

**ЗНАЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ
УЯВЛЕНЬ ПСИХОЛОГІВ ПРО СУТНІСТЬ ПЕВНОГО
ПСИХОЛОГІЧНОГО ЯВИЩА ДЛЯ РОЗУМІННЯ ГЕНЕЗИ ЙОГО
ПОЯВИ ТА РОЗВИТКУ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ
ПЕРВИННОЇ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ)**

Кондратенко Лариса Олександрівна

*кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м.Київ)*

Історико-психологічне дослідження за своєю сутністю значно відрізняється від подібних досліджень більшості наук, оскільки першоджерела, вивченню яких воно присвячене є, за своєю суттю, не первинними, а вторинними, а то й «третинними» моделями психологічної реальності. Справа в тому, що історик психології не може безпосередньо поглянути на ті внутрішні психічні процеси та психологічні явища, які стали базисом для розвитку психології як науки. В своїх дослідженнях він спирається на роботи інших науковців і ніколи не може бути впевненим, що матеріал, який він аналізує повністю конгруентний реальності, а не відображає, можливо і помилкові, уявлення про неї представника певного наукового спрямування.

Особливостям цього явища присвячені цікаві дослідження Г.О.Балла та М.Л.Смульсон. Зокрема Г.О.Балл вважав, що для проведення достовірного дослідження вкрай важливе забезпечення адекватності пропонованих моделей досліджуваних об'єктів і узгодженості цих моделей з особливостями розв'язування пізнавальних чи практичних задач [Див.:2, с.222].

Розглянемо цей підхід дещо повніше: специфікою будь-якого історико-психологічного дослідження є його спрямованість не на вивчення безпосередньо психологічних або психічних феноменів, а на розгляд друкованих або рукописних джерел в яких представлена психологічна реальність уже у вигляді її ментальної моделі першого, другого, третього або четвертого порядку. Навіть результати тестувань, опитувань, протоколи спостережень, тощо, відображають не пряму реальність, а опосередковану свідомістю психолога, який проводив описане в конкретному джерелі дослідження. Тому для історико психологічного дослідження особливо важливе точне визначення його методології та дотримання специфічних принципів. Для розуміння методологічної специфіки психолого-історичного дослідження, як це розумів Г.О.Балл чи не в першу чергу треба розібратися з моделями якого роду буде мати справу науковець.

Г.О. Балл відводив моделям таку велику роль насамперед тому, що, на його погляд, будь-який науковий пошук, будь-який процес навчання, будь-яка творчість обов'язково проходить процес моделювання того об'єкту, предмета, явища, процесу, що пізнається, вивчається, вирішується і навіть

лише створюється. Модель було визначено ним як систему (матеріальну або ідеальну), яка завдяки структурній подібності (реальній або удаваній) до модельованої системи, може бути використана тим або іншим агентом як носій інформації про неї. У своєму визначенні моделі Г.О. Балл підкреслював «тернарність модельних стосунків, тобто охоплення ними трьох систем: підданої моделюванню системи А, моделі В і системи С, яка використовує модель В. Ця

риса моделей обумовлює одну із відмінностей поняття моделі від поняття «відображення»: адже здатність матеріальної системи відображати особливості впливу на неї з боку іншої системи є об'єктивною властивістю взаємодії цих систем і не залежить від дослідника або якоїсь іншої третьої системи» [1, с.153]. Фактично, у цьому визначенні (статтю було надруковано у 1978 р.) Г.О. Балл вступав у певну полеміку з В.І. Леніним, чия теорія відображення на той час була чи не єдиним методологічним та теоретичним підґрунтям будь-якого наукового пізнання, поза яким «неможливо правильно вирішити жодної теоретико-пізнавальної проблеми науки» [4]. За цією теорією, явища реальності безпосередньо відображаються в мозку. Перевіряючи і застосовуючи в практиці своїй і техніці правильність цих відображень, людина приходить до об'єктивної істини. На протиположність В.І. Леніну, Г.О. Балл запропонував систему, в якій реальність не відображається людиною (яка потім перевіряє відповідність відображення істині), а усвідомлено сприймається та інтериоризується людиною. Внаслідок своєї неймовірної складності, цей процес проходить навіть не в усіх доступних для свідомості параметрах, а лише в тих, які потрібні для вирішення певної конкретної задачі. Перехідною ланкою між людиною та реальністю стає вибудовувана модель реальності, яка уточнюється протягом практичного застосування. Особливо виразно ці стосунки репрезентовано в психології, де система А (реальність) є настільки складною, що система В (будь-якої складності) може відображати тільки окремі її складові, а відтак система С отримує з моделі лише дуже обмежену інформацію про систему А.

