

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ (1980-ТІ РОКИ)

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

Ключові слова: творче мислення, самооцінка і самостійність школяра, особистісний підхід, мотиви і цінності, технічна творчість.

Завершуючи відображення та аналіз педагогічного феномена диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу в українській середній школі (40 – 80-ті рр. ХХ ст.), звертаємося до такого його важливого, але малодослідженого донині аспекту, як здобутки української педагогічної психології. Наголосимо, що її представники брали активну участь у розбудові навчання школярів на-засадах індивідуалізації й диференціації, чим сприяли гуманізації освіти.

Відповідно до логіки проблемно-хронологічного підходу розглянемо надбання українських психологів у згаданій галузі,

що припадають на 1980-ті рр¹. Доцільність й актуальність вивчення зазначеного питання вмотивовується сьогоденною значущістю подальшого розвитку и поглиблення потенціалу особистісно орієнтованого підходу до школярів, в основі якого лежать індивідуалізація й диференціація навчання і виховання. Згадані дитиноцентровані засади діяльності сучасної української школи розробляли А. Фурман (1993), І. Бех, С. Логачевська, В. Рибалка (1998), Г. Балл, Ю. Гільбух, С. Подмазін, П. Сікорський, А. Самодрин (2000), Г. Коберник (2002), І. Дичківська (2004), Т. Вожегова (2008), О. Савченко (2012), С. Максименко (2013). Водночас важливо з'ясувати й нагромаджене у минулому науково-дослідне знання, яке значною мірою стало не лише підґрунтям сучасних студій з вивчення особистості школяра у сув'язі психофізіологічних і соціальних чинників її розвитку на тлі навчальної діяльності, а й сприяло розвитку педагогічної практики відповідно до одержаних психологією теоретичних і практичних результатів.

Отже, мета статті – висвітлити напрями досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднених українськими психологами у 1980-ті рр., для встановлення їх значення у поліпшенні роботи загальноосвітньої школи. Наголосимо, що, відповідно до мети, обмежуємо сферу свого наукового пошуку відображенням результатів лише тих досліджень, які спрямовувалися на вивчення процесів навчання і виховання школярів, тобто виконаних у предметному полі педагогічної психології. Але мусимо визнати, що до нашого розгляду частково увійшли й здобутки з галузі загальної психології, зокрема питання психології особистості, а також соціальної психології, певні студії з якої були дотичні до аспектів індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі. Оскільки деякі дослідження здійснювалися на межі кількох галузей психології, суттєвим для нас було значення одержаних результатів для реалізації індивідуального підходу до школярів.

На підставі проведеного ретроспективного аналізу фахових публікацій українських психологів, здійснених у визначений

¹ Згідно з хронологією розгортання вітчизняних психолого-педагогічних досліджень наш вже проаналізовано і відображено здобутки вчених у період з кінця XIX ст. до 1940-х рр. XX ст. [10], у перші повоєнні роки [11], у 1950-1970-ті рр. [8-9]. -Авт.

період і присвячених (прямо або дуже дотично) питанням індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, можемо стверджувати: порівняно з початком 1960-х рр., коли видання в Україні психологічної наукової продукції у кількісному відношенні взагалі було мізерним і корисні здобутки не набували належного впровадження [10], і навіть порівняно з серединою 1970-х рр., коли спостерігалось зростання її видруку [9], з кінця 1970-х й у 1980-ті рр. відбувалося істотне збільшення кількості психолого-педагогічних видань й активізація, розширення спектра наукових пошуків саме в напрямі поглиблення принципу індивідуалізації навчання [25, 172].

Які ж питання досліджували українські вчені у 1980-ті рр.? Перш ніж відповісти, окреслимо проблеми, актуальні на загальнонауковому міжнародному рівні у той період розвитку психології. Як стверджує український психолог В. Войтко, у матеріалах XXII Міжнародного конгресу з наукової психології (Лейпциг, 1980 р.) найбільш актуальними питаннями, на які мала відповісти тогочасна психологія були: політична діяльність, оптимізація кадрового потенціалу, ефективне використання трудових ресурсів і вільного часу, вивчення способу життя і стилю мислення окремих людей і певних соціальних груп. Активно обговорювалися також проблеми систематичного навчання дітей 6-річного віку та формування особистості людини [4, 3].

