

Концепція саморозвитку особистості

Maksymenko S.D. The concept of personality's self-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. Onufriieva. – Issue 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 7–23.

С.Д. Максименко. Концепція саморозвитку особистості. Досліджено, що рушійними силами розумового розвитку дитини (а також джерелом її саморуку) є внутрішні протиріччя, що виникають в її житті, діяльності, взаєминах з навколишнім середовищем, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей, між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними вміннями та навичками, між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та колективі. Зазначено, що врахування специфічних законів розумового розвитку зводиться до врахування послідовності стадій розвитку інтелекту. Констатовано, що логіка теоретичного підходу до розвитку психіки людини дозволяє стверджувати, що генетичні психологічні закономірності не бувають абсолютними, вони завжди соціально обумовлені і мають свою специфіку. Зроблено висновок, що завдання формування учбової діяльності передбачає становлення її мотиваційної основи і засвоєння операційної структури. З'ясовано, що структура учбової діяльності в міру її розвитку перетворюється на форму суб'єктивної активності дитини, тобто в учня формується відповідне ставлення до людей і навколишньої дійсності. Показано, що необхідною умовою оволодіння учнями новими словами є формування у них спеціальних способів розв'язання мовних задач. Встановлено, що з віком в учнів зростає роль логічного аспекту мовного компонента комунікативної діяльності педагога.

Ключові слова: розвиток психіки, особистість, саморозвиток, мислення, учбова діяльність, вміння, навички, формування, діяльність.

С.Д. Максименко. Концепция саморазвития личности. Доказано, что движущими силами умственного развития ребенка (а также источником его самодвижения) являются внутренние противоречия, возникающие в его жизни, деятельности, взаимоотношениях с окружающей средой, противоречия между новыми потребностями, стремлениями ребёнка и уровнем развития его возможностей, между поставленными перед ним требованиями и степенью освоения необходимыми умениями

ями и навыками, между новыми задачами и сформированными ранее привычками, способами мышления и поведения, между растущими внутренними возможностями ребенка, опережающими его образ жизни, и объективным положением в семье и коллективе. Отмечено, что, учёт специфических законов умственного развития сводится к учёту последовательности стадий развития интеллекта. Констатировано, что логика теоретического подхода к развитию психики человека позволяет утверждать, что генетические психологические закономерности не бывают абсолютными, они всегда социально обусловлены и имеют свою специфику. Сделан вывод, что задача формирования учебной деятельности предполагает становление ее мотивационной основы и усвоения операционной структуры. Установлено, что структура учебной деятельности по мере её развития превращается в форму субъективной активности ребёнка, то есть у ученика формируется соответствующее отношение к людям и окружающей действительности. Показано, что необходимым условием овладения учащимися новыми словами является формирование у них специальных способов решения языковых задач. Установлено, что с возрастом у учащихся возрастает роль логического аспекта языкового компонента коммуникативной деятельности педагога.

Ключевые слова: развитие психики, личность, саморазвитие, мышление, учебная деятельность, умение, навыки, формирование, деятельность.

Постановка проблеми. Сучасна практична психологія являє собою досить строкату і, водночас, сумну картину. Безліч емпіричних даних (які дуже часто невідомо про що говорять), саморобних, життєвських за своєю суттю, теоретичних схем, зазвичай відображають лише одне – особливості розумового процесу своїх авторів, а деь зовсім осторонь – фундаментальні філософсько-методологічні положення про буття і свідомість, активність, сутність і явище тощо. Важливим мотивом нашої підвищеної уваги до методологічних підвалин генезу психіки є бажання якось зрушити з місця низку проблем психологічної практики. Відсутність дійсної теоретичної основи призводить до того, що, скажімо, така необхідна і важлива робота в галузі психології розвитку дитини або просто відсутня, або ґрунтується на суто життєвських уявленнях практичного психолога.

Мета нашої статті – теоретико-методологічне обґрунтування концепції саморозвитку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною проблемою, що розробляється у вітчизняній (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська, Л.В. Занков, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.В. Запорожець) та закордонній (Ж. Піаже, А. Валлон, Р. Зазо, Дж.

Брунер та ін.) психології, є взаємозв'язок навчання і психічного розвитку особистості.