Григорій Олексійович Балл зазначав: «Будь яку сукупність структурних властивостей системи В (або, що є тим самим, усяка підмножина структури цієї системи) яка використовується або може використовуватися системою С в функції реальної інформації про систему А, ми називаємо модельною інформацією, яку система В несе про систему А для системи С. Систему В ми називаємо... моделлю системи А для системи С» [1, с.153];

«Множину суттєвих структурних властивостей, спільних для двох систем А і В ми називаємо «реальною інформацією», яку кожна із цих систем несе про іншу систему... Складність системи є верхньою межею об'єму реальної інформації, яку ця система може нести про ...іншу систему» [1, с.152];

«У змісті всіх моделей... так чи інакше відображаються особливості ідеальних моделей, наявних у свідомості людей, а саме... те, що ці моделі несуть про модельовані ними системи ієрархічно структуровану інформацію (знання, у широкому сенсі)» [1, с.152].

Розвиваючи і збагачуючи поняття ментальної (в системі Г.О.Балла ідеальної або теоретичної) моделі М.Л. Смульсон відмічає, що подібний тип моделі «є психологічним конструктом, який фіксує результат пізнання світу людиною... Ментальні моделі... тісно пов'язані зі знаннями та переконаннями особистості...» [5, 2010. с.25-26].

Отже історик психології виступає у якості «системи С», яка аналізує певну ментальну модель іншої, але теж ментальної моделі, «створеною системою В» та основі її («системи В») знань та переконань. При цьому в історико-психологічному дослідженні представлені ментальні моделі, які створювались у різних соціально-культурних дискурсах і несуть на собі їх відбиток. Основні джерела історичного дослідження за рівнем так би мовити «модельованості» змісту можна поділити на:

- моделі четвертого порядку – історико-психологічні дослідження присвячені аналізу наукового процесу певного періоду;

- третього – наукові твори, написані у певний історичний час;
- другого – мемуари, спогади і под.;
- першого – результати тестувань, опитувань, творів, журнали успішності, зрізів і под.

З певним допуском джерела першого порядку можна вважати первинним матеріалом, який не зазнавав ментальної обробки (психологами, учителями, самими досліджуваними) та моделюючого узагальнення.

Складність аналізу джерельної бази та проведення самого дослідження в цілому вимагає точного визначення його методологічної основи дослідження та суворого дотримання притаманних для такого типу наукових робіт принципів.

Ці принципи досить точно викладені в авторефераті докторської дисертації В.І.Кольцової «Теоретико методологічні основи історико-психологічного дослідження» (науковий консультант К.О.Абульханова-Славська). До основних принципів, на її думку, належать:

– принцип детермінізму, який орієнтує на виявлення системи факторів, які обумовлюють становлення і розвиток психологічного пізнання: логіко-наукових, особистісних, соціально-історичних;

– принцип єдності логічного та історичного, спрямований на розкриття співвідношень теорії та історії, змістового (логічного) аспекту об'єкта вивчення та його розгляду в розвитку – становленні, динаміці;

– принцип системності, який передбачає розгляд психологічного пізнання як багатоаспектного, багатомірного, багаторівневого, детермінованого системою факторів, передумов та умов; такого, що розвивається в контексті і зв'язку з ширшими структурами: в системі психології та науки в цілому, культури та суспільного життя з його різноманітними підсистемами (ідеологічними, соціальними, політичними, економічними);

– принцип об'єктивності історико-психологічного дослідження, який визначає позицію історика психології стосовно об'єкту, який вивчається; цей принцип вимагає при оцінці значущості подій минулого виходити не тільки із уявлень і підходів сучасної науки, але і враховувати їх місце в психології та культурі свого часу; йти не тільки за логікою сучасної науки, але й за логікою ідей епохи, яка вивчається; протидіяти модернізації минулого та його редукції, зведення лише до області «актуально корисного»; прагнути максимальної повноти відтворення минулого, виявлення характерних для нього протиріч і альтернативних тенденцій; зберігати об'єктивність і неупередженість, коректність і зваженість в оцінках і судженнях;

– принцип конструктивно-позитивного аналізу історії психології, який передбачає акцентування уваги дослідника не на слабких сторонах і недоліках системи знань, яка розглядається, а на виявленні в першу чергу наявних у ній позитивних та конструктивних ідей і підходів; не на критиці недосконалого, а на пошуках раціонального і перспективного, що однак не виключає реалістичності наукової оцінки минулого, включно з критичними моментами;

– принцип розвитку, спадкоємності і періодизації, який вимагає виокремлення і вивчення якісно різних епох і періодів, встановлення логічних еволюційних зв'язків в розвитку єдиного і безперервного процесу психологічного пізнання;

– принцип перспективної орієнтованості історико-психологічного пізнання, який визначає розуміння ролі та функції історико-психологічного дослідження,

