

The relevance of the research was proved, the purpose was defined, the scientific fund for the studied problem was analyzed.

In the article relevance of the research is proved, the purpose is defined, the scientific fund for the studied problem. It is opened essence and structure of communicative abilities of the senior preschool children. It was found out that structural components of communicative abilities of the senior preschool children is exchange of information (information and communicative abilities), actions (interactive abilities), experiences and impressions (perceptual and expressional) between partners in the course of their inclusion in activity, has collective character, and musical and game activity acts as means of formation of all components of the specified abilities. It was revealed age features of communicative abilities of the senior preschool children and the main characteristics of their formation are submitted. Psychological and pedagogic the conditions promoting effective formation of communicative abilities of preschool children are defined.

The essence of the concepts «formation of communicative abilities of the senior preschool children in the course of musical and game activity» and «musical and game activity of the senior preschool children» were opened, the directions of formation of communicative abilities of preschool children in musical and game activity were defined. Types of the musical games promoting formation of communicative abilities of preschool children were allocated (musical and touch, musical and rhythmic, musical and didactic, developing).

The concept «formation of communicative abilities in the course of musical and game activity» was proved. The developing – educational opportunities of musical and game activities for formation of the specified abilities (motivation of children to expressional and mimic (a look, a smile, a mimicry, expressive vocalizations and the movements of a body), subject and effective are lit (the movements with subjects), and verbal means of communication, the communicative requirements allowing them to realize).

Keywords: *communicative abilities, senior preschool children, researches, formations, musical and game activity, means, communication, process, art, education.*

УДК 37.013.77.(477) «196»::7.091.31

Дічек Н.П.

Dichek N.

ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ У РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ (60-ТІ РР. XX СТ.)

THE CONTRIBUTION OF UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS TO THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION STUDENTS' EDUCATION (60-IES. XX CENTURY)

У статті в аспекті здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі висвітлено малодосліджену історію розвитку в Україні у 1960-х роках досліджень з педагогічної психології. На тлі суспільно-історичних реалій розглядуваної доби охарактеризовано тематику, методи і результати оприлюднених студій, визначено їх роль у підготовці переходу до наступних якісних змін у напрямі масштабного вивчення особистості і міжособистісних відносин.

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

У руслі розроблення маловивченої до сьогодні проблеми розвитку української педагогічної психології робимо спробу висвітлити в контексті суспільно-історичних реалій доби істотні

аспекти розгортання студій, присвячених індивідуалізації й диференціації освітньо-виховного процесу в середній школі. У наших попередніх публікаціях було презентовано внесок вітчизняних науковців у згадану галузь у період з кінця XIX ст. до 1940-х років XX ст. [5], а також у перші повоєнні роки [6]. Отже пропонується стаття є логічним продовженням уже здійсненого вивчення зазначеного питання, актуальність якого обґрунтовується у комплексних дослідженнях педагогів й психологів (С.Д. Максименко, О.Я. Савченко, Г.І. Коберник, О.В. Скрипченко, І.Е. Унт), присвячених створенню дитиноцентрованих моделей навчання і виховання різних груп дітей – від дітей з психофізичними вадами до здібних і обдарованих [19; 25; 10; 29; 2; 38].

Мета статті – визначення наукових пріоритетів і змісту досліджень, оприлюднених у 1960-х рр. українською психологічною спільнотою у галузі індивідуалізації шкільного навчання, для встановлення рушійних мотивів і значення таких студій, їх ролі в поліпшенні роботи школи. Відповідно до мети обмежуємо сферу свого наукового інтересу висвітленням результатів лише тих досліджень, що спрямовувалися на вивчення процесів навчання і виховання школярів, тобто виконаних у предметному полі педагогічної психології.

Наприкінці 1950-х рр. під впливом актуалізації питання диференціації підходів до навчання школярів, що набуло державного статусу завдяки прийняттю владою Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти» (1958-1959 рр.) [7], до тематичного поля психолого-педагогічних студій в Україні поряд з вивченням окремих психічних функцій учнів (сприйняття, мислення, мовлення, пам'яті, уваги, саморегуляції) в аспекті здійснення ефективного педагогічного керівництва, знову увійшли (після політичних гонінь на психологію у 1930-х рр. і наприкінці 1940-х рр.) питання вивчення здібностей й психології особистості.

Дослідженням встановлено, що вперше феномен диференціації навчання в середній школі у близькому до сучасного тлумаченні було обґрунтовано у статті (газета «Правда» від 21 листопада 1958 р.) російських учених М. Гончарова і О. Леонт'єва «Диференціювати навчання на другому етапі середньої освіти» [4]. Це була своєрідна наукова рефлексія (у руслі «всенародного обговорення») пропозицій влади, які спочатку було викладено в опублікованій у вересні записці М. Хрущова «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні» [39], а згодом – й в однойменних листопадових тезах ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР [22]. Зокрема у пункті 17 тез йшлося про ініціативу щодо організації шкіл «для найбільш здібних дітей і молоді в галузі мистецтва й ... [придільення] більше уваги розвитку здібностей і задатків усіх дітей як у галузі мистецтва, так і в математиці, фізиці, біології та інших галузях наук» [24, с.183].

У відповідь на зазначені тезові думки психолог О. Леонт'єв і педагог М. Гончаров, «виходячи з потреб розвитку промисловості, сільського господарства і культури», пропонували запровадити диференціацію навчання в старших класах загальноосвітніх шкіл за певними напрямками – фізико-математичним, біологічним, гуманітарним (в імперську добу це називалося «фуркація» освіти), а також відкрити школи для особливо обдарованих дітей не лише у творчій царині [4, с.208]. Уточнимо, що використовуваний науковцями термін «диференціація навчання» до тексту Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти» [7], не увійшов, але почав використовуватися у науково-педагогічному середовищі.

