

Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка

Maksymenko S.D. The theory of specific driving forces of G.S. Kostyuk development / S.D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 7–19.

С.Д. Максименко. Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка. Констатується, що кожен період – це відрізок життєвого шляху підростаючого індивіда й одночасно визначена ступінь його розвитку як особистості з характерними для нього відносно стійкими якісними особливостями. Доведено, що навчання сприяє дозріванню нервової системи. Ці внутрішні процеси теж пов'язані взаємовідношеннями дитини з навколишнім середовищем, її вихованням. Але вони не позбавлені і деякої відносної самостійності, що, як відзначає Г.С. Костюк, необхідно мати на увазі при розгляді даних питань. Зазначено, що вищу межу вікових можливостей визначає генотипна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими й індивідуальними особливостями дітей. Теоретичний підхід Г.С. Костюка до проблеми навчання і розвитку привів його до висновку, що керування розвитком – специфічними силами розвитку, що рухаються – задача більш складна, ніж керування засвоєнням знань. Констатується, що навчання сприяє дозріванню нервової системи. Показано, що внутрішні процеси теж пов'язані взаємовідношеннями дитини з навколишнім середовищем, її вихованням, але вони не позбавлені і деякої відносної самостійності, що, як відзначає Г.С. Костюк, необхідно мати на увазі при розгляді даних питань. Зроблено висновок, що вищу межу вікових можливостей визначає генотипна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими й індивідуальними особливостями дітей. Ставлячи перед дитиною щоразу нові цілі, пред'являючи їй усе складніші вимоги і домагаючись виконання їх, виховання направляє життя і діяльність вихованців і, отже, керує розвитком об'єкта (суб'єкта).

Ключові слова: розвиток, психолог Г.С. Костюк, особистість, індивідуальні особливості дітей, розвиваюче навчання, психічний розвиток людини, соціальний вплив.

С.Д. Максименко. Теория специфических двигателей развития Г. С. Костюка. Констатируется, что каждый период – это отрезок жиз-

неного пути подрастающего индивида и одновременно определена степень его развития как личности с характерными для него относительно устойчивыми качественными особенностями. Показано, что обучение способствует созреванию нервной системы. Эти внутренние процессы тоже связаны взаимоотношениями ребёнка с окружающей средой, ее воспитанием. Но они не лишены и некоторой относительной самостоятельности, что, как отмечает С. Костюк, необходимо иметь в виду при рассмотрении данных вопросов. Указано, что верхнюю границу возрастных возможностей определяет генотипически сторона созревания, поскольку влияние обучения на развитие опосредуется возрастными и индивидуальными особенностями детей. Теоретический подход Г.С. Костюка к проблеме обучения и развития привел его к выводу, что управление развитием – специфическими движущимися силами развития, двигаются – задача более сложная, чем управление усвоением знаний. Констатируется, что обучение способствует созреванию нервной системы. Показано, что внутренние процессы тоже связаны взаимоотношениями ребёнка с окружающей средой, ее воспитанием, но они не лишены и некоторой относительной самостоятельности, что, как отмечает Г. С. Костюк, необходимо иметь ввиду при рассмотрении данных вопросов. Сделан вывод, что верхнюю границу возрастных возможностей определяет генотипически сторона созревания, поскольку влияние обучения на развитие опосредуется возрастными и индивидуальными особенностями детей. Ставя перед ребенком все новые цели, предъявляя ему всё более сложные требования и добиваясь выполнения их, воспитание направляет жизнь и деятельность воспитанников и, следовательно, управляет развитием объекта (субъекта).

Ключевые слова: развитие, психолог Г. С. Костюк, личность, индивидуальные особенности детей, развивающее обучение, психическое развитие человека, социальное влияние.

Постановка проблеми. Формування як внутрішній психологічний процес є утворення певного способу організації особистості, її деякої форми. У термінах вікової і педагогічної психології формування є не що інше, як становлення психологічних новоутворень. Психологічні новоутворення поступово набувають власної логіки розвитку, тому формування як внутрішній особистісний процес деякою мірою незалежний від формування як зовнішнього соціального впливу на особистість.

