

Дічек Н.П.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу історії та філософії освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
ORCID ID: 0000-0002-2185-3630

БІЛЯ ВИТОКІВ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Здійснювана у сучасній українській школі особистісно орієнтована освіта як ключова парадигма організації навчального процесу виникла не за вказівкою «згори» і не спонтанно. Її запровадженню сприяли, по-перше, зміни в освітній ідеології України, до яких призвела неспроможність радянської парадигми «школи учіння» задовольнити особистісний розвиток учнів і прагнення подолати відчуженість між вчителями і школярами. По-друге, результати досліджень українських вчених – педагогів і психологів, які ще у 1980-х роках зверталися до проблеми гуманізації освіти, розуміючи гуманізацію як необхідний поворот до індивідуальності кожної окремої дитини-учня [4]. Здійснені наприкінці 1980-х років кроки із втілення в життя особистісно орієнтованого навчання, введення в практику шкільної освіти диференціації й індивідуалізованих методів навчання дали змогу вже в перші роки незалежності України активізувати розбудову шкільного навчання на засадах дитиноцентризму й психологізації освітнього процесу.

Мета статті – розкрити погляди на шляхи здійснення індивідуалізації навчання школярів, спродуковані Юрієм Зінов'євичем Гільбухом (1928-2000) і його колегами у 1980-1990-ті роки, та висвітлити реалізацію їхніх задумів у практиці загальноосвітніх шкіл.

Діяльність Ю. Гільбуха (1960-1990-ті рр.) нині скоріше призабута, ніж відома, хоча експериментально одержані ним разом із співробітниками Науково-дослідного інституту психології УРСР (нині – Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, далі – Інститут) результати дослідження природи дитини-учня, його навчальних можливостей і шляхів психолого-педагогічного впливу для реалізації індивідуальних потенцій стали віхою у розвитку української педагогічної психології. Нам відомі поодинокі публікації про нього – переважно його колег і однодумців: ювілейного характеру (Є.Верещак, С.Гончаренко), та присвячені вирішенню проблеми неуспішності молодших школярів (Л.Кондратенко). Тому, у контексті висвітлення розбудови сучасної української школи на засадах дитиноцентризму (концепція Нової української школи, 2017) доцільно звернутися до надбань непересічного вченого, гуманіста й представника раціогуманістичного підходу до освіти Ю.Гільбуха.

Об'єктивним доказом повернення психологічної думки в Україні у світове русло досліджень з педагогічної психології вважаємо поновлення «в правах» після тривалої заборони (починаючи з 1930-х років) психодіагностики (тестування) як дієвого інструмента вивчення природи дитини [11, с.34]. Перший крок з її повернення відносимо до 1975 р., коли в Інституті відкрили лабораторію психодіагностики. Її очолив Ю. Гільбух, якого нині вважають одним із фундаторів сучасної психодіагностики в Україні [1]. У науковому підрозділі досліджували 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 [23].

Ю. Гільбух став першим українським психологом, який розробив і експериментував з колегами спочатку запровадження так званих класів вирівнювання в початковій школі наприкінці 1970-х років. Про деякі аспекти цього експерименту, зокрема у школах Донецької області (міста Донецьк, Горлівка, Маріуполь) так згадувала одна з його учасниць, колега Ю. Гільбуха, О. Пенькова: «Ми відбирали учнів до класів вирівнювання й вочевидь побачили всю трагедію цих дітей, яким потрібно було лише більше часу на засвоєння матеріалу, а їх відраховували у спеціалізованих класах. Страждали діти, страждали батьки. Ми спостерігали за цими школярами протягом навчального року, робили “зрізи”, здійснювали корекцію. Це була необхідна й цікава робота, яка згуртувала нас» [1, с.79].

Однак, на початку 1980-х рр. діяльність лабораторії було згорнуто (дані Л.О.Кондратенко), та як свідчать публікації [16; 17; 18; 32], Ю. Гільбух продовжував розробляти проблему в межах свого докторського дослідження «Метод психологічних тестів та шляхи його вдосконалення», яке успішно захистив 1987 р. Він обґрунтував та експериментально підтвердив положення, пов'язані з теоретичними й прикладними питаннями шкільної та професійної психодіагностики. Так, в основу концепції диференційованого навчання Ю. Гільбух поклав ідею, що вирішальну роль у навчанні й розумовому розвитку дитини відіграє чинник часу [7, с.63] й довів наукову гіпотезу про те, що первинна шкільна неуспішність не є прямим наслідком відставання у навчанні в першому класі, вона коріниться в недостатній готовності дитини до шкільного навчання. Як показали обстеження, у дошкільному дитинстві такі діти пережили певні несприятливі обставини, що штучно затримали їхній розвиток [18; 32]. Наголосимо, що самі обставини в концепції вченого не відігравали значної ролі (хвороба вагітної матері, мінімальна мозкова дисфункція дитини, її власна важка хвороба в дошкільному дитинстві, погані умови для розвитку, уповільнений темп становлення окремих психічних функцій), психолога цікавив лише актуальний стан дитини і способи його корекції.

У 1989 р. роботу підрозділу з назвою «Лабораторія психодіагностики і психології диференційованого навчання» в Інституті поновили [8, с.96]. Керівником лабораторії психодіагностики знову призначили Ю. Гільбуха, на той час уже відомого психолога, доктора психологічних наук, професора. Метою діяльності поновленого наукового підрозділу, за висловом вченого, стало «очищення ідеї диференціації учнів за окремими типами класів від вульгаризаторських спотворень, з одного боку, та стереотипних, однобічно негативних підходів до неї, з другого боку» [7, с.63], а також «упровадження в шкільну практику розробленої колективом лабораторії психолого-педагогічної системи диференціації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі» [8, с.96]. Співробітники лабораторії доклалися також до обґрунтування потреби введення в школах України посади шкільних психологів [23], що було реалізовано у 1991-1994 рр. [5].

Однак джерельний аналіз доводить, що вже з 1987 р. науковці Інституту на чолі з Ю. Гільбухом, які входили до складу так званої проблемної групи з діагностики психічного розвитку дітей шестилітнього віку [27], розпочали експеримент з диференціації навчання в початковій ланці, у якому взяли участь 7 міських і 3 сільські школи [11, с.34]. Наступного року кількість експериментальних закладів зросла до 70 [там само], а з 1989 р – експеримент розпочався у кількох школах Білорусі [15, с.15], Казахстану, Росії [30, с.3]. За даними Ю.Гільбуха у 1991-1992 навчальному роках в очолюваному ним експерименті брало участь 400 шкіл [30, с.18].

