

**ЗДОБУТКИ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У РЕАЛІЗЦІЇ
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: СПАДЩИНА
Ю.З.ГІЛЬБУХА (1928-2000)**

**ACHIEVEMENTS OF UKRAINIAN PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY IN
IMPLEMENTING A DIFFERENTIATED APPROACH TO THE SECONDARY SCHOOL
EDUCATION: THE HERITADGE OF YU. Z. GILBUKH (1928-2000)**

Наталія Дічек

Natalia Dichek

Анотація

У контексті висвітлення впровадження в Україні індивідуалізації й диференціації у навчально-виховний процес середньої школи розкрито внесок у цей процес українського психолога Ю.З. Гільбуха (1928-2000), здійснений в останні десятиліття ХХ ст.. Окреслено його ідеї, результати експериментальних досліджень у галузі педагогічної психології, присвячені розробленню психодіагностичних методик для формування різнорівневих (за ступенем підготовки дітей до навчання) класів у початковій школі. Розкрито визначені ним особливості розумової обдарованості дітей, суть обґрунтованих ним принципів організації навчально-виховної роботи у початкових класах пришвидшеного навчання.

Abstract

For highlighting the inculcating in Ukraine individualization and differentiation in the secondary school educational process the contribution of the Ukrainian psychologist Yu.Z. Gilbukh (1928-2000), carried out in the last decades of the twentieth century, is represented. His ideas, the results of experimental research in the field of pedagogical psychology, devoted to the development of psychological testing methods for the formation of the classes with different levels of teaching in primary school (in terms of the degree of children's preparation for learning) The specific features of the intellectual giftedness of children, the essence of the organization principles of teaching in the primary classes of accelerated learning, which he determined, are revealed.

Ключові слова: Ю.З.Гільбух, шкільна психодіагностика, диференціація навчання у початковій школі, індивідуальний підхід, розумово обдаровані діти, здібності

Keywords: Yu.Z. Gilbukh, school psychological testing methods, differentiation of teaching in primary school, personal approach, intellectual giftedness, abilities

Вступ

Значущість сучасного наукового знання не можна визначити і пояснити без його ретроспективного аналізу. Будь-яка нині розроблювана проблема має історичне коріння, а погляд у минуле на шляхи її зародження, спроби розв'язання визначають як «самосвідомість науки» [21, с.5].

Для ретроспективного розкриття маловивченої донині проблеми – цілісного окреслення внеску українських учених у галузі педагогічної психології – робимо спробу висвітлити напрями розгортання ними таких студій, що стосувалися індивідуалізації й диференціації освітньо-виховного процесу в середній школі. Для цього звертаємося до здобутків Юрія Зінов'євича Гільбуха (1928-2000), якого вважаємо одним з провідних українських психологів, котрі розробляли питання диференційованого підходу до навчання школярів в останній чверті ХХ ст.

Мета статті – через аналіз здобутків Ю.З. Гільбуха відобразити основні напрями психолого-педагогічних досліджень в Україні у царині диференціації навчання учнів середньої школи, тобто у предметному полі педагогічної психології, здійснювані в останні десятиліття ХХ ст.

У наших попередніх публікаціях було презентовано внесок вітчизняних науковців у розвиток згаданої галузі у період з кінця ХІХ ст. до 1940-х років ХХ ст. [10], у перші повоєнні роки [11], а також у 1950-ті-1990-ті роки [12; 13; 14; 15; 16; 17]. Ця стаття є логічним продовженням вже виконаних нами досліджень. Тому маємо підстави наголосити, що психологи України протягом ХХ ст. брали активну участь у скеруванні навчання школярів у річище його індивідуалізації й диференціації, у поступовому утвердженні необхідності створення дитиноцентрованого освітнього середовища, чим сприяли гуманізації освіти.