Додамо, що у зв'язку з поновленням в СРСР у 1960-ті соціально-психологічних досліджень (після тривалих політичних гонінь на них у 1930-ті, й наприкінці 1940-х — на початку 1950-х [24]) у наступні десятиліття спостерігалася їх актуалізація й активне розгортання [23]. У другій половині 1960-х і серед українських психологів почав зростати науковий інтерес до студій у цій галузі, зокрема до вивчення міжособистісного спілкування у процесі навчання і виховання школярів, «суб'єктивно-об'єктивних відносин» [4, 13] у навчальних колективах. У цьому контексті варто згадати про дослідження професора В. Войтка, який з колегами з Науково-дослідного інституту психології УРСР (далі — НДІ психології, або Інститут) із середини 1970-х рр. теоретично й експериментально розробляли досить новаторський для радянської психології

особистісно-рольовий принцип побудови навчально-виховного процесу в школі [Там само, 3]. Цей принцип по суті був модифікацією принципу індивідуалізації, а різниця між ними, за тлумаченням автора, полягала у визнанні «особливого значення суб'єкту у тій системі суспільних діяльностей, в яку він був включений безпосередньо, тобто [визнанні - прим.] його соціальної ролі» [22, 71]. За такого підходу вочевидь підносились значущість і цінність особистості в умовах тогочасного пріоритету колективного начала у житті суспільства.

На думку розробників особистісно-рольового підходу, яким передбачалася організація *спільної* діяльності вчителя, й учнів, така співпраця відкривала останнім простір для розвитку їхньої творчої ініціативи [Там само, 72]. У школах м. Києва, Житомирської, Дніпропетровської областей відбувався експеримент з передавання деяких функцій педагога учням (наприклад, у навчальній роботі - оцінювання знань і навчальних досягнень, рецензування, різноманітне локальне помічництво, у виховній – участь у самоврядуванні, здійснення шефської роботи і відповідальність за неї тощо) [22]. Експериментальний досвід набувався нелегко, супроводжувався певним спротивом з боку вчительського колективу, але давав і позитивні результати [Там само, 72]. У наведених фактах можна простежити спорідненість наукових ідей з практикою педагогіки співробітництва, що набула поширення у 1980-ті рр.

Відповідно до розширення сфери питань, якими почала займатися українська психологія, ще у 1976-1980 рр. в НДІ психології відкрили 7 нових лабораторій. Більшість з них – у галузі педагогічної психології (психологія важковиховуваних, психологія трудового виховання, психологія профтехосвіти, психологія навчання дітей 6-річного віку). Зауважимо, що тематика їхньої роботи узгоджувалася з актуалізацією спорідненої тематики у педагогічній науці і практиці, оскільки подальше вдосконалення системи народної освіти пов'язувалося з нарощуванням «потенціалу психолого-педагогічних досліджень, тісно пов'язаних з розв'язанням конкретних проблем навчання і виховання підрастаючих поколінь» [25, 4].

Для підсилення психологічного складника підготовки майбутніх, учителів і педагогічних досліджень водночас у ВНЗ

України було також створено 6 кафедр психології [4, 3]. На описуваний історичний момент у спеціалізованій раді НДІ психології вже було захищено 49 кандидатських дисертацій, і найбільша кількість з них – саме з педагогічної психології [21].

Загалом з 1970-х рр. у діяльності українських психологів відбувалося посилення розроблення теоретичних напрямів досліджень, про що свідчать проаналізовані публікації [9]. Нагадаємо, що у 1950-1960-х рр. їхні зусилля спрямовувалися переважно на дослідження локальних прикладних питань психології учіння, засвоєння учнями знань, їх міцності [12].

Отже, відповідно до встановленого на той час поділу [25, 4] психолого-педагогічних досліджень на теоретико-аналітичні, покликані накреслювати перспективні лінії розвитку школи і водночас визначати шляхи вдосконалення експериментального вивчення навчально-виховного процесу, та експериментальні, на основі яких встановлювали закономірності навчальної діяльності, особливості і потенціал виховних впливів, систематизуємо й свій аналіз результатів роботи українських учених.