його націленості не тільки на проведення ретроспективного аналізу минулого, але, в першу чергу на розширення та поповнення фактологічної бази сучасної науки і тим самим збільшення її пізнавального ресурсу, а також на прогнозування подальшого розвитку психологічного знання;

– принцип єдності колективної та індивідуальної творчості в розвитку психологічного пізнання, який означає розуміння історії психології як сукупності результату діяльності наукового співтовариства в цілому; який вимагає виявлення комунікативного аспекту пізнавального процесу, вивчення того загальнонаукового контексту в межах якого проходить розвиток і оформлення наукових ідей і підходів; який вимагає розкриття персоналістичного аспекту психологічного пізнання і одночасно застерігає від абсолютизації ролі окремого вченого або наукової школи в історії психології [3; 2004,с.35-36].

Враховання представлених принципів особливо важливо при вивченні розвитку поглядів психологів на процесуальні, протягнуті в часі явища, до яких безсумнівно відноситься первинна шкільна неуспішність, хоча вона, на жаль, часто розглядається як певне стабільне, навіть до певної міри кристалізоване явище, постійну характеристику учня, який погано справляється із засвоєнням шкільної програми.

У сучасному світі школа часто виступає тим місцем, де вперше по-справжньому перевіряється спроможність дитини долати перешкоди, реалізувати свої можливості, стверджувати або втрачати самоповагу. Саме у той період дитинства, який можна співвіднести з молодшим шкільним віком, на думку Е.Еріксона, зароджується або віра в себе, працелюбність, здатність ставити собі завдання і наполегливо йти до мети, або відчуття власної нижчезартності, неспроможності ефективно діяти, марності сподівань, безсилля перед труднощами. Тоді ж починає формуватися образ «Я», у якому важливою складовою виступає бачення себе або як невдахи, або як переможця, того – хто здатен підпорядкувати обставини собі, або того – на кого чекає фіаско у будь-яких починаннях. Причин формування деформованого, нижчезартісного образу «Я» багато, та досить часто фактором, який відіграє роль наріжного каменю у побудові викривленого бачення самого себе, стає первинна шкільна неуспішність, яка виникає в перші роки навчання і не залежить ні від рівня знань дитини, ні від її реальних здібностей та здатностей. За своєю суттю така неуспішність, на відміну від вторинної – заснованої на прогалинах у знаннях, специфічній поведінці, характерологічних особливостях, які не сприйняло оточення, – є більше психологічним аніж педагогічним явищем, однак саме ця, психологічна сторона первинної шкільної неуспішності чомусь досить рідко стає предметом прискіпливого аналізу науковців. Це тим більш дивно, що самі по собі труднощі (пов'язані з навчанням або соціальною взаємодією), які виникають у дітей з початком систематичного навчання, належать до вічних проблем, вирішенням яких займається як педагогіка так і психологія. Навряд чи знайдеться хоч один дитячий психолог чи педагог, який тією чи іншою мірою не торкався б у своїй роботі питань, пов'язаних з ефективністю навчання та виховання підростаючого покоління. Однак, попри таку значну увагу, проблему первинної шкільної неуспішності (яка в початковій школі у першу чергу репрезентується навчальною (інший термін – академічною неуспішністю) вирішити не вдається. З часом навчальна неуспішність може переростати у загальну дитячу неуспішність, яка, у свою чергу, стає передумовою життєвої поразки людини.

Зрозуміло що, що проблема шкільної неуспішності, як проблема педагогічна, психологічна, соціальна з'являється тоді, коли шкільна успішність стає базовою для формування плану всього майбутнього життя дитини, коли

здатність/нездатність справитись з програмою навчання починає сприйматись суспільством як показник глобальної життєвої здатності/нездатності людини. Відпочатку в основі проблеми успішності/неуспішності лежить не сама успішність/неуспішність як така, а сприймання її результатів соціумом у відповідності до задач, які ставляться перед середньою освітою.

Однак, попри відносність самого поняття навчальна неуспішність, її складних взаємозв'язків із загальною неуспішністю, якість знань (якщо говорити про початкову школу) неуспішної дитини є об'єктивно гіршою за якість знань успішної дитини, а відтак об'єктивно звужується коло можливостей для повноцінної особистісної самореалізації. Тут не діятиме навіть злободенний фактор соціальної нерівності – успішний у навчанні син незаможних батьків отримує кращі стартові можливості, ніж неуспішний; а багатий невіглас здатен змарнувати найкращі життєві шанси.