Учені на практиці втілили задум про запровадження в початковій школі системи класів, що складалася з 3-х типів, і передбачала диференційоване комплектування перших класів на основі результатів застосування в обстеженні дітей-вступників комплексу портативних тестових методик, розроблених або адаптованих у лабораторії диференційованого навчання [9]. Отже, диференціацію здійснювали на психодіагностичній основі [8, с.100]. «Залежно від актуального рівня розвитку здібностей дітей і за погодженням з батьками дітей зараховували до одного з трьох типів класів» – писав Ю.Гільбух [11, с.34].

До першого типу класів, виділених вченими, звичайного, зараховували дітей, чий розумовий розвиток відповідає віковій нормі. Такі діти становлять за спостереженнями дослідників близько 65% загальної кількості [11, с.34]. Другий тип становили класи прискореного навчання, що призначалися для дітей з випереджальним темпом розумового розвитку (навчання відбувалося за формулою «чотири роки за три» для шестирічних учнів і «три роки за два» для семирічних та згідно з «компактними програмами» [7, с.67]). Для забезпечення подальшого розумового розвитку таких дітей (вони становили близько 14-15% [15, с.16]; 15-18% [7, с.64]; 15% [30]; 15-20% [8, с.97]) широко застосовували різноманітні форми творчих і самостійних робіт, конкурси, розподільно-кооперативні завдання [7, с.67].

Ю.Гільбух обґрунтовував тезу про те, що класи пришвидшеного або поглибленого навчання створюють «сприятливі передумови для розквіту індивідуальності обдарованої дитини. Це – реальний шлях нарощування інтелектуального потенціалу суспільства», який давно усвідомили за кордоном [15, с.22]. Після закінчення початкової школи такий клас ставав класом поглибленого навчання, яке, своєю чергою, мало диференціюватися у подальшому за допомогою факультативних занять.

Для 5-10-х класів Ю. Гільбух передбачав створення комплексу навчально-предметних циклів – фізико-математичного, хіміко-біологічного, науково-гуманітарного (мовознавство, літературознавство, мистецтвознавство, історія), політехнічного (радіоелектроніка, комп'ютерна техніка, технічне моделювання) тощо. Згідно з його концептуальним підходом зміст таких циклів мав окреслюватися у спеціальних програмах, які мали б характер доповнень до чинного навчального плану й програм. Реалізовано задум було у низці розроблених вченим у співпраці з колегами навчальних програм для 5-10-х класів (на той час діяла 10-річна загальноосвітня школа – прим.) для шкіл з українською і російською мовами навчання (випуски № 4-9 серії «Навчально-виховний процес у диференційованих класах» 1992-1993 рр.), а психолого-педагогічне обґрунтування здійснення диференціації було викладено у виданнях для вчителя [14; 20].

Визнаючи диференційоване навчання основною передумовою реалізації ключового принципу педагогіки – принципу індивідуального підходу до учнів, тобто врахування в навчально-виховному процесі їхніх індивідуально-психологічних особливостей [7, с.62], Ю. Гільбух на початку 1990-х років доводив доцільність охоплювати ним не лише учнів середньої й старшої школи, як це вже практикувалося, а насамперед учнів початкової школи: «Нині у деяких областях України за рік відкривають кілька сотень «диференційованих» класів. При цьому забувають, що перші шкільні роки – фундамент не лише освіти, а й розвитку здібностей. І навряд чи диференціація в середніх і старших класах може бути ефективною за відсутності її у початкових класах» [15, с.22]. А в початковій школі, зауважував учений, диференційоване навчання реалізовувалося лише або переважно у формах гурткових та факультативних занять з художньої самодіяльності, трудового навчання, фізкультури, «внутрішньокласної диференціації» [7, с.62]. 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].

Наголосимо, що Ю. Гільбух постійно обстоював думку про те, що «інтелект, здібності можуть розвиватися лише тоді, коли дитина постійно напружує свої здібності, працює на верхній межі можливостей ... не біда, коли щось не вдається, головне – щоб дитина була спрямована на досягнення нових і нових висот у навчанні» [15, с.17]. На допомогу оволодінню старшими учнями раціональних прийомів навчальної і трудової діяльності, розвитку своїх розумових здібностей вчений написав книгу «Як учитися і працювати ефективно. НОП для учнів гімназій ліцеїв» (1993), де виклав психолого-педагогічні рекомендації з розвитку спостережливості й уваги, засвоєння наукових термінів, розв'язання проблемних задач, тренування просторової уваги й «раціоналізації пам'яті» тощо [13].

Нарешті, третій тип за задумом утворювали класи підвищеної індивідуальної уваги (КППУ), куди зараховували дітей, слабо підготовлених до школи, «педагогічно занедбаних» [11, с.35], або з незначними відхиленнями в психічному розвитку. Такі діти кількісно становлять близько 15-20-% загальної кількості вступників [15, с.16]; 15-18% [7, с.64]. На думку вчених, у таких класах мали працювати висококваліфіковані вчителі, й їх наповнюваність передбачалася значно меншою (16–18 учнів), порівняно із загальною припустимою. Навчання дітей у КППУ здійснювалося на основі розроблених у лабораторії психодіагностики корекційних методик (автори – Ю. Гільбух, Л. Кондратенко, Л.Коробко) [8, с.97]. Організація навчально-виховного процесу в КППУ мала низку суттєвих особливостей. Тому, незважаючи на те, що вчитель КППУ в цілому дотримувався програм звичайної чотирирічної (або трирічної) початкової школи, він мав право змінювати навчальний процес у такий спосіб, щоб якомога повніше сприяти розвитку та освітнім успіхам учнів. Великої ваги надавали організації взаємодії вчителя з учнем на уроці та в позаурочний час, формуванню дружнього класного колективу, доброзичливого клімату.