Розглянемо типові приклади експериментальних психолого-педагогічних студій, пов'язаних з поглибленням знання про особистість учня. Так, пов'язуючи активізацію й ефективність процесу навчання з усвідомленням школярем сильних і слабких сторін своєї особистості, тобто з самооцінкою навчальних здібностей, В. Мунтян обґрунтував можливість формувати в старшокласників адекватну самооцінку [17, 67]. Дослідник задіяв констатувальний і формувальний експерименти. Під час проведення останнього учням прочитали спеціально підготовлені лекції, а потім з молоддю провели індивідуальні бесіди, спрямовані на формування адекватної самооцінки. Вважаємо, що фактично В. Мунтян виконував функції шкільного психолога. За результатами експерименту вчителі школи, де його проводили, констатували активізацію у школярів самопізнавальних процесів [Там само]. А зроблені дослідником висновки щодо психолого-педагогічних передумов формування у старшокласників адекватної самооцінки навчальних здібностей дали підстави для розроблення науково обґрунтованих методичних рекомендацій, які могли бути впроваджені у педагогічну практику з «метою психолого-педагогічної корекції

самооцінки старшими учнями навчальних здібностей» [Там само, 64]. Очевидним є спрямоване на забезпечення індивідуалізованого підходу до учнів значення таких порад.

Схожій проблемі - «вивченню особливостей розвитку самостійності 9-10-річних школярів і з'ясуванню ролі різних вимог учителя до організації їхньої навчальної діяльності» [5, 75] присвятила своє дослідження М. Дідора. Беручи за основу положення, що самостійність є «інтегральною психологічною характеристикою дитини <...> і властивістю особистості, що характеризується стійким рівнем активності» [Там само], дослідниця у констатувальній частині експерименту (вивчалися 68 учнів 2-3-х класів) з'ясувала залежність самостійності від віку учня та змісту виконуваної роботи, а також вияви самостійності на різних етапах навчальної діяльності. На основі результатів формувального експерименту автор здійснила психологічний аналіз вивченого й обґрунтувала методичні рекомендації щодо успішного формування самостійності молодших школярів [Там само, 76]. Окрім встановлення незначного рівня залежності сформованості самостійності від змісту виконуваної школярами діяльності та віку, М. Дідора визначила 3 рівні такої сформованості (високий, середній і низький) і причини недостатньої активності у навчальній діяльності, а це - «невміння долати труднощі, відсутність належної впевненості й не вміння оцінювати процес своєї діяльності на її різних етапах» [Там само, 80]. Спостерігаючи й надалі за виявами самостійної активності учнів, дослідниця прийшла до висновку, що «поведінка й дії молодших школярів у процесі навчально-виховної роботи в школі значною мірою визначаються їх особистісними якостями, сформованими у дошкільному віці», і що між самостійністю і якістю виконання завдання в 1-му класі існує тісніший зв'язок, ніж у 3-му класі [6, 17-18].

Ми вдалися до досить широкого аналітичного опису цих двох експериментальних досліджень, аби висвітлити типовий рівень та методологічний інструментарій подібних студій. Далі обмежуватимемося лише аналізом результатів здійснених досліджень.

Щодо теоретико-методологічних проблем тогочасної української педагогічної та вікової психології, то, як наголошував

вже тоді відомий учений, нині – академік С. Максименко, «відсутність загально визнаної конструктивної теорії психологічного розвитку» [14, 26] призводила до переважання «створення великих описів умоглядного характеру». Науковець стверджував, що на той час «найперспективнішим емпіричним методом дослідження у віковій і педагогічній психології був формувальний експеримент, який дає можливість визначити механізм психологічного розвитку завдяки активному формуванню окремих рис і якостей особистості дитини і водночас підійти до вивчення цілісної особистості» [Там само, 23]. С. Максименко обґрунтував положення, що в результаті застосування генетико-моделювального методу в експериментальних дослідженнях з конструювання шкільних програм (1960-1970-ті рр. — прим, *авт.*) «уперше було пов'язано в єдиний органічний вузол педагогічну і вікову психологію, доведено, що виховання, навчання і розвиток неправомірно протиставляти» [Там само]. Водночас учений не відкидав й емпіричного методу зрізів [Там само, 24]. Все ж, на нашу думку, найістотнішим висновком Сергія Дмитровича було твердження про надважливість розроблення теоретичних методів дослідження, оскільки в сфері педагогічної і вікової психології «в галузі теоретичного пізнання спостерігається відставання» [Там само]. Тому він закликав у побудові теорії психологічного розвитку застосовувати метод моделювання як метод формалізації теорії, але у сув'язі з традиційними експериментальними методами.

