

УДК 373.5.042(091)(477)[930.2:159.9(062.552)]

**УКРАЇНЬСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ І РОЗРОБЛЕННЯ ПИТАНЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.**

**Дічек Н. П.**

*У контексті висвітлення впровадження індивідуалізації у навчальний процес української школи розкрито малодосліджений аспект – здійснений українськими психологами у другій половині ХХ ст. внесок у розвиток цього процесу. Окреслено провідні напрями, методи й результати їхніх досліджень у галузі педагогічної психології, психології особистості, соціальної психології, що стосувалися індивідуалізації навчання (вивчення пам'яті, індивідуальних відмінностей розумової діяльності, творчого потенціалу учнів, їхніх інтересів і здібностей, урахування мотивів навчальної діяльності, виявлення і розвиток обдарованості і творчого мислення, впровадження диференціації у навчання в початковій школі, організація психологічної служби у середній загальноосвітній школі). Аналіз психолого-педагогічного доробку українських науковців засвідчив розширення спектру їхніх досліджень у напрямі забезпечення реалізації індивідуальних навчальних потреб й інтересів школярів, що доводить поступове формування, особливо у 1980-ті роки, підґрунтя для встановлення у 1990-ті роки парадигми особистісно орієнтованої освіти, як одного з ключових напрямів освітньої політики у незалежній Україні.*

*Ключові слова: індивідуалізація навчального процесу, творче мислення, особистісний підхід, диференціація навчання у початковій школі, психологічна служба у середній школі, парадигма особистісно орієнтованої освіти.*

*В контексте освещения внедрения индивидуализации в учебный процесс украинские школы раскрыто малоисследованный аспект – осуществлен украинскими психологами во второй половине ХХ в. вклад в развитие этого процесса. Определены ведущие направления, методы и результаты их исследований в области педагогической психологии, психологии личности, социальной психологии, касающиеся индивидуализации обучения (изучение памяти, индивидуальных различий умственной деятельности, творческого потенциала учащихся, их интересов и способностей, учет мотивов учебной деятельности, выявление и развитие одаренности и творческого мышления, внедрение дифференциации в обучение в начальной школе, организация психологической службы в средней общеобразовательной школе). Анализ психолого-педагогических работ украинских ученых показал расширение спектра их исследований в направлении обеспечения реализации индивидуальных учебных потребностей и интересов школьников, что доказывает постепенное формирование, особенно в 1980-е года, основания для установления в 1990-е годы парадигмы личностно ориентированного образования, как одного из ключевых направлений образовательной политики в независимой Украины.*

*Ключевые слова: индивидуализация учебного процесса, творческое мышление, личностный подход, дифференциация обучения в начальной школе, психологическая служба в средней школе, парадигма личностно ориентированного образования.*

*While individualizing Ukrainian secondary school education, a little studied aspect is revealed by the Ukrainian psychologists in the second half of the 20<sup>th</sup> century, the contribution to its development. The main directions, methods and results of their research in the field of pedagogical psychology, psychology of personality, social psychology aimed at individualizing education are outlined (studying of memory, individual differences in mental activity, students' creativity, their interests and skills, considering aims of studying, identifying and developing giftedness and creative thinking, introducing differentiated classes in the primary school, running psychological services in the secondary schools). The analysis of Ukrainian scientists' psychological*

*and pedagogical works stated their research spectrum expansion in the direction of ensuring schoolchildren's individual needs and interests. This proves the gradual formation of a basis for establishing the paradigm of personally oriented education, especially in the 1980s, which became one of the most important directions of the educational policy of independent Ukraine in the 1990s.*

*Key words: individualization in education, creative thinking, personal approach, differentiated classes in primary school, psychological service in the secondary school, paradigm of personally oriented education.*

Здійснюючи ретроспективний аналіз здобутків українських психологів у галузі педагогічної психології, пов'язаних з індивідуалізацією й диференціацією навчального процесу в середній школі, вдалося з'ясувати, що їхні напрацювання донині системно і цілісно не репрезентовані в українській історії педагогічної думки. Розробляючи цю маловивчену проблему, ми вже дослідили внесок українських учених, зроблений ними у період з кінця XIX ст. і до 80-х рр. XX ст.<sup>1</sup> Ця стаття є узагальненням й логічним продовженням у часовій тягlostі вже опублікованих студій.

Звернення до зазначеної проблеми пояснюється її непроминальною актуальністю, адже для сьогодення є важливим завданням подальший розвиток й поглиблення потенціалу особистісно орієнтованого підходу до школярів, в основі якого лежать індивідуалізація й диференціація освітнього процесу. До розроблення згаданих дитиноцентрованих засад діяльності сучасної української школи доклалися Ю. Гільбух (1991), А. Фурман (1993), І. Бех, С. Логачевська, В. Рибалка (1998), Г. Балл, С. Подмазін, П. Сікорський, А. Самодрин (2000), Г. Коберник (2002), І. Дичківська (2004), Т. Вожегова (2008), О. Савченко (2012), С. Максименко (2013). Водночас важливо з'ясувати й нагромаджене у минулому науково-дослідне знання, яке стало значною мірою не лише підґрунтям сучасних студій з вивчення особистості школяра у зв'язі психофізіологічних і соціальних чинників її розвитку на тлі навчальної діяльності, а й сприяло розвитку і гуманізації педагогічної практики відповідно до одержаних психологією теоретичних і практичних результатів.