Психологічний аналіз навчального процесу важливий для визначення цілей і засобів навчання та виховання, для розробки шляхів поліпшення самого навчально-виховного процесу. У світлі досягнень педагогічної психології 50–70-х років ХХ століття найбільш ефективним методом психологічного дослідження, що має безпосереднє педагогічне значення, був формуючий експеримент, який можна визначити як спосіб дослідження на-

вчального процесу, націлений на комплексне вирішення теоретичних і прикладних питань психології.

Мета нашої статті передбачала дослідження теорії специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психології існує багато досліджень, які фіксують моменти зародження, виникнення психічних явищ, перерви поступовості (інсайт, продукти інтуїції тощо), стрибкоподібні переходи їх у новий стан, до нової функції, до нового способу дій [Костюк, 1979, 1989, 1988].

В цьому плані оригінальне дослідження Г.С. Костюка, яке можна без перебільшення вважати чисто генетичним за своєю сутністю. Про результати своєї роботи Г. С. Костюк повідомив у 1962 році, виступаючи на Всесоюзній нараді з філософських питань вищої нервової діяльності та психології.

Предметом дослідження був процес створення образу при сприйнятті предмета в ускладнених умовах. *Моделлю процесу* стало зображення предмета, розташованого в темній камері, який раз у раз освітлювався спалахом електронно-імпульсної лампи. Короткочасність спалаху не давала можливості роздивитися і побачити предмет повністю: досліджуваному давалось щось недоступне свідомості у плані форми і змісту.

Внаслідок численних освітлень імпульсами світла відбувалася акумуляція інформації у полі зору піддослідного, і поступово вибудовувався образ предмета, що сприймався. І ось яких висновків дійшов Г. С. Костюк внаслідок досліджень зародження і виникнення образу предмета, коли він сприймається в ускладнених умовах.

У процесі побудови образу виразно виступає складна взаємодія рефлексорних актів, які набувають форми специфічних пізнавальних дій (сенсорних, перцептивних, репродуктивних, розумових), спрямованих на розв'язання перцептивної задачі: виділення ознак об'єкта, що сприймається, їх структурування, усвідомлення класу об'єкта, віднесення його до певної категорії. На підставі минулого досвіду та фрагментарних перцептів у суб'єкта виникають судження, гіпотези, які впливають на хід даного процесу і водночас зазнають певних змін залежно від результатів перцептивних дій. Неадекватні гіпотези, що не підтверджуються перцептивними даними, замінюються більш правдоподібними здогадами.

Розв'язання задачі в таких умовах часто є процесом вирішення суперечностей між очікуваннями, що виникають у суб'єкта, передбаченнями і перцептивною інформацією, яку він отримує.

Воно являє собою складну пізнавальну діяльність, яка вербалізується тією чи іншою мірою на всіх етапах, починаючи з усвідомлення задачі і закінчуючи впевненим її розв'язанням.

Це яскравий приклад становлення «суб'єктивного образу об'єктивного світу», який неможливо зрозуміти без його психологічних складових. Необхідність такого аналізу переконливо виступає при переході до ще складніших виявів пізнавального, і особливо духовного життя особистості, її різноманітної творчої діяльності.

Отже, своєрідність психічного найкраще можна зрозуміти, якщо підходити до неї генетично, якщо придивитися до того, як у ході розвитку відображувальної роботи мозку змінюються реальні відношення живої істоти з зовнішнім світом, виникають нові їх системи.

Який гносеологічний смисл наведених результатів дослідження? Що приховано за зовнішньою простотою оригінального дослідження? Ось, коротко кажучи, основні компоненти предмета діяльності експериментатора.