У дусі використання загальнонаукової категорії моделі для опису психічних явищ український психолог Г. Балл розробляв проблему співвідношення потреб, мотивів і цінностей особистості [1, 24]. Це дало йому підстави обґрунтувати розгляд мотиву діяльності суб'єкта як «існуючої у його психіці специфічної цільової моделі такого потрібного йому стану, досягнення чи підтримання якого становить стійку суб'єктивну цінність» [Там само, 31]. До теоретичних доробків відносимо й розроблення його колегою з НДІ психології В. Татенком, на основі досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів, уніфікованої психологічної структури (логічної послідовності) етапів навчальної діяльності учня для «забезпечення належної

системи психолого-педагогічних механізмів формуючого впливу» [19, 36].

Окреслити ключові напрями досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднені українськими психологами у 1980-ті рр. можна, звернувшись, наприклад, до аналізу тематики публікацій провідного українського фахового видання – науково-методичного збірника «Психологія». Додатковим аргументом для цього стане також думка відомого українського психолога І. Синиці, який стверджував, що «збірник відображав рівень розвитку психологічної науки, її методологію, тематику досліджень, їх практичне значення» [12, 9]. Інший відомий тогочасний психолог з Одеського університету, професор Д. Елькін, піднімаючи проблему обмежених можливостей публікації результатів психологічних студій і нагальної потреби «кількісно і якісно збільшити літературу з психології, якої у нас дуже мало, а якщо й з'являється, то мізерним тиражем» [Там само, 30], розглядав збірник «Психологія» як «забезпечену трибуну дослідника» [Там само].

Отже, у висвітлений нами період на вивчення різних аспектів індивідуалізації шкільного навчання безпосередньо були зорієнтовані дослідження із загальної, педагогічної і вікової психології, причому акцент поступово почали робити саме на *особистісний вимір* навчання і виховання. У цьому контексті варто згадати дослідження проблеми досягнення органічного взаємозв'язку нормативного (соціальні норми) і творчого компоненту в діяльності вчителя й учнів як передумови підвищення результативності навчальної діяльності [2], яким займався Г. Балл. Наголосимо, що вперше на сторінках збірника «Психологія» саме він у співавторстві з Л. Тарановим описали особистісний підхід у визначенні цілей виховання і навчання (№ 32, 1989), тлумачачи його як «стимулювання вільного всебічного розвитку індивіда» на засадах злиття «принципів гуманізму, вільного розвитку, з одного боку, і колективізму, роботи для загального добра, з другого» [20, 5]. І хоча основу їхніх міркувань становили положення марксизму-ленінізму, гуманістичне спрямування вважаємо очевидним. Науковці настійно акцентували на важливості уникати згубного для виховання формалізму, аби особистісно орієнтовані освітні ідеї не лише

проголошувалися, а й утілювалися в реальній роботі, спрямованій на досягнення суспільно значущих цілей. Розкриваючи цілі виховання як цілі формування особистості, автори виділяли (спираючись на концепцію розвитку видатного українського психолога Г. Костюка) у «кожній цілісній якості особистості, що має реально виявитися в діяльності, два аспекти: мотиваційний й інструментальний» [Там само, 10], причому в останньому розрізняли змістовий і операційний компоненти.

На наш погляд, дуже слушним і таким, що свідчило про нові, індивідуалізовані тенденції, у психолого-педагогічних розмислах, було висловлене у статті положення про важливість враховування інтуїції педагога, «значення якої зростає в складних індивідуальних випадках», а також у керівництві діяльністю, що сягає творчого рівня [3, 11].

