

© Т. В. Гудкова

DOI: 10.15293/2226-3365.1404.02

УДК 37 + 159.923

СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Т. В. Гудкова (Новосибирск, Россия)

Интерес в науке к изучению таких феноменов, как личность, индивидуальность в последнее время возрос. Изучение проблемы развития активной, компетентной, самостоятельной личности является современной тенденцией научного анализа многих отраслей знания – психологии, педагогики, философии и др. Различные подходы к описанию категорий индивид, личность, индивидуальность представлены в работах отечественных и зарубежных исследователей. При этом важной научной проблемой, как в теоретическом, так и прикладном ее аспектах, являются вопросы, связанные с развитием индивидуальности в детском возрасте. В работе представлен ряд подходов исследователей по данной проблематике (Б. М. Теплов, В. Н. Мясищев, А. П. Усова, Д. И. Фельдштейн, А. Анастаси, А. В. Семенович, А. С. Потапов, Н. Я. Большунова). Рассматриваются факторы различной природы, влияющие на развитие индивидуальности и основные задачи по их реализации, развитию индивидуальности в детском возрасте.

Несмотря на широко представленные научные работы по изучению индивидуальных особенностей человека в соответствии с его организацией мозга, например, в зависимости от способов восприятия информации, запоминания, стратегии мышления, не всегда учитываются психофизиологические особенности ребенка в образовательном процессе. В данной работе подчеркивается значимость разработки подходов к организации образовательного, воспитательного процессов в детском возрасте, развитию индивидуальности как одной из ведущих задач в организации обучения.

Ключевые слова: личность, индивидуальность, индивид, способности, одаренность, развитие индивидуальности, обучение, воспитание, социальная среда, детский возраст, индивидуальные особенности.

В отечественной и зарубежной науке в различных аспектах широко обсуждаются вопросы, касающиеся проблемы индивидуальности. В настоящее время в науке наблюдается исследовательский интерес к проблеме обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей человека. Следует, однако, подчеркнуть, что имеются немногочисленные работы, посвященные проблеме

развития индивидуальности детей. Так, Б. М. Теплов в своих работах по проблеме индивидуальности и ее развития, отмечает, что человек сам является творцом своей индивидуальности и на основе каких-либо задатков могут выработаться различные психические свойства [1]. Аристотель о роли природных задатков, обучения и воспитания привычек в нравственном совершенствовании человека

Гудкова Татьяна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: gudkovatv@mail.ru

пишет, «что природные дарования не находятся в нашей власти, обучение же не на всех имеет воздействие ...» [2, с. 25]. В. С. Мерлин указывает на возрастное развитие индивидуальности, которое заключается в возникновении новых связей между индивидуальными свойствами, возникающими в процессе активной деятельности в зависимости от ее общественного значения [3]. Большое значение В. Н. Мясищев придавал проявлению и развитию способностей человека как характеристик его индивидуальности, а также формированию качеств человека посредством социальной среды. Индивидуальное преобразуется социальным, отмечал он, – «не утрачивая индивидуальности, но, приобретая новый “социализированный” характер» [4, с. 23]. В работах Д. В. Винникотта немаловажное значение уделяется вопросу о значимости индивидуальности ребенка в раннем возрасте. В наиболее благоприятных обстоятельствах младенец, защищенный достаточной материнской заботой, начинает жить как личность и индивидуальность, отмечает автор. Очевидным является то, замечает он, что самым маленьким нужна постоянная и надежная забота, иначе они не будут развиваться правильно. На поздних стадиях развития индивидуальности дети уже накопят разнообразный опыт хорошей заботы о себе и будут двигаться дальше с определенной верой в людей и мир вокруг [5]. Младенец является человеческим существом, неразвившимся и в высшей степени зависимым, однако это индивидуум, который имеет и накапливает опыт. Индивидуум, в соответствии со своим опытом, с умением накапливать опыт, развивает способность верить во что-то, или доверять [6]. Чрезвычайно важным и сложным, отмечает Д. В. Винникотт, является вопрос при описании человеческой личности – «трудно определить, откуда начинается личность» и

доступных ей вершин развития [6, с. 32]. Важное значение исследователь придавал грудному вскармливанию, в момент которого младенец испытывает не только физическую близость с матерью, но и «истинную силу», которая заключается в прямой связи с естественным развитием индивидуума [6]. «Психическое здоровье индивидуума с самых первых дней, отмечает автор, закладывается его матерью <...>, обеспечивающей естественный процесс развития в соответствии с наследственными паттернами. Мать закладывает основы психически здоровой личности <...> – основы сильного характера и богатой, развитой личности. Стоя на таком прочном фундаменте, индивидуум со временем сможет творчески осваивать мир, радоваться и пользоваться тем, что этот мир предлагает...» [6, с. 22].