Головним у вирішенні цієї проблеми є питання про співвідношення навчання та розвитку. Щодо висвітлення існують дві протилежні точки зору. Перша пов'язана з іменем відомого швейцарського психолога Ж. Піаже, який стверджує, що навчання необхідно пристосовувати до наявного рівня розвитку. Друга точка зору, представлена вітчизняними вченими, розглядає процес навчання як фактор, що веде за собою психічний розвиток, тобто визначає його. Ж. Піаже розглядає розвиток вищих психічних функцій абстрактно, поза соціальним і культурним середовищем, поза конкретними умовами життя особистості. Він вважає, що дитина лише поступово і досить пізно включається в систему суспільних відносин, її розумовий розвиток відбувається як спонтанний, незалежний від навчання процес. Середовище, за його теорією, може затримувати або прискорювати процес розумового розвитку індивіда, який Піаже розглядає в системі «суб'єкт–об'єкт». Характерними для цієї системи є відношення врівноваженості між елементами, а тенденція до рівноваги є саме тим механізмом, який забезпечує її розвиток.

На думку Ж. Піаже, існуюча система навчання учнів відображає закономірності, а сам розвиток він досліджував лише з погляду його походження без урахування кінцевого результату. «Розглядати так, – стверджують П.Я. Гальперін і Д.Б. Ельконін, – це визначати розвиток як процес, не спричинений суворим поєднанням умов, а лише заданий, що спрямовується, керується явним чи прихованим (за певних обставин) планом, вимогами до майбутнього результату психічного розвитку». Теорію Ж. Піаже про психічний розвиток дитини, зокрема про незалежність його від навчання, дослідники справедливо піддають критиці. Насправді ж психічний розвиток дитини здійснюється через взаємовідносини особистості і суспільства, в процесі засвоєння нею людського досвіду, зафіксованого в різних формах. Ж. Піаже (стверджують вітчизняні психологи) у своїй концепції не взяв до уваги те, що найпростіша предметна дія відбувається в умовах спілкування дитини з дорослим, який є для неї взірцем.

Дитина перебуває в середовищі, яке вчить її тому, з чим вона постійно контактує. Внаслідок цього зв'язку виникають нові вимоги задачі в пізнавальній діяльності і нові засоби їхнього розв'язання, про які дитина дізнається від дорослих та ровесників. Усе це відбувається в процесі навчання.

Методологічною основою в дослідженні проблем психічного розвитку (його рушійних сил, джерел і закономірностей) для вітчизняних учених є теорія відображення і, зокрема, вчення про людську діяльність, про її зв'язок з розвитком людської свідомості.

Вибір системи, в якій розглядається психічний розвиток, має першорядне значення для одержання об'єктивних даних про його рушійні сили і механізми. В історії психології є чимало прикладів, коли психіка людини як складний механізм розкладалася на більш прості складові. Вивчалися і описувалися якості, способи становлення і видозміни їх, підсумовувалися одержані дані і таким чином здобувалися необхідні знання про психіку. Такий підхід був історично зумовлений прискореним розвитком і успіхами класичної механіки і фізики. Вироблені методи пізнання дозволяли відповісти на багато невирішених питань.

До певного моменту принцип механізму (зведення складного до простого, цілого до частини, системи до її елементів, всієї якісної різноманітності руху в природі, суспільстві до механічного руху) вважався найбільш раціональним способом наукового пізнання і психічної реальності також.

Проте конкретні наукові факти засвідчили, що при вивченні складних явищ психіки механістичний підхід до їх розвитку є малоефективним, оскільки він не дозволяє розкрити суть психічних явищ, пояснити фактори їх розвитку і вдосконалення. Все це вимагає нового підходу до їхнього вивчення. Цей підхід, вперше розроблений і застосований К. Марксом і Ф. Енгельсом (хоча нині і не модними філософами) до пояснення суспільних процесів, попри труднощі, став основним і в науці про психічне життя людини.

Пізніше він одержав назву «принцип системності» і уможливив з'ясування основних закономірностей виникнення і розвитку психіки як зв'язного, складного цілого.

Психіка людини в усіх її формах є динамічною системою. Між її підсистемами й елементами (утвореннями, що вважаються далі неподільними) також відбуваються складні взаємодії, які призводять до утворення нових елементів, підсистем, типів взаємодії і взаємовідношень.

У динамічній системі її підсистеми зазнають кількісних і якісних змін. Одні з них зникають, інші виникають і розвиваються. Тому необхідно знати не лише вихідні елементи і компоненти динамічної системи (підсистеми), а й типи перетворень, що відбуваються у ній. При системному аналізі психічних явищ

на першому етапі слід встановити, яке психічне явище береться за цілісність. Остання обов'язково повинна бути обмежена і визначена.

Процеси розвитку властиві цілісним утворенням, тобто таким, які мають свої внутрішні передумови для зміни і розвитку, виникають через взаємодію компонентів в системі.