Мета статті – висвітлити у проблемно-хронологічному вимірі основні напрями психолого-педагогічних досліджень українських учених у галузі педагогічної психології, здійснених упродовж другої половини XX ст. у царині індивідуалізації шкільного

<sup>1</sup> Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX – 1917 р.) / Н. П. Дічек // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : колективна монографія. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 32–73.

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.

Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х XX ст.) / Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2014. – № 11. – С. 35–41.

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.

Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток диференціації навчання школярів (60-ті рр. XX ст.) / Н. П. Дічек // Пед. освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 18 (1–2015). – С. 407–419.

Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60–70-ті рр. XX ст.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76–83.

Дічек Н. П. Науково-методичний збірник "Психологія" як джерело вивчення досліджень українських учених у галузі індивідуалізації навчання в школі (1966–1976 рр.) / Н. П. Дічек // УПЖ. – 2015. – № 3. – С. 179–197.

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.

Natalia Dichek. The ways to establish the personality oriented paradigm in the Ukrainian school education (Psycho-pedagogical aspect) / Natalia Dichek // The Modern Higher Education Review (International Journal). – 2016. – № 1. – P. 74–83.

навчання. До розгляду частково увійшли й надбання зі сфери загальної психології, зокрема питання психології особистості, а також соціальної психології, які прямо чи опосередковано стосувалися аспектів індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі.

Розглядаючи розвиток педагогічної психології у другій половині ХХ ст., спершу зауважимо, що саме у 1960-х роках (після Міжнародного психологічного конгресу, що пройшов у 1966 р. в Москві) відбулося повернення радянської психології у світове фахове співтовариство після тривалої наукової ізоляції [24, с. 279–280]. Певне вивільнення наукової думки позитивно вплинуло й на подальший розвиток української психологічної науки. Але, як стверджують історики психології (А. Петровський, М. Ярошевський), партokratичний тиск на психологічну спільноту країни не послабився.

Варто також урахувати, що наприкінці 1950-х рр. стало актуальним питання диференціації підходів до навчання школярів, що набуло державного значення завдяки прийняттю Закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти" (1958–1959 рр.). У результаті до тематичного поля психолого-педагогічних студій в Україні поряд з дослідженнями окремих психічних функцій учнів (сприйняття, мислення, мовлення, пам'ять, увага, саморегуляція), деяких аспектів процесу навчання школярів (засвоєння знань учнями початкової школи, вияви самосвідомості учнів, проблема професійного самовизначення шкільної молоді), що загалом підпорядковувалися тогочасній меті забезпечення "ефективного педагогічного керівництва навчально-виховною роботою в школі", знову увійшли проблеми вивчення здібностей й психології особистості. Як зазначав у 1958 р. відомий український вчений Г. Костюк, директор Науково-дослідного інституту психології УРСР (далі – НДІ психології), на той час в радянській психології не існувало експериментально підтвердженого теоретичного підґрунтя для діагностики обдарованості і визначення здібностей [38, арк. 3–4], тому їх діагностика в учнів викликала труднощі. Він також застерігав від запровадження цілковитої диференціації навчання у старших класах загальноосвітньої школи через "неможливість відкриття шкіл з диференційованим навчанням у невеликих містах, тим більше селах, невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю" [38, арк. 6]. Водночас психолог наголошував на важливості поглиблення "індивідуального підходу в існуючих організаційних формах навчання", розрахованого не лише на слабших учнів, а й на обдарованих [38, арк.7].

Посутнім внеском у розвиток наукових уявлень про специфіку й індивідуальні відмінності засвоєння дітьми знань стало довготривале вивчення відомим українським психологом П. Зінченком (у співпраці з колегами й учнями з Харківського педагогічного інституту) особливостей розвитку пам'яті, зокрема дослідження проблеми мимовільного запам'ятання (1961 р.). Ця праця принесла вченому визнання психологів усєї країни [13, с. 5]. До найважливіших для шкільної практики висновків П. Зінченка, що дозволяли скеровувати пам'ять учнів у процесі навчання, належать твердження: функція пам'яті полягає "у вибіркового закріпленні індивідуального досвіду й у подальшому його використанні <...> у конкретних умовах життя суб'єкта, у його діяльності" [12, с. 134]; "мимовільне і довільне запам'ятання, відтворення є двома послідовними сходинками у розвитку пам'яті дітей" [12, с. 456]. Тому одним з центральних завдань школи він називав формування в учнів умінь і навичок довільного мислення, у тому числі щодо завдань розуміння тексту. До важливих результатів відносимо й обґрунтоване П. Зінченком з колегами положення про те, що "основна лінія розвитку пам'яті дитини – це шлях перетворення мимовільних процесів пам'яті у довільні, що <...> не означає припинення розвитку мимовільної пам'яті. <...> розвиток пам'яті – це власне збагачення знаннями" [14, с. 30]. Зауважимо, під поняттям "збагачення" малося на увазі не просте накопичення знань, а формування системи знань і "способів організації збереженої інформації", що звучить як важливе наукове передбачення й донині актуальне завдання.

