, розпливчаста. А як загальну тенденцію дослідник визначив поступове, хоча й дуже повільне, зростання складних конструкцій в усному мовленні дітей. Він вважав, що «надмірне вживання простих речень свідчить про недорозвиненість мовлення, а надмірне ускладнення — про його незв'язність і незорієнтованість на слухача» [24, 72]. Обґрунтовуючи твердження, що розвинене мовлення є результатом усебічного розвитку особистості, що в ньому «зримо виявляється індивідуальність людини, її здібності, мислення, емоційність, уява, пам'ять, темперамент, характер, художня чи раціональна натура» [23, 7], він наголошував на завданні школи забезпечувати кожній дитині високий духовний розвиток. Залежно від переважаючого емоційного або логічного забарвлення письмових робіт учнів, І. О. Синиця виокремив два основні типи

писемного мовлення учнів — «об'єктивний» (у письмовому викладі підлітка переважали інтелектуальні характеристики: чіткість констатації фактів, використання наукової термінології, логічність) і «суб'єктивний» (у письмовій роботі переважало перенесення акцентів з опису предметів, явищ на власні думки, враження, переживання її автора). Крім інтелектуальної та емоційної характеристик індивідуальних особливостей писемного мовлення підлітків, Іван Омелянович виокремлював і його вольову характеристику. В учнів із вираженим послабленням вольового контролю він установив наявність у писемному тексті більше загального, ніж індивідуального, прагнення вибрати найлегші теми, писати короткими, переважно простими реченнями, нескладними за правописом словами, що призводить до «формування утилітарного підходу у викладі власних думок» [Там само]. І. О. Синиця був переконаний, що врахування індивідуально-типологічних особливостей писемного мовлення учнів підліткового віку в шкільній практиці має сприяти визначенню відповідного індивідуального підходу до кожного з них.

Підбиваючи підсумки на підставі ретроспективного вивчення фахових публікацій українських психологів з питання індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, можемо стверджувати, що загалом у розглядуваний період (особливо у 1960-ті рр.) на Україні видавали небагато психологічної наукової продукції, тому важливі й корисні здобутки не було належно впроваджено в практику. Серед небагатьох надрукованих у цей період книг із розглядуваної тематики зазначимо працю О. М. Кондратюка «Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів» (1963), де схарактеризовано такі стимули педагогічного впливу на особистість, як нагорода, покарання, оцінювання поведінки [14]. На великому описовому емпіричному матеріалі обґрунтовано значення моральної нагороди, мотиву дітей одержати її, також зроблено спробу класифікувати порушення учнями поведінки. Але, як зазначив у рецензії психолог Д. Ф. Ніколенко, автор «слабо наголошував на значенні індивідуальних особливостей та індивідуального підходу до дітей у процесі стимуляції» [19, 112].

У 1970-х рр. кількість опублікованих праць починає зростати. Окрім оприлюднення результатів досліджень у періодичних виданнях, у матеріалах професійних конференцій, з 1965 р. науковці України мали змогу друкувати результати своїх досліджень й у єдиному республіканському фаховому науково-методичному збірнику «Психологія», який НДІ психології започаткував замість свого видання «Наукові записки». Як підсумовував у 1977 р. надбання українських психологів академік Г. С. Костюк, «саме в галузі дитячої і педагогічної психології було найбільше публікацій і захищено найбільшу кількість дисертацій» [14, 29].

Ми свідомо висвітлили різні за науковим масштабом і перспективністю результати досліджень українських психологів у галузі педагогічної психології: одні з них стали локальними «цеглинками» в розвитку наукового напрямку, деякі втратили цінність через переважання в них ідеологічно заангажованої

мети (особливо в галузі виховання), а інші — стали вагомим внеском, що, на наше переконання, й досі зберігає невичерпаний потенціал ідей. Багато з наведених наукових тверджень нині видаються очевидними, настільки вони узвичаїлися в сучасній науці, усталилися в шкільній практиці.

Сукупно доробок українських дослідників, безумовно, створював базу для подальшого вільного від монометодології в науці розвитку знання про дитину-школяра та її виховання.