- перший – чутливість зорового аналізатора, який отримав енергію зовнішнього впливу і через малу її потужність не міг перетворити її у факт свідомості;
- другий – вимальовування предмета, що сприймається, – виникнення його на сітківці ока і становлення його абрису з невизначеними межами та з порожнинами в цілісному образі;
- третій – пізнавальні дії (сенсорні, перцептивні, репродуктивні, мисленнєві), що здійснюють зміни образу і фіксації відмінностей, завдяки чому енергія впливів перетворюється у визначений образ;
- четвертий – рух наявної, але не досить повної інформації про предмет. Створюються гіпотези-образи, які змінюються більш правдоподібними;
- п'ятий – розвиток образу внаслідок відображення предмета і його об'єктивація шляхом виділення ознак, структури, віднесення до певної категорії, вербалізації – аж до впевненого розв'язання перцептивної задачі;
- шостий – творчість. Аналіз психологічних складових (характеристика психічного) необхідний при переході людини від перцептивних задач до більш складних проявів пізнавальної, духовної та продуктивної діяльності.

Основне положення Г. С. Костюка, сформульоване на підставі даного та інших досліджень в тому, що розвиток не є наслід-

ком навчання. Він має свої особливості, свої закони, пов'язані з законами навчання і виховання, але не тотожні їм; свої специфічні рушійні сили.

Проблему розвиваючого навчання не можна проаналізувати глибоко і всебічно, не звертаючись до основних витоків навчання та розумового розвитку особистості. Настав час поглянути на певну теорію з іншої позиції, спорідненої, бо тільки за такого підходу можна дістати вичерпне й істинно наукове судження.

Враховуючи цю обставину, заявлену в даному розділі проблеми ми розглядатимемо на основі аналізу провідних концепцій – концепції розвитку особистості, автором якої є Г.С. Костюк, і діяльнісного підходу, якого дотримувалися Л.С. Виготський, В.В. Давидов і П.Я. Гальперін.

Г.С. Костюк був головою наукового напрямку, який, за вдалим висловом українського історика психології В.А. Роменця, називається «психологією у власних межах». Цей підхід визначив його основну проблематику – співвідношення навчання й розвитку особистості.

Прагнучи одержати, так би мовити, «чисту культуру» психічної реальності, Г.С. Костюк обрав предметом свого пошуку *найбільш тонкий, прихований план свідомості – розвиток як внутрішній прогрес*. Він вважав розумовий розвиток системою зі специфічними власними суперечностями. Природно, що в цих рамках розвиток розглядався як спонтанний процес.

Філософсько-психологічний світогляд дозволяв ученому встояти під могутнім впливом поглядів Ж. Піаже у цьому питанні. Г.С. Костюк, всупереч своєму опонентові, доводить, що спонтанність як вияв внутрішніх суперечностей у кінцевому підсумку є заданою спрямованістю, оскільки зовнішнім умовам (навчанню) приділялася функція витоків людського розвитку.

За Г.С. Костюком, ефектом власного розвитку виступають не всі психологічні надбання (різні способи дії), а лише ті з них, які зберігаються на подальших етапах діяльності особистості. Логічним був висновок про те, що основним показником розвитку є здатність до перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення тих чи інших цілей. Саме цей пункт став своєрідним вододілом між поглядами на розвиток Г.С. Костюка і представників діяльнісного підходу – насамперед П.Я. Гальперіна. Останній, як відомо, однозначно пов'язував розвиток з процесом інтеріоризації. На його думку, саме перехід від зовнішнього, соціального до внутрішнього, психічного є проявом процесу розвитку.

Звідси стає зрозумілим акцент на тому, що навчання є формою розвитку. Тим самим було поставлено штучний бар'єр на шляху генетичного підходу до розвитку, хоч він і визнавався основним принципом інтеріоризації.

Те, що за П.Я. Гальперіним було кінцем розвитку, за Г.С. Костюком виступало лише як його початок. Український учений з усією переконливістю довів, що інтеріоризована форма зовнішньої реальності має якісно інші структуру і функції, неврахування яких спотворює процес розумового розвитку. Г.С. Костюка цікавив переважно механізм розумового розвитку, тобто сам спосіб його існування – в цьому він вбачав своє безпосереднє психологічне завдання.