За міркуваннями Ю. Гільбуха, до дітей з недостатньою підготовленістю до шкільного навчання слід відносити «повільних учнів» [14, с.219-220; 24, с.123]. Як пояснює учасниця експериментів, співробітник лабораторії психодіагностики Л. Кондратенко, у процесі обстеження вступників розрізняли дітей повільних і неквапливих. До неквапливих відносили дітей з різним рівнем готовності до шкільного навчання та навчальних спроможностей. Їхня неквапливість у виконанні навчальних завдань визначалася інертним типом вищої нервової діяльності. Такі діти працюють у дещо сповільненому темпі, однак на глибину, точність та якість отримуваних знань це не впливає [24, с.124]. Іншими є повільні діти. Вони не спроможні засвоювати знання в тому темпі, який пропонує школа не тому, що повільно думають, а тому, що на кожному кроці роблять помилки й саме внаслідок цих помилок їхнє шкільне навчання нагадує шлях у лабіринті, для виходу з якого таким дітям потрібна значна допомога вчителів, вони потребують іншої методики навчання, повільнішого темпу оволодіння новим матеріалом. У звичайному класі на таку дитину чекає доля неуспішного учня, відставання якого від однолітків з кожним роком лише зростає і поглиблюється.

Слід зазначити, що вже у 1994 р., уточнюючи методику комплектування диференційованих класів на підставі психологічних спостережень і результатів експерименту, Ю.Гільбух дійшов висновку про необхідність виділення й 4-го типу класів – для дітей із затримкою психічного розвитку (КЗПР), які становлять 2-3% загальної кількості дошкільнят [6, с.16]. На підставі цього лабораторія звернулася до Міністерства освіти і науки України з пропозицією відкривати такі типи класів у загальноосвітніх школах [6, с.17], що здійснили у містах Рівному і Запоріжжі. Відкриті там при звичайних школах КПЗР було розраховано на 10-12 учнів, яких навчав учитель з дефектологічною освітою [6, с.17]. Цей приклад свідчить про втілення в Україні ідей інклюзивної освіти ще на початку 1990-х років.

Як свідчить Л.Кондратенко, проводячи експеримент, вчені виходили з того, що роботу зі школярами слід проводити в кількох напрямках: забезпечення постійної впевненості дітей у своїй навчальній спроможності, отримання задоволення від інтелектуального напруження в процесі навчання; створення комфортних умов для життєдіяльності дітей та проведення заходів із зміцнення їхнього здоров'я; сприяння загальному розвитку особистості; здійснення корекції й тренінгів з розвитку когнітивних здібностей [24, с. 334]. Перший та другий напрями реалізувалися в процесі організації навчальної роботи, третій – поєднував вплив інтелектуального фону з корекцією, четвертий – містив розвивальні завдання, індивідуальні та групові заняття психолога з дітьми, ігрові тренінги та курс розвитку мислення, який розпочинався на другому році навчання [там само].

Ще під час експерименту з класами вирівнювання (кінець 1970-х років), науковці лабораторії зафіксували психологічну пастку, в яку потрапляли діти всіх типів класів, спрямованих на корекцію вже виявленого в них невстигання – такі класи формували із дітей-невдах, які вже «відчули гіркий смак шкільної неуспішності та виробили певні прийоми

психологічного захисту, основним із яких ставала внутрішня «привичаєність» до заниженої самооцінки та неспроможності засвоїти програму» [24, с.126]. Через певний час постійного приниження така дитина погано вчилася вже не лише тому, що не могла, а й тому, що вже й не хотіла вчитися, не очікуючи від процесу навчання нічого, крім нових і нових прикрощів. Саме такі спостереження й спонукали дослідників у подальшому запропонувати шлях, який, на їхню думку, давав можливість уникнути травматичного досвіду шкільної поразки, тобто дітей виділяли не за фактом їхньої неуспішності, а за рівнем готовності до шкільного навчання.

Істотно важливим висновком експериментальної роботи, висловленим Л. Кондратенко, вважаємо тезу: «Поки класи вирівнювання діяли саме як групи спеціально організованого корекційного навчання для дітей (класи вирівнювання – прим.), що не справились із програмою першого класу, вони, навіть поза волі організаторів експериментального навчання, перетворювалися на оази неблагополуччя, резервації для «незручних» дітей» [4, с.127]. Тому, починаючи експеримент наприкінці 1980-х років, у лабораторії розробили нові підходи до диференціації – за результатами донавчального тестування й вперше реалізували суто психологічний підхід до поділу дітей за різними класами, основою якого був не рівень їхніх академічних знань, а рівень сформованості когнітивних здатностей.

Оригінальною була й запропонована науковцями лабораторії типологія «неуспішних» дітей, що базувалася не на звичному «дефіцитарному» підході, за якого визначається недостатність сформованості певної здатності, що відповідає за ті або ті шкільні спроможності дітей, а на, так би мовити, «ефективнісному підході», який ґрунтувався на результативності навчальної діяльності [24, с.259]. Тому «слабо підготовлених» учнів поділяли на 3 основні групи: діти з недостатньо сформованими мотивами навчальної діяльності (учні, що недостатньо працюють); діти з низькою ефективністю навчальної діяльності; діти з поєднанням низької вмотивованості та низької ефективності навчальної діяльності. Однак, на думку Л. Кондратенко, ця типологія від початку мала певну суперечність із задекларованим донавчальним підходом до виявлення шкільної неспроможності дітей, оскільки ефективність навчальної діяльності можна визначити лише за результатами цієї діяльності [24, с. 258-259].

Учена констатує, що складною залишалася проблема розроблення методики навчання окремих предметів у різних диференційованих класах, бо більшість учителів психологічно були не готові до зміни власних підходів до навчання, до застосування принципово різних методів навчання в різних класах однієї паралелі [24, с.261]. Для полегшення їхньої роботи співробітники лабораторії розробили методичні посібники та рекомендації, проводили курси підготовки вчителів до навчання в КППУ. Науковці також постійно здійснювали моніторинг роботи експериментальних класів [там само].

З джерел постає, що у 1989-1994 рр. за керівництва Ю.Гільбуха науковці лабораторії психодіагностики провели масштабні експерименти з упровадження диференційованого навчання дітей у початковій школі в Україні, Росії, Білорусі та Молдові [2; 3]. Знайдено матеріали, згідно з якими, наприклад, у м. Тирасполі експеримент з диференціації перших класів й організації навчання в них продовжувався до кінця 1990-х років [25; 2; 23]. Зокрема у роботі середньої школи №8, за наукового керівництва лабораторії психодіагностики, де розробили спеціальні програми та навчальні комплекси, за якими педагоги та шкільні психологи могли працювати з певними категоріями дітей. реалізовували експериментальну програму «Розвиток особистості дитини з урахуванням її реальних можливостей на основі психодіагностики й диференційованого навчання». І з 1993 р. по 1998 р розгорнули експеримент, а вчителі й адміністрація пройшли «психолого-педагогічну школу Ю.З.Гільбуха» [25, с.7-8]. Описуючи хід цього експерименту, науковець лабораторії Л.Манилова зазначала, що він ґрунтувався на гуманістичних засадах «своєчасного виявлення й всебічного культивування здібностей школярів» й спрямовувався на впровадження

«диференційованої освіти й різнобічної індивідуалізації навчально-виховного процесу» [26, с.31].