В архівному документі – стенограмі спільного засідання вчених Рад Інституту педагогіки УРСР та Інституту психології УРСР (від 11 грудня 1958 р.) – детально подано перший офіційний обмін думками між українськими науковцями з питання диференціації навчання і розвитку здібностей учнів [41]. Це питання постало не стільки як назріла наукова проблема розвитку досліджень шкільного навчально-виховного процесу, скільки як «добровільно-примусова» реакція психолого-педагогічного загалу на «виклик часу». Як пише французький дослідник радянської доби Л. Кумель, хоча в Академії наук СРСР не пройшло жодних подібних офіційних

обговорень, по всій країні в дусі всенародного обговорення майбутнього закону пройшли активні дискусії «знизу», де було оприлюднено численні критичні зауваження [18].

Відкриваючи дискусію, директор НДІ психології, професор Г. Костюк, зазначав, що науковці мають «визначити своє ставлення до проблеми, ... [оскільки] це має значення для розробки навчальних планів, програм тощо» [41, арк.1]. Із тексту стенограми постає, що в обговоренні запровадження можливих освітніх новацій українські науковці висловлювали різні думки: й на користь змін, й проти них.

Учений зауважив, що на той час в радянській психології не існувало експериментально підтвердженого теоретичного підґрунтя для діагностики обдарованості і визначення здібностей. Погоджуючись із загальною доцільністю висловленого у компартійних тезах прагнення дати «всім юнакам і дівчатам середню освіту диференційованим шляхом, відповідно до потреб школи, з одного боку, й інтересів та нахилів і здібностей учнів з другого» [41, арк.3-4], він водночас поставив під сумнів й варіант запровадження цілковитої диференціації навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи, й організацію окремих шкіл для особливо обдарованих [41, арк.3-6]. Перший варіант учений критикував за суто організаційні труднощі його реалізації (неможливість відкриття шкіл з диференційованим навчанням у невеликих містах, й тим більше сел, невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю), за небезпеку «зниження загальної освіти учнів», а головне за те, що на час закінчення 7-річки у багатьох дітей ще остаточно «не склалися нахили і здібності». Другий варіант на його думку був малоприматним через труднощі в діагностиці здібностей учнів. Він визнав, що «наша психологічна наука мало займалася визначенням здібностей дітей, методологією вивчення цих здібностей» [41, арк.6]. Крім того Г. Костюк наголосив на можливості негативного впливу створення виключного становища для обдарованої молоді з огляду на формування характеру і розвитку самих здібностей.

Щодо конструктивних пропозицій, то Григорій Силевич підтримав практику «організації виробничих і загальноосвітніх шкіл з виробничим навчанням» і можливість подальшої диференціації загальної середньої освіти відповідно до основних профілів виробничого навчання (поліграфічного, сільськогосподарського тощо) [41, арк.6]; введення факультативних занять; позакурсової навчальної роботи [41, арк.7].

Г. Костюк наголошував на поглибленні «індивідуального підходу в існуючих організаційних формах», розрахованого не тільки на слабших учнів, а й на обдарованих [41, арк.7]. Частковим варіантом диференціації вважав також видачу найобдарованішим учням характеристик, які б сприяли здобуттю ними подальшої освіти, «відкривали б шлях до вищої школи без додаткового виробничого стажу» [41, арк.7].

У виступі завідувача відділу методики математики і фізики НДІ педагогіки І. Тесленка прозвучало несприйняття ідеї фуракації середньої школи й організації зокрема фізико-технічних шкіл, яку він тлумачив як «приховану форму організації шкіл для обдарованих<...>, а вони будуть негативно впливати на виховання нашої молоді» [41, арк.9]. Науковець підкреслив, що педагогіка і психологія, приділяючи увагу невстигаючим учням, розв'язуючи завдання попередження другорічництва, зовсім не займалися роботою з обдарованими дітьми [36, арк.10]. У підсумку зауважив необхідність розроблення «форм і методів роботи з тими, що встигають, що мають нахил, тоді для обдарованих дітей буде відкритий шлях до вищої школи» [41, арк.10-11].

Підтримуючи доповідь Г. Костюка, колега І. Тесленка, відомий методист-математик М. Гельфанд наголосив, що для здійснення диференціації в середній школі науковцям замість сприяння організації шкіл для обдарованих, слід розробити питання диференціації методів навчання, запровадити в Україні експериментальні школи, нові форми роботи з обдарованими дітьми, зокрема видання журналів з різних предметів для школярів [41, арк.17-18]. Він привернув увагу присутніх до нагальної потреби об'єднати зусилля педагогів і психологів у розв'язанні проблеми визначення обдарованості [41, арк.19].

Мовознавець В. Масальський, як завідувач відділу методики навчання мов у школі (НДІ педагогіки), зробив акцент на необхідності експериментальної перевірки різних ідей диференціації в середній школі і не підтримав ідею створення шкіл для обдарованих учнів. І водночас, заперечуючи Г. Костюку з приводу здійснення методичної роботи лише з невстигаючими, сказав: «Основним у нашій методиці є праця з класом, з основним кістяком, забезпечення успішності основного складу класу, <...> а треба розробити методику, як середніх підтягувати до кращих, а поганих до середніх, як працювати з тими, хто встигають найкраще» [41, арк.20].

А от психолог І. Синиця, беззастережно приєднуючись до ідеї створення шкіл для обдарованих дітей у галузі точних наук, висловив сумнів у доцільності таких шкіл у галузі гуманітарних предметів [41, арк.23].

Загальну підтримку ідеї організації шкіл з диференційованим навчанням, а також шкіл для обдарованих дітей, яких би добирали за конкурсною основою або на основі характеристик [41, арк.25] висловив В. Авраменко.