1. До витоків упровадження диференційованого підходу до навчання школярів

Одним з дієвих інструментів вивчення природи дитини є психодіагностика. В Україні вона почала розвиватися і впроваджуватися у шкільну практику у 1920-1930-ті роки як галузь педології, практично спрямована на індивідуалізовану медико-психологічну допомогу дітям і школярам [10; 2, с.30]. Однак після нищівної критики педології (починаючи з 1931 р. [21]) та її фактичного скасування у державних масштабах (1936 р.) «найбільших втрат зазнала шкільна психодіагностика (тестологія) < ... >, принцип індивідуалізованого підходу перетворився в основному на голу декларацію, бо психодіагностичну роботу з учнями перестали проводити не лише психологи, а й педагоги» [2, с.34]. Починаючи з 1960-х років, у зв'язку з розвитком програмованого навчання поновилося використання тестів [15], а з другої половини 1970-х років поступово розпочався розвиток шкільної психодіагностики. Так у 1975 р. в НДІ психології УРСР (теперішній Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України) заснували лабораторію психодіагностики, яку очолив Ю.Гільбух, один з фундаторів сучасної психодіагностики в Україні [19; 18]. 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. (за свідченнями провідного наукового співробітника наукового підрозділу к.п.н. Л.Кондратенко) діяльність лабораторії було згорнуто. Лише у 1989 р. роботу підрозділу відновили, створивши лабораторію психодіагностики і психології диференційованого навчання, метою якої стало «очищення ідеї диференціації учнів по окремих типах класів від вульгаризаторських спотворень, з одного боку, та стереотипних, односторонніх негативних підходів до неї, з другого боку» [3, 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 ХХІ століття)» [9]. 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 [19].

2. Ідея диференціації навчання у початковій школі

Ю.Гільбух став першим українським психологом, який 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 через розподіл дітей на основі використання комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії диференційованого навчання [1].

Перший тип класів був розрахований на дітей, чий розумовий розвиток відповідає віковій нормі. Другий тип – клас прискореного 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» [1, с.97], а для забезпечення їхнього подальшого розумового розвитку широко застосовувалися різноманітні форми творчих і самостійних робіт, конкурси, розподільно-кооперативні завдання [3, с.67]. Після закінчення початкової школи такий клас ставав класом поглибленого навчання, яке, своєю, чергою мало диференціюватися далі за допомогою факультативних занять. Учений передбачав створення у 5-10-х класах 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 [5]. 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), порівняно з класами вікової норми. У таких класах використовувалися розроблені у лабораторії психодіагностики корекційні методики (Ю.Гільбух, Л.Кондратенко) або модифіковані вже відомі методики [4, с.97].

В основу розроблюваної Ю.Гільбухом концепції диференційованого навчання у середній школі було покладено положення про те, що вирішальну роль у навчанні й розумовому розвитку дитини відіграє чинник часу [3, 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 [3, 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» [там само]. 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» [там само]. 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, відомий український психолог 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» [22, с.10-11].

3. Проблеми навчання обдарованих дітей

Розроблення Ю.Гільбухом питань створення й запровадження методик психодіагностичного тестування майбутніх школярів та реалізації на цій основі диференціації у навчальному процесі початкової школи посилило його науковий інтерес до проблеми обдарованих дітей. Керуючи лабораторією психодіагностики і формування особистості молодшого школяра, він познайомився з шестирічним хлопчиком Славком.

Батьки привели його до лабораторії, бо не могли визначитися, до якого класу дитину слід записати, адже рівень його знань вражав: крім вміння читати, писати і друкувати на машинці, він умів виконувати чотири арифметичні дії в межах мільйона, писав твори, мав надзвичайно розвинений словниковий запас. Відповіді хлопчика на запитання науковців не лише були правильними, а й відзначалися самокритичним ставленням дитини до своїх знань. І все ж Ю.Гільбух порадив, аби Славко почав своє шкільне життя з ровесниками, а опанувавши навички поведінки першокласника (приблизно протягом місяця) перейшов до другого класу, а далі, приблизно з таким самим інтервалом – до третього і четвертого класів [5, с.5-7]. У подальшому хлопчик продовжив навчання без «перестрибувань» з класу до класу, у 13 років він став студентом університету, а у 18 років – аспірантом-фізиком [5].