До того ж важливим моментом розвитку є необхідність опосередкування рушійних сил інформацією, вміщеною у взаємодіючих компонентах системи, від якої залежить упорядкований, спрямований характер зміни. Якщо розглядати окрему людину як цілісну систему, ніби не залежну від об'єктивного світу, то, очевидно, такої інформації вона не матиме. Остання з'являється тоді, коли людина перебуває у системі суспільства й одержує її в процесі привласнення (засвоєння).

Об'єктивний світ з усіма властивими йому протиріччями відображається нашою свідомістю. Протиріччя світу стають внутрішніми протиріччями людини.

Розвиток психіки людини у філогенезі визначено основним протиріччям, що виникає між світом і особистістю. «...Люди опинилися перед суперечністю, з одного боку, перед ними стоїть завдання пізнати вичерпно систему світу в її сукупному зв'язку, а з другого – вони як через свою власну природу, так і через природу світової системи ніколи не зможуть повністю виконати це завдання. Але така суперечність лежить не тільки в природі обох чинників: світу і людини, вона є головною рушійною силою всього інтелектуального поступу й розв'язується день у день і безперервно в безкінечному прогресивному розвитку людства...».

У працях вітчизняних психологів здійснено низку спроб з'ясувати чинники психічного розвитку людини в онтогенезі, що ґрунтуються на визнанні єдності в цьому процесі природного і соціального.

Так, Г.С. Костюк виходить з того, що індивід є частиною біологічної системи, яка визначає його фізичний розвиток, і водночас – соціальною, що зумовлює становлення його як особистості. Особистість по відношенню до суспільства – «підсистема», але разом з тим вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов'язаних між собою, ієрархізованих.

Рушійними силами розумового розвитку дитини (а також джерелом її саморуху) є внутрішні протиріччя, що виникають в її житті, діяльності, взаєминах з навколишнім середовищем, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рів-

нем розвитку її можливостей, між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними вміннями та навичками, між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та колективі.

Трапляються й інші, похідні протиріччя. Вони зумовлені ставленням дитини до навколишнього середовища, успіхами і невдачами, порушенням рівноваги у взаємодії між індивідом і суспільством. Проте зовнішні протиріччя, що набувають інколи конфліктного характеру (наприклад, між дитиною і дорослими та ін.), самі по собі ще не стають рушійною силою розвитку.

Лише інтеріоризуючись, ці протиріччя зумовлюють появу в самого індивіда протилежних тенденцій розвитку, що вступають у боротьбу між собою, вони стають джерелом його активності, спрямованої на розв'язання внутрішніх протиріч шляхом формування нових способів поведінки. Протиріччя розв'язуються за допомогою діяльності і приводять до утворення властивостей і якостей особистості. Детермінантою внутрішніх протиріч виступають процеси навчання та виховання. Вони сприяють виникненню й успішному подоланню таких протиріч у житті підростаючої особистості.

Основним у розумінні психічного розвитку людини є питання про його закони. Закони відображають «внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей та інших властивостей». Під «внутрішньою логікою» Г.С. Костюк розуміє внутрішню необхідний рух особистості, яка формується, від нижчих до вищих рівнів її онтогенетичного розвитку.

В цьому висхідному русі «зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови», в ньому виявляється незворотна послідовність основних стадій історії розумового розвитку дитини, що здійснюється в процесі її навчання й виховання. Він виявляється в якісно різних у структурному і функціональному відношенні рівнях та формах розумової (наочно-дійової, словесно-образної, конкретної й абстрактно-понятійної) і практичної діяльності.

Зрозуміло, навчання не може змінювати цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки його складніші структури генетично не можуть передувати простішим структурам, проте воно «може і повинно сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їх формуванню».

Отже, врахування специфічних законів розумового розвитку зводиться до врахування послідовності стадій розвитку інтелекту. Оскільки такі закони, за теорією Г. С. Костюка, – це послідовність змін вказаних стадій, то з послідовністю змін він і пов'язує поняття саморозвитку. «Становлення особистості – обумовлений процес, який одночасно саморозвивається. Це внутрішньо необхідний її рух від нижчих до вищих рівнів...». «Внутрішні умови», через які завжди переломлюються зовнішні причини, виявляються в послідовності зміни стадій розвитку інтелекту, що відбувається в процесі встановленої взаємодії цих зовнішніх умов.

Практично управляти психічним розвитком дитини, на думку Г.С. Костюка, можна, лише враховуючи його закономірності й створюючи в процесі навчання «внутрішні умови розумового розвитку». Сила виховання, зазначає Г.С. Костюк, полягає не в тому, що воно може не рахуватись із законами розвитку або змінювати їх, а в тому, що, ґрунтуючись на знанні законів, воно може цілеспрямовано керувати процесом розвитку.