Психолог професор О. Раєвський акцентував важливість здійснення диференціації для створення різноманітних шляхів формування особистості, що сприяло б зростанню можливостей розвитку її здібностей і талантів. Він визнав дуже слушною ідею організації шкіл для обдарованих дітей [41, арк.28-29], хоча запропонував організувати їх спочатку як експериментальні.

Як зазначила фізик-науковець з НДІ педагогіки З. Сичевська, на той час спостерігалось значне навчальне перевантаження учнів: «Першокласники працюють 6-7 годин, а десятикласники – по 12 годин на добу» [41, арк.31]. Тому прагнення за допомогою фуркації або диференціації розвантажити середню освіту вона вітала. Однак доводила доцільність здійснення лише широкої диференціації – розподіл на школи технічного і гуманітарного циклів [41, арк.32]. У її виступі також пропонувалося почати з організації досвідної школи в Києві.

Висловившись на підтримку доцільності диференціації шкіл, психолог Л. Балацька також сказала про необхідність розпочати розроблення спеціальних методик з визначення здібностей дітей [41, арк.35].

«Тонке місце» в обговорюваній проблемі виокремив І. Димитров, звернувши увагу колег на відсутність узгодження майбутньої діяльності шкіл з диференціацією навчання зі здійсненням масової політехнічної практичної підготовки школярів [41, арк.36-37]. Виступаючий підтримав потребу «організації експериментальної школи з фуркаціями».

Співробітника НДІ педагогіки фізик М. Розенберг пригадав бесіду з відомим вченим, фізиком-ядерником, академіком Я. Зельдовичем про тогочасні шкільні програми з фізики. Академік критикував їх за обмеженість і недостатність викладу необхідного фактичного матеріалу, наприклад, замість 7 годин на вивчення атомної фізики він пропонував ввести 78 годин, а в 8-річній школі вважав за необхідне вивчати цю галузь наукових знань не менше 20-30-и годин [41, арк.38]. У цьому аспекті нагадаємо, що 1950-ті роки були часом розквіту в світі ядерних досліджень і зокрема досягнень в СРСР. Але М. Розенберг справедливо зауважив, що години варто додати і на вивчення математики та хімії, але це значно переобтяжить типову навчальну програму, а тому диференціація шкіл – потреба часу [41, арк.39].

З питання доцільності створення шкіл для обдарованих дітей висловився й психолог П. Чамата. Він був переконаний, що виокремлення обдарованих дітей з класу знижує рівень навчальної підготовки в ньому, а «взаємовплив дітей з різними рівнями здібностей дає позитивний результат і є найбільш раціональним для розвитку й обдарованої дитини» [41, арк.40]. Він зазначив, що диференціація як спосіб розвантаження шкільної програми є корисною, але якщо б її можна було запровадити масово. Однак чимало шкіл не мають для цього можливостей, а от на розвиток обдарованих дітей диференціація істотно не вплине [41, арк.41]. На його думку, важливіше забезпечити у школах дієве залучення учнів до праці через виробниче

навчання. А розвитку талантів і здібностей можна досягти завдяки оновленню форм і методів роботи з дітьми, наприклад, через створення різноманітних гуртків, проведення олімпіад тощо.

Ця перша реакція українських психологів і педагогів на майбутні шкільні реформи, на нашу думку, свідчить про зацікавленість і фаховий характер дискусії, про виваженість і аргументованість критики, яку вчені не побоялися висловити. Звичайно, після XX з'їзду КПРС (1956 р.), що засудив культ Й. Сталіна, атмосфера у суспільстві, зокрема й в науковому середовищі, стала демократичнішою порівняно з попереднім часом. За оцінкою сучасного українського історика С. Кульчицького, ініційована і здійснена М. Хрущовим освітня реформа (1958 р.) «позитивно вплинула на весь національно-культурний процес, незважаючи на спроби держави прискорити русифікацію школи», а розвиток народної освіти став важливим виявом духовного відродження нації» [17, с.102].

Отже, проблема психології особистості і її аспект – питання здібностей – отримала поштовх до розроблення. Методологічно визначальними стали зокрема праці українського вченого Г. Костюка, який у 60-70-х роках XX ст. обґрунтував положення, що особа стає суспільною істотою і особистістю поступово, у процесі формування її свідомості і самосвідомості, у процесі утворення системи психічних властивостей, які внутрішньо визначають її поведінку, роблять її здатною брати участь у суспільному житті. Він наголошував на тому, що «психічне не лише реалізується фізіологічним, а й зазнає змін залежно від особливостей функціонування фізіологічних механізмів» [16, с.79]. Саме біологічними відмінностями, доводив Г.С. Костюк, визначаються природні загальні можливості людського індивіда стати особистістю, саме тому «окремі індивіди по-різному вчаться, з різною швидкістю, повнотою і глибиною засвоюють вироблені людством духовні цінності, по-різному включаються у їх «примноження» і завдяки цьому досягають різних рівнів розвитку своїх специфічно людських потреб і здібностей» [16, с.80].

Водночас, визнаючи, що попри незаперечне значення навчання воно не може забезпечити всебічний розвиток здібностей підрастаючих поколінь, учений підтримував ініційовані владою «хрущовські» реформи у шкільній освіті (1958 р.), зокрема поєднання навчання з продуктивною працею, бо вважав, що воно «здатне відкрити широкі перспективи якості засвоєння знань учнями <...> розширює реальні взаємовідносини учнів із суспільним середовищем, під впливом якого розвиваються й здібності» [12, с.351-352]. На його погляд, розвиток потреб і здібностей людини найбільш успішно здійснюється в умовах поєднання навчання і праці, коли вони виступають як різні способи вияву єдиної, цілісної життєдіяльності особистості, а праця в житті молоді сприяє розширенню взаємовідносин індивіда з середовищем, бо породжує багато тих пізнавальних запитань, над якими школярі замислюються на уроках фізики, хімії, біології та інших дисциплін, одночасно праця є джерелом фактів, які учням необхідно з'ясувати.