Спираючись на тезу, що "без знання індивідуально-типологічних особливостей учня не можливо правильно організувати індивідуальний підхід у навчанні і вихованні" [8, с. 32], учений з НДІ психології О. Губко у результаті масштабного експерименту з молодшими школярами обґрунтував важливий для педагогів висно-

вок: показники рухливості у співвідношенні з показниками образної пам'яті дали статистично значущий зв'язок, так само як словесна пам'ять високо корелювала з успішністю й загальним рівнем розумового розвитку [8, с. 37–40]. Його колега Є. Легков, проводячи експеримент зі старшокласниками з метою вивчення взаємозв'язку між силою нервової системи і розумовою діяльністю, підтвердив припущення, що навіюваність є свідченням слабкості нервової системи, при чому, "ступінь сили нервової системи знаходиться в оберненому зв'язку зі ступенем навіюваності" [18, с. 92]. Такий висновок був корисний для вчителів, бо озброював знанням того, що ефективність самостійної розумової діяльності (за інших рівних умов) знаходиться у прямій залежності з силою нервової системи учня.

Аналіз тематики психолого-педагогічних праць доводить, що значну увагу українські дослідники приділяли вивченню особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так, у ході проведення формувального експерименту у двох школах м. Києва (1964–1965 навч./р) О. Скрипченко (згодом – відомий вчений, професор) 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" [32, с. 4]. Його дослідження показало, що навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися зміни й в індивідуальних відмінностях цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися [32, с. 9]. Таким чином, О. Скрипченко встановив важливу закономірність навчання.

За результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів навчання першокласників читання (здійснювався констатувальний і навчаючий експерименти) Б. Богуславська з Ізмаїльського педінституту зробила вагоме узагальнення: швидкість, сприйняття і розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються у дітей між зоровим і акустичним подразниками, з одного боку, і мовно-руховими реакціями, з іншого [3, с. 36]. Такі особливості, на її думку, зумовлювали існування різних типів читання в учнів, яких вона розподілила на 4 групи за темпом, точністю і розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою школярів. Водночас дослідниця зазначила, що навчаючий експеримент показав: існуючі індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча у ході індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому "вчителі мають постійно враховувати їх під час навчання читання" [3, с. 38]. Вважаємо її підхід прикладом упровадження внутрішньої (в межах класу) диференціації навчання.

Повернення до вивчення особистості учня вмотивувало частіші і ґрунтовніші у науково-методологічному відношенні звернення вчених до визначення сфери його інтересів. Так, у 1967 р. науковець з НДІ психології О. Киричук (згодом – академік НАПН України) оприлюднив результати розроблення проблеми формування в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як засобу успішного навчання і виховання [16]. 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 встановив 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, що визначають рівень навчального інтересу певного учнівського колективу. До найвагоміших чинників він відніс особистість учителя, наявність у нього вміння викликати позитивні емоції й радість успіху у дитини, створювати доцільний темп засвоєння нею знань, стимулювати учнів до творчого мислення. Іншим істотним чинником учений визначив сукупність методів і прийомів, які заохочують до навчання. Особливу увагу він приділив використанню у навчанні проблемних ситуацій, технічних засобів, відповідного унаочнення. У підсумку О. Киричук констатував: "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" [16, с. 67].

До вагомих соціально-психологічних студій, опосередковано пов'язаних з посиленням індивідуалізації навально-виховного процесу в середній школі, відносимо й теоретико-експериментальне вивчення "суб'єктивно-об'єктивних відносин" [5, с. 13] у навчальних колективах, проведене професором В. Войтком зі співробітниками НДІ психології. З середини 1970-х років вони розробляли доволі новаторський для радянської психології особистісно-рольовий принцип побудови навчально-виховного процесу в школі [5, с. 3]. Цей принцип по суті був модифікацією принципу індивідуалізації, а різниця між ними за тлумаченням автора полягала у визнанні "особливого значення суб'єкту у тій системі суспільних діяльностей, в яку він був включений безпосередньо, тобто визнанні його соціальної ролі" [4, с. 71]. За такого підходу вочевидь підносились значущість і цінність особистості в умовах тогочасного пріоритету колективного начала у житті суспільства.

Важливий напрям в українській педагогічній психології розглядуваного періоду становило вивчення різних виявів самосвідомості учнів (самооцінка, домагання, самокритичність, моральна саморегуляція тощо) як утворень, що відображають їхні індивідуальні особливості. Розуміння зазначених виявів самосвідомості учителями мало допомагати їм у визначенні готовності дітей до сприйняття педагогічних впливів, у прогнозуванні їх результативності. Так, вивчаючи особливості самооцінки підлітків (молодших і старших), О. Яцишин (НДІ психології) виявила тенденцію до переоцінки ними своїх психічних якостей й здібностей порівняно з оцінкою, що давав класний керівник ("занижених й адекватних оцінок серед досліджуваних виявлено дуже мало", – визнала вона [35, с. 131]). А Л. Сапожнікова, досліджуючи індивідуальні особливості учнів-підлітків, довела: відмінності розкриваються й у темпі включення школяра в роботу над собою, у напруженні та систематичності, з якими ця робота здійснюється, й у рівні усвідомлення цього процесу [31, с. 23], тобто виявлялася залежність між саморегуляцією і самооцінкою підлітка, а схильність до самовиховання є виявом потреби особистості у самоактивності.

