

restrictions in primary and secondary education access in terms of background, gender, religion or nationality was declared; mother tongue was suggested to be introduced as the language of teaching; in order to implement that, they offered to include national language course in the curriculum of teacher training seminars; furthermore, they emphasized that schools should be provided with textbooks and books in their L1.

The delegates of the All-Russian Congress of secondary school teachers reported about the situation in secondary education of different cities, they mentioned about the student movement enhancement, the reasons and the consequences of its activity. Regarding the student movement the participants of the Congress determined that although the situation is considered to be difficult for the youth, the teachers should replace them in the fighting for education democratization. The Congress also welcomed the parents committees that appeared in different forms in different cities and were giving support to the learners and playing the role of intermediary between teachers and students, students and government. The future of the All-Russian Union of Teachers was also discussed during the Congress. They decided that it should be All-Russian and professional only, not political, in order to attract more members. Both Congresses have considered many of the key issues of secondary school, proposed democratic changes and outlined the direction for further secondary education reforming.

Key words: congress; education democratization; parents committee; secondary education; teaching in L1.

УДК 37. 013. 77. (477)»198:7. 091

Наталія Дічек
Nataliia Dichek

НА ЗЛАМІ ЕПОХ: УКРАЇНСЬКІ ПСИХОЛОГИ І ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ 1980-х – ПЕРША ПОЛОВИНА 1990-х РР.)

AT THE TURN OF THE ERAS: UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS AND IMPLEMENTATION OF PERSONALITY ORIENTED PARADIGM OF SCHOOL EDUCATION (THE END OF THE 1980s – THE FIRST HALF OF THE 1990s)

У контексті висвітлення розроблюваних в Україні в останній третині ХХ ст. ідей індивідуалізації шкільної освіти та їх запровадження в навчально-виховний процес розкрито мало-вивчений аспект – внесок українських психологів у дослідження шляхів і способів індивідуалізації навчання, здійснений наприкінці 1980-х – у першій половині 1990-х років. Окреслено провідні напрями досліджень у галузі педагогічної психології, психології особистості, що стосувалися поглиблення індивідуалізації навчання: розроблення системи диференціації навчання в початковій і середній школі, запровадження здобутків практичної психології, зокрема організація психологічної служби в системі шкільної освіти, вивчення творчого потенціалу учнів, виявлення і розвиток обдарованості і творчого мислення. Аналіз психолого-педагогічного доробку українських науковців засвідчив спрямованість їхніх досліджень на гуманізацію освітнього процесу, забезпечення реалізації у навчанні індивідуалізованих потреб школярів, що відповідало встановленню в українській освіті особистісно орієнтованої парадигми.

Ключові слова: практична психологія, психологічна служба, класи підвищеної індивідуальної уваги, класи прискореного розвитку, класи вікової норми, індивідуалізація навчального процесу, особистісний підхід.

Уже впродовж шести років предметом нашого наукового дослідження є цілісне висвітлення й аналіз надбань українських учених-психологів, що впливали на поступове поширення

у діяльності середньої школи процесів диференціації навчання учнів [6-12]. Досьгодні окреслений важливий аспект історії розвитку вітчизняної шкільної освіти залишається не висвітленим.

Ця стаття у хронологічному й проблемному вимірі піднятого питання є логічним продовженням уже здійснених досліджень. Її мета – через аналіз здобутків українських психологів (кінець 1980-х – перша половина 1990-х років) визначити основні напрями їхніх досліджень у галузі диференціації й індивідуалізації навчання в школі та зміни наукових векторів у цій царині внаслідок зміни державного устрою в Україні. Відповідно до мети, обмежуємо сферу свого наукового пошуку відображенням результатів лише тих досліджень, що були виконані у предметному полі педагогічної психології.

У попередніх напрацюваннях встановлено, що з середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні питання формування «всебічно і гармонійно розвиненої особистості», що відповідало тогочасним керівним «історичним рішенням партійних з'їздів» у галузі освіти [12]. Поряд з цим у тематиці й змісті психолого-педагогічних студій відображалося й визріле у надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної «гармонійної особистості», а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання (Моляко В.), на подолання формалізму у цілях і підходах до складних процесів творення особистості (Балл Г.), на запровадження особистісно-рольового підходу (Войтко В.), який тлумачимо прототипом особистісно орієнтованого підходу до побудови навчально-виховного процесу в школі.