Як об'єктивно засвідчує відомий український психолог, учень і колега Г. Костюка професор Г. Балл, «обіймаючи офіційні посади, учений [Г. Костюк – прим.] був зобов'язаний відгукуватися на «геніальні праці вождя народів», «історичні рішення партійних форумів», але, ... коментуючи черговий «документ всесвітньо-історичної ваги», він «робив усе, аби посилити і розвинути наявні в ньому «раціональні зерна», пом'якшити негативні ефекти, до яких він міг призвести, і, скориставшись нагодою, заявити про невідкладні проблеми, пов'язані з розвитком психологічних досліджень і практичним застосуванням психологічних знань» [2, с.83].

Аналіз публікацій ученого переконує: попри наявність в них заідеологізованих міркувань у дусі радянської доби, найсуттєвішим для нього було сприяння інтересам особистості, тобто домінування особистісного підходу. Тому він обстоював ідею добору молодими людьми професій і оволодіння ними в умовах загальноосвітньої школи: «... психічні властивості особистості, зокрема індивідуальні її риси, з якими вона підходить до необхідності вибрати професію в підлітковому і юнацькому віці, є продуктом попередньої історії її розвитку. Їх не

можна просто вважати природними її рисами. Натуралістичне розуміння заважає науково обґрунтованій профорієнтаційній роботі, спрямовує її тільки на врахування наявного в учнів рівня тих чи інших властивостей безвідносно до можливостей їх подальшого розвитку в процесі оволодіння самою професією « [15, с.6]. Важливо, що вчений розглядав професійне самовизначення не як одноразовий акт, а як тривалий процес, що проходить кілька вікових етапів [11; 13].

Щоб професійне самовизначення було свідомим і стало ефективним чинником формування особистості та реалізації її здібностей, ним, на глибоке переконання психолога, треба керувати, а щоб керувати, щоб дати кваліфіковані поради вчитель має ґрунтовно знати сильні і слабкі сторони учнів, тобто вивчати їхні індивідуальні особливості. За Г.С. Костюком, професійне самовизначення виступає як форма вияву психічного розвитку: «По тому, як людина вибирає собі професію, якими мотивами вона при цьому керується, можемо судити про рівень її загального розвитку й індивідуальні особливості. Разом з тим, професійне самовизначення стає чинником дальшого формування особистості, становлення її індивідуальної своєрідності» [15, с. 7]. Усвідомлюючи принципову важливість проблеми вибору професії для долі молодого покоління, Григорій Силович зініціював у 1960-1970-х роках прикладні дослідження у сфері профдобору і профорієнтації, результати яких суттєво допомогли учителям у практичному розв'язанні цієї проблеми.

Спираючись на положення про те, що раціонально побудовані педагогічні впливи здатні відіграти вирішальну роль у психічному розвитку особистості (хоча вчений не ігнорував наявності інших впливових середовищних та психо-фізіологічних чинників), Г. Костюк обґрунтував низку принципів вимог до виховання і навчання. Наприклад, визнання наявності різного ставлення школярів до різних навчальних предметів, особливо у старшокласників, а отже і виділення «центрального інтересу» до певних з них, що пов'язано з нахилами, інтересами й здатностями, і вмотивовує необхідність зміцнювати такий «центральный» інтерес, «створювати умови, для того, щоб він переростав у любов, потребу працювати в даній галузі, якою відзначалися і відзначаються всі талановиті люди» [23, с. 370]. Учений переконував, що вчасне визначення професії і зв'язаної з нею життєвої перспективи має важливе значення для розвитку здібностей підрастаючої особистості.

Звернемося до ключових тем досліджень, здійснюваних у 1960-х роках у галузі педагогічної психології іншими українськими науковцями, і пов'язаних з питанням індивідуалізації навчально-виховного процесу або дотичними до нього. П. Зінченко разом з групою харківських дослідників (П. Невельський, Г. Репкіна) продовжував вивчати проблему пам'яті, зосередившись на питаннях оперативної пам'яті, тобто процесів короткочасної пам'яті у зв'язку зі змістом і структурою діяльності, зокрема навчальної. Дослідники тлумачили формування такого виду пам'яті як умову успішного досягнення її мети [23, с. 59-60]. Вони також намагалися визначати обсяг пам'яті, який розглядали як характеристику не лише безпосередньої, короткочасної, а й довгочасної пам'яті, та ймовірну структуру запам'ятовування матеріалу. На основі встановлення вченими зворотної залежності обсягу пам'яті від кількості запам'ятовуваної інформації (1963 р.) у подальшому вони довели положення про те, що зменшення кількості інформації у матеріалі веде до збільшення обсягу пам'яті та покращення успішності засвоєння [23, с. 62].

Для педагогічної практики важливим було твердження, зроблене у результаті дослідження Л. Куценко (Мелітопольський педінститут) про те, що індивідуальні відмінності в пам'яті учнів підліткового віку виявляються слабше, ніж в учнів початкових класів, і що значні індивідуальні варіації щодо продуктивності пам'яті окремих школярів-підлітків залежать переважно від усвідомлення ними необхідності запам'ятати, від зосередженості, характеру, навчального матеріалу й інших ситуаційних умов, а тому індивідуальні відмінності пам'яті є результатом їхньої навчальної діяльності, а не причиною їхньої успішності в навчанні [23, с. 174]. Автор також зробила висновок: «Процеси пам'яті підлітків підпорядковуються логічним процесам

мислення, осмисленого сприйняття навчального матеріалу, на відміну від молодших школярів, у яких пам'ять відіграє провідну роль [там само].