А. П. Усова [7], говоря об обучении и воспитании дошкольников, подчеркивала, что каждый ребенок – это неповторимая личность в своих проявлениях, поведении, восприятии окружающего, отношении к нему. Поэтому детям надо давать общее, нужное для всех, и вместе с тем воспитывать у них особенное, индивидуальное. Причем индивидуальность не образуется сама собой, а формируется в связи с общими условиями воспитания детей в коллективе под руководством воспитателя. Индивидуализация воспитания детей в коллективе предполагает учет возможностей и данного коллектива и отдельных детей, формирование индивидуальности человека и своеобразия конкретного детского коллектива. Д. И. Фельдштейн и другие авторы считают, что процесс становления индивидуальности личности, возникновения и роста этого особого качества индивида осуществляется в многообразных социальных отношениях. В процессе онтогенеза происходит социализация человека, он приобретает все большую самостоятельность, «со-

циализация полностью обусловлена обществом, но оно же детерминирует и индивидуализацию, направляет процесс, который вместе с тем вполне адекватно может рассматриваться и как процесс имманентного развития, самодвижения деятельности, имманентного саморазвития психики и личности» [8, с. 104]. Причем, чем многообразнее влияние социальной среды на личность, чем шире система отношений, в которые включается ребенок, тем больше у него возможности стать уникальной индивидуальностью. Раскрытие индивидуальных возможностей человека не возможно без социализации личности. Поэтому «социальное» является важным содержанием развития ребенка. Согласно Д. И. Фельдштейну, главная цель развития личности заключается в «возможно более полной реализации человеком самого себя, своих способностей и возможностей, возможно более полном самовыражении и самораскрытии» [8, с. 56]. А. Анастаси указывает на то, что становление личности и индивидуальности ребенка осуществляется в ходе социогенеза, основу которого составляют процессы социализации и индивидуализации [9]. По мнению В. В. Зеньковского, индивидуальность «раскрывается» в процессе жизни человека, «не исчерпывается только тем, что есть, что дано» в психическом организме ребенка, она включает и то, «что может быть в нем, что невидимо зреет или до времени скрыто в душе» [10, с. 195]. Подлинное развитие индивидуальности ребенка возможно лишь в условиях актуализации его социокультурного становления. Решение задач по развитию индивидуальности личности определяет разработку подходов к организации воспитательного, образовательного процессов в детском возрасте. Важно подчеркнуть, что развитие индивидуальности ребенка невозможно при постоянном подавлении его личностных качеств и навязывании шаблонов.

С детства ребенок должен учиться видеть мир целостным, т. к. такое видение мира обеспечивает ему осознание себя как индивидуальности, как нравственной, уверенной, здоровой личности [11].

В числе основных задач по развитию индивидуальности в детском возрасте можно обозначить следующие: «...создать условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые выбрал он сам, <...> помогать делать ему осознанные личные выборы, <...> осваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимания себя и других» [12, с. 19–20]. Личностная позиция педагога должна исходить, прежде всего, из интересов ребенка, перспектив его дальнейшего развития. Переход от учебной модели взаимодействия с детьми к игровой, от нормативного общения к сотрудничеству и диалогу – в большей мере способствует развитию индивидуальности ребенка. При этом важным является построение образовательного и воспитательного процесса, ориентированного на развитие индивидуальности. Содержанием такой психолого-педагогической деятельности должно быть создание условий, при которых актуализируются значимые для ребенка деятельность и общение, что позволяет ему обнаружить индивидуальные средства и способы для их осуществления [11].

Развитие индивидуальности выступает как одна из ведущих задач организации образования. Педагог в работе с детьми должен знать индивидуальные особенности каждого воспитанника и учитывать их в процессе обучения (особенности восприятия, памяти, темп выполнения заданий, индивидуальные эмоциональные проявления и ряд других). В работах А. Анастаси [9] отмечается важность следующего положения – любая деятельность, направленная на улучшение поведенческих

характеристик, должна основываться на понимании факторов, которые оказывают на изменения в поведении человека, и «проблема причинности индивидуальных различий имеет во многих областях далеко идущее практическое значение. <...> Все методы в системе образования основываются на скрытых допущениях, имеющих прямое отношение к причинам индивидуальных различий, ответы на многие вопросы», касающиеся например, «свободы выбора и использования своих возможностей зависят от знания причин психологических различий между индивидами разного пола или возраста», – утверждает автор [9, с. 74].