Підсумовуючи через певний час досвід спостережень за ще кількома десятками дітей, які виявляли риси розумової обдарованості, вчений узагальнив найістотніші риси, характерні, попри індивідуальне розмаїття, таким особистостям – «надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій; наявність установки на творче виконання завдань, розвиненість творчого мислення та уяви; наявність основних компонентів уміння вчитися» [5, с.11]. Водночас стрижневою («несучою» за Ю.З.) особливістю розумової діяльності обдарованої дитини Ю.З.Гільбух визначав самосвідомість, пояснюючи, що навчальній діяльності таких дітей властиве «повноцінне вміння вчитися», за якого дитина аналізує не лише певне завдання, а й власні процесуальні дії [там само, с.9]. Таке тлумачення близьке до ідей провідних зарубіжних психологів (М.Вертгеймер, Дж.Гілфорд, В.Келлер, Е.П.Торренс, К.Коффка, В.Лоуенфельд), які у другій половині ХХ ст. займалися проблемою продуктивного мислення [23, с.49].

Зауважимо, що, по-перше, розрізняючи основні типи обдарованості – розумову і спеціальну (художню, соціальна, спортивна), Ю. Гільбух вивчав лише перший тип і його різновиди. Він наголошував, що чим більш спеціальним є певний вид обдарованості, тим більша роль у його розвитку належить чиннику вродженості [5, с. 37]. По-друге, варто брати до уваги, що протягом тривалого часу, принаймні з кінця ХІХ ст. і донині довкола проблеми обдарованості точаться наукові дискусії і наявні різні точки зору [21; 20; 23].

Український науковець здійснив аналіз терміну «розумово обдарована дитина», що відзначався у той час багатозначністю і мав кілька синонімічних варіантів («розум», «розумові здібності», «інтелектуальні здібності» тощо), а також терміну «здібності», який теж мав низку своїх синонімів. Спираючись на визначення тогочасних дослідників і власні спостереження та вивчення особистостей обдарованих дітей, вчений узагальнив розуміння і вживання терміну «обдаровані діти». За його визначенням-характеристикою такі діти «різко виділяються із середовища ровесників високим розумовим розвитком, який є наслідком і природних задатків, і сприятливих умов виховання» [5, с.11]. Наголосимо, що підходи до концептуального розуміння обдарованості досі залишаються різноманітними. Наприклад, у книзі американського вченого М.Карне наведено таке визначення: «...обдарованими і талановитими дітьми можна називати тих, хто за оцінками досвідчених спеціалістів, завдяки видатним здібностям демонструють високі досягнення» [20, с.149].

У термінологічному сенсі Ю.Гільбух розрізняв поняття «обдарований» і «талановитий», підкреслюючи наявність двозначності у їх розумінні і доводив, що при вживанні ці терміни підпорядковуються як «рід і вид». Для вимірювання розумової обдарованості вчений пропонував встановити таку одиницю як «розумовий вік» (РВ) [5, с.12], яка однак стає інформативною лише у зіставленні з реальним («хронологічним») віком (ХВ) певної дитини. Тому *випередження* ровесників щодо РВ, підвищений темп розумового розвитку він вважав «найхарактернішою рисою обдарованої дитини» [там

само, с.13]. Якщо розумовий розвиток дитини відбувається у випереджальному темпі, це свідчить про те, зазначав учений, що розумові операції, відповідні її хронологічному віку, вона виконує швидше за однолітків, більш точно виконує операції аналізу і синтезу, швидше сприймає й обмірковує навчальний матеріал, швидше його запам'ятовує й відтворює, довше тримає у своїй довготривалій пам'яті, а одержані знання успішно використовує для розв'язання завдань, на яких здійснюється закріплення [25, с.43]. Як пише Ю.Гільбух, у такої дитини «відбувається «згортання» мисленнєвих операцій, виробляється вміння обґрунтовувати своє рішення, збагачується загальний фонд інтелектуальних операцій» [там само]. Останні із зазначених якостей він вважав особливо важливими, бо саме завдяки розвинутому самоконтролю діти з підвищеним розумовим розвитком дають лише правильні відповіді і розв'язки, а отже витрачають менше часу на виправлення помилок, які зазвичай коректують ще на стадії початкового обдумування.