Як уже говорилося вище, навряд чи можна знайти дитячого психолога, який би не торкався проблеми неуспішності. Однак історичний аналіз розвідок цього питання приводить до неочікуваного висновку – психологи різних напрямів і шкіл підходили до розгляду неуспішності практично з одних і тих же позицій – вони будували модель (точніше все ж сказати достатньо відмінні моделі) шкільної неуспішності базуючись все ж лише на одному базовому положенні – неуспішна (звичайно якщо мова йде про ментально здорового шуляра) дитина є дефіцитарною дитиною, в основі відставання в навчанні лежить відсутність тих або інших когнітивних здібностей або погані соціальні умови. Такий підхід на всіх етапах розвитку сучасних поглядів на шкільну неуспішність значно обмежував психологів (і педагогів) у їх шляхах методів подолання цього прикрого явища.

Окрім суто наукових труднощів, вивчення проблем, пов'язаних зі шкільним начальним відставанням окремих учнів, занадто довго знаходилося (а частково продовжує знаходитись і зараз) під значним зовнішнім політичним і соціальним тиском. І це зрозуміло – шкільна успішність/неуспішність занадто тісно пов'язана із життєво важливими для будь-якої країни питаннями – яким виросте підростаюче покоління, який рівень знань матиме, а відтак – як і на якому рівні зможе забезпечувати не тільки благополуччя, але і саме існування держави. Тому певний тиск (об'єктивний або суб'єктивний, навіть автотиск) відчувають усі, кому доводиться вирішувати проблеми, пов'язані з майбутнім нації. Однак в історії України (спочатку як частини імперської Росії, а потім Радянського Союзу) цей тиск занадто часто визначався навіть не інтересами держави, а суто ідеологічними установками, підпорядкування яким на цілі десятиріччя зупиняли нормальне протікання наукового процесу. Ця розірваність наукових досліджень приводила до постійного повторювання незакінчених експериментів, недодосліджених явищ, недодуманих теорій. Психологи ніби ходили по колу, вертаючись назад і проходячи вдруге, а то і втретє, незакінчений шлях. Така складність історії питання викликає потребу залучення не тільки суто психологічних досліджень, але й, пов'язаних з проблемою, супутніх педагогічних, дефектологічних, а то й фізіологічних розвідок, що дуже розширює джерельну базу. Водночас таке розширення створює небезпеку підпорядкування аналізу психологічних явищ педагогічним або певного редукаціонізму при їх розгляді.

Всі вищезазначені складності породили теоретичну різноплановість розуміння причин, які приводять до первинної шкільної неуспішності, нерозрізненості академічної та загальної шкільної неуспішності, неузгодженості

психологічних та педагогічних уявлень про шляхи їх подолання. До того ж в педагогічних пошуках (які в усі історичні періоди проводились паралельно з психологічними) наявний яскраво виражений дуалізм підходів, коли наукова вивіреність йде обіруч з емпіричною педагогічною майстерністю, яка окрім професійних знань включає внутрішнє чуття педагога, віру в себе та своїх учнів, психологічну культуру, здатністю точно відчувати внутрішній стан свого вихованця та інтуїтивно знаходити правильні шляхи взаємодії з ним. Така подвійність педагогічного пошуку з одного боку збагачує педагогічну скарбницю, дає безцінний матеріал для подальшого наукового аналізу, але з другого створює ілюзію можливості вирішення складних психолого-педагогічних проблем лише завдяки узагальненню та поширенню передового досвіду, тим самим мінімізуючи значення психології та нівелюючи ролі внутрішніх, особистісних проблем дитини в розвитку її шкільної неспішності. Тому проведення глибокого вивчення історії становлення сучасних поглядів на психологічні причини шкільної неспішності та методи її подолання є чи не єдиним засобом попередження повторення помилок та побудови системи роботи з недопущення шкільної неспішності базованої на ґрунтовних наукових теоріях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г. А. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях / Г. А. Балл, В. И. Войтко / Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе. – К. : Основа, 2006. – С. 151–159.
2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл – Житомир : ПП «Рута» : Волинь, 2008. – 232 с.
3. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы историко-психологического исследования : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Ин-т психологии РАН. - Москва, 2004. – 56с.
4. Кузнецов И. В. Ленинская теория отражения [Електронний ресурс] / И. В. Кузнецов ; под. ред. М. М. Розенталя // Ленин как философ. – М. : Политиздат, 1969. – 448 с. – Режим доступу:<http://leninism.su/books/4066-lenin-kak-filosof.html?showall=&start=1>
5. Смульсон М. Л. Дослідження ментальної моделі світу засабами наративізації / Смульсон М. Л. // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика, 2010. – № 6 (Т. II). – С. 215–225.

УКРАЇНСЬКІ ТРАДИЦІЙНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНУ ДОПОМОГУ

Царенко Людмила Григорівна
старший науковий співробітник

*лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м.Київ)*

Сьогоднішня ситуація в Україні травмівна для всього народу. Проте особливих випробувань зазнають люди, що перебувають у зоні воєнного