Исследования (М. М. Безруких, Д. А. Фарбер, Н. В. Дубровинской, А. Л. Сиротюк и ряда других авторов) свидетельствуют, что психологические различия тесно связаны с физиологическими особенностями: спецификой межполушарных отношений, свойствами высшей нервной деятельности [13–14]. Как отмечает А. Л. Сиротюк, одним из важнейших интегральных свойств индивидуальности является функциональная асимметрия мозга, которая определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления человека [14]. Дифференцированный подход в соответствии с организацией мозга и индивидуальными особенностями детей широко представлен в литературе. Так, обучение детей в зависимости от способов восприятия информации, анализируются в работах [14–15]. Отмечается, что использование различных каналов восприятия дает возможность осуществлять индивидуальный подход в преподнесении информации обучающемуся, в общении. В своих исследованиях А. Анастази отмечает, что «сложный визуальный материал один человек склонен воспринимать как единое целое, тогда как другой будет педантично подмечать отдельные детали или же детали, не связанные между собой» [9, с. 464]. Исследователи, в

рамках различных подходов, предлагают способы обучения детей, различающихся по индивидуально-типологическим особенностям, с учетом функциональной специализации полушарий. Так, исследования, проведенные А. С. Потаповым в Новосибирском государственном педагогическом университете по организации учебного процесса с учетом латеральной асимметрии головного мозга, доказывают, что латеральная асимметрия выступает одной из основ психофизиологических особенностей восприятия и психофизиологического фактора дифференциации обучения [15]. А данный фактор нужно рассматривать как рядоположенный в системе разнообразных факторов обучения. Доминирование функций того или иного полушария оказывает специфическое влияние на эффективность восприятия. Система обучения с учетом латеральной организации головного мозга позволяет осуществлять личностно-ориентированный подход с учетом психофизиологических особенностей обучающихся как в системе дошкольного, так и школьного образования, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья [16–17]. Исследования Л. Н. Петровой свидетельствуют, что в условиях дифференциации процесса обучения, учитывая особенности восприятия, повышается качество усвоения знаний, сохраняется мотивация, снижается тревожность [18]. Согласно позиции А. В. Семенович, одной из важных задач в процессе развития ребенка является оценка его профиля латеральных предпочтений и объясняется эта значимость тем, что функциональная асимметрия полушарий является одним из основных принципов работы головного мозга человека [19]. Особую значимость изучение функциональной асимметрии приобретает при адаптации детей к образовательному процессу [14; 19–20]. По мнению Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, знание подобной

специфики является важным показателем прогноза развития и обучения ребенка [21]. Исследование профиля функциональной сенсомоторной асимметрии должно стать элементом комплексной схемы анализа психолого-педагогического развития детей, что позволит выявить индивидуально-типологические особенности каждого ребенка. Определение индивидуальных особенностей функциональной асимметрии у ребенка необходимы для создания более эффективной обучающей и воспитывающей среды. Персональный путь реализации личностного потенциала ребенка в образовании (интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного) составляет его индивидуальный образовательный маршрут. Однако «в практической работе педагогов, психологов дошкольных и школьных учреждений редко учитываются данные об индивидуальном профиле функциональной асимметрии мозга ребенка, по которым можно определить особенности протекания ряда психических процессов» [14, с. 155].

По проблеме влияния различных аспектов на развитие и обучение детей было разработано множество различных концепций. В нашей стране представлены разные подходы, системы с учетом личностных особенностей ребенка. Так, для педагогики сотрудничества характерен приоритет развития личности ребенка. Содержательными аспектами выступают такие принципы, как: учение без принуждения; коллективное творческое воспитание; личностный подход; сотрудничество, совместная деятельность учителей и учеников, предполагающая диалоговые отношения; идея индивидуального и коллективного самоанализа и др. Примером наиболее распространенного подхода – «развивающего обучения» является теория В. В. Давыдова, с позиции ко-

торой сущность личности человека взаимосвязана «с его творческими возможностями, с его способностью созидать новые формы общественной жизни <...> Творческое начало в человеке, его потребность в созидании и воображение как психологическое средство их реализации (т. е. реальная личность индивида) возникают и начинают развиваться в дошкольном детстве благодаря игровой деятельности ребенка» [22, с. 82]. Исследования Н. А. Менчинской посвящены поискам путей оптимального развития личности ребенка в процессе обучения в школе [23], и как отмечает И. С. Якиманская, они остаются актуальными и в наше время, когда особо значимой становится активность ученика как личности [24]. Одним из центральных является понятие обучаемости, под которым понимается индивидуальная способность к усвоению знаний. При этом особое внимание уделяется индивидуальности обучающегося. Так, Н. А. Менчинская считала, что при организации обучения необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся, конкретные цели обучения, природу самого знания (содержание понятий), особенности его восприятия, понимания, преобразования самим учеником. Активность личности, согласно позиции автора «нельзя сформировать без анализа индивидуально-психологических особенностей личности ученика, представляющей собой органическое единство интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационной сторон» [23, с. 26–27]. По утверждению И. С. Якиманской, для современной школы основной целью является изучение «ученика как неповторимой индивидуальности» и создание «оптимальных условий для ее становления, личностного развития», поддержки «на пути самоопределения и самореализации через образование» [24, с. 15]. Реализации этой цели соответствует личностно ориентированный подход, который