Ю.Гільбух тлумачив психодіагностику у школі не лише як інструмент визначення психологічного діагнозу особистості дитини, тобто як аспект пізнання її психічної індивідуальності, а й як інструмент здійснення її психологічної корекції (у випадку необхідності формування певних психічних якостей) або забезпечення її підвищеного розвитку [7, с.26].

Звернемо увагу, що сучасну йому систему навчання й розумового виховання дітей Ю.З.Гільбух розглядав як доволі стихійне утворення, яке ще не набуло глибокого знання про пізнавальні можливості особистості і не створило спеціальних методів реалізації цих можливостей в освітньому процесі [5, с.35]. Фактично він був одним із фундаторів упровадження у практику українських шкіл психологічної служби (кінець 80-х – середина 90-х рр. ХХ ст.), яка з поміж інших завдань мала виробляти психологічний діагноз учнів, але не як самоціль, а для визначення певних психолого-педагогічних дій відносно визначення індивідуальних траєкторій розвитку особистості учня [7, с.24].

Ю.Гільбуху з колегами належить розроблення принципів організації навчально-виховної роботи в початкових класах пришвидшеного навчання (КПН), що спираються на встановлені психологічні особливості дітей з підвищеними здібностями. Крім загальнонавчаних у педагогіці принципів навчання і виховання, він визнавав доцільним застосування у згаданих типах класів й низки специфічних принципів: прискореного навчання, високого рівня якості засвоєння, розвитку усіх сфер індивідуальності, навчання на високому рівні узагальнення, навчання на високому рівні пізнавальної активності [25, сс.45-63]. Варто стисло схарактеризувати їх.

Принцип прискореного навчання тлумачився як прискорення навчального процесу порівняно з тим, що унормовувався стандартними діючими програмами, які орієнтувалися на середнього учня. Завдяки здійсненню медичних перевірок стану учнів експериментальних КПН було доведено [14, с.46], що прискорене навчання не викликає підвищення напруження сил, чи стресу або перевтоми у дітей, які насправді мають підвищені розумові здібності.

Принцип високого рівня якості засвоєння означав безумовну значущість для вчителя досягнення школярами глибоких і міцних знань, бо прискорення саме по собі не поставало метою, а було лише засобом забезпечення їхнього повноцінного розвитку. У реалізації цього принципу багато залежало від уміння педагога враховувати при переході до вивчення нової теми набутий учнями рівень знань і зважати на те, що засвоєння деяких навичок значною мірою залежить від чинника часу.

Принцип розвитку усіх сфер індивідуальності дитини полягав у необхідності постійно забезпечувати розвиток розумових здібностей школярів у гармонії з розвитком їхніх емоційно-вольових, моральних й фізичних якостей.

Принцип навчання на високому рівні узагальнення означав розвиток в учнів уміння аналізувати завдання, що є результатом засвоєння узагальненого способу розв'язання завдань певного типу. Формуванню узагальнень високого рівня сприяють, наприклад,

завдання на перетворення, використання модельного й системного викладу навчального матеріалу.

Для реалізації описаних специфічних принципів науковці лабораторії розробили модифіковані програми, які експериментально впровадили спочатку у 9 школах України, а через рік – у 63, а далі – ще у 145 школах [3, с.70]¹. Програму 3-річної початкової школи учні КПН мали опанувати за 2 роки, а 4-річної – за 3 роки (з 1984р. по 1991 р. в Україні відбувався перехід з 3-річного терміну навчання у початковій школі на 4-річний [24,с.36-37]). Такі ущільнені програми забезпечували скорочення кількості годин, відведених на вивчення кожної теми, ліквідували зайвий концентризм у структуруванні матеріалу, використання елементів викладу матеріалу блоками [25, с.45]. Ю.Гільбух покладав величезні надії на застосування блочного методу з огляду на уведення з 1992-1993 рр. нових підручників.

На переконання вченого, для дітей з підвищеними здібностями ущільнені програми по суті не є інтенсифікуючим навчанням, бо вони відповідають рівню їхнього психічного розвитку, адже розумові можливості таких дітей навіть вимагають швидшого вивчення навчального матеріалу. Він писав: «Дітям з підвищеним здібностями необхідне безупинне просування у засвоєнні навчального матеріалу, який весь час ускладнюється, з основних предметів» [14, с.46].