У контексті з'ясування природи здібностей Є. Легков (НДІ психології), експериментуючи з київськими десятикласниками, одержав підтвердження положення про те, що навіювання є антиподом самостійності, тому самостійність мислення можна розглядати як «компонент обдарованості і актуальних здібностей особистості» [23, с. 77]. Його колега М. Малков у ході вивчення впливу індивідуально-типологічних особливостей динаміки нервових процесів, які визначаються властивостями нервової системи, на розумову діяльність учнів (9-10 класи), виснував, що «нервова обдарованість» відчутно відбивається на «успішності розумової діяльності і не все залежить від знань умінь навичок», отже «індивідуально-типологічні особливості динаміки нервових процесів поряд з життєвим досвідом, фізіологічною основою якого є різноманітні системи зв'язків, мають включатись в структуру розумових здібностей» [23, с. 94-95]. Схожих висновків дійшов й науковець Інституту О. Губко. На основі комплексу експериментальних і не експериментальних методів вивчення залежності між типом нервової системи і успішністю школярів старших класів, з якими він працював протягом кількох років [23, с. 97], дослідник рекомендував учителям враховувати типологічні відмінності нервової системи в індивідуальному підході до учнів. Взаємозв'язок у розвитку організаторських здібностей і характеру особистості як складника виховного процесу в школі вивчала С. Кондратьєва (Дрогобицький педінститут).

Питанню вивчення проявів індивідуальності молодших школярів крізь вивчення індивідуальних властивостей уяви як особистісної якості присвятила педагогічний експеримент Л. Балацька (НДІ психології). Вона зробила багато корисних узагальнень, зокрема про важливу роль створення позитивної мотивації у розвитку творчої уяви, про своєрідність впливу емоцій від життєвих невдач на уяву і створювані дітьми образи [23, с. 175-176].

Як важливу умову для виявлення індивідуальності і розвитку творчих здібностей молоді М. Алексеева (НДІ психології) вивчала питання про пізнавальний інтерес в учнів 5-8-х класів. Розглядаючи його як ефективний мотив навчальної діяльності, автор наголосила на необхідності формування у школярів потрібних для засвоєння певного предмета способів початкової діяльності, оскільки «успішність у навчанні породжує і стимулює позитивні почуття, які, узагальнюючись, стають дійовими мотивами подальшої пізнавальної активності» [23, с. 181].

Дослідження індивідуальних особливостей перцептивної діяльності старшокласників, здійснене в умовах лабораторного експерименту О. Скрипченком і В. Ткаченко (НДІ психології), дало змогу встановити й охарактеризувати три типи сприймання підлітками зображення певних об'єктів (аналітичний, синтетичний і змішаний). Науковці виокремили також чотири групи учнів за індивідуальними відмінностями сприймання схожих об'єктів і показали, що «в процесі вправління виробляються перцептивні навички, які характеризуються швидкістю вибору опори серед ознак об'єкта, темпом роботи, зосередженістю, здатністю до точності розрізнення і виправлення помилок» [23, с. 51].

Виконаним на межі соціологічного й психолого-педагогічного досліджень розглядаємо здійснене Л. Котляровою (Львівський педінститут) вивчення інтересів старших школярів (1069 осіб), проведене у школах м. Львова і Львівської області. У висновках до матеріалів дослідження, спрямованого на допомогу керівникам шкіл, вчителям – класним керівникам, зазначалося, що серед пізнавальних домінували інтереси до проблем науки, а центральне місце займало зацікавлення учнів проблемами особистості людини, її духовного світу і людських стосунків [23, с. 184-185]. Причому була виявлена різниця в інтересах хлопців і дівчат, найістотнішою вона була у сфері інтересу до питань моралі (249 хлопців – 802 дівчат), внутрішнього світу людини (45 хлопців - 171 дівчат), літератури й мистецтва (249 хлопців – 400 дівчат) [там само].

Повернення до дослідження особистості учня вмотивувало все частіше і ґрунтовніше у науково-методологічному відношенні звернення до визначення сфери його інтересів. Так у 1967 р. науковець НДІ психології О. Киричук зосередився на встановленні і формуванні в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як могутнього засобу успішного навчання і виховання. Охопивши обстеженням 2340 школярів міських і сільських шкіл м. Києва, Київської і Закарпатської областей на основі методу вибору з кількох видів діяльності трьох пріоритетних, він установив питому вагу навчальних інтересів у структурі діяльності дітей конкретного класного колективу. На основі кількісного і якісного аналізу зібраних даних, складених таблиць і графіків учений показав не лише коливання і спад інтересу до навчання з кожним його роком, а й встановив чинники, які визначають ступінь навчального інтересу певного учнівського колективу. Насамперед, це особистість учителя, його вміння викликати позитивні емоції і радість успіху, створити доцільний темп засвоєння знань, стимулює дітей до творчого мислення, а також методи і прийоми, які заохочують до навчання, особливо використання проблемних ситуацій, технічних засобів, відповідного унаочнення. У підсумку О. Киричук зазначив: «Якісний аналіз роботи вчителів у класах з високим показником інтересу до навчальної роботи свідчить, що дуже важливо створити для певних груп учнів з різними навчальними можливостями оптимальні умови, тобто забезпечити широкий індивідуальний підхід, диференціацію навчання» [8, с. 67].

У розглядуваний період видання психологічної продукції у кількісному відношенні був не значним. Серед не багатьох надрукованих книг, присвячених питанням педагогічної психології, зазначимо працю О. Кондратюка «Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів (1963 р.), де охарактеризовано такі стимули педагогічного впливу на особистість, як нагорода, покарання, оцінювання поведінки [9]. На великому описовому емпіричному матеріалі обґрунтовано значення моральної нагороди, мотиви дітей щодо її одержання, також зроблена спроба класифікувати порушення учнями поведінки. Але, як зазначив у рецензії психолог Д. Ніколенко, автор «слабо наголошував на значенні індивідуальних особливостей та індивідуального підходу до дітей у процесі стимуляції» [21, с. 112].