Як зазначено у звіті лабораторії психодіагностики НДІ психології України за 1991 р., в експерименті на той час брали участь 394 школи в Україні, 112 шкіл з інших держав колишнього СРСР. Об'єктом поглибленого дослідження були такі українські школи: СШ №№ 52, 96, 157, 159, 178, 251, 254, 286, 288 м. Києва, СШ №№ 50 і 91 м. Донецька, СШ №№ 14, 19, 54, 65 м. Горлівки Донецької області, СШ № 150 м. Дніпропетровська, СШ № 6 м. Новомосковська, СШ № 103 м. Кривого Рога Дніпропетровської області, СШ № 149 м. Харкова, СШ №№ 12, 23 м. Рівного, СШ № 17 м. Вінниці, Голинська СШ Івано-Франківської обл., СШ № 7 м. Лебедина Сумської області, СШ № 20 м. Луганська [22, с.2-3]. У звіті також констатовано, що розроблена в лабораторії психолого-педагогічна система диференціації учнів відповідно до актуального рівня їхніх розумових здатностей є «ефективним засобом забезпечення гармонійного всебічного розвитку індивідуальності школяра й учнівських колективів» [там само]. Психологи констатували «глибокі структурні зміни в пізнавальній діяльності і моральній сфері школярів». Експеримент показав, що в обох сферах учні мають великі резерви, які не можуть бути використаними за традиційної організації навчально-виховного процесу. Контрольні «зрізи» успішності й психічного розвитку учнів диференційованих класів, проведені в низці шкіл Донецької, Дніпропетровської, Рівненської та Харківської областей, засвідчили істотні переваги описаної системи.

Водночас залишалися й проблемні аспекти. Так, учасниця проведення експериментів Л.Кондратенко констатує такі труднощі, що з'ясовувалися у ході досліджень. Хоча рівень знань випускників КПУ (за результатами контрольних робіт Міністерства освіти, й інших перевірних комісій) був достатнім для успішного навчання в середній школі, та в наступних класах лише одиниці дітей-представників КПУ втримувались на тому рівні навчальної успішності, якої досягали на кінець навчання в початковій школі. У цілому такі діти ставали класичними слабенькими трієчниками, які постійно балансували між оцінками «2» і «4» [4]. Л.Кондратенко наголошує, що складалася незрозуміла ситуація – мета діяльності КПУ полягала у запобіганні виникненню неуспішності, що формувалась на основі неготовності до шкільного навчання і її вдавалося досягати «і на час переходу до базової школи наче й не було реальних чинників для виникнення вторинної неуспішності, що формується на основі відсутності необхідних для подальшого навчання знань, умінь і навичок» [24, с.306]. Проте неуспішність все ж виникала. Зіткнувшись із першими труднощами випускники КПУ демонстрували незрозумілу безпомічність, нездатність самотужки вирішувати проблеми, у своїх діях вони «виявляли всі ознаки дефіцитарної особистості з виразними виявами особистісної віктимності» [там само]. Вчена пише, що появі академічної неуспішності часом передували вияви загальної неуспішності: самовідчуття власної недосконалості, гіршості, дефіцитарності, невпевненості у власних знаннях, небажання інтелектуальних зусиль, як наслідок – поява прогалин у знаннях. У підсумку Л.Кондратенко визнає: «Результати діяльності КПУ засвідчили, що робота, спрямована лише на розвиток навчальних здібностей учнів з недостатньою готовністю до шкільного навчання, дає лише тимчасовий ефект, оскільки не забезпечує сталу позитивну полярність всієї системи функціонування дитини як індивіда, так і особистості» [24, с.306-307]. Про труднощі, з якими зіткнулися експериментатори, писала й науковець С.Гончаренко [21].

Попри труднощі і проблеми запровадження диференціації у початковій школі Ю.Гільбух обстоював ідею доцільності диференціації навчання школярів за здібностями, але за умови дотримання принципу демократизму завдяки фактичному забезпеченню всім категоріям дітей «в основному одного обсягу знань при високому рівні засвоєння» [19; 28]. Констатуючи зростання рівня соціального розшарування в українському суспільстві, характерне для 1990-х років, інший 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» [29, с.10-11].

Своєрідним узагальненням, довершенням поглядів й експериментальних досліджень вченого, пов'язаних з практичною реалізацією особистісного підходу до дитини-учні, вважаємо його книгу «Темперамент і пізнавальні здібності школяра: психологія, діагностика, педагогіка» (1992; перероблене й виправлене видання рос. мовою 1993) [14], де розкрито вирішення питання оперативної діагностики начальної діяльності учнів (перевірені досвідом тести навчальної успішності, рекомендації з діагностики усних відповідей школярів у процесі перевірки їхніх знань, діагностики зони найближчого розвитку й рівня актуального розвитку дитини, діагностики й стилю її навчальної діяльності, засоби корекції неувважності, розвитку пам'яті, спостережливості, уваги, тобто дієвий інструментарій для «повної реалізації пізнавальних здібностей, які має учень у цей певний час, ... й створення найбільш сприятливих умов подальшого розвитку цих здібностей» [14, с.227]), а також положення щодо конструювання «довготривалих характеристик особистості як орієнтирів у «поточній інтерпретації навчальної поведінки учня».

Беручи інтерв'ю в провідного наукового співробітника сучасного відділу психодіагностики й психологічної інформації Інституту психології НАПН України, нині доктора психологічних наук Л. Кондратенко, з'ясовано, що після від'їзду Ю. Гільбуха в 1995 р. з Батьківщини, експеримент з упровадження диференційованого навчання поступово було згорнуто.