1. Балацька, Л. К. Особливості уяви молодших школярів / Л. К. Балацька // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — Вип. 4. — К. : Рад. шк., 1967. — С. 48—57.
2. Богуславська, Б. А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б. А. Богуславська // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — Вип. 4. — К. : Рад. шк., 1967. — С. 31—38.
3. Дічек, Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX—1917 р.) / Н. П. Дічек // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX — перша третина XX ст.) : колект. монографія. — К. : Пед. думка, 2013. — С. 32—73.
4. Дічек, Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х XX ст.) / Н. П. Дічек // Рід. шк. — 2014. — № 11. — С. 35—41.
5. Дічек, Н. П. Питання здібностей школярів як галузь в українській педагогічній психології 1960-х рр. / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. — 2014. — № 3. — С. 79—91.
6. Дічек, Н. П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 — початок 1950-х років) / Н. П. Дічек // Рід. шк. — 2013. — № 11. — С. 29—37.
7. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Керівні матеріали про школу / упор. Є. С. Березняк, Г. К. Гончаренко, О. Г. Сивець. — К. : Рад. шк., 1966. — С. 61—92.
8. Киричук, О. В. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку / О. В. Киричук // Рад. шк. — 1967. — № 3. — С. 1—7.
9. Киричук, О. В. Кількісні вимірювання в дослідженнях класних колективів / О. В. Киричук // Поч. шк. — 1972. — № 2. — С. 88—93.
10. Киричук, О. В. Проблеми спілкування як об'єкт педагогічного дослідження / О. В. Киричук // Рад. шк. — 1973. — № 6. — С. 5—14.
11. Киричук, О. В. Про вивчення особистих взаємовідносин між дітьми молодшого шкільного віку / О. В. Киричук // Психологія : респ. наук.-метод. зб. / Мін-во освіти УРСР. — К. : Рад. школа, 1966. — Вип. 2. — С. 155—162.

12. *Киричук, О. В.* Про структуру дитячих колективів / О. В. Киричук // Рад. шк. — 1968. — № 4. — С. 72—78.
13. *Кондратюк, О.* Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів. — К. : Рад. шк., 1963. — 158 с.
14. *Коберник, Г. І.* Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах [теорія і методика : монографія] / Г. І. Коберник — К. : Наук. світ, 2002. — 231 с.
15. *Костюк, Г. С.* Психологічна наука в УРСР за 60 років / Г. С. Костюк // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — Вип. 16. — К. : Рад. шк., 1977. — С. 19—35.
16. *Костюк, Г. С.* Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. — К. : Рад. шк., 1989. — С. 307—376.
17. *Максименко, С. Д.* Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія / С. Д. Максименко. — К. : Видав. дім «Слово», 2013. — 592 с.
18. *Нечипорук, З. С.* Професійні інтереси старшокласників / З. С. Нечипорук // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — Вип. 3. — К. : Рад. шк., 1966. — С. 124—128.
19. *Ніколенко, Д. Ф.* Про педагогічні стимули / Д. Ф. Ніколенко // Рад. шк., 1964. — № 8. — С. 25.
20. *Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції* / [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. — К. : Рад. шк., 1964. — 292 с.
21. *Приходько, Ю. О.* Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. — К. : Каравела, 2012. — 328 с.
22. *Савченко О. Я.* Дидактика початковї освіти : [підруч. для студентів] / О. Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — 264 с.
23. *Синиця, І. О.* Синтаксична структура усного мовлення учнів 5—8-х класів / І. О. Синиця // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — Вип. 4. — К. : Рад. шк., 1967. — С. 58—72.
24. *Синиця, І. О.* Психологія писемного мовлення учнів V—VIII класів. — К. : Рад. шк., 1965. — 315 с.
25. *Сіллер, В. О.* Індивідуальні відмінності в точності виконання арифметичних завдань молодшими школярами / В. О. Сіллер // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — Вип. 4. — К. : Рад. шк., 1967. — С. 11—19.
26. *Скрипченко, О. В.* Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1—2-х класів залежно від змісту і методів навчання / О. В. Скрипченко // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — Вип. 4. — К. : Рад. шк., 1967. — С. 3—10.
27. *Скрипченко, О. В.* Вікова та педагогічна психологія / за ред. О. В. Скрипченка. — К. : Просвіта, 2001. — 416 с. Див. ще:

- [Електронний ресурс]. — Режим доступу : wpc.com.ua/.../skripchenko ov—dolinska_i_v...ta.in.
28. *Скрипченко, О. В.* Розумовий розвиток молодшого школяра. — К. : Рад. шк., 1971. — 387 с.
 29. *Яцишин, О. О.* Роль пізнання учнями своїх психічних якостей у свідомому виборі професії / О. О. Яцишин // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — Вип. 3. — К. : Рад. шк., 1966. — С. 129—137.
 30. *Зинченко, П. И.* Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 562 с.
 31. *Зинченко, В. П.* Пётр Иванович Зинченко (1903—1969): его жизнь и труды / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков // Психолог, журнал. — 2013. — № 2. — С. 1—2.
 32. *Петровский, А. В.* История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 416 с.
 33. *Репкина, Н. В.* Память в учебной деятельности школьника / Н. В. Репкина // КИП. — 2009. — № 2. — С. 86-94.