Із 1965 р. замість наукових записок НДІ психології запровадив випуск республіканського науково-методичного збірника «Психологія», де науковці України мали змогу оприлюднювати результати своїх досліджень. До розроблення питань у сфері індивідуалізації навчально-виховного процесу відносимо публікації, присвячені різним аспектам професійного самовизначення школярів. Так у статті З. Нечипорук «Професійні інтереси старшокласників» (НДІ психології) методами анкетування, письмових робіт й індивідуальних бесід з 2407 учнями було отримано підтвердження формування тенденції зростання інтересу до професій кваліфікованого робітника, яка втім була характерною для незначної частини учнів, а більшість виявила зацікавлення професіями і спеціальностями, які опановують у вищій школі і до того ж не пов'язані з галузями матеріального виробництва [20, с. 128]. У висновку науковець також висвітлив потреби здійснювати спеціальну систематичну роботу з «формування у старшокласників професійних інтересів відповідно до потреб суспільства і з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей» [там само, с. 128]. А колега О. Яцишин, вивчаючи роль пізнання учнями 8-х класів своїх психічних якостей у свідомому виборі професії, встановив, що лише незначна кількість підлітків керується своїми психічними якостями, обираючи професію, у школярів домінує соціальне мотивування вибору майбутньої професії [40, с. 136]. Психічні якості як безпосередній мотив обрання життєвої діяльності постають визначальними лише в учнів, які мають спеціальні (художні, артистичні тощо) здібності. Водночас інтерес до професії корелюється з урахуванням власних інтелектуальних якостей.

Особливий науковий інтерес українських дослідників в галузі педагогічної психології був пов'язаний з вивченням особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так у результаті проведення формувального експерименту у двох школах м. Києва (1964-1965 н./р.) вчений

О. Скрипченко вивчав зміну динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував у напрямі «виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів» [28, с. 4]. Як показало його дослідження, навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися зміни й в індивідуальних відмінностях у показниках цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися [там само, с.9]. Це стало встановленням О. Скрипченком важливої закономірності навчання, яка була підтверджена дослідником у подальших студіях.

Частково до схожого висновку дійшов і науковець з Чернігівського педінститут В. Сіллер, досліджуючи методом природного експерименту протягом 2-х років характер і ступінь стійкості індивідуальних відмінностей в точності виконання арифметичних завдань учнів 1-2-х класів, які навчалися у 10-ти класах шкіл Києва і Чернігова [27, с. 11-12]. У підсумку автор стверджував, що найбільш стійкими є відмінності високого і низького рівнів засвоєння, що пояснюється більш загальним їх характером, а у дітей з нестійким рівнем індивідуальних особливостей засвоєння індивідуальні особливості мають більш частковий характер і значно залежать від змісту матеріалу. Він також зауважував, що ускладнення програмового матеріалу (відповідно до змін у тогочасній навчальній програмі) не сприяло нівелюванню індивідуальних можливостей учнів, тому зростала важливість здійснення індивідуального підходу до слабо встигаючих школярів, бо його відсутність сприяє зростанню індивідуальних відхилень у точності виконання арифметичних завдань.

Б. Богуславська з Ізмаїльського педінституту за результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів питання індивідуалізації процесу навчання першокласників читати (здійснювався констатувальний і навчальний експерименти), зробила узагальнення: швидкість, сприйняття і розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються між зоровим і акустичним подразниками з одного боку, і мовно-руховими реакціями з іншого [3, с. 36]. Такі особливості, на думку дослідниці, зумовлюють існування різних типів читання у дітей, яких вона розподілила на 4 групи за темпом, у точністю і розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою учнів. Водночас автор зазначила, що навчальний експеримент показав: існуючі індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча у ході індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому «вчителі повинні постійно враховувати їх під час навчання читання» [там само, с. 38].

Цікавого висновку у ході вивчення особливостей уяви молодших школярів за допомогою чорнильних плям Роршаха дійшла вчений з НДІ психології Л. Балацька. Вона встановила, що немає підстав стверджувати наявність сильної уяви у 6-7 річних дітей, яка з віком спадає. На відміну від подібного твердження зарубіжних дослідників Граффітса і Карпатрік, результати виконаних нею досліджень свідчили: з віком зростає кількість образів, відбуваються їх якісні зміни від загальних, неясних структур (1-2-і класи) до більш яскравих, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3-4-і класи) [1, с. 56-57].

У галузі дослідження процесів мовлення учнів середнього шкільного віку виокремимо результати тривалого експерименту, здійсненого вченим того ж інститут І. Синицею, з вивчення синтаксичної структури усного мовлення учнів 5-8-х класів. Науковець з'ясував, що структура усного мовлення таких школярів різноманітніша, ніж структура їхнього письмового мовлення, але «менш організована, розпливчата». А як загальну тенденцію дослідник визначив поступове, хоча й дуже повільне, зростання складних конструкцій в їхньому усному мовленні. Надмірне вживання простих речень, підсумовував вчений, свідчить про недорозвиненість мовлення, а надмірне ускладнення – про його незв'язність і незорієнтованість на слухача [26, с. 72].