У руслі ж основного напрямку досліджень тогочасної педагогічної психології - аналізу шляхів і засобів оптимізації навчального процесу, який домінував протягом 1950-1970-х рр. [8-9], українські науковці зверталися до вивчення психологічних детермінант навчальної діяльності, таких, як потреби і мотиви учіння (Н. Литвинова, А. Коваленко, № 32, 1989; М. Алексеєва, № 25, 1985; Н. Пророк, № 31, 1988), пізнавальні інтереси школярів (А. Фурман, № 33, 1989), аналізували психічні стани як чинник ефективності навчальної діяльності старшокласників (Т. Кириленко, № 29, 1987) та роль самоконтролю у їхній навчальній діяльності (В. Захарова, 1984), розробляли методики діагностики рівня сформованої навчальної діяльності і (Ю. Швалб, Ю. Рождественський, № 31, 1988).

З урахуванням здобутих розмаїтих теоретичних напрацювань у галузі педагогічної психології й ефективного досвіду вчителів-новаторів у розглядуваний період робилися спроби переосмислити проблеми психології навчання відповідно до потреб змінюваної соціальної ситуації: здійснити-перегляд і суті міжособистісної взаємодії вчителя та учня, обґрунтувати назрілі зміни і у функціях педагога, а також враховувати у навчально-виховних ситуаціях і вплив школярів один на одного [13, 4]. Так, С. Максименко з групою співробітників лабораторії психології навчання НДІ психології на основі експерименту з формування в школярів узагальнених способів розв'язування

практичних задач розробляли у середніх школах м. Києва (№№ 21, 180, 183, 201) методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання [Там само, 6]. Основна увага приділялася конструюванню змісту навчальних предметів (математика, природознавство, рідна мова та література), точніше – розробленню «системи навчальних задач, що розглядається як психологічна організація матеріалу з метою забезпечення певної структури навчальної діяльності, а конкретні особливості системи задач характеризують спосіб цієї організації» [13, 7]. Паралельно розв'язувалися завдання встановити найоптимальнішу структуру педагогічної діяльності, що сприяла б ефективному формуванню навчальної діяльності школярів, а також розробити психолого-педагогічні основи взаємодії вчителя і учня у процесі навчання [Там само, 9-10].

Важливим внеском у психологію навчання стала и книжка Г. Балла «Теорія навчальних задач. Психолого-педагогічний аспект» (1990), у якій було розкрито «задачний підхід» до побудови процесу навчання, використання якісних і кількісних характеристик задач для оцінки навчальних досягнень і розумового розвитку учнів [4].

Для психолого-педагогічних досліджень 1980-х рр. характерною була активізація і розширення спектру звернень (розпочатих ще на початку 1970-х років [19]) до вивчення професійного самовизначення учнів у процесі трудового навчання (у школі, у навчально-виробничих комбінатах – НВК) як варіанта забезпечення розкриття індивідуальних нахилів і можливостей школярів, і отже, сприяння їхній життєвій самореалізації. Вивчалися психолого-педагогічні умови підготовки учнів до праці у сфері матеріального виробництва, розвиток творчих здібностей підростаючої особистості у труді (численні праці В. Моляка, В. Рибалки, М. Смульсона), особливості мислення школярів у процесі розв'язування конструктивно-технічних задач (О. Проскура, 1982; Т. Третьак, № 26, 1986), психологічні умови корекції вибору учнями профілю трудового навчання у НВК (П. Перепелиця, № 26, професійне самовизначення старшокласників у процесі трудового навчання (Р. Пономарьова, № 26, 1986; № 33, 1989). Серед питань психології професійної орієнтації, яких торкалися дослідники у

той період, назвемо формування мотивів трудової діяльності старшокласників (М. Савчин, № 28, 1987), формування особистості підлітка у процесі профконсультаційної роботи в школі (Б. Федоришин, Р. Міттельман, № 26, 1986; № 28, 1987), визначення шляхів оптимізації профорієнтаційної роботи з учнями 5 – 6-х класів та розроблення профорієнтаційних психограм (О. Яцишин, 1983; № 28, 1987).