Вже після від'їзду Ю.Гільбуха, у 1996 р. світ побачила його книга «Шкільний клас: як пізнавати і виховувати його душу», співавтором якої був академік НАПН України О.Киричук. У ній розкрито для вчителів розуміння класу як різновиду малої групи, як організму, тобто «цілісної психічної індивідуальності» [12, с.5]), що потребує вивчення й характеристики, адже клас стає для дитини осередком, де відбувається її соціалізація. Тому вчителю необхідно навчитися простежувати й діагностувати процеси у такій малій групі, визначати закономірності її функціонування й розвитку. Саме на допомогу вчителю й було спрямовано зміст книги, аналіз якої засвідчує, на нашу думку, її й дотеперішню актуальність.

У 1980-1990-ті роки над питанням психодіагностики інтелекту в системі диференціації навчання працював й інший український психолог А. Фурман, який брав участь у розробленні програм для 5-х класів з поглибленим засвоєнням основних навчальних предметів (КПЗ) [34, с.108], вивчав діяльність класів прискореного навчання (КПН) й обґрунтував висновок, що 9-річні учні, які закінчили КПН, спроможні поглиблено вивчати не лише один, а всі навчальні предмети і для них це «норма» [34, с.111], бо їхній розум «запрограмований на теоретичний (поняттєвий) рівень пізнання», інший рівень освоєння знань є для них поверховим, таким, що «не розвиває повною мірою їхні розумові і вольові якості». Ще одним присутнім висновком вченого стало твердження про виключно важливу роль першої вчительки у взаємоадаптації учнів і вчителів у 5-у класі, бо саме перша вчителька є ланкою, що зв'язує для дітей навчання «до» і «після» [34, с.112], тому доцільно, коли перша вчителька продовжує вести хоча б один навчальний предмет у 5-у класі.

Ґрунтуючись на власному досвіді використання відомих на той час тестів інтелекту, у книзі «Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання» А. Фурман реалізував «чи не першу в історії вітчизняної психологічної науки і шкільної практики» спробу дати змогу вчителю випробувати себе у «постановці психологічного діагнозу рівня та особливостей інтелектуального розвитку учнів і підійти до науково обґрунтованого впровадження тієї чи тієї системи диференційованого чи індивідуалізованого навчання» [35, с.4]. Він подав технологію використання тестів розумового розвитку учнів, найбільш доступних для вчителів. Поряд з описом техніки цілісного тестового обстеження школярів, учений аргументував можливість застосування тестів для створення різних типів класів (ліцейні, гімназійні, загальноосвітні, підвищеної індивідуальної уваги) та диференційованих навчальних груп для навчання обдарованих і слабовстигаючих учнів. Наведені у книзі тестові методики,

технології проведення й оброблення тестових обстежень, а також здійснення інтерпретації їх результатів, рекомендації з диференціації навчального процесу відіграли важливу роль у поширенні психологічного складника гуманізації освіти у перші роки незалежності України.

Висновки. Унаслідок обрання Україною з перших років здобуття суверенності напряму на гуманізацію життя в державі, то і політику, і дослідження в галузі освіти було спрямовано на створення й забезпечення умов для розвитку людини-особистості. Актуалізувалися пошуки вособистнення навчання, розпочаті В.Сухомлинським ще у 1950-1960-ті роки, продовжувані вчителями-новаторами – у 1970-1980-ті роки [10], а також українськими вченими у предметному полі індивідуалізації навчання школярів, що сприяло інтенсифікації у 1990-ті роки досліджень із запровадження диференціації й індивідуалізації шкільної освіти на основі впровадження психолого-педагогічних методик, різноманітних психологічних діагностик і виробленню на їх підставі корекційних психолого-педагогічних дій.

Обґрунтовано, що до вчених, чії здобутки в теоретичному й прикладному забезпеченні індивідуалізації процесу навчання в українській школі, в уведенні психодіагностики у шкільну практику, в укоріненні в свідомості освітян необхідності застосування психологічних знань, виявилися вагомими у 1990-ті роки, слід віднести Ю.Гільбуха та співробітників лабораторії диференціації навчання Інститут психології – Є.Верещака, Л.Кондратенко, С.Коробко та ін., академіка О.Киричука, професора А.Фурмана. Їхні зусилля сприяли обґрунтуванню необхідності запровадження в українській школі психологічного супроводу навчання і виховання школярів, що привело до введення посад шкільних психологів, створення окремої Психологічної служби системи освіти України, загалом – до утвердження в українській освіті особистісно орієнтованої парадигми.

Література

1. Верещак Є. П. Керівник і його команда. До 85-річчя від дня народження доктора психологічних наук, професора Ю. Гільбуха (1928–2000). *Практична психологія і соціальна робота*. 2013. № 7. С.73–79.
2. Верещак Е.П. Учащиеся с практической направленностью и проблема дифференциации образования. *Педагогический вестник Приднестровья*. 1998. №2. С. 57–62.
3. Верещак Є. П. Учні з односторонньою навчальною спрямованістю в контексті диференційованого навчання / за заг. ред. Ю.З. Гільбуха. Київ., 1993. 41 с.
4. Дічек Н.П. Внесок психологів України в індивідуалізацію навчального процесу в середній школі (друга половина ХХ ст.). *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С.15–30.
5. Дічек Н.П. Дитиноцентрованість як практична філософія освіти в Україні: психолого-педагогічний контекст (перші десятиліття доби незалежності) *Педагогічний альманах*. 2018. №2. С.236–243.
6. Дифференциация в начальном звене / под ред. граф. Ю.З.Гильбуха. 4-е изд., доп и перераб. Киев. 1994. 54 с.
7. Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі. *Психологія: республіканський науково-метод. збірник / ред. кол.: Л. М. Проколієнко (відп. ред.) та ін.* Київ : Освіта. 1991. Вип.36. С. 62–71.
8. Гільбух Ю.З. На шляхах диференційованого навчання *Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості: Матер. звітної наук. сесії Інституту психології АПН України (10-11 лютого 1994 р.)*. Київ. 1994. С.96–102.
9. Гільбух Ю. З., Коробко С. Л., Кондратенко Л. О. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання. *Початкова школа*. 1988. №7. С.62–70.