Що ж таке «внутрішні умови», які необхідно створювати в процесі навчання? Під ними розуміють індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони, розкриті через фізіологічні дослідження; потреби й установки людини, почуття і здібності, систему навичок, звичок і знань, в яких відображений індивідуальний досвід людини, досвід усього людства.

Г.С. Костюк погоджується з висновками С.Л. Рубінштейна про те, що «внутрішні умови», формуючись під впливом зовнішніх, не є проте їх безпосередньою механічною проекцією. Формуючись і змінюючись у процесі розвитку, вони самі зумовлюють те специфічне коло впливів, яким це явище може підкорятися.

Чим же зумовлені внутрішні закономірності психічного розвитку? У розглянутій нами концепції розвитку визнається відповідність між конкретними віковими та індивідуальними особливостями і певною стадією розвитку людини. Кожний період – це відрізок життєвого шляху підростаючого індивіда й одночасно певний ступінь його розвитку як особистості з характерними і для нього відносно стійкими якісними особливостями.

Вікові особливості (і можливості) визначаються не тільки попереднім навчанням, а й рівнем дозрівання працездатності нервової системи, яка визначається генотипом у послідовному становленні систем організму. Навчання сприяє дозріванню нер-

вової системи. Ці внутрішні процеси теж пов'язані із стосунками дитини з навколишнім середовищем, її вихованням.

Проте вони не позбавлені й відносної самостійності, яку слід мати на увазі при розгляді даних питань. Отже, «вищу межу» вікових можливостей визначає генотипічна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими та індивідуальними особливостями дітей.

Теоретичний підхід Г.С. Костюка до проблеми навчання і розвитку дав йому змогу дійти такого практичного висновку: управління процесом розвитку – задача складніша, ніж управління процесом засвоєння знань; ці процеси взаємопов'язані. Ставлячи перед учнями нові цілі, підвищуючи до них вимоги і домагаючись їх виконання, навчання й виховання спрямовує діяльність учнів і таким чином керує їхнім розвитком.

У концепції психічного (і, зокрема, розумового) розвитку особистості Л.С. Виготського, яка знайшла своє продовження в працях його послідовників О.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна та ін., обґрунтовано важливий для психології історичний принцип розуміння психічних процесів. У ході історичного розвитку людства (а, відповідно, і в онтогенетичному розвитку кожної людини) виникають і формуються культурні форми поведінки.

Своєрідна форма пристосування до природи (за Л.С. Виготським), що докорінно відрізняє людину від тварини і є основою всього її життя, не може не викликати принципово іншу, відмінну, інакше організовану систему поведінки. Одним із найважливіших аспектів цього він вважає саме розвиток вищих психічних функцій.

Все культурне, на думку Л. С. Виготського, є соціальним. Вищі психічні функції, що виникають у процесі культурного розвитку, в своїй основі мають механізм, що є, за словами Л.С. Виготського, «зліпком із соціального». Всяка функція в культурному розвитку спочатку виступає як категорія інтерпсихологічна, а пізніше стає інтрапсихологічною.

Психологічна природа людини, говорив Л.С. Виготський, є сукупністю суспільних відносин, які перенесені усередину і стали функціями особистості та формами її структури. Усе внутрішнє у вищих психічних функціях було колись зовнішнім. Суспільство (за Л.С. Виготським) є детермінантою психічного розвитку. Спонукальна сила, що приводить в дію дозріваючий механізм і штовхає його до подальшого розвитку, знаходиться, не всередині, а ззовні підлітка.

У цьому розумінні завдання, поставлені перед дитиною соціально-культурним середовищем, пов'язані з її вростанням в культурне, професійне, суспільне життя дорослих і є дійсно суттєвим функціональним моментом. І це ще раз вказує на взаємну обумовленість, органічний зв'язок і внутрішню єдність моментів змісту і форми у розвитку особистості.

Історичний розвиток психіки не обмежується, на думку Л.С. Виготського, лише зміною того змісту, з яким вона має справу; тут відбуваються зміни у способі мислення, структурі і функціях психічних процесів. Логіка теоретичного підходу до розвитку психіки людини дозволяє стверджувати, що генетичні психологічні закономірності не бувають абсолютними, вони завжди соціально обумовлені і мають свою специфіку. Культурно-історична концепція розвитку вищих психічних функцій своїм вихідним пунктом передбачала поняття предметної діяльності. Діяльність і свідомість виявились поняттями взаємоперехідними, пов'язаними між собою в цілісну систему. О.М. Леонтьєв у своїх дослідженнях дійшов висновку, що генетично вихідною і основною формою людської діяльності є діяльність зовнішня, чуттєво-практична.