У руслі підходів до індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі у 1960–1970-ті рр. здійснювалися також вивчення творчої уяви і компонентів здібностей (В. Роменець), індивідуальних відмінностей у способах розв'язування мислительних задач (Є. Легков), індивідуальних психофізіологічних особливостей розумової діяльності молодших школярів (М. Малков), індивідуального підходу до керування процесом соціальної адаптації учнів (О. Скрипченко, Б. Іванченко), генези невротичних рис характеру у молодших школярів (Х. Копистянська).

І хоча українські науковці ще й у 1970-ті роки продовжували результативно займатися вивченням переважно часткових питань психології навчання, засвоєння учнями знань, їх міцності [10], що можна характеризувати як функціоналізм досліджень, вже у той час почало поступово закладатися підґрунтя для розроблення у майбутньому суб'єктного підходу до навчання і виховання, поширення ідей розвивального навчання, особистісно орієнтованої педагогіки, педагогіки співробітництва. Яскравим доказом цього є психолого-педагогічна спадщина В. Сухомлинського, який уже у 1960-ті роки теоретично узасаднив і фактично реалізував, хоча й в окремо взятій Павлівській школі, особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання школярів.

Окреслити ключові напрями досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднені українськими психологами у 1980–1990-ті роки, можна, звернувшись до аналізу тематики публікацій провідного на той час українського фахового видання – науково-методичного збірника "Психологія" (видавався з 1966 р. до 1994 р.). Відомий учений І. Синиця зазначав, що цей "збірник відображав рівень розвитку психологічної науки, її методологію, тематику досліджень, їх практичне значення" [10, с. 9]. Зауважимо, що загалом, порівняно з мізерним виданням на початку 1960-х років в Україні психологічної літератури, з кінця 1970-х – у 1980-ті рр. констатуємо її значне кількісне зростання й розширення спектру наукових пошуків саме у напрямі поглиблення індивідуалізації навчання [30, с. 172]. Водночас саме зростання кількості публікацій не забезпечувало підвищення рівня психологічних знань учительства. Між напрацюваннями вчених й упровадженням результатів їхніх

досліджень у навчальний процес існував істотний розрив. Наростала потреба "психологізації" шкільної практики.

У 1980-ті роки на вивчення різних аспектів індивідуалізації шкільного навчання безпосередньо були зорієнтовані дослідження із загальної, педагогічної і вікової психології, причому акцент поступово почали робити саме на *особистісному вимірі* освітнього процесу. У цьому контексті варто зазначити, що уперше на сторінках збірника "Психологія" (1989) вчені Г. Балл і Л. Таранов обґрунтували необхідність особистісного підходу у визначенні цілей виховання і навчання. Вони тлумачили особистісний підхід як "стимулювання вільного всебічного розвитку індивіда" на засадах злиття "принципів гуманізму, вільного розвитку, з одного боку, і колективізму, роботи для загального добра, з другого" [1, с. 8]. І хоча основу їхніх міркувань становили положення марксизму-ленінізму, спрямованість на загальнолюдські цінності вважаємо очевидною. Науковці настійно наголошували на важливості уникати згубного для виховання формалізму, аби особистісно орієнтовані освітні ідеї не лише проголошувалися, а й утілювалися в реальній роботі. На наш погляд, дуже слушним і таким, що свідчило про нові тенденції у психолого-педагогічних роздумах, було їхнє твердження про важливість враховування інтуїції педагога, "значення якої зростає в складних індивідуальних випадках", а також у керівництві діяльністю, що сягає творчого рівня [1, с. 11].

Щодо основного напрямку досліджень тогочасної педагогічної психології – засобів оптимізації навчального процесу, то у його руслі у 1980-ті роки українські науковці зверталися до вивчення таких психологічних детермінант навчальної діяльності, як потреби і мотиви учіння (Н. Литвинова, А. Коваленко, Н. Пророк), пізнавальні інтереси школярів (А. Фурман), психічні стани як чинник ефективності навчальної діяльності старшокласників (Т. Кириленко). Напрацьовувалися методики діагностики рівня сформованості навчальної діяльності (Ю. Швалб, Ю. Рождественський). Професор С. Максименко (нині – академік НАПН України) з групою співробітників лабораторії психології навчання НДІ психології на основі експерименту з формування у школярів узагальнених способів розв'язування практичних задач розробляли у середніх школах м. Києва (№№ 21, 180, 183, 201) методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання [19, с. 6]. Основна увага приділялася конструюванню змісту навчальних предметів (математика, природознавство, рідна мова та література), точніше – створенню "системи навчальних задач, що розглядається як психологічна організація матеріалу з метою забезпечення певної структури навчальної діяльності, а конкретні особливості системи задач характеризують спосіб цієї організації" [19, с. 7]. Важливим внеском у психологію навчання стала праця Г. Балла "Теорія навчальних задач. Психолого-педагогічний аспект" (1990), у якій розкрито "задачний підхід" до побудови процесу навчання, використання якісних і кількісних характеристик задач для оцінки навчальних досягнень і розумового розвитку учнів [2].