Свідченням поступової переорієнтації освіти на задоволення потреб учня, у згаданий період можна вважати вивчення творчого потенціалу особистості, зокрема технічної творчості школярів. Розробленням цього питання успішно займався нині відомий вчений, академік В. Моляко та його колеги з лабораторії психології праці українського НДІ психології. Він розробив психологічну теорію творчості (творчість, за В. Моляко, - це «автоінноваційна система» [15, 6]) й авторську діагностично-тренінгову систему КАРУС для виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення. У 1987 р. науковець оприлюднив програму роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яку у 2001 р. було покладено в основу Указів Президента України «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 рр.» і «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006 – 2011 рр.» [16]. Підготовку учнівської молоді до творчості В. Моляко розумів як «поєднання «зовнішнього» виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості» [15, 4] і обґрунтовував доцільність розроблення і широкого застосування спеціальних творчих програм.

Окремий напрям досліджень, виконуваних на перетині психології особистості, соціальної психології у 1980-х рр. становило вивчення так званих важких дітей, зокрема психологічних умов виховної роботи з важкими підлітками (С. Яковенко, 1983) й позиції важковиховуваного у сім'ї (О. Антонова, 1983); психологічний аналіз типів важковиховуваних підлітків (Н. Максимова, 1983) й особливостей спрямованості їхньої важковиховуваності (В. Маценко, 1984) та сфери її психологічного вияву (Х. Копистянська, № 25, 1985). Психологічні умови оптимізації виховної роботи вчителя з підлітками-акцентуантами вивчав Т.Титаренко (№ 28, 1987),

формування критичного ставлення до себе важковиховуваних підлітків – Н. Максимова (№ 29, 1987), особливості сприймання важковиховуваними підлітками педагогічних впливів – Л. Гаврищак, Н. Максимова (№ 32, 1989), психологічні умови попередження відхилень у статевій поведінці підлітків – Т. Гурлева (№ 32, 1989).

Близькими за своєю суттю до питань індивідуалізації шкільного освітнього середовища вважаємо також дослідження українських психологів із соціальної психології. Це – типологізація видів групової діяльності (Є. Маргуліс, 1980); механізми міжособистісних взаємин у різновікових групах (М. Попов, 1983); особливості оцінювання підлітками свого становища в класному колективі (Л. Пилипенко, 1980); особливості спілкування в колективі старшокласників (Є. Василевська, № 27, 1986).

У сенсі індивідуалізації педагогічних впливів промовистою вважаємо появу у № 23 збірника «Психологія» (1984) розділу «Шкільна психодіагностика», де розглядалися тести короткочасного запам'ятання (В. Георгієвська), досвід діагностики відставання розвитку словникового запасу у молодших школярів (О. Пенькова) та відставання їх у навчанні математики (В. Гапонов). Близькою до особистісно орієнтованої тематики досліджень вважаємо також результати вивчення типових та індивідуальних особливостей розвитку критичного мислення в юнацькому віці (С. Король, 1986). Додамо, що наприкінці 1980-х рр. на сторінках збірника вже друкувалися дослідження психологічних особливостей використання комп'ютерних ігор у навчальному процесі (Є. Маргуліс, Е. Івахненко, О. Стрижак, № 28, 1987), у позакласній роботі з молодшими школярами (О. Бондарчук, № 33, 1989), що пов'язувалося з вивченням мотивації до навчальної діяльності.

В и с н о в о к. Із середини 1980-х рр. у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні аспекти формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що відповідало тогочасним керівним «історичним рішенням партійних з'їздів» у галузі освіти. І хоча вказівки влади були все ще головними у визначенні напрямів наукових досліджень навчально-виховного

процесу, у тематиці й змісті психолого-педагогічних студій відображалось й визріле у надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної «гармонійної особистості», а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання, на розв'язання проблем важковиховуваності, на подолання формалізму в цілях і підходах до складних процесів творення особистості. Висвітлення й аналіз психолого-педагогічних доробків науковців свідчать про розширення спектра їхніх досліджень у вимірі міжособистісних відносин школярів, забезпечення здійснення індивідуалізованих потреб і мотивів навчання.