10. Гільбух Ю. З. Педагогіка співробітництва: досягнення і прорахунки. *Радянська школа*. 1988. №11. С.12–20.
11. Гільбух Ю. З. Друге народження педології? *Радянська школа*. 1989. №11. С.29–36.
12. Гільбух Ю. З., Киричук О.В. Шкільний клас: як пізнавати і виховувати його душу. Київ. НПЦ Перспектива, 1996. 208 с.
13. Гільбух Ю. З. Як учитися і працювати ефективно. НОП для учнів гімназій ліцеїв. Вид. 2-е, перероб. Київ. «ВПОЛ», 1993. 128 с.
14. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: психологія, діагностика, педагогіка. Київ. Інституту психології АПН України, 1993. 262 с.
15. Гильбух Ю., Кондратенко Л., Коробко С. Как не убить талант? *Народное образование*. 1991. № 4. С.15–22.
16. Гильбух Ю. З. Научный отчет за 1983 год по теме: Психологические особенности индивидуализации учебно-воспитательного процесса в классах выравнивания : машинопис. / Деп. в Ін-ті психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Фонд № 5141, справа № 144, оп. 2, од. звітності 792.
17. Гильбух Ю. З. Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоподготовленным ученикам. Пособие для учителей классов выравнивания. Київ. «Рад. школа», 1985. 175 с.
18. Гильбух Ю. Методические рекомендации по контролю учителем психического развития шестилетнего школьника (экспериментальный вариант). К., 1987. 50 с. (рукопис).
19. Гильбух Ю. Методика отслеживания успеваемости и психического развития учащихся экспериментальных классов. Киев. 1993. 89 с.
20. Гильбух Ю.З. Учитель и психологическая служба школы. Киев. 1993. 142 с.
21. Гончаренко С.А. Школа в творческом поиске: пути развития дифференцированного обучения. *Педагогический вестник Приднестровья*. 1998. №2. С. 69-72.
22. Звіт про НДР лабораторії шкільної психодіагностики НДІ психології України за 1991 рік. Архів Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
23. Інститут психології імені Г. С. Костюка. URL: [http:// inpsy.naps.gov.ua/info/185](http://inpsy.naps.gov.ua/info/185)
24. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів. Десна Поліграф. 2017. С.123.
25. Макарова М.Я. Новые подходы в образовании. *Педагогический вестник Приднестровья*. 1998. №2. С. 7–30.
26. Манылова Л.Н. Научно-методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы в СШ №8 г.Тирасполя. *Педагогический вестник Приднестровья*. 1998. №2. С. 31–35.
27. Методические рекомендации по контролю учителем психического развития шестилетнего школьника (экспериментальный вариант). Киев. 1987. 50 с. (рукопись).
28. Навчальна діяльність молодшого школяра: діагностика та корекція неуспішності / за заг. ред. Ю. Гільбуха. Київ. 1993. 86 с.
29. Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. Київ-Рівне. 1996. 150 с.
30. Психолого-педагогічні основи диференціації навчання в початковій ланці загальноосвітньої школи. Метод. матеріали по впровадженню психолого-педагогічної системи диференційованого навчання в загальноосвітній школі. Вип.1. 3-є вид., доп і перероб. Київ. 1992. 50 с.
31. Психолого-педагогические основы дифференциации обучения в начальном звене общеобразовательной школы. Материалы эксперимента. Вып.1. Киев. 1989. 62 с. (рукопись).
32. Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоподготовленным ученикам. Пособие для учителей классов выравнивания. Киев. «Радянська школа», 1985. 176 с.

33. Самооценочный тест-вопросник личностной зрелости / под ред. проф. Ю.З.Гильбуха. Киев. 1993. 16 с. (рукопись).
34. Учебно-воспитательный процесс в дифференцированных классах начальной школы: психологические аспекты. Методические рекомендации по внедрению психолого-педагогической системы дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. Киев. Освітаю 1991. 120 с.
35. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. Київ. Освіта, 1993. 221 с.

References

1. Vereshchak Ye. P. (2013). Kerivnyk i yoho komanda. [The leader and his team]. Do 85-ricchia vid dnia narodzhennia doktora psykholohichnykh nauk, profesora Yu. Hilbukha (1928–2000). Praktychna psykholohiia i sotsialna robota. 2013. № 7. S.73–79.
2. Vereshchak E.P. (1998). Uchashchiesia s praktycheskoi napravlenosti i problema dyfferentsyatsyi obrazovanyia [Pupils with a practical orientation and the problem of differentiation of education]. Pedahohycheskyi vestnyk Prydnestrovია. 1998. №2. S. 57–62. [in Russian].
3. Vereshchak Ye.P. (1993). Uchni z odnostoronnoiu navchalnoiu spriamovanisti v konteksti dyferentsiiovanoho navchannia [Pupils with a practical orientation and the problem of differentiation of education] / za zah. red. Yu. Hilbukha. Kyiv., 1993. 41 s.
4. Dichek N.P. (2018). Vnesok psykholohiv Ukrainy v individualizatsiiu navchalnoho protsesu v serednii shkoli (druha polovyna KhKh st.) [Contribution of Ukrainian psychologists to the individualization of the educational process in the secondary school (the second half of the 20th century)]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. № 1. S.15–30.
5. Dichek N.P. (2018). Dytynotsentrovanist yak praktychna filosofii osvity v Ukraini: psykholoho-pedahohichnyi kontekst (pershi desiatylittia doby nezalezhnosti) [Pedocentrism as a practical philosophy of Ukrainian education: psychological and pedagogical context (first decades of independence)]. Pedahohichnyi almanakh. №2. S.236–243.
6. Dyfferentsyatsyia v nachalnom zvене (1994). [Differentiation in the primary link of school] / pod red. Prof. Yu.Z.Hilbukha. 4-e izd., dop I pererab. Kiev. 54 s. [in Russian].
7. Hilbukh Yu. Z. (1991). Psykholohichni peredumovy dyferentsiiovanoho navchannia u pochatkovii shkoli. [Psychological prerequisites for differentiated education in elementary school]. Psykholohiia: respublikanskyi naukovy-metod. zbirnyk / red. kol.: L. M. Prokoliienko (vidp. red.). Kyiv. Osvita. Vyp.36. S. 62–71.
8. Hilbukh Yu.Z. (1994). Na shliakhakh dyferentsiiovanoho navchannia [[On the paths of differentiated teaching]. Psykholohichni problemy navchannia, vykhovannia, aktyvnosti ta rozvytku osobystosti: Mater. zvitnoi nauk. sesii Instytutu psykholohii APN Ukrainy (10-11 liutoho 1994 r.). Kyiv. S.96–102.
9. Hilbukh Yu. Z., Korobko S. L., Kondratenko L. O. (1988). Vyznachennia psykholohichnoi hotovnosti dytyny do shkilnoho navchannia [Determining the child's psychological readiness for schooling]. Pochatkova shkola. №7. S.62–70.
10. Hilbukh Yu. Z. (1988). Pedahohika spivrobotnytstva: dosiahnennia i prorakhunky [Pedagogy of cooperation: achievements and miscalculations]. Radianska shkola. №11. S.12–20.
11. Hilbukh Yu. Z. (1989). Druhe narodzhennia pedolohii? [The rebirth of pedology?]. Radianska shkola. №11. S.29–36.
12. Hilbukh Yu. Z., Kyrychuk O.V. (1996). Shkilnyi klas: yak piznavaty i vykhovuvaty yoho dushu [School class: how to know his soul]. Kyiv. NPTs Perspektyva, 208 s.