Практична діяльність, на думку О.М. Леонтьєва, входить у предмет вивчення психології, але лише тим особливим змістом, який виступає у формі відчуття, сприймання, мислення, тобто у формі внутрішніх психічних процесів і станів суб'єкта. Проте, це твердження є певною мірою одностороннім; воно абстраговане від того важливого факту, що діяльність входить у сам процес психічного відображення, в його зміст, його породження.

У цьому зв'язку, відзначає Е.Г. Юдін [Юдин, 1978], поняття предметної діяльності допомогло з'ясувати походження і розвиток психіки: ці два процеси є результатом розвитку предметної діяльності. В педагогічній практиці це означає, що найефективніший шлях формування вищих психічних функцій – розробка і використання відповідних форм предметної діяльності, а не просто засвоєння знань, на чому фактично до цього часу будується вся система освіти. І однією з причин недоліків у роботі школи є саме невміння послідовно проводити в навчанні принцип діяльності.

Такий підхід до предметної діяльності допоміг визначити справжнє джерело людських здібностей, які є продуктом суспільно-історичного розвитку. Згідно з теорією О.М. Леонтьєва, загальною формою психічного розвитку дитини є засвоєння суспільно вироблених здібностей, що активно здійснюється

суб'єктом через певну його діяльність, завдяки якій відбувається відтворення в психічних властивостях індивіда історично сформованих здібностей.

О.М. Леонтєв і В.В. Давидов звертають увагу на той факт, що в процесі привласнення загальнолюдської діяльності дитина повинна здійснювати діяльність не тотожну, але подібну до неї. Тому одне з основних завдань психологічного дослідження, на думку В.В. Давидова, полягає у розкритті структури загальнолюдської діяльності й у визначенні того, як зробити адекватною їй діяльність самих дітей.

Положення про привласнення суспільно вироблених здібностей як загальної форми психічного розвитку в теоретичному плані вимагає встановлення співвідношень між навчанням і розвитком. «Немає, мабуть, жодного видатного теоретика дидактики чи дитячого психолога, – говорить Д. Б. Ельконін, – який не намагався б відповісти на питання, у якому співвідношенні перебувають ці два процеси.

Питання це ускладнюється тим, що категорії навчання і розвитку різні. Ефективність навчання, як правило, вимірюється кількістю і якістю набутих у процесі навчання знань, а ефективність розвитку визначається рівнем здібностей учнів, тобто тим, наскільки розвинені в учнів основні форми їх психічної діяльності, що дозволяють швидко, глибоко і правильно орієнтуватися в явищах навколишньої дійсності» [Ельконін, 1989].

В.В. Давидов [Давыдов, 1996] уточнює, що навчання і виховання виступають загальною і необхідною формою психічного розвитку дітей – саме формою організації цього процесу, а не самостійним процесом, що відбувається поряд з розвитком.

Розвиток здібностей і засвоєння знань, умінь та навичок – процеси, не тотожні за своєю природою. Розумові здібності виявляються у засвоєнні і застосуванні різних знань. Ю.О. Самарін зазначає, що здібність виражається в умінні людини найефективніше здійснювати ту чи іншу дію. Проте не кожне вміння може бути назване здібністю, а лише таке, яке включається у порівняно нове вирішення питання, тобто творче вміння, де дія відбувається в результаті пошуків і встановлення аналогій (інколи зовсім віддалених) з раніше здійсненими діями, з їх елементами, які комбінуються по-новому.

У дослідженні проблеми розвитку суттєвим моментом є питання про спеціальні і загальні здібності, їх формування має конкретну основу. Відомо, що в результаті історичного розвитку (особливо у зв'язку з суспільним поділом праці) в людей

виробляються спеціальні здібності до здійснення різних видів діяльності. Реалізація їх залежить від суспільних умов, становища особистості в суспільстві, стану продуктивних сил, нагромадження життєвого досвіду тощо. Спеціальні здібності визначаються тими об'єктивними вимогами, які ставить перед людиною певна галузь виробництва, культури, мистецтва.

Крім спеціального досвіду роботи в конкретній сфері діяльності, людина досягає певного рівня загального розвитку, набуває життєвого досвіду. Тут йдеться вже про загальні здібності.

Між загальними і спеціальними здібностями існують складні стосунки. Спеціальні здібності пов'язані генетично і структурно із загальними, останні проявляються і розвиваються у спеціальних здібностях.