До перших вагомих кроків з узасаднення ідей особистісно орієнтованого навчання відносно також розпочаті українськими науковцями ще у 1970-1980-ті роки психолого-педагогічні дослідження питань міжособистісних відносин школярів (Киричук О., Кузьменков В., Попов М., Василевська Є.), забезпечення реалізації індивідуалізованих потреб учнів і мотивації навчання (Балл Г., Боришевський М., Сапожнікова Л., Таранов Л.), індивідуалізації навчання через технічну творчість, виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення (Гільбух Ю., Моляко В.). Тому маємо підстави стверджувати, що психологи України мурували підвалини для подальшого спрямування навчання школярів у річище його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли гуманізації середньої освіти вже починаючи з 1990-х років.

З початком розбудови незалежної Української держави, в умовах об'єктивних суспільно-економічних труднощів, суспільство загалом, і навчально-виховний процес у середній і вищій школі зокрема опинилися у кризовому стані, що на думку, академіка О. Киричука було зумовлено «деформацією суспільних цінностей, ... втратою зв'язку з народним корінням духовності» [14, с. 3].

Інший відомий український учений Г. Балл, розробляючи нове на той час для вітчизняної психології поняття соціокультурної норми як регулятора діяльності особистості, писав (1994 р.), що «неадекватні педагогічні орієнтації є похідними від стану суспільної свідомості» [1, с. 79], маючи на увазі чинну у радянській педагогіці ситуацію, коли «моральні ідеали інтерпретувалися як вимоги, обов'язкові для виконання, що призводило до дискредитації ідеалів і до педагогічних невдач». Сформоване в умовах тоталітарного устрою пропагування ідеї «масового героїзму» на відміну від уявлення про героя як про ідеал, стверджував він, давало змогу експлуатувати ентузіазм людей, романтичні пориви молоді і цим зводити до мінімуму реальні можливості вільного особистісного вибору [там само, с. 78-79]. Наслідком ідеологічних перекручень, вважав науковець, стало духовне розчарування, характерне для перших років незалежності.

Вивільнення української гуманітарної думки з жорстких тенет моноідеології сприяло поширенню ідей про необхідність гуманізації всієї освітньої галузі. Одним із її шляхів стало інтенсивне використання практичної психології. Окреслюючи у 1993 р. стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні, академік О. Киричук писав, що в освітньому просторі держави дедалі більшого визнання набуває гуманістичний підхід, що характеризується «увагою до емоційних аспектів взаємодії учителя та учнів, відповідно перенесенням центру уваги з процесу навчання на процес учіння, з процесу виховання на процес самовиховання» [14, с. 3].

У контексті зазначеного підходу центр уваги психологів і педагогів перемістився з питань когнітивного розвитку школяра, засвоєння ним навчального матеріалу (що домінували впродовж 1950-1970-х років) на питання педагогічної взаємодії учителя й учня, яку розглядали як передачу (обмін) теоретичних і практичних знань і передачу (обмін) духовних цінностей [15, с. 11]. Визнання головною метою педагога виховання соціально активної, гуманістично спрямованої особистості, яка у житті керується загальнолюдськими та культурно-національними цінностями [14, с. 5], спонукало до необхідності обґрунтувати соціально-психологічні механізми впливу на формування особистості. За О. Киричуком, освітянському загалу треба було відійти від усталених, традиційних поглядів на головні «суб'єкти виховного процесу». Спираючись на проведені пошукові соціологічні дослідження, він обґрунтував функціонування п'яти зовнішніх чинників впливу, що визначають становлення особистості і становлять певну цілісність на кожному з етапів її онтогенезу (сім'я, школа, засоби масової інформації і комунікацій, контактний колектив (клас, група, об'єднання), неформальна група (референтна) [14].

Як показали наші попередні дослідження, завдяки зверненню ще наприкінці 1980-х років українських психологів до проблеми гуманізації освіти, забезпечення її особистісно зорієнтованого змісту, вже в перші роки незалежності вони включилися у розроблення проблеми вивчення впливу системи зазначених чинників і кожного з них зокрема на розвиток підростаючої особистості, що активізувало розбудову в Україні такого науково-практичного напрямку, пов'язаного з індивідуалізацією та диференціацією у шкільній галузі, як практична психологія. Стверджувалося, що одним з принципів організації навчально-виховного процесу у школі закріплювалася його «диференціація й індивідуалізація з неодмінним урахуванням рівнів фізичного та духовного розвитку учня (студента)» [14, с. 7].