З урахуванням здобутих розмаїтих теоретико-експериментальних узагальнень й результатів ефективного досвіду вчителів-новаторів у розглядуваний період робилися спроби переосмислити проблеми психології навчання відповідно до потреб змінюваної соціальної ситуації, а саме переглянути суть міжособистісної взаємодії вчителя та учня, обґрунтувати назрілі зміни у функціях педагога, а також враховувати у навчально-виховних ситуаціях вплив школярів один на одного [19, с. 4].

Для психолого-педагогічних досліджень початку 1980-х років характерною була й активізація звернень до питань професійного самовизначення учнів у процесі трудового навчання як варіанту забезпечення розкриття індивідуальних нахилів і можливостей школярів, а отже сприяння їхній життєвій самореалізації. Вивчалися психолого-педагогічні умови підготовки учнів до праці у сфері матеріального виробництва, розвиток творчих здібностей підростаючої особистості у труді (численні праці В. Моляка, В. Рибалки, М. Смульсона), психологічні умови корекції вибору учнями профілю трудового навчання у НВК (П. Перепелиця), професійне самовизначення старшокласників у процесі трудового навчання (Р. Пономарьова) та формування у них мотивів трудової діяльності (М. Савчин) й особистості підлітка у процесі профконсультаційної роботи в школі (Б. Федоришин, Р. Міттельман). Одним з учених, які послідовно і тривало (з другої половини 1960-х – 1980-ті рр.) займалися

питаннями професійного самовизначення школярів, була О. Яцишин. Вона розробила методiku дослідження та порівняльного аналізу самооцінки професійної придатності учнів старших класів [36], профорієнтаційні психограми [37].

Свідченням поступової переорієнтації освіти на задоволення потреб учня можна вважати вивчення творчого потенціалу особистості, зокрема технічної творчості школярів. Цим питанням успішно займався В. Моляко, нині академік НАПН України. Він розробив психологічну теорію творчості як "автоінноваційної системи" [21, с. 6] й авторську діагностично-тренінгову систему КАРУС для виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення. У 1987 р. вчений оприлюднив програму роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яку у 2001 р. було покладено в основу Указів Президента України "Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр." і "Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2011 рр." [20]. Підготовку учнівської молоді до творчості В. Моляко розумів як "поєднання "зовнішнього" виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості" [21, с. 4] й обґрунтовував доцільність створення і широкого застосування спеціальних творчих програм.

Окремий напрям досліджень, виконуваних на перетині психології особистості, соціальної психології і педагогіки, у 1980-х роках становило вивчення так званих важких дітей, зокрема психологічних умов виховної роботи з важкими підлітками (С. Яковенко); психологічний аналіз типів важковиховуваних підлітків (Н. Максимова) й особливостей спрямованості їхньої важковиховуваності (В. Маценко), психологічних умов оптимізації роботи з підлітками-акцентуантами (Т. Титаренко); формування критичного ставлення до себе важковиховуваних підлітків (Н. Максимова).

З середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні аспекти формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що відповідало тогочасним керівним "історичним рішенням партійних з'їздів" у галузі освіти. І хоча вказівки влади були все ще головними у визначенні напрямів наукових досліджень навчально-виховного процесу, аналіз тематики й змісту психолого-педагогічних студій переконує, що в них відображалось й визріле у надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної "гармонійної особистості", а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання, на подолання формалізму у цілях і підходах до складних процесів творення особистості, зокрема й у вимірі міжособистісних відносин школярів, забезпечення реалізації їхніх індивідуальних потреб і мотивів навчання.

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

Коли у 1991 р. Україна остаточно здобула незалежність й обрала мирний, еволюційний шлях державотворення, постала необхідність реформування існуючих органів влади, соціокультурних інститутів, до яких належить й освіта, та організації нових, які відповідали б потребам суверенної держави [34]. Оскільки початок процесу державотворення в Україні супроводжувався об'єктивними соціально-економічними труднощами, суспільство загалом й освітня галузь зокрема опинилися у кризовому стані, спостерігалася невідповідність освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства [11], що, на думку академіка О. Киричука, у той час директора Інституту психології, багато у чому зумовлювалося "деформацією суспільних цінностей, ... втратою зв'язку з народним корінням духовності" [17, с. 3]. Водночас існували й нагромаджені в освіті у попередні роки такі суто

педагогічні кризові явища, як "відчуження школярів від учителя, від школи, а отже й від суспільства у цілому" [7, с. 3]. Причини відчуження, встановлені у ході вивчення тогочасного стану навчально-виховного процесу у середній школі (Ю. Гільбух), багато у чому були пов'язані з незадовільним знанням учителями психічної індивідуальності своїх учнів, недостатнім володінням методами, необхідними для її пізнання, для корекції розвитку чи забезпечення прискореного особистісного розвитку школярів [7, с. 4].