13. Hilbukh Yu. Z. (1993). Yak uchytyisia i pratsiuvaty efektyvno. NOP dlia uchniv himnazii litseiv [How to work and learn efficiently. Scientific organization of learning for the students of lyceums, gymnasiums]. Vyd. 2-e, pererob. Kyiv. «VIPOL». 128 s.
14. Hilbukh Yu.Z. (1993). Temperament i piznavalni zdibnosti shkoliara: psykholohiia, diahnostryka, pedahohika [Temperament and cognitive abilities of a student: psychology, diagnostics, pedagogy]. Kyiv. Instytutu psykholohii APN Ukrainy. 262 s.
15. Hilbukh Yu., Kondratenko L., Korobko S. (1991). Kak ne ubyt talant ? [How not to kill a talent ?] Narodnoe obrazovanie. № 4. S.15–22. [in Russian].
16. Hilbukh Yu. Z. (1983). Nauchnyi otchet za 1983 hod po teme [Scientific report for the 1983 year]. Psykholohycheskye osobennosti yndyvdualyzatsyy uchebno-vospytatelnoho protsessa v klassakh vyravnyvaniya : mashynopys. / Dep. v In-ti psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Fond № 5141, sprava № 144, op. 2, od. zvitnosti 792. [in Russian].
17. Hilbukh Yu. Z. (1985). Psykholoho-pedahohycheskye osnovy indyvdualnogo podkhoda k slabopodhotovlennym uchenyam [Psychological and pedagogical foundations of an individual approach to poorly trained students]. Posobyie dlia uchyteli klassov vyravnyvaniya. Kiev. «Rad. shkola». 175 s. [in Russian].
18. Hilbukh Yu. (1987). Metodicheskye rekomendatsyy po kontroliu uchytel'm psykhycheskoho razvytiya shestyletnego shkolnyka [Guidelines for the teacher how to monitor the mental development of a six-year-old students]. (eksperymentalnye variant). K., 1987. 50 s. (rukopys). [in Russian].
19. Hilbukh Yu. (1993). Metodika otslezhyvaniya uspevaemosti i psykhycheskoho razvytiya uchashchykhsia eksperymentalnykh klassov [Methods of tracking academic results and mental development of students of experimental classes]. Kiev. 89 s. [in Russian].
20. Hilbukh Yu.Z. (1993). Uchytel i psykholohycheskaia sluzhba shkoly [The teacher and school psychological service]. Kiev. 142 s. [in Russian].
21. Honcharenko S.A. (1998). Shkola v tvorcheskome poiske: puty razvytiya dyfferentsyrovannoho obucheniya [School in creative search: ways to develop differentiated learning]. Pedahohycheskyi vestnyk Prydnestrov'ia. №2. S. 69-72. [in Russian].
22. Zvit pro NDR laboratorii shkilnoi psykhdiahnostryky NDI psykholohii Ukrainy za 1991 rik (1991). [Report of the laboratory of school diagnostic for 1991 year]. about. Arkhiv In-tu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy.
23. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka [G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine]. URL: [http:// inpsy.naps.gov.ua/info/185](http://inpsy.naps.gov.ua/info/185)
24. Kondratenko L. O. (2017). Psykholohiia pervynnoi shkilnoi neuspishnosti: monohrafiia [Psychology of primary school learning failure]. Chernihiv. Desna Polihraf. S.123.
25. Makarova M.Ia. (1998). Novye podkhody v obrazovanii [The new approaches in education]. Pedahohycheskyi vestnyk Prydnestrov'ia. №2. S. 7–30. [in Russian].
26. Manylova L.N. (1998). Nauchno-metodycheskoe obespecheniye opytno-eksperymentalnoi raboty v SSh №8 h. Tyraspolia. [Scientific and methodological support of experimental work in secondary school №8 of Tiraspol. Pedahohycheskyi vestnyk Prydnestrov'ia. №2. S. 31–35. [in Russian].
27. Metodicheskye rekomendatsyy po kontroliu uchytel'm psykhycheskoho razvytiya shestyletnego shkolnyka (eksperymentalnyi varyant) (1987). [Guidelines for the teacher's control of the mental development of a six-year-old student]. Kyev. 50 s. (rukopys). [in Russian].
28. Navchalna diialnist molodshoho shkoliara: diahnostryka ta korektsiia neuspishnosti (1993). [Learning activities of a primary school student: diagnosis and correction]. / za zah. red. Yu. Hilbukha. Kyiv. 86 s.
29. Psykholohichni aspekty humanizatsii osvity [Psychological aspects of the humanization of education]: knyha dlia vchytelia / za red. H. O. Balla. Kyiv-Rivne. 1996. S.10–11.
30. Psykholoho-pedahohichni osnovy dyferentsiatsii navchannia v pochatkovii lantsi zahalnoosvitnoi shkoly (1992). [Psychological and pedagogical foundations of differentiation in

primary school learning]. Metod. materialy po vprovadzhenniu psykholoho-pedahohichnoi systemy dyferentsiiovanoho navchannia v zahalnoosvitnii shkoli. Vyp.1. (3-ye vyd., dop i pererob.). Kyiv. 50 s.

31. Psykholoho-pedahohycheskie osnovy dyfferentsyatsyy obucheniya v nachalnom zvene obshcheobrazovatelnoi shkoly (1989). [Psychological and pedagogical foundations of differentiation in primary school learning]. Materyaly eksperimenta. Vyp.1. Kiev. 62 s. (rukopis). [in Russian].