Наголосимо, що і владні структури України підтримали такі наукові пошуки. Вже на початку 1990-х років було розроблено низку документів, у яких визначалися організаційні засади створення державної системи практичної психології та відповідне їй фінансування. Так, у жовтні 1990 р. рішенням № 05-17/11-43 Комісії з питань народної освіти і науки Верховної Ради України [14, с. 7] було офіційно започатковано розвиток практичної психології. А в лютому 1991 р. з'явився наказ міністра освіти України П. Таланчука «Про розвиток практичної психології в системі освіти», згідно з яким офіційно запровадили психологічну службу [там само]. Відповідно до цього на базі НДІ психології АПН України відкрили Науково-методичний центр практичної психології.

Для теми нашого дослідження надзвичайно важливо згадати, з яких саме підрозділів він складався: 1) центр психологічної служби в системі освіти України; 2) центр творчої обдарованості та стимулювання творчої активності дітей; 3) центр допомоги дітям з відхиленнями у психофізіологічному розвитку і поведінці; 4) центр психолого-педагогічної допомоги «Діти Чорнобиля»; 5) центр діагностики і корекції психофізіологічних станів; 6) центр «Психогенез» з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації практичних психологів [14, с. 7-8]. З цього переліку вочевидь постає, що робота Центру започаткувала якісно новий крок у реалізації ідей про індивідуалізацію та диференціацію насамперед у сфері шкільної освіти, адже головним завданням психологічної служби визнавалося «підвищення рівня навчально-виховного процесу в закладах освіти, створивши в них умови для самовиховання і саморозвитку кожного учня» [там само, с. 7], якнайширше упровадження психологічних знань у шкільну практику. Цьому мала сприяти й організація при п'яти педагогічних вишах України (Київ, Полтава, Ніжин, Кіровоград, Умань) лабораторій практичної психології.

Водночас, як стверджував у 1992 р. психолог В. Панок, причиною зростання запиту на практичну психологію стали «докорінні зміни у структурі і методах управління суспільством, впровадження гуманістичних засад у взаємини між державою і особистістю» [17, с. 14], оскільки крах адміністративних методів управління спонукав державні структури до пошуку більш ефективних методів управління соціальними процесами. Науковець також констатував, що усвідомлення необхідності застосування психологічних знань у навчально-виховному процесі почалося «знизу», все більша кількість шкіл, використовуючи фінансову самостійність, включала до штатного розкладу посаду шкільного психолога, а за необхідності створення психологічної служби у системі освіти висловилися понад третина делегатів 3'їзду працівників освіти України (1992 р.) [17, с. 16]. Нагадуючи, що у той час диференціація навчання, підвищення його якості, забезпечення розвитку здібностей і талантів дітей визнавалися ключовими

завданнями шкільної освіти, вчений підкреслював, що їх виконання без психологів і психології не можливе, так само, як і розв'язання проблем профорієнтації і профдобору, важко-виховуваності, створення якісно нових підручників, прогнозування особливостей психічного розвитку дітей [17, с. 17].

Зауважимо, що вже у 1993 р. у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття)», одному з перших важливих загальнодержавних документів суверенної України в галузі освіти, метою якого було окреслення стратегічних завдань, пріоритетних напрямів і основних шляхів її реформування в умовах державної незалежності [5], проголошувалася й необхідність створення у «загальноосвітніх навчально-виховних закладах психологічної та соціально-педагогічної служб». Вони розглядалися як один із основних шляхів реформування загальної середньої освіти. Додамо, що згадана Програма стала першим ідейним орієнтиром, певним концептуальним забезпеченням подальшої роботи з оновлення і розбудови національної системи освіти.