Вивільнення на початку 1990-х років української політичної, соціогуманітарної думки й освітньої практики з жорстких тенет моноідеологічних імперативів сприяло поширенню ідей про необхідність *гуманізації* всієї освітньої сфери. Так, у 4-й статті, прийнятого у листопаді 1991 р. Закону про освіту, що був істотно уточнений (редагований) у 1996 р., стверджувалося: "Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства" [11]. А серед основних принципів освіти (стаття 6) вказувалися "гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями" [9].

Однак фактично першим документом про стратегічні шляхи й пріоритетні напрями реформування освітньої галузі, розробленим у суверенній Україні, стала затверджена у листопаді 1993 р. Кабінетом Міністрів України Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). Її проект було схвалено на 1-му з'їзді педагогічних працівників України (1992 р.). У Програмі йшлося про необхідність відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, про вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, про національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні [9]. 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. Програма стала першим ідейним орієнтиром у подальшій роботі з оновлення і розбудови національної системи освіти. Визнанням необхідності посилення індивідуального підходу в шкільній галузі вважаємо й акцентування уваги у визначенні серед стратегічних завдань та напрямів реформування шкільної освіти "створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдарувань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді" [9].

Оскільки освітнім пріоритетом державної політики в Україні визнавалося якнайповніше задоволення особистісних потреб людини, вважаємо – відбувся остаточний поворот до людиноцетрованої освіти. Слід водночас враховувати, що він був підготовлений, за нашими дослідженнями, насамперед у другій половині 1980-х років, коли психологи і педагоги, намагаючись розв'язати численні суперечності навчально-виховного процесу у радянській школі, почали розробляти питання гуманізації освіти, забезпечення її особистісно зорієнтованого змісту. Тому вже у перші роки незалежності науковці змогли фактично відразу розпочати оновлення теоретичних і практичних підходів до вивчення розвитку підростаючої особистості, що активізувало в Україні такий напрям діяльності, як практична психологія, тісно пов'язана з "індивідуалізацією та диференціацією й неодмінним урахуванням рівнів фізичного та духовного розвитку учня" [17, с. 7]. Культура використання педагогами психологічних знань набула визнання як "невід'ємна складова гуманізації навчально-виховного процесу", гуманний підхід учителя до учня тлумачився як "навчання і виховання, адресоване всьому спектру психічних якостей дитини", а педагогічна взаємодія мала ґрунтуватися на психологічно достовірному сприйманні педагогом особистості дитини у її неповторній індивідуальності, на знанні психологічних закономірностей її розвитку, а також на здатності розробляти такі стратегії керівництва її активністю, які найбільше сприяють реалізації потенцій дитячого "Я" [33, с. 59].

Окреслюючи у 1993 р. стан і перспективи розвитку практичної психології в системі освіти України, 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, перенесенням центру



уваги з процесу навчання на процес учіння, з процесу виховання на процес самовиховання" [17, с. 3].

Водночас, як стверджував у 1992 р. психолог В. Панок, активний учасник організації педагогічної служби (а з 2000 р. – її керівник) в Україні, причиною зростання запиту на практичну психологію стали "докорінні зміни у структурі і методах управління суспільством, впровадження гуманістичних засад у взаємини між державою і особистістю" [22, 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", адже все більша кількість шкіл, використовуючи фінансову самостійність, включала до штатного розкладу посаду шкільного психолога, а за необхідність створення психологічної служби у системі освіти висловилося понад третина делегатів 3'їзду працівників освіти України (1992 р.) [22, 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 без психологів і психології їх виконання не можливе, так само, як і розв'язання проблем профорієнтації і профдобору, важковиховуваності, створення якісно нових підручників, прогнозування траєкторій психічного розвитку дітей [22, с. 17].

За нашим переконанням, все ж одним з ключових шляхів гуманізації шкільної практики у період розбудови державності стала саме її *психологізація*, покликана забезпечити вивчення, врахування й задоволення індивідуальних навчально-виховних потреб дитини-учня, тобто сприяти індивідуалізації педагогічного процесу. Почалося інтенсивне використання здобутків і можливостей практичної психології, впровадження методичного інструментарію шкільної психодіагностики, організаційною структурою для функціонування якої визначили психологічну службу школи (ПСШ).

Легітимізація психологічної служби в Україні відбулася з прийняттям у 1993 р. Положення про психологічну службу в системі освіти [26], яке втратило силу з прийняттям у 1999 р. нового вдосконаленого варіанту [25], що у подальшому неодноразово зазнавав редагування у зв'язку із змінами у законодавстві й практичних потребах. Основними завданнями психологічної служби системи освіти України було визнано "сприяння повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створення умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпеченні індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів" [25].