Адже тривалий час саме існування психологічного вважалося нерозгаданою таємницею, не кажучи вже про його розгортання. Це був своєрідний «чорний ящик», відкрити який удавалося небагатьом. Г.С. Костюк, на нашу думку, працював із найтоншим шаром реальності, де схибнути було дуже легко. Та йому вдалося дотриматися діалектичного підходу з усією його евристичною могутністю у цій специфічній за структурою і функціями психічній субстанції.

Оцінюючи теоретичні пошуки Г.С. Костюка з сучасних теоретичних позицій, можна сміливо стверджувати, що вчений багато в чому випередив свій час. Бо тоді, коли зароджувалися висунуті ним ідеї, вітчизняна психологія не мала достатньої теоретико-методологічної бази для подібної роботи. Ось чому багато теоретичних висновків Г.С. Костюка не були своєчасно включені в психолого-методологічну парадигму. Він інтуїтивно відчував, що зневажання навіть найтоншої відмінності між процесами навчання і психічного розвитку неминуче призведе до своєрідного спрощення.

Це нібито академічне питання для Г.С. Костюка набуло великого практичного значення. Від його правильного вирішення залежала доля побудови нових дидактичних систем і створення нових форм навчально-виховного процесу. Вчений наголошував на тому, що керувати ходом розумового розвитку значно складніше, ніж засвоєнням знань. Йому здавалося, що ототожнення цих двох процесів багато в чому є неправомірним. Більш за все турбувало питання про те, в якому співвідношенні мають перебувати навчання і розвиток в їх реальному функціонуванні. Тому він наполягав на тому, що не можна однозначно підходити до навчання в контексті його реальних продуктів – емпіричного та теоретичного знань.

Оцінка навчання в його «власних межах» практично не має сенсу. Лише у зв'язку з рухом розумового розвитку можна отримати об'єктивну оцінку навчання. Тому вчений критично ставився до тих дидактичних систем, які були спрямовані лише на певне коло знань і вмінь. На його думку, вони могли бути лише стимулами актуального мікророзвитку. І їхні впливи обмежувалися жорсткими рамками, тобто сферою дії швидкоплинних цілей, вихід за межі яких позбавляв сенсу ці психологічні новоутворення.

Г.С. Костюка не влаштовували не тільки традиційні принципи навчання, а й ті, які поспіхом формулювалися у рамках діяльнісного підходу. В останні роки своєї наукової діяльності вчений висловив досить продуктивну ідею, хоча і не матеріалізовану у формі наукової публікації, про стосунки, в яких перебувають процеси навчання і розвитку – він мав на увазі їх сполученість. При цьому навчання найбільшою мірою пристосовується до закономірностей розвитку і сприяє його дальшій прогресивній зміні, а сам розвиток природним чином активізує процеси навчання.

Прагнення Г.С. Костюка розкрити дуже складну структуру розумового розвитку відсунуло на другий план питання про його рівень, про величину тих змін, які спостерігаються в процесі життєдіяльності підростаючої особистості.

Йдеться про зміст внутрішнього матеріалу, на якому розгортається процес розвитку. Постановка проблеми в такому ракурсі природно потребує відходу від того кредо, яке стверджувалось Г. С. Костюком як «психологія у власних межах». Виникла потреба виходу у сферу людської культури, де об'єктивно започатковується психологія людини у її філогенезі. Саме цей напрям психологічного дослідження був втілений в ідеях культурно-історичної концепції, у розгляді людської діяльності як джерела, звідки береться матеріал для розгортання процесів розумового розвитку на індивідуальному рівні.

У зв'язку з цим перед нами постала дуже складна проблема: теоретично й експериментально доповнити ту ланку, яка залишилася недостатньо розгорнутою в концепції Г.С. Костюка.

Те, що вважалося лише умовою розвитку, набувало нової функції – функції детермінації, проте детермінації не прямої, а опосередкованої власними закономірностями розумового розвитку. Такий підхід, на нашу думку, і є адекватним застосуванням філософських закономірностей до психологічної форми існування матерії.