В одній з численних методичних розробок [25], створених ученим й колегами, з упровадження навчально-виховного процесу у диференційованих класах початкової школи, що містили детальні рекомендації реалізації авторської психолого-педагогічної системи диференційованого навчання у загальноосвітній школі, міститься характеристика учнів з підвищеними здібностями й висвітлено специфіку у класах пришвидшеного навчання (КПН).

Так, до дітей з підвищеними здібностями Ю.Гільбух відносив тих, КІ (IQ) яких сягає 120 і вище балів. За його спостереженнями і даними інших дослідників такі учні становлять близько 15-17% загальної кількості дітей відповідного віку. У середньому учні КПН випереджають свій паспортний вік на один рік. А 2% з них мають підвищений розумовий розвиток з випередженням на 2 роки. Їхній КІ сягає 140 і вище балів. Таких учнів учений характеризує як обдарованих. Приблизно 1 дитина на 1000 осіб випереджає свій хронологічний вік на 3-4 роки, досягаючи 170 балів КІ. Її вчений відносив до виключно обдарованих дітей (вундеркінд) [25, с.43].

Водночас Ю.Гільбух вважав, що вимірювання творчого компонента розумової обдарованості є найважчою проблемою у дослідженнях феномена обдарованості, бо творчу спроможність (креативність за Ю.Г.), на його думку, не можна виміряти зіставленням індивідуального результату з відповідною віковою нормою. А традиційні КІ - тести практично не містять творчих завдань, а отже не дають повної, всебічної характеристики інтелектуальної сфери обдарованої дитини [5, с.16]. На початку 1990-х років до спеціальних тестів з діагностики творчої обдарованості, які вчений вважав досить інформативними, він відносив: тести «Словесні асоціації», «Використання предметів», «Завершення казок», «Конструювання математичних задач».

Дослідження, проведені у лабораторії Ю.Гільбуха, доводили, що «схильність виникає в тій сфері діяльності, у якій дитина має особливо великі здібності, при цьому

¹У бесіді з провідним науковим співробітником сучасного відділу психодіагностики й психологічної інформації Інституту психології НАПН України к.п.н. Л.О.Кондратенко, яка свого часу входила до творчого колективу під керівництвом Ю.З.Гільбуха, з'ясовано, що після його від'їзду у 1995 р. з Батьківщини, експеримент з упровадження диференційованого навчання поступово було згорнуто.

одне підкріплює і розвиває інше» [5, с.16]. За профілем схильностей обстежених розумово обдарованих дітей умовно було поділено на три групи: «природників-теоретиків», «природників-прикладників» і «гуманітаріїв» [там само, с.17]. Для представників першої групи характерними виявилися спрямованість на досягнення абстрактних ідей, переважний інтерес до природничих наук, насамперед, до математики, фізики, астрономії. Для дітей другої групи – спрямованість на розв'язання складних конструкторсько-технічних задач, розроблення і виготовлення моделей і механізмів. «Гуманітаріїв» характеризувало захоплення художньою літературою, прагнення складати вірші, казки, короткі оповідання. Їм була властива образність мислення, метафоричність мови.

Водночас для обдарованих дітей усіх типів, зазначав учений, характерною є потреба постійно випробовувати свої здібності у різних змаганнях, конкурсах, що не лише викликає напруження їхніх здібностей, а й формує такі моральні якості, як підкорення правилам, дисциплінованість. Такі якості врівноважать у ході стимулювання змагальності можливу появу прагнення до домінування в колективі, до пихатості [25, сс.69-70].

Феномен «згасання обдарованості» у дітей Ю.Гільбух тлумачив або як відсутність у структурі обдарованості творчого компонента, тобто випадок, коли дитина справді може бути обдарованою, але лише у контексті суто пізнавальних здібностей, у той час як талант обов'язково передбачає наявність творчих задатків [1, с.31], яких могло або не бути, або вони не були своєчасно й належною мірою розвинуті. До можливих причин «згасання обдарованості» він також відносив наявність несприятливих зовнішніх обставин розвитку, невідповідність потреб подальшого поступу розумово обдарованої дитини умовам навчання і виховання, наприклад, навчання у так званому змішаному класі. Своєрідною є думка вченого про те, що спроби забезпечити індивідуальний підхід до дітей з підвищеними здібностями у межах звичайного класу призводять лише до того, що, діставши додаткові завдання, діти просто довше працюють з уже засвоєним матеріалом, що не сприяє їхньому розвитку [3, с.65].