Очевидно, що один шкільний психолог як штатний працівник навряд чи міг забезпечити виконання повного комплексу згаданих у положенні [25] видів роботи. Про це вже на початку розгортання в країні діяльності шкільної психологічної служби писав відомий психолог Ю. Гільбух, один з фундаторів сучасної психодіагностики в Україні [15]. Вчений зробив вагомий внесок у повернення до наукового і практичного обігу психодіагностики як дієвого інструменту вивчення природи дитини. Саме у керованій ним (з 1989 р.) лабораторії психодіагностики і психології диференційованого навчання НДІ психології було обґрунтовано потребу введення в Україні посади шкільних психологів, що знайшло відображення у Державній національній програмі "Освіта: (Україна XXI століття)" [15]. У науковому підрозділі займалися розробленням спеціальних програм і навчальних комплексів, за якими педагоги та шкільні психологи могли працювати з окремими категоріями дітей, тобто реалізувати диференційований підхід.

Аналізуючи перші кроки запровадження ПСШ, Ю. Гільбух писав, що "поява шкільного психолога – це лише початок тривалого й складного процесу психологізації школи. Лише тоді, коли кожен учитель буде достатньою мірою володіти психологічними (зокрема й психодіагностичними) знаннями й уміннями, можна буде говорити про появу в школі психологічної служби" [7, с. 4]. Він пов'язував прихід до школи фахівця-психолога з вимогою постійно підвищувати і вдосконалювати психодіагностичну функцію самого вчителя, бо лише за його фахової взаємодії з

психологом, який спрямує дії педагога, буде "забезпечено основу диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу". Разом з тим учений наголошував, що вчитель, як суб'єкт ПСШ (а він на цьому наполягав), не може постійно звертатися до шкільного психолога по консультацію, а має вміти діяти самостійно. Щоб така вимога стала дійсністю, писав Ю. Гільбух у 1993 р., слід якнайшвидше одночасно розгортати і психодіагностичну підготовку студентів педвишів, й відповідну перепідготовку вчителів [7, с. 20]. Він піднімав питання про важливість розроблення "вчительської психодіагностики" [7, с. 24].

Суголосними його міркуванням були думки й інших українських психологів, які, розробляючи питання функціонування психологічних знань у діяльності вчителя, пропонували спиратися на здобутки когнітивної психології для подолання типових помилкових стереотипів у визначенні ним шляхів досягнення навчально-виховних цілей. Вони впроваджували активні методи (на противагу лекційним) психологічного навчання освітян-практиків, спрямованого на подолання у них помилкових стратегій роботи (тренінги з використанням рольових ігор, аналіз результатів перцептивно-оцінних умінь педагогів складати психологічні характеристики учнів і прогнозувати їхній психологічний розвиток та ін.) [33, с. 60–61].

Варто також зазначити, що Ю. Гільбух став першим українським психологом, який проєкспериментував з колегами запровадження у початковій школі системи з трьох типів класів, що передбачала диференційоване комплектування у школі перших класів через розподіл дітей за рівнем підготовки до навчання на основі використання комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії диференційованого навчання [6]. Учений 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". Оцінюючи експериментальну роботу лабораторії диференційованого навчання, професор Г. Балл писав, що класи підвищеної індивідуальної уваги Ю. Гільбуха реально забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини, сприяють індивідуалізації, що є "принциповою характеристикою стратегій вільного розвитку особистості" [28, с. 10–11].

**Висновок.** На основі аналізу здобутків українських учених у галузі педагогічної психології можемо стверджувати: протягом другої половини ХХ ст. вони брали активну участь у поступовому скеруванні навчання школярів у рідше його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли розвитку ідей про гуманізацію освіти і підготували теоретично й експериментально обґрунтовану основу для переходу освіти у вже незалежній Україні від парадигми "школи учіння" до дитиноцентрованої особистісно орієнтованої парадигми.

Вважаємо, що найбільш значущим вектором у процесі гуманізації школи, індивідуалізації навчання в країні у перше десятиріччя її суверенності стала багатоаспектна психологізація освітньої галузі. А реальним утіленням психологізації – створення психологічної служби у школі, посилення уваги до практичної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів і перепідготовки практикуючих педагогів і вихователів.

Вивчення процесів, пов'язаних з питаннями диференціації й індивідуалізації навчання у середній загальноосвітній школі України переконує, що на початок ХХІ ст., відбулося значне посилення уваги з боку держави до питань психологізації освітнього процесу й у школі, й у підготовці психолого-педагогічних кадрів. Водночас таке збільшення піклування про психолого-педагогічне забезпечення розвитку особистості пояснюємо великою мірою активністю наукової та освітянської спільнот та їхнім впливом на прийняття владою доленосних рішень в освітній сфері.