Відомо, що культурно-історична концепція потребує трансформації загальних, родових здібностей у спеціально побудовані навчальні предмети. Таку творчу роботу виконує експериментально-генетичний метод (ЕГМ), який передбачає формування в учнів теоретичного мислення та інших психологічних новоутворень.

Відзначаючи це положення, Г.С. Костюк писав, що «головна задача педагогічної психології полягає в тому, щоб випереджати педагогічні дослідження» [Костюк, 1989, с. 177]. Формуючий експеримент і є тим методологічним засобом, що виступає єдиним способом реалізації педагогічною психологією своєї науково-випереджальної функції.

Тому закономірна необхідність психологічного вивчення особливостей формування психічних і особистісних якостей учня в навчальному процесі. Формуючий експеримент, заснований на діалектичному підході до розуміння рушійних сил психічного й особистісного розвитку учня, дозволяє розкрити основи, спираючись на які можна реально підвищити ефективність шкільного навчання і виховання, підняти його до рівня вимог і задач, висунутих суспільством.

Психіка людини у всіх її формах являє собою динамічну систему. Між її підсистемами, а також елементами (неподільними частинами) здійснюються складні взаємодії, що приводять до утворення нових елементів, нових підсистем, нових типів взаємодії і взаємин. Динамічна система змінюється кількісно і якісно. У ній змінюються не тільки зміст відносин і типи взаємодії між підсистемами й елементами, але і самі елементи змінюються кількісно та якісно. Одні зникають, інші виникають і розвиваються.

Тому для динамічної системи необхідно знати не тільки її вихідні елементи і компоненти (підсистеми), але і тип діючих у ній перетворень. При системному аналізі психічних явищ на першому етапі його здійснення треба встановити, яке психічне явище береться за цілісність. Остання повинна бути обов'язково обмежена і визначена.

Якщо розглядати окрему людину як цілісну систему поза зв'язком з об'єктивним світом, то стає очевидним, що подібної інформації немає. Лише вводячи людину в систему суспільства, можна пояснити наявність такої інформації, одержуваної в процесі присвоєння.

Розвиток психіки людини у філогенезі визначено головним протиріччям, що виникає між світом і людиною. «Отже,

виявляється, що людина стоїть перед протиріччям: з однієї сторони, перед нами завдання – пізнати вичерпним образом систему світу в її сукупному зв'язку, а з другого боку, власна природа, як і природа світової системи, не дозволяє нам цілком розв'язати його. Але це протиріччя не тільки лежить у природі обох факторів світу і людей, воно є також головним важелем усього розумового процесу і вирішується щоденно і постійно в нескінченному прогресивному розвитку людства...» [Костюк, 1989, с. 36]

У питанні про психічний розвиток людини Г.С.Костюк виходив з того, що людський індивід є частиною біологічної системи (фізичний його розвиток) і соціальної системи, що обумовлює становлення особистості. «Особистість стосовно суспільства – «підсистема», але разом з тим вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов'язаних між собою, ієрархізованих» [Костюк, 1969, с. 166].

А тому рушійними силами розумового розвитку дитини (і джерелом її саморуху), на думку Г.С. Костюка, є внутрішні протиріччя, що виникають у житті, діяльності, взаємовідношеннях із навколишнім середовищем.

Такі, наприклад, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку можливостей їхнього задоволення, між вимогами і ступенем оволодіння необхідними для їхнього виконання уміннями і навичками; між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки.

Такі ж самі протиріччя між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним положенням у родині, колективі. Є й інші похідні протиріччя. Вони обумовлюються відносинами особистості до навколишнього середовища, її успіхами і невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством. Але зовнішні протиріччя, що набувають навіть конфліктний характер (наприклад, конфлікти між дитиною і батьками), ще не стають рушієм розвитку.