«Спеціальні здібності, – пише Б.Г. Ананьев, – є продуктом розвитку спеціальних видів діяльності і мають основне значення у загальному розвитку людини, який впливає на формування потенційних якостей особистості. Продуктом загального розвитку є обдарованість, яку С.Л. Рубінштейн не без підстав називає «загальною здібністю». Отже, за питанням про співвідношення обдарованості і спеціальних здібностей стоїть ще більш фундаментальна проблема співвідношення загального і спеціального розвитку» [Ананьев, 1968].

Свого часу Б.Г. Ананьев звинувачував М.С. Лейтеса у зведенні проблеми розвитку учнів до вивчення спеціальних здібностей, коли фактично ігнорувалося явище загальної обдарованості. «М.С. Лейтес, – говорив Б.Г. Ананьев, – неправомірно спеціалізує процес навчання і розумової діяльності учнів, вважаючи, що кожний із навчальних предметів у школі (фізика, історія, математика та ін.) вимагає поряд із загальними здібностями (під якими він розуміє такі психічні якості, як «якості розуму або якості пам'яті», що знаходять своє застосування у широкому колі діяльності) деяких спеціальних здібностей.

У цьому положенні М.С. Лейтес явно плутає поняття спеціальних здібностей до певних видів праці із спеціалізацією загального процесу навчання» [Ананьев, 1968]. Це питання, на нашу думку, дискусійне, адже в шкільній практиці ми маємо багато випадків, коли учень, наприклад, добре встигає з мови, літератури, фізики і в той же час відстає з математики. Отже, здібності до математики у нього не розвинені.

Б.М. Теплов вважає, що більш загальні здібності нерозривно пов'язані зі спеціальними. Проведене ним дослідження виявило, що спеціальні здібності не є чимось ізольованим, вони суттє-

во залежать від особливостей інтелекту та інших характеристик особистості.

З цього випливає необхідність розмежування загальних і спеціальних моментів у здібностях. С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Ю.А. Самарін, С.М. Лейтес та деякі інші автори не розкривали якісні сторони здібностей, а лише намагалися звести загальні здібності до здібностей розумової діяльності, до яких додавалися емоційно-вольові якості особистості і властивості нервової системи. Таке становище мало свої об'єктивні причини. Традиційна педагогічна психологія, хоча формально й декларувала, але по суті не враховувала загальних тенденцій психічного розвитку. Причину цього слід шукати у нерозробленості теорії діяльності як особливої форми відтворення здібностей індивіда.

Досліджувалися переважно лише окремі психічні процеси (в основному мислення), їх особливості і тенденції розвитку. При цьому вважалося, що історичний розвиток психіки людини полягає саме в перебудові окремих процесів – сприймання, пам'яті, мислення і мови, а також у зміні їх ролі. У конкретно-психологічних дослідженнях не брався до уваги внутрішній зв'язок психічних процесів. Але ж останні не є самостійними лініями розвитку, хоча й можуть бути вичленовані. Розвиток пам'яті – це певна послідовність змін, проте його необхідність детермінується не внутрішніми факторами, а тим, що залежить від місця, яке займає пам'ять у діяльності дитини на даному етапі розвитку.

Психологічне вивчення свідомості йшло, в основному, по лінії вивчення мислення. Тому, говорячи про свідомість, мали на увазі саме мислення, коло уявлень, понять... Проте психічний розвиток свідомості не зводиться лише до розвитку мислення. Свідомість має свою власну психологічну характеристику. Щоб віднайти її, необхідно дослідити залежність свідомості людини від способу її життя, від її «буття».

Кожному періоду дитинства відповідає свій особливий тип основної діяльності. Характер і рівень сформованості типів діяльності, спрямованих на відтворення суспільно вироблених здібностей, що послідовно змінюють одна одну, визначають зміст і особливості таких здібностей. Останні слід розуміти як психологічні механізми здійснення тієї чи іншої продуктивної діяльності.

Провідна діяльність – це діяльність, розвиток якої зумовлює основні зміни в психічних процесах, психологічних осо-

бливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку. Від характеру провідної діяльності залежать основні психологічні новоутворення (здібності) дитини в цей віковий період; в її формі з'являються і диференціюються нові види діяльності, виникають, формуються і перебудовуються окремі психічні процеси.

У теорії діяльності питання про рушійні сили психічного розвитку дитини пов'язані з її місцем у системі суспільних відносин. Проте це місце не визначає розвиток, а лише характеризує вже існуючий, досягнутий рівень. Розвиток дитини визначається безпосередньо її зовнішньою і внутрішньою діяльністю, яка залежить від наявних життєвих умов. Тільки за такого підходу можна пояснити роль зовнішніх умов життя дитини і задатків, якими вона володіє.