Розглядаючи процеси диференціації навчання учнів середньої школи у досліджуваний час, констатуємо значне посилення уваги з боку держави (що пояснюємо активністю наукової та освітньої спільнот та їх тодішнім впливом на прийняття доленосних рішень) до проблем обдарованих дітей, дітей з психофізіологічними вадами, дітей, які зазнали життєвих труднощів внаслідок чорнобильської катастрофи. У цьому контексті зазначимо, що у жовтні 1991 р. було затверджено комплексну програму пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей і молоді, розроблену спільними зусиллями науковців Академії наук України і співробітників Міністерства освіти України, Міністерства вищої освіти України, Міністерства України у справах молоді і спорту, Міністерства охорони здоров'я України [14, с. 9]. Завдяки цим напрацюванням згодом у вище згаданій Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття)» серед стратегічних завдань та напрямів реформування позашкільного навчання і виховання було вказано й «створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдаровань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді» [5].

На початку 1990-х років проблема обдарованих дітей і молоді набула належної уваги в дослідженнях українських вчених. Вони розробляли методи визначення науково-технічних здібностей у старшокласників (Рибалка В.), розробляли тренінги з творчої психотехніки у роботі з обдарованими дітьми (Пономарьова Р., Терешкова А.), вивчали психологічні основи творчості у напрямі вивчення творчого потенціалу особистості (Моляко В., Чепелева Н.). Так розроблення концепції творчої людини дало змогу В. Моляко створити комплексну програму виховання творчо обдарованих дітей та молоді, багато положень якої увійшли до вже згадуваної Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття)» [16, с. 148-149].

Висвітлюючи (1993 р.) напрями роботи новоорганізованого центру допомоги дітям з відхиленнями у психофізіологічному розвитку і поведінці, академік О. Киричук визнав, що на той час українськими психологами не вивчалися діти з важкими мовними порушеннями, з комбінованими вадами, хворі на ДЦП, з глибокою розумовою відсталістю, а їх «багато і стає дедалі більше» [14, с. 9, 14]. Вчений констатував, що п'ять діючих в Україні типів спеціальних шкіл для дітей з відхиленнями у розвитку не дістають належної допомоги від психологічної науки, а тому необхідно розширити дослідження згаданих проблем. До досягнень центру він відніс створення психодіагностичного комплексу для обласних психолого-медико-педагогічних комісій й видання посібника «Психодіагностика відхилень у розвитку дітей», покликаною допомогти шкільним психологам у вивченні дітей, що зазнають труднощів у навчанні [14, с. 9].

Уже не раз у статті використано термін «психодіагностика», з приводу чого зазначимо: ще у 1975 р. у НДІ психології УРСР (теперішній Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України) заснували лабораторію психодіагностики, яку очолив відомий психолог Ю. З. Гільбух, один із фундаторів сучасної психодіагностики в Україні [13]. А в 1989 р. було створено лабораторію психології диференційованого навчання, метою якої стало «очищення ідеї диференціації учнів по окремих типах класів від вульгаризаторських спотворень, з одного боку, та стереотипних, однобічно негативних підходів до неї, з другого боку» [3, с. 63].

У цьому науковому підрозділі досліджувалися методологічні, теоретичні та практичні проблеми, пов'язані зі створенням нових тестів, адаптацією відомих традиційних методик,

діагностикою різних популяцій дітей та дорослих, а також впровадженням психодіагностики в практику роботи шкіл. Саме в лабораторії психодіагностики було обґрунтовано потребу введення посади шкільних психологів, що знайшло відображення у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття)». Особливу увагу співробітники лабораторії звертали на створення спеціальних програм та навчальних комплексів, за якими педагоги та шкільні психологи могли б працювати з окремими категоріями дітей. Лабораторією психодіагностики був започаткований і проведений масштабний експеримент з диференційованого навчання дітей, який охоплював сотні шкіл України, Росії, Білорусі та Молдови [13].

Саме Ю. Гільбух став першим українським психологом, який розробив і проєкспериментував з колегами в початковій школі спочатку запровадження так званих класів вирівнювання, а згодом – створення системи з трьох типів класів. Остання передбачала диференційоване комплектування у школі перших класів на основі використання при прийомі дітей до школи комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії диференційованого навчання [2].

Перший тип класів був розрахований на дітей, у яких розумовий розвиток відповідає віковій нормі і навчання проходило за діючими програмами.