Насамкінець, як один з незаперечних апогеїв розвитку української педагогічної психології 1960-х років, висвітливо непроминальний внесок В. Сухомлинського, самобутній педагогічний таланти якого і роки тривалої, копіткої освітянської роботи як директора сільської школи, стали запорукою встановлення ним важливих психологічних закономірностей навчально-виховного процесу. Його творчу спадщину треба характеризувати як новаторську насамперед тому, що в умовах чітко регламентованої радянської шкільної дійсності Василь Олександрович вийшов за її межі у майбутнє, здійснивши упровадження авторської концепції, в якій поєднувалися ідеї гуманістичної та особистісно орієнтованої педагогіки. Найповніше цей прогностичний злет відобразився у розробленій ним системі роботи з «важкими» (в прямому й переносному сенсі) дітьми (тугодуми, гіперрухливі, діти з психічними вадами і розумовою недорозвиненістю, з ускладненими долями). «Наблизити максимально педагогічну теорію до психічних, духовних потреб таких дітей – ось що було в Павлівській школі основою для розвитку гуманності, людяності» – наголошує академік НАПН України О. Сухомлинська [30, с. 74].

Із творів В. Сухомлинського [31; 32; 33; 35; 37; 36] постає, що методом лонгітюдних психолого-педагогічних спостережень за старшими дошкільнятами та учнями молодших класів, а також внаслідок планомірно проведених спеціальних розвивальних занять з дітьми, котрі мали проблеми з навчанням, запам'ятовуванням матеріалу тощо, В. Сухомлинський сформулював твердження: «у маленької людини, яка переживає подив, захват від величчя і простоти істини, поступово покращується пам'ять» [37, с. 257]. Цей висновок вважаємо відкриттям важливої психолого-педагогічної закономірності, оскільки педагог зміг обґрунтувати повторюваний зв'язок явищ у становленні й розвитку мислення дитини. А саме: на тлі пережитої позитивної емоції (подив, захоплення, радість маленького відкриття), що має повторюватися багаторазово і систематично, у дітей з недорозвиненням розумових здібностей, зі зниженою пам'яттю відбувається її покращення та розвиток [37]. На конкретних, науково обґрунтованих прикладах зі свого педагогічного досвіду, В. Сухомлинський довів встановлену ним вирішальну роль казки, поетичного слова у розвитку мислення й уяви молодших школярів: «Мозок, на який вам вдалося вплинути чарівним поетичним словом, набуває здатності до запам'ятовування» [37, с. 258], а останнє тим сильніше, чим менш виразно перед дітьми постає вимога (або й зовсім не ставиться) «запам'ятати».

Створені в Павлівській школі за його ініціативи, але творчими руками самих учнів, Куточок Краси і Кімната казок, де педагог збирав дітей з проблемами в навчанні для слухання казок і самостійного їх складання, стали не тільки справжньою науковою лабораторією, а й своєрідним, дуже ефективним центром реабілітації і корекції розумового розвитку учнів з особливими потребами.

Пізнавально-емоційні процеси на початковому етапі підготовки дітей до першого класу у славнозвісній «школі під блакитним небом» [34] педагог збагачував розповідями їм казок і одночасним їх малюванням, що посилювало ефективність властивого дітям мислення образами. В. Сухомлинський поцінував казку як «свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови» [36, с. 33]. Ще могутнішим було застосування такої педагогічної методики для розвитку недоумкуватих дітей, яке педагог не уявляв без «подорожей до джерела поетичного слова».

Тонкий психологізм педагогічних розмислів В. Сухомлинського був не лише результатом властивої йому виняткової інтуїтивності й чутливості, а й результатом глибокого вивчення здобутків сучасної йому психології. Він писав, що споглядання і слухання, переживання побаченого і почутого у процесі подорожей в світ краси (екскурсії і походи на луки, на берег ставка і річки, у тінисту діброву, у плодовий сад, у поле в різні пори року, спостереження, аналіз явищ природи) приносить дітям важливі відкриття, а реакція «ніжних клітин їхнього мозку» на об'єкти сприймання настільки чутлива, що «нормально працювати вони можуть

лише за умови, коли об'єктом сприймання, осмислення є образ, що його можна бачити, чути, до якого можна доторкнутися» [36, с. 34].

Пояснюючи «дивовижно швидке переключення нервової енергії нейронів» як процес думання, В. Сухомлинський наполягав, що таке переключення можливе лише тоді, коли перед дитиною або наочний, реальний образ, або ж настільки яскраво створений словесний образ, що дитина немовби бачить, чує, відчуває на дотик те, про що розповідають» [там само].

Перш ніж підсумувати здобутки українських дослідників у галузі педагогічної психології 1960-х років, нагадаємо, що саме тоді (після Міжнародного психологічного конгресу, що пройшов у 1966 р. в Москві) відбулося повернення радянської психології у світове фахове співтовариство після тривалої наукової ізоляції [22, с. 279-280]. Певне вивільнення наукової думки позитивно вплинуло й на подальший розвиток української психологічної науки. Однак, як стверджують історики психології А. Петровський і М. Ярошевський, партократичний тиск на психологічну спільноту не послабився. Сумним свідченням цього стала й доля В. Сухомлинського. У жодній країні за межами так званого «соцтабору» розвиток науки не знаходився у такій залежності від змін у політичному житті суспільства, як у країнах з більшовицькою ідеологією [22, с. 273].

Отже, в Україні плідно займалися вивченням переважно різних часткових питань психології навчання і виховання школярів і дітей дошкільного віку, що можна визначати як функціоналізм [22]. У той самий час в науково-дослідних установах Москви і Ленінграду, де, втім, було зосереджено значний науковий потенціал, здійснювалися фундаментальні експериментальні психолого-педагогічні дослідження, розроблялися масштабні питання вивчення фізіологічних механізмів мислення, індивідуально-типологічних властивостей нервової системи, психології чуттєвого пізнання людиною світу, діяльнісного підходу до встановлення онтогенезу і філогенезу психічного розвитку особистості [14]. Однак зазначеним здобуткам теж значною мірою був характерний функціоналізм [22, с. 282-285]. І все ж у цей період закладалися підґрунтя для розроблення у майбутньому суб'єктного підходу до навчання і виховання, поширення ідей розвивального навчання, особистісно орієнтованої та гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва. Яскравим доказом цього є психолого-педагогічна спадщина В. Сухомлинського, а також напрацювання українських психологів.