«Можна стверджувати, – пише Д.Б. Ельконін, – що будь-яке уявлення про рушійні сили психічного розвитку має бути перш за все перевірене на «пробному камені» періодизації» [Ельконін, 1989]. Говорячи про теоретичне і практичне значення гіпотези щодо періодичності процесів психічного розвитку і будови на її основі схеми періодизації, Д.Б. Ельконін зазначає, що вона дає змогу: по-перше, пояснити існуючий у дитячій психології розрив між розвитком мотиваційної та інтелектуально-пізнавальної сторін особистості, показати суперечливу їх єдність; по-друге, розглянути процес психічного розвитку не як лінійний, а як такий, що йде по висхідній спіралі; по-третє, відкрити шлях до вивчення зв'язків, що існують між окремими віковими періодами. І, нарешті, по-четверте, ця гіпотеза спрямована на таке розчленування психічного розвитку, яке відповідає його внутрішнім законам.

З принципу діяльності (стосовно вікової і педагогічної психології) впливає потреба у вивченні механізмів зв'язку навчання і розумового розвитку. Таким механізмом виступає учбова діяльність учнів, оскільки закони її розвитку виражають закони розвитку психіки.

Учбова діяльність – це діяльність спрямована, у процесі її формування учні засвоюють узагальнені способи дій і наукові поняття. Вона не тотожна «учінню» і «навчанню». Останні характеризують процеси засвоєння певних знань і вмінь у різноманітних видах діяльності. Безпосереднім продуктом цієї діяльності є насамперед розвиток учня. На думку Д.Б. Ельконіна, продуктом учбової діяльності є зміни, яких зазнав учень у процесі її виконання. Як і будь-який конкретний вид діяльності,

учбова діяльність має етапи виникнення, формування і розпаду. Свою провідну роль у психічному розвитку дитини вона виконує у молодшому шкільному віці. В процесі такої діяльності відбувається відтворення у властивостях індивіда людських здібностей, що склалися історично.

Ці уявлення про учбову діяльність докорінно змінюють погляд на засоби, за допомогою яких відбувається засвоєння знань і розумовий розвиток дитини. «Не так важко зрозуміти, – пише відомий філософ Е.В. Ільєнков, – що засвоєння передбаченого програмами матеріалу не збігається автоматично з вихованням здібності «самостійно мислити». Проте зрозуміти різницю між тим та іншим – значить зробити лише перший крок у правильному напрямі.

Другий, більш важливий і важкий крок, полягає в тому, щоб подолати цю різницю, тобто не розглядати «засвоєння знань» і «виховання розуму» як два різні завдання. «Різні» – це значить, що кожне з них може і повинне розв’язуватись окремо, незалежно одне від одного, і відповідно, «різними» засобами і методами. Вся проблема полягає в тому, щоб побудувати процес засвоєння знань так, щоб він одночасно був процесом виховання розуму, здатності мислити» [Ільєнков, 1991].

Отже, вивчення питань зв’язку навчання і розвитку передбачає передусім розкриття сутності загальнолюдської діяльності, втіленої у предметах культури, трансформування її у навчальну дисципліну. Із сказаного випливає, що учбова діяльність є соціально нормованою і здійснюється у процесі спілкування. Завдання формування учбової діяльності передбачає становлення її мотиваційної основи і засвоєння операційної структури. Структура учбової діяльності в міру її розвитку перетворюється на форму суб’єктивної активності дитини, тобто в учня формується відповідне ставлення до людей і навколишньої дійсності.

Основними структурними компонентами учбової діяльності виступають потреби, мотиви, учбові задачі, дії й операції, а специфічною потребою і мотивом є теоретичне ставлення до дійсності. Суть його полягає в оцінці учнем предмета за допомогою суспільно вироблених критеріїв, зокрема через співвідношення функцій, властивих даному предмету, і засобів їхньої реалізації.

Зрозуміло, що таке ставлення принципово відрізняється від життєвого, буденного, для якого характерні утилітарність і практицизм. Виділені в процесі навчання наукові критерії оцінки предметів являють собою загальні закономірності певної галузі знань і стають основними її одиницями.

Наукові положення концепції учбової діяльності найповніше розроблені щодо початкової школи. Дослідження В.В. Давидова, В.В. Репкіна, А. К. Маркової та інших показали, що вже в учнів молодшого шкільного віку починає формуватися теоретичне ставлення до дійсності. Воно є основним психічним новоутворенням, від якого залежить формування конкретних дій, здібностей і мотивів, і виступає, таким чином, загальним механізмом вироблення інших конкретних способів здійснення будь-якої продуктивної діяльності.