Другий тип – клас прискореного навчання, призначався для дітей з випереджальним темпом розумового розвитку (навчання за формулою «чотири роки за три» для шестирічних учнів і «три роки за два» для семирічних). Навчання проводилося за «компактними програмами» [4, с. 97], а для забезпечення подальшого розумового розвитку таких школярів широко застосовувалися різноманітні форми творчих і самостійних робіт, конкурси, розподільно-кооперативні завдання [3, с. 67]. Після закінчення початкової школи такий клас ставав класом поглибленого навчання, яке, своєю, чергою мало диференціюватися далі за допомогою факультативних занять. Учений передбачав створення комплексу навчально-предметних циклів – фізико-математичного, хіміко-біологічного, науково-гуманітарного (мовознавство, літературознавство, мистецтвознавство, історія тощо), політехнічного (радіоелектроніка, комп'ютерна техніка, технічне моделювання тощо). За його концептуальним підходом вказані цикли мали характер доповнень до діючого навчального плану й програм.

Третій тип – класи підвищеної індивідуальної уваги (класи вирівнювання) для дітей слабо підготовлених до школи або з незначними відхиленнями у психічному розвитку. Їх доручали вести найдосвідченішим, висококваліфікованим учителям, й наповнюваність класів передбачалася значно меншою (16-18 учнів), однак навчалися діти за звичайними діючими програмами. Водночас у таких класах використовувалися вироблені у лабораторії психодіагностики корекційні методики (Гільбух Ю., Кондратенко Л.) [4, с. 97]. В основу розроблюваної Ю. Гільбухом концепції диференційованого навчання було покладено положення про те, що вирішальну роль у навчанні й розумовому розвитку дитини відіграє фактор часу [3, с. 63].

Визнаючи диференційоване навчання основною передумовою реалізації ключового принципу педагогіки – принципу індивідуального підходу до учнів, тобто врахування в навчально-виховному процесі їхніх індивідуально-психологічних особливостей [3, с. 62], Ю. Гільбух на початку 1990-х років доводив доцільність охоплювати таким навчанням не лише учнів середньої і старшої школи, як це практикувалося, а насамперед початкової, де диференційоване навчання реалізовувалося переважно у формах гурткових та факультативних занять з художньої самодіяльності, трудового навчання, фізкультури, «внутрікласної диференціації» [там само]. Таким чином, наголошував він, «диференційоване навчання намагаються будувати на основі врахування лише інтересів і нахилів учнів, ігноруючи існуючі між ними індивідуальні відмінності в розвитку інтелектуальних здібностей» [там само]. Вчений обстоював ідею диференціації навчання школярів за здібностями, але з дотриманням принципу демократизму завдяки фактичному забезпеченню всім категоріям дітей «в основному одного обсягу знань при високому рівні засвоєння». Відзначаючи зростаючий уже в той час рівень соціального розшарування населення, 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» [19, с. 10-11].

У цей же час питанням психодіагностики інтелекту в системі диференціації навчання займався й інший український психолог А. Фурман [21]. Він обґрунтував технологію

використання тестів розумового розвитку учнів, найбільш доступних для вчителів. Поряд з описом техніки цілісного тестового обстеження школярів, учений обґрунтував можливості застосування тестів для створення різних типів класів (ліцейні, гімназійні, загальноосвітні, підвищеної індивідуальної уваги) та диференційованих навчальних груп для навчання обдарованих і слабовстигаючих учнів.

Завершуючи висвітлення здобутків українських психологів у досліджуваній час, зазначимо, що в межах статті визначили лише деякі основні напрями їхніх досліджень у галузі диференціації й індивідуалізації навчання в школі. Однак одержали підстави висувати, що перші роки незалежності дали істотний поштовх розширенню сфери психолого-педагогічних досліджень, насамперед у галузі практичної психології, що об'єктивно сприяли диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, розробленню нових технологій навчально-виховного процесу з метою оптимізації фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку школярів, а отже реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти. Водночас маємо підстави стверджувати, що підвалини згаданих прогресивних процесів мурувалися українськими вченими в попередні десятиліття, що й доводить: суспільно-політичні й ідеологічні зміни в Україні на зламі 1980-1990-х років лише узасаднили зміни освітніх парадигм, коли на місце парадигми школи учіння прийшла особистісно орієнтована освітня парадигма.

Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Уплотнение систем нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и посттоталитарного сознания / Г. А. Балл // *Особистість і народ: погляд історичної психології* : матер. Всеукр. наук. конф. – К. : Т-во психологів України, 1994. – С. 8-79.
2. Гільбух Ю. З. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання / Ю. З. Гільбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко // *Початкова школа*. – 1988. – № 7. – С. 62-70.
3. Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі / Ю. З. Гільбух // *Психологія* : Респ. наук. -метод. зб. / редкол. : Л. М. Проколієнко (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 36. – С. 62-71.
4. Гільбух Ю. З. На шляхах диференційованого навчання / Ю. З. Гільбух // *Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості* : матер. звітної наук. сесії Ін-ту психології АПН України, 10-11 лютого 1994 р. – К., 1995. – С. 96-102.
5. Державна національна програма «Освіта» : Україна ХХІ століття // *Освіта*. – 1993. – № 44-46. – С. 1-13.
6. Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець ХІХ – 1917 р.) / Н. П. Дічек // *Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.)* : колективна монографія. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 32-73.
7. 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.
8. Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х ХХ ст.) / Н. П. Дічек // *Рідна школа*. – 2014. – № 11. – С. 35-41.
9. Дічек Н. П. До джерел вивчення психолого-педагогічного забезпечення процесу диференціації у середній школі (кінець 1950-х рр.) / Н. П. Дічек // *Історико-педагогічний альманах*. – 2014. – № 2. – С. 78-88.
10. Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації і диференціації навчання школярів (60-ті рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. – Вип. 18 (1-2015). – С. 407-419.
11. Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70-х рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // *Педагогіка і психологія*. – 2014. – № 4. – С. 76-83.
12. Дічек Н. П. Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.) / Н. П. Дічек // *Педагогіка і психологія*. – 2015. – № 4. – С. 15-29.
13. Інститут психології імені Г. С. Костюка inpsy.naps.gov.ua/info/185

14. Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні / О. В. Киричук // Психологія : наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 3-15.
15. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія : Респ. наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3-12.
16. Моляко В. О. Психологічні основи творчості та інноваційної діяльності дітей та молоді / В. О. Моляко // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості : матер. звітної наук. сесії Ін-ту психології АПН України, 10-11 лютого 1994 р. – К., 1995. – С. 147-155.
17. Панок В. Г. Ситуація і перспективи розвитку практичної психології в Україні / В. Г. Панок // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості : матер. звітної наук. сесії Ін-ту психології АПН України, 22-24 лютого 1993 р. – Т. II. – К., 1993. – С. 14-21.
18. Пономарьова Р. О. Тренінг з творчої психотехніки в роботі з обдарованими дітьми та молоддю / Р. О. Пономарьова, А. Д. Терешкова // Психологія : наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 15-26.
19. Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.
20. Рибалка В. В. Метод визначення науково-технічних здібностей у старшокласників / В. В. Рибалка // Психологія : наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 26-42.
21. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання / А. В. Фурман. – К. : Освіта, 1993. – 221 с.

In the context of illuminating the ideas about the individualization of school education in Ukraine, which have being developed in the last decade of the twentieth century, there have been revealed poorly studied aspects concerning the contribution of Ukrainian psychologists to studying ways and means of individualization of school learning in the late 1980s - early 1990s. Identified several areas in the field of educational psychology, personality psychology research related to the deepening of learning individualization. These include: studies and pilot testing of teaching differentiation system in primary and secondary schools (based on the use of test methods the level of child's abilities to education and the according acquisition of the three groups of first-form children, who were distributed over the different types of classes (age norm classes, increased individual attention classes, classes of the accelerated development); the introduction in the secondary school life achievements of practical psychology, in particular the organization of psychological services in schools; the study of the creative potential of pupils, the discovery of talents and developing creative thinking. It is shown that the preconditions for the changing Soviet educational paradigm «school of teaching» on the personality oriented paradigm have been created by Ukrainian psychologists during the 1970-1980-ies. Analysis of the psychological and pedagogical works of Ukrainian scientists showed the direction of their research on the humanization of the educational process, the desire to ensure the implementation of individualized learning needs of pupils, which corresponds to the establishing in the Ukrainian educational system of personality oriented paradigm. At the same period the government pays attention to the problems of gifted children, children with special needs, children who have been traumatized as a result of the Chernobyl disaster.

Key words: practical psychology, psychological service, increased individual attention classes, classes of accelerated development, age norm classes, personal approach in educational process