32. Psykholoho-pedahohycheskye osnovy indyvudualnogo podkhoda k slabopodhotovlenym uchenyam (1985). [Psychological and pedagogical foundations of the individual approach to poor prepared student]. Posobyie dlia uchytel'ei klassov vyRavnyvaniya. Kyev. «Radianska shkola». 176 s. [in Russian].

33. Samootsenochnyi test-voprosnyk lychnostnoi zrelosti (1993). [Self-assessment test questionnaire of the personality maturity] / pod red. prof. Yu.Z.Hylbukha. Kyev. 16 s. (rukopys). [in Russian].

34. Uchebno-vospitatelnyi protsess v dyfferentsyrovannykh klassakh nachalnoi shkoly: psykholohycheskie aspekty (1991). [The educational process in the differentiated classes of elementary schools: psychological aspects. Metodicheskye rekomendatsyy po vnedreniyu psykholoho-pedahohycheskoi systemy dyfferentsyrovannoho obucheniya v obshcheobrazovatelnoi shkole. Kiev. Osvita. 120 s. [in Russian].

35. Furman A. V. (1993). Psykhodiahnostyka intelektu v systemi dyferentsiatsii navchannia [Psychodiagnostics of mentality in the system of differentiation of education]. Kyiv. Osvita. 221 s.

Дічек Н.П. Біля витоків реалізації в українській школі особистісно орієнтованої парадигми освіти

Висвітлено здійснені в Україні в 1980-1990-х роках кроки з реалізації особистісно орієнтованого навчання учнів початкової школи засобами диференціації й індивідуалізованих методів навчання. Аргументовано, що завдяки цьому вже в перші роки незалежності України активізувалася розбудова шкільного навчання на засадах дитиноцентризму й психологізації освітнього процесу. Розкрито погляди Ю. Гільбух (1928-2000) на шляхи здійснення індивідуалізації навчання школярів, а також його колег (Є.Верещак, Л.Кондратенко, А.Киричук, С.Коробко, А.Фурман), оприлюднені й перевірені експериментально у практиці понад 400 загальноосвітніх шкіл (1989-1998).

Аргументовано, що внаслідок обрання Україною з перших років здобуття суверенності напряму на гуманізацію життя в державі, то і політику, і дослідження в галузі освіти було спрямовано на створення й забезпечення умов для розвитку людини-особистості. Українські вчені – представники педагогічної психології на чолі з Ю. Гільбухом розгорнули масштабні експерименти у предметному полі індивідуалізації навчання школярів, запровадили донавчальну діагностику дітей, які вступали до першого класу. На основі спостережень і психодіагностичних методів вони обґрунтували доцільність виокремлення трьох типів перших класів (з 1994 р. – чотирьох типів) для задоволення навчальних потреб з різним ступенем готовності до навчання. Окрім впровадження різноманітних психологічних діагностик дітей, вчені розробили навчальні програми для різних типів класів відповідно до можливостей учнів, методичні рекомендації для вчителів. На основі результатів експерименту було розроблено корекційні психолого-педагогічних прийоми і поради.

Обґрунтовано, що до вчених, чий здобутки в теоретичному й прикладному забезпеченні індивідуалізації процесу навчання в українській школі, в уведенні психодіагностики у шкільну практику, в укоріненні в свідомості освітян необхідності застосування психологічних знань, виявилися вагомими у 1990-ті роки, слід віднести Ю.Гільбуха та співробітників лабораторії диференціації навчання Інститут психології – Є.Верещака, Л.Кондратенко, С.Коробко та ін., академіка О.Киричука, професора А.Фурмана. Їхні зусилля сприяли обґрунтованою необхідності запровадження в українській школі психологічного супроводу навчання і виховання школярів, що привело до введення посад шкільних психологів, створення окремої Психологічної служби системи освіти України, загалом – до утвердження в українській освіті особистісно орієнтованої парадигми.

Ключові слова: Ю. Гільбух, початкова школа, індивідуалізація навчання, психодіагностика, диференціація перших класів, дитиноцентризм

Dichek N. At the beginnings of realization in the Ukrainian school personally oriented paradigm of education

The steps taken in Ukraine in the 1980s-1990s to realize the person-centered education of elementary school students by means of differentiation and individualized teaching methods are highlighted. It is argued that due to this, in the first years of Ukraine's independence, the development of schooling on the basis of pedocentrism and psychologization of the educational process was intensified. The Yu. Gilbukh' (1928-2000) views on the way of individualization of schoolchildren' education, as well as his colleagues (E. Vereshchak, L. Kondratenko, O. Kirichuk, S. Korobko, A. Furman), experimentally tested in the practice of more than 400 secondary schools (1989-1998).

It is argued that as a result of Ukraine's sovereignty from the first years of it the direction on humanization of life in the state, then both the policy and the studies in the field of education were aimed at creating and providing conditions for the development of personality. Ukrainian scientists

representatives of pedagogical psychology, headed by Yu. Gilbukh, launched a large-scale experimental research in the subject field of individualization of schoolchildren's education, introduced pre-educational psychological diagnosis of children entering the first grade. Based on observations and psychological diagnostic methods, scientists have justified the appropriateness of identifying three types of first classes (from 1994 - four types) to satisfied the educational needs of children with varying degrees of readiness for learning. In addition to the introduction of various psychological diagnostics for children, the scholars have developed curricula for different types of classes in accordance with the students' abilities, guidelines for teachers. On the basis of the results of the experiment, corrective psychological and pedagogical techniques were also developed.

It is substantiated that scientists whose achievements (theoretical and applied provision of individualization of the learning process in the Ukrainian school, introduction of psychological diagnostics into school practice, rooting in the minds of teachers of the need for the use of psychological knowledge) were significant in the 1990s, should be attributed to Yu. Gilbukh, laboratories of differentiation of education of Institute of Psychology of Ukraine - E. Vereshchak, L. Kondratenko, S. Korobko and others, academician O. Kirichuk, professor A. Furman. Their efforts helped to substantiate the need to introduce in the Ukrainian school psychological support for the education and upbringing of schoolchildren, and led to the introduction of posts of school psychologists, the creation of a separate Psychological Service of the education system of Ukraine, as a whole - to the establishment of a personally oriented paradigm in Ukrainian education.

Keywords: Yu. Hilbukh, primary school, individualization of learning, psychological diagnostics, differentiation in primary grades, pedocentrism