Найважливішим структурним компонентом учбової діяльності є учбова задача, «основна відмінність якої від інших задач полягає в тому, що її мета і результат спрямовані на зміну самого діючого суб'єкта, а не на зміну предметів, з якими діє суб'єкт». У процесі розв'язання учбових задач учні відкривають і засвоюють найбільш загальні способи розв'язання класів задач певної предметної галузі. Специфічною особливістю учбової задачі є те, що вона виступає засобом учбової діяльності.

Компоненти учбової діяльності – це навчальні дії (адекватні змістовим характеристикам предмета) і відповідні їм операції. Операції передбачають створення таких змін:

- перетворення ситуації для визначення загального відношення до системи, що розглядається;
- моделювання визначеного відношення у графічній або знаковій формі;
- перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей у «чистому» вигляді;
- виведення і будова серії окремих конкретно-практичних задач, які розв'язуються загальним способом;
- контроль за виконанням попередніх дій;
- оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання даної задачі.

Учбова діяльність учнів формується у спільній роботі з учителем, який поступово передає виконання її окремих компонентів учням.

Висновки. Дослідження змісту, функцій і особливостей формування контрольних дій у структурі розв'язання учбових задач показало:

- а) зміст контрольних-оцінних навчальних дій визначається характером матеріалу, який перевіряється;
- б) на різних етапах процесу розв'язування задач контрольних-оцінних дії мають прогностичні і ретроспективні функції; вони

визначають єдину структуру контрольних дій, яку можна застосувати до всіх випадків виконання завдання;

в) формування контрольно-оцінних дій у процесі розв'язування задач передбачає певний рівень сформованості в учнів специфічних предметних дій зміни ознак об'єктів задач;

г) готовність і вміння здійснювати контроль зумовлені орієнтацією учня на загальний спосіб розв'язання задач: чим більше учень орієнтований на спосіб розв'язання, тим більшою є потреба здійснювати контроль як ретроспективний, так і прогностичний.

Проведене дослідження дозволяє твердити, що успішність спільної учбової діяльності значною мірою залежить від урахування особливостей відношення в системі «учень–вчитель».

Комплектування навчальних груп на основі визначених критеріїв у системі «учень–учень» має великі можливості для успішної побудови процесу навчання в єдності його розвиваючої і виховної функцій.

Застосування генетико-моделюючого методу у формі експериментального навчання уможливило реалізацію в певній мірі концепції розумового розвитку Л.С. Виготського.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 540 с.
3. Ильенков Э.В. Что же такое личность? С чего начинается личность / Э.В. Ильенков; под. ред. Р.И.Косолапова. – М. : Политиздат, 1991. – С.319–357.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 553 с.
5. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1968. – 338 s.
2. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija V.V. Davydov. – M. : Pedagogika, 1996. – 540 s.
3. Il'nikov Je.V. Chto zhe takoe lichnost'? – S chego nachinaetsja lichnost' / Je.V. Il'nikov; pod. red. R.I.Kosolapova. – M. : Politizdat, 1991. – S.319–357.

4. Jel'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy / D.B. Jel'konin. – М. : Pedagogika, 1989. – 553 s.
5. Judin Je.G. Sistemnyj podhod i princip dejatel'nosti / Je.G. Judin. – М. : Nauka, 1978. – 391 s.

S.D. Maksymenko. The concept of personality's self-development.

The article envisaged the drivers of mental development of the child (and the source of its self-motion) were the internal contradictions that arose in life, activities, relationship with the environment, the contradictions between the new needs, desires of the child and the level of his/her capabilities, between the requirements and the degree of mastering necessary abilities and skills, between new tasks and previously formed habits, ways of thinking and behavior, between the growing internal capabilities of the child, and the objective position in the family and the team. It is noted that, taking into account the specific laws of mental development considers the sequence of stages of intellectual development. It is stated that the logic of theoretical approach to the development of the human psyche suggests that genetic psychological laws are not absolute, they are always socially conditioned and have their own specifics. It is concluded that the task of forming educational activities involves the formation of motivational basis and learning the operating structure. It has been found that the structure of educational activities becomes a form of subjective activity of the child, which is the pupil has the formed attitude to people and reality. It is shown that the necessary condition for pupils' mastering new words is the formation of special ways to solve language problems. It is established the role of logical aspect of speech component of teacher's communicative activities increases with the increasing of pupils' age.

Key words: development of the psyche, personality, self-development, thinking, educational activities, abilities, skills, formation, activities.

Received February 10, 2016

Revised March 23, 2016

Accepted April 17, 2016