Реальним досягненням у використанні потенціалу практичної психології, визнанням її затребуваності й корисності стало створення у 1998 р. Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи як наукової установи Академії педагогічних наук України [23, с. 9] (з 2010 р. – Національної Академії педагогічних наук України). Якщо у 1994 р. в освітніх закладах працювало 2852 практичних психологи (однак лише 6,5 % з них мали базову вищу психологічну освіту, а решта – закінчили річні курси перепідготовки), то наступного року їхня кількість зросла на 1799 осіб, а на кінець 2003–2004 навчального року чисельність психологічної служби України становила 9317 осіб [23, с. 9]. До компетенції Центру

увійшло й здійснення диференційованого підходу до дітей і молоді з особливими потребами шляхом науково-методичного забезпечення діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій, координації їх роботи, забезпечення дотримання державних вимог до її змісту, а також до форм і методів роботи консультантів [27].

### Література

1. Балл Г. О. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення / Г. О. Балл, Л. Таранов // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 32. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 7–15.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.
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. Войтко В. И. Личностно-ролевой поход к построению учебно-воспитательного процесса / В. И. Войтко // Вопросы психологи. – 1981. – № 3. – С. 69–78.
5. Войтко В. И. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці / В. И. Войтко // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 3–15.
6. Гильбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі / Ю. З. Гильбух // Психологія : респ. науково-методичний збірник / редкол.: Л.М.Проколієнко (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 36. – С. 62–71.
7. Гильбух Ю. З. Учитель и психологическая служба школы / Ю. З. Гильбух. – К. : Ин-т психологи АПН Украины, 1993. – 142.
8. Губко О. Т. Типологічні відмінності пам'яті учнів початкових класів / О. Т. Губко // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 13. – К. : Рад. школа, 1974. – С. 32–40.
9. Державна національна програма "Освіта" : Україна XXI століття // Освіта. – 1993. – № 44–46. – С. 1–13.
10. "За круглим столом": обговорення на тему "Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві" [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника "Психологія", 11 листопада 1974 р.] // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во "Рад. школа", 1975. – С. 3–34.
11. Закон України про освіту // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12
12. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
13. Зинченко В. П. Пётр Иванович Зинченко (1903–1969): его жизнь и труды / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков // Психологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 1–23.
14. Зінченко П. І. Розвиток пам'яті учнів у процесі навчання / П. І. Зінченко, Г. К. Серєда // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : Рад. школа, 1970. – С. 18–31.
15. Інститут психології імені Г. С. Костюка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [inpsy.naps.gov.ua/info/185](http://inpsy.naps.gov.ua/info/185). – Назва з екрана.
16. Киричук О. І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку / О. І. Киричук // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1–7.
17. Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні / О. В. Киричук // Психологія : науково-методичний збірник / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 3–15.
18. Легков Є. І. Сила нервової системи і розумова діяльність / Є. І. Легков // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 11. – К. : Рад. школа, 1972. – С. 88–93.
19. Максименко С. Д. Методологічні аспекти психології навчання / С. Д. Максименко // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 31. – К. : Рад. школа, 1988. – С. 3–11.
20. Моляко Валентин Олександрович [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [inpsp.naps.gov.ua/read/319](http://inpsp.naps.gov.ua/read/319). – Назва з екрана.
21. Моляко В. О. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності / В. О. Моляко, Я. Главса // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 32. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 3–7.

22. 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 Інституту психології АПН України, 22-24.02 1993 р. – Т. II. – К., 1993. – С. 14–21.
23. Панок В. Г. Четверть віку на варті психологічного здоров'я / В. Г. Панок // Освіта. – 2016. – № 11–12 (5706-5707). – С. 9.
24. Петровский А. В. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 416.
25. Положення про психологічну службу системи освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>. – Назва з екрана.
26. Положення про психологічну службу системи освіти України Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z101-93>. – Назва з екрана.
27. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04>. – Назва з екрана.
28. Психологічні аспекти гуманізації освіти : книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.
29. Питання психології : тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К. : Рад. школа, 1964. – 292 с.
30. Психологическая наука и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. – К. : Рад. школа, 1983. – 236 с.
31. Сапожнікова Л. С. Про зв'язок домагань і ціннісних орієнтацій учнів / Л. С. Сапожнікова // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : Рад. школа, 1975. – С. 84–90.
32. 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. : Рад. школа, 1967. – С. 3–10.
33. Тищенко С. П. Особливості використання психологічних знань учителями при характеристиці ними особистості школяра та розв'язуванні проблемних педагогічних ситуацій / С. П. Тищенко, О. Ю. Осадько, Л. Й. Ботіна // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості : матер. звітної наук. сесії Інституту психології АПН України. – Т. II. – К., 1993. – С. 59–66.
34. Україна в умовах незалежності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mestectvo.com/istoriya-ukraini/independense.html>. – Назва з екрана.
35. Яцишин О. О. Особливості самооцінки підлітків / О. О. Яцишин // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 9. – К. : Рад. школа, 1970. – С. 128–136.
36. Яцишин О. О. Методика дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів / О. О. Яцишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 139–147.
37. Яцишин О. О. Профорієнтаційні психограми / О. О. Яцишин // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 28. – К. : Рад. школа, 1987. – С. 141–147.
38. ЦДАВО України. НИИ психологии института психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограмма заседания вчених рад Інституту педагогіки та Інституту психології" (від 11 грудня 1958 р.). – Ф. 5141, оп. 1, спр. 129, 43 арк.