Список використаних джерел

1. Балацька Л.К. Особливості уяви молодших школярів / Л.К. Балацька // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. Школа», 1967. – С. 48-57.
2. Балл Г.А. Научная школа Г.С. Костюка: методологические уроки / Г.А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – С. 82-91.
3. Богуславська Б.А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б.А. Богуславська // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. Школа», 1967. – С. 31-38.
4. Гончаров Н. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования / Н. Гончаров, А. Леонтьев // Из истории педагогической мысли России (1941-1985 гг.) / под общ. ред. акад. М.И. Кондакова. – У 4-х кн. – Кн. 2. – М.: Изд-во ИТПИМИО РАО, 1993. – С. 207-211.
5. 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.
6. 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.

7. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Керівні матеріали про школу / упор. Є.С. Березняк, Г.К. Гончаренко, О.Г. Сивець. – К.: В-во «Рад. школа», 1966. – С. 61-92.
8. Киричук О.І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку / О.І. Киричук // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1-7.
9. Кондратюк О. Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів (1963 р.) / О. Кондратюк. – К.: «Рад.школа», 1963. – 158 с.
10. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах / Г.І. Коберник [теорія і методика: монографія]. – К.: Нак. світ, 2002. – 231 с.
11. Костюк Г.С. Психологические вопросы соединения обучения с производительным трудом / Г.С. Костюк // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 3-21.
12. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 307-3763.
13. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г.С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1-7.
14. Костюк Г.С. Провідні ідеї радянської психології / Г.С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 11. – С. 22-32.
15. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г.С. Костюк // Питання професійної орієнтації учнів. – Київ, 1969. – С. 3-14.
16. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. // Избр. психологические труды / Под ред. Л.Н. Прокопиенко. – М.: Педагогика, 1988. – С.76-101.
17. Кульчицький С.В. Спроби реформ (1956-1964) / С.В. Кульчицький // Укр. істор. журнал. – 1998. – №4. – С. 91-103.
18. Кумель Л. Образование в эпоху Хрущева: «оттепель» в педагогике? / Лоран Кумель – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: magazines.russ.ru/nz/2003/kummel.html
19. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / С.Д. Максименко. – К.: Вид-й Дім «Слово», 2013. – 592 с.
20. Нечипорук З.С. Професійні інтереси старшокласників / З.С. Нечипорук // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К.: В-во «Рад. Школа», 1966. – С. 124-128.
21. Ніколенко Д.Ф. Про педагогічні стимули / Д.Ф. Ніколенко // Рад. школа. – 1964. – № 8. – С. 25.
22. Петровский А.В. История и теория психологи / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.
23. Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов.-ва психологів СРСР]. – К.: Вид. «Рад. Школа», 1964. – 292 с.
24. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти: тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Керівні матеріали про школу / упор.С.В. Бабич, В.О. Вікторова, С.П. Заволока. –К.: Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С. 172-199.
25. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я. Савченко [підруч. для студентів]. – К.: Грамота, 2012. – 264 с.
26. Синиця І.О. Синтаксична структура усного мовлення учнів 5-8-х класів / І.О. Синиця // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. школа», 1967. – С. 58-72.
27. Сіллер В.О. Індивідуальні відмінності в точності виконання арифметичних завдань молодшими школярами / В.О. Сіллер // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. школа». 1967. – С. 11-19.

28. Скрипченко О.В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання / О.В. Скрипченко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К.: В-во «Рад. школа», 1967. – С. 3-10.
29. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія / за ред. О.В. Скрипченка. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: vvrsc.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v..._ta_in.
30. Сухомлинська О. Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу: наук.-популярне видання / Ольга Сухомлинська. – К.: Пед. думка, 2013. – 124 с.
31. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О.А. Сухомлинський // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 40-46.
32. Сухомлинський В.А. На нашей совести человек / В.А. Сухомлинский // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 46-56.
33. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 393-626.
34. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С.7-391.
35. Сухомлинський В.А. Трудные дети // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 78-83.
36. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад.школа, 1977. – С. 9-279.
37. Сухомлинський В.А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В.А. Сухомлинский // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 240-263.
38. Унт І.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 191 с.
39. Хрущов М.С. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні [Пропозиції, викладені в опублікованій записці товариша М.С. Хрущова, схвалені Президією ЦК КПРС] // Керівні матеріали про школу / упор. С.В. Бабич, В.О. Вікторова, С.П. Заволока. – К.: Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С. 158-171.
40. Ящишин О.О. роль пізнання учнями своїх психічних якостей у свідомому виборі професії / О.О. Ящишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К.: В-во «Рад. Школа», 1966. – С. 129-137.
41. ЦДАВО України. НИИ психологии института психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограмма засідання вчених Рад Інституту педагогіки та Інституту психології» (від 11 грудня 1958 р.). – Ф.5141, оп.1, спр.129, 43 арк.

The article deals with the unexplored history of development of researches on educational psychology in Ukraine in the 1960-th in the aspects of individualization of the educational process in school.

On the background of the socio-historical realities of the under reviewed period were characterized subjects, methods and the results of Ukrainian researches, determined their role in preparing the move to subsequent qualitative changes in the direction of scale studying return of personality and interpersonal relationships.

Keywords: *educational psychology, individualization of the educational process, ideological indoctrination, functionalism, methods of psychological and pedagogical experiments.*