Тільки інтеріоризуючись, зовнішні протиріччя викликають у самого індивіда протилежні тенденції, що вступають між собою в боротьбу. Вони стають джерелом його активності, спрямованої на вирішення внутрішнього протиріччя шляхом вироблення нових способів поведінки.

Протиріччя вирішуються за допомогою діяльності, приводять до утворення нових властивостей і якостей особистості. Де-

термінантою внутрішніх протиріч виступає навчання. Навчання і виховання сприяють не тільки успішному подоланню внутрішніх протиріч, які виникають у житті людини, але і самому їхньому виникненню.

Центральним у розумінні психічного розвитку є питання про його закони. Психічний розвиток, як вважав Г.С.Костюк, має свої специфічні особливості і закони, облік яких істотно важливий для удосконалювання навчання і підвищення його провідної ролі. Вони характеризують «внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей і інших властивостей» [Костюк, 1989, с. 168].

Під «внутрішньою логікою онтогенетичного розвитку» варто розуміти внутрішньо необхідні рухи особистості від нижчих до вищих рівнів. Г.С. Костюк уточнює, що в цьому висхідному русі «зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови». По-іншому цей рух від нижчих до вищих рівнів дослідник пояснює як невідворотну послідовність основних стадій розумового розвитку.

Стадії розумового розвитку – це якісно різні в структурному і функціональному відношеннях рівні і форми розумової діяльності – наочно-діюча, словесно-образна, конкретно – і абстрактно-понятійна.

«Само собою зрозуміло, що навчання не може змінити цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки більш складні структури генетично не можуть передувати більш простим структурам, але воно може і повинне сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їхньому формуванню» [Костюк, 1989, с. 6]. Отже, облік у навчанні специфічних законів розвитку зводиться до обліку послідовності стадій розвитку інтелекту.

Оскільки закони розумового розвитку – це послідовність зміни зазначених стадій, то з послідовністю їхньої зміни Г.С. Костюк і позв'язує поняття саморозвитку. «Становлення особистості – обумовлений і разом з тим процес, що саморозвивається. Це внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів...» [Костюк, 1989, с. 13].

Розглянемо «внутрішні умови», через які завжди переломлюються зовнішні причини. Уточнимо, що послідовність змін стадій розвитку інтелекту відбувається в процесі установленної взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов.

Практично керувати психічним розвитком дитини, на думку Г.С.Костюка, можна тільки за допомогою обліку його зако-

номірностей (які зводяться до послідовності інтелектуальних стадій та вікових особливостей) і створення в процесі навчання «внутрішніх умов розумового розвитку». Сила виховання полягає не в тому, що виховання нібито не може змінювати закони розвитку, а в тому, щоб, ґрунтуючись на знанні цих законів, цілеспрямовано керувати цим процесом.

Що ж являють собою «внутрішні умови», які необхідно створювати в процесі навчання?

Під внутрішніми умовами варто розуміти: індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони, що розкриваються фізіологічними дослідженнями; потреби й настановлення людини, почуття і здібності, уся система навичок, звичок і знань, у якій відбито індивідуальний досвід людини і засвоєний досвід людства.

Г.С. Костюк погоджується з С.Л. Рубінштейном у тому, що «внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, не є, однак, їх безпосередньою механічною проекцією. Складаючись і змінюючись у процесі розвитку, внутрішні умови самі обумовлюють те спеціальне коло впливів, яким дане явище може піддатися» [Костюк, 1989, с. 174].

У властивості вибіркості внутрішніх умов С.Л. Рубінштейн убачає внутрішню логіку (по-іншому – закономірності) розвитку, незважаючи на те, що він обумовлений зовнішніми впливами.

Чим же обумовлені внутрішні закономірності психічного розвитку?

Насамперед тут необхідно установити співвідношення між зазначеними закономірностями і віковими й індивідуальними особливостями розвитку дітей. У розглянутій нами концепції розвитку існує відповідність між конкретними віковими й індивідуальними особливостями і тією чи іншою стадією розвитку.