Важливою умовою розвитку таланту вчений визнавав й вироблення ще у дошкільному дитинстві вміння вчитися. Дослідження, проведені у його лабораторії, показали, що у молодшому й середньому шкільному віці батьки є «величезним, значною мірою неосвоєним джерелом розумового виховання дитини» [5, с.35] і вплив родини на формування здібностей багато у чому залежить від інтелектуальної атмосфери в ній.

Ю.Гільбуху належить також розроблення системи психолого-педагогічних рекомендацій для учнів шкіл підвищеного рівня (ліцеї та гімназії), що мали допомогти школярам оволодіти раціональними способами навчальної і трудової діяльності, й спрямовувалися на розвиток розумових здібностей – уваги, пам'яті, творчої уяви [8].

Висновок

Сподіваємося, що здійснений ретроспективний аналіз здобутків Ю. Гільбуха, по-перше, відобразив важливі напрями психолого-педагогічних досліджень в Україні у царині диференціації навчання учнів середньої школи, адже вони продовжують розвиватися сучасними вченими. По-друге, переконує, що спадщина Ю.Гільбуха заслуговує на окреме цілісне і глибоке вивчення та висвітлення, бо містить новаторські ідеї і практичні психолого-педагогічні розробки, які з одного боку стали підґрунтям для подальшого розвитку педагогічної психології в Україні, а отже є частиною історії розвитку цієї галузі знання, а з іншого – містять науковий потенціал, що не втратив свого значення і потребує подальшого творчого осмислення й розвитку.

Література

1. 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.

2. Гільбух Ю.З. Друге народження педології? / Ю.З. Гільбух // Радянська школа. – 1989. – №11. – С.29-36.
3. 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.
4. 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.
5. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З.Гільбух. – К.: Фірма «Віпол», 1993. – 75 с.
6. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
7. Гильбух Ю.З. Учитель и психологическая служба школы / Ю.З Гильбух. – К.: Ин-т психологии АПН Украины, 1993. – 142 с.
8. Гильбух Ю.З. Как учиться и работать эффективно/ Ю.З Гильбух. – К.: Ин-т психологии АПН Украины, 1993. – 126 с.
9. Державна національна програма “Освіта” : Україна ХХІ століття // Освіта. – 1993. – № 44-46. – С.1-13.
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. 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.
16. Дічек Н.П. Науково-методичний збірник «Психологія» як джерело вивчення напрямів досліджень українських учених у галузі індивідуалізації навчання в школі (1966-1976 рр.) / Н.П. Дічек // УПЖ. – 2015. – №3. – С.179-197.
17. 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.
18. Natalia Dichek. The ways to establish the personality oriented paradigm in the Ukrainian school education (Psycho-pedagogical aspect) // The Modern Higher Education Review (International Journal). – 2016. – № 1. – P. 74-83.
19. Інститут психології імені Г.С.Костюка // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: inpsy.naps.gov.ua/info/185
20. Карне М. Существо проблемы / М.Карне // Одаренные дети. – М., 1991. – 149-164.
21. Петровский А.В. История и теория психологи // А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416.

22. Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / за ред. Г.О.Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.
23. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440с.
24. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я.Савченко: підручник для студентів ВНЗ. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
25. Учебно-воспитательный процесс в дифференцированных классах начальной школы: психологические аспекты: метод. Рекомендации по внедрению психолого-педагогической системы дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. – К.: «ОСВИТА», 1991. – Вып.2. – 120 с.

INFORMATION about author

Nataliya Dichek –

Doctor of Sciences , Dr. Habilitatus (2005) in the field of history of education, Professor,

Head of the Department of history of education of the Institute of Pedagogy of the

National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Kyiv, Ukraine. E-mail: n.p.dichek@gmail.com