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

1. Балл Г.О. До питання про засоби опису спонукальної функції психіки (про співвідношення потреб, мотивів і цінностей) / Г. О. Балл // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. — Вип. 23. — К. : Рад. шк., 1982. - С. 24-32.
2. Балл Г. О. Засвоєння соціальних норм і творча активність особистості / Г. О. Балл // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. - Вип. 29. - К. : Рад. шк., 1987. - С. 13-21.
3. Балл Г. О. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення / Г. О. Балл, Л. М. Таранов // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. - Вип. 32. - К. : Рад. шк., 1989. - С.7-15.

4. *Войтко В. І.* Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці / В. І. Войтко // Психологія: Респ. наук-метод зб. - Вип. 21. - К. : Рад. шк, 1982. - С. 3-15.
5. *Дідора М. І.* Особливості самостійності молодших школярів в учбовій діяльності / М.І. Дідора // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. - Вип. 21. - К. : Рад. шк., 1982. - С.74- 81.
6. *Дідора М. І.* Психологічні особливості розвитку самостійності в молодших школярів / М. І. Дідора // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. - Вип. 28. - К.: Рад. шк., 1987. - С. 12-19.
7. *Дічек Н. П.* Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX - 1917 р.) // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX - перша третина XX ст.): колективна монографія. - К. : Пед. думка, 2013. - С. 32 - 73.
8. *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.
9. *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.
10. *Дічек Н. П.* Питання здібностей школярів як галузь в українській педагогічній психології 1960-х років / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. - 2014. - № 3. - С. 79 - 91.
11. *Дічек Н. П.* Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 - початок 1950-х років) // Рідна школа. - 2013. - № 11. - С. 29 - 37.
12. «За круглим столом»: обговорення на тему «Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві» [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія», 11 листопада 1974 р.)] // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. - Вип. 14. - К. : Рад. шк., 1975. - С. 3-34.'
13. *Максименко С. Д.* Методологічні аспекти психології навчання / С. Д. Максименко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. - Вип. 31. - К.: Рад. школа, 1988. - С. 3-11.
14. *Максименко С. Д.* Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології /С. Д. Максименко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. - Вип. 21. - К.: Рад. школа, 1982. - С. 15-28.
15. *Моляко В. О.* Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності / В. О. Моляко, Я. Главса // Психологія: Респ. науково-метод. зб. - Вип. 32. - К. : Рад. школа, 1989. - С. 3 - 7.
16. *Моляко Валентин Олексійович* // [Електронний ресурс]. - Режим доступу: przr.naps.gov.ua/geaci/319
17. *Мунтян В. Л.* Психолого-педагогічні передумови формування

- адекватної самооцінки учбових здібностей у старшокласників / В. Л. Мунтян // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. - Вип. 21. - К. : Рад. шк., 1982. - С. 59-65.
18. *Психологія*: Респ. наук.-метод. зб. - Вип. 19. - К. : Рад. шк., 1980. - 156 с.; Вип. 21, 1982. - 160 с.;
 19. *Татенко В. А.* Психолого-педагогічний аналіз структури учбової діяльності / В. А. Татенко // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. - Вип. 21. - К. : Рад. шк., 1982. - С. 28 - 38 - 20. *Балл Г. А.* Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. - М. : Педагогика, 1990. - 256 с.
 20. *Балл Г. А.* Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. - М. : Педагогика, 1990. - 256 с.
 21. *Библиография* кандидатских и докторских диссертаций по педагогике и психологии, защищенных в Украинской ССР /1966-1972/. - Вып. 1. - К., МП УССР, 1973. - 33 с.
 22. *Войтко В. И.* Личностно-ролевой поход к построению учебно-воспитательного процесса / В. И. Войтко // Вопросы психологии. - 1981. - № 3. - С. 69-78.
 23. *Волков К. Н.* Психологи о педагогических проблемах: книга для учителя / К. Н. Волков. - М. : «Просвещение», 1981. - 128 с.
 24. *Петровский А. В.* История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - Ростов-на-Д.: Изд-во «Феникс», 1996. - 416.
 25. *Психологическая наука* и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. - К. : Рад. шк., 1983. - 236 с.

Рекомендовано до друку. Д-р пед. наук проф. дійсн. член НАПН України
О. В. Сухомлинська