Кожен період – це відрізок життєвого шляху підростаючого індивіда й одночасно визначена ступінь його розвитку як особистості з характерними для нього відносно стійкими якісними особливостями.

Ми будемо говорити лише про вікові особливості, оскільки загальні закономірності вікового розвитку особистості конкретизуються в її індивідуальних особливостях. Вікові особливості (і можливості) визначає не тільки попереднє навчання, але і рівень дозрівання, працездатність нервової системи, що являє собою обумовлене генотипом послідовне становлення всіх систем організму.

Висновки. Навчання сприяє дозріванню нервової системи. Ці внутрішні процеси теж пов'язані взаємовідношеннями дитини з навколишнім середовищем, її вихованням. Але вони не позбавлені і деякої відносної самостійності, що, як відзначає Г.С. Костюк, необхідно мати на увазі при розгляді даних питань.

Отже, вищу межу вікових можливостей визначає генотипна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими й індивідуальними особливостями дітей.

Теоретичний підхід Г.С. Костюка до проблеми навчання і розвитку привів його до висновку, що керування розвитком – специфічними силами розвитку, що рухаються – задача більш складна, ніж керування засвоєнням знань. Ставлячи перед дитиною щоразу нові цілі, пред'являючи їй усе складніші вимоги і домагаючись їх виконання, виховання направляє життя і діяльність вихованців і, отже, керує розвитком об'єкта (суб'єкта).

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
2. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г.С. Костюк // Психологічна наука, вчитель, учень. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 19–32.
3. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.
4. Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Г.С. Костюк // Избр. психол. труды. – М. : Педагогика, 1988. – С. 76–86.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kostjuk G.S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psyhichnyj rozvytok osobystosti / G.S. Kostjuk. – K. : Rad. shkola, 1989. – 608 s.
2. Kostjuk G.S. Navchannja i psyhichnyj rozvytok uchniv // Psyhologichna nauka, vchytel', uchen'. – K. : Rad. shkola, 1979. – S. 19–32.
3. Kostjuk G.S. Princip razvitija v psihologii / G.S. Kostjuk // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. – M. : Nauka, 1969. – S. 118–152.
4. Kostjuk G.S. Psihologicheskie aspekty opytno-jeksperimental'nyh pedagogicheskijh issledovanij / G.S. Kostjuk // Izbr. psihol. trudy. – M. : Pedagogika, 1988. – S. 76–86.

S.D. Maksymenko. The theory of specific driving forces of G.S. Kostiuk development. Each period is noted to be a period of life course of the individual's getting a little older and at the same time the degree of his personality's development is defined as the personality with specific relatively stable quality features. The education is shown to promote the maturation of the nervous system. These internal processes are also linked with the child's relationship with the environment, child's upbringing. But they are not deprived of some relative independence that, as G.S. Kostiuk notices, must be taken into attention when considering these issues. The genotype side of maturation is considered to define the higher limit of age opportunities, as the impact of education on the development is mediated by age and individual characteristics of children. G.S. Kostiuk's theoretical approach to the problem of training and development led him to conclude that to control the development, i.e. specific driving forces in movement, is more complicated problem than to control learning. According to G.S. Kostiuk the internal contradictions arising in life, activities, relationship with new the environment are noted to be the driving forces of child's mental development (and the source of its self-motion). Such contradictions are established to be ones between new needs, child's aspirations and level of the development of the capacity to meet them, between the requirements and the degree of mastering their abilities and skills necessary for the performance; between new tasks and previously formed habits, ways of thinking and behavior. The determinant of internal contradictions is training. It was concluded that the internal rules of child's mental development were conditioned by the correlation between these patterns and age and individual characteristics of children development. Putting a child before any new targets, showing him increasingly complex requirements and ensuring their implementation, the education directs the life and the activities of pupils and thus controls the development of the object (subject).

Key words: development, psychologist G.S. Kostiuk, personality, individual characteristics of children, developing education, mental development of a human, social impact.

Received October 20, 2014
Revised November 11, 2014
Accepted December 02, 2014