предполагает, что «преподавание школьных дисциплин осуществляется с учетом личностных особенностей каждого ученика как субъекта учения, располагающего собственным опытом познания, выработанным и индивидуально значимыми способами познания, сложившимися средствами самооценки, самопознания» [24, с. 99]. При данном подходе «существование индивидуальных различий среди детей есть необходимое условие достижения поставленной цели – обеспечить развитие каждого ученика как неповторимой личности» [24, с. 142]. При этом достаточно сложной задачей является создание такой школы, которая бы не только обучала, но и изучала каждого ученика «как личность во всех ее индивидуальных проявлениях», а также обеспечивала благоприятные условия для его развития через проектирование индивидуальных стратегий обучения [24, с. 104]. Причем, нормой развития признается не только успешное овладение социально значимыми образцами, но и разнообразные возможности развития. Каждая возможность рассматривается как неповторимая, индивидуально значимая. В рамках данного подхода учитель сначала на основе специального учебного материала выявляет личностные особенности каждого обучающегося, далее разрабатывает индивидуальную познавательную траекторию, затем выявляет устойчивость проявления при овладении знаниями по разным предметам. Личностно ориентированный подход позволяет выявлять, корректировать индивидуальную обучающую траекторию, исходя из интересов, потребностей, познавательных возможностей каждого ученика. По мнению И. С. Якиманской, становление индивидуальности в школьном возрасте предполагает «создание психолого-педагогических условий для проявления познавательной самостоятельности» обучающегося, «использование источни-

ков саморазвития, реализации себя как личности» [24, с. 104]. «Под индивидуальной стратегией обучения понимается специальным образом организованная деятельность учителя и ученика, реализуемая на основе субъект-субъектных отношений с целью предоставления каждому ученику права выбора собственного пути развития и самореализации» [24, с. 107]. Причем, «образовательная среда должна поощрять обучающихся к индивидуальному самовыражению, стимулировать их развитие на основе индивидуальных интересов и потребностей, а также способствовать становлению личностных свойств, необходимых для жизни в современном мире» [24, с. 142]. Организация такой образовательной среды предполагает реализацию следующих условий: раскрытие каждого ученика как личности; построение индивидуальной траектории развития в соответствии с его личностными интересами и потребностями; создание системы таких педагогических воздействий, которые бы способствовали раскрытию индивидуальности обучающегося на всех его возрастных этапах. Также необходима разработка документации, посредством которой можно проследить динамику развития ученика как личности.

Кроме описанных образовательных систем имеются и другие подходы к обучению и воспитанию, основой которых является развитие мышления и творчества, например, школа диалога культур [25–26]. Диалог культур, имеющий образовательный смысл, подразумевает диалог культур общающихся между собой – в контексте современной культуры, в средоточии основных вопросов бытия. Под культурой понимается особый феномен духовной жизни человека – способ самодетерминации индивида, преодолевающей его детерминацию извне. Одним из принципов данной системы является положение о том, что обучение в каждом учебном цикле строится на основе

внутреннего диалога, завязанного вокруг основных так называемых «точек удивления» – исходных загадок бытия и мышления (загадка слова, загадка числа, загадка явлений природы и др.), сосредоточенных в начальных классах. Согласно авторам, в каждой индивидуальности формируется особый межкультурный диалог современной культуры.

В современном контексте вызывает интерес позиция К. Робинсона по разработке подходов к образованию детей, способствующих развитию целого ряда наиболее важных способностей, которые необходимы сегодня молодым людям в современном обществе [27]. Он является одним из ведущих зарубежных специалистов в области развития творческого мышления и образования. Согласно К. Робинсону, человек от рождения обладает огромными природными способностями, но имеет ограниченное представление о них и не осознают собственных возможностей. Однако, иногда система образования, отмечает он, «сдерживает развитие индивидуальных талантов и способностей, <...> лишает творческих детей возможности понять и развить свои способности, <...> поскольку методы образования не всегда учитывают индивидуальные способности обучения и таланты и таким образом, нарушают ключевой принцип индивидуальности» [27, с. 14]. Поэтому «необходимо радикально пересмотреть взгляды на интеллект и многогранность личности» и развивать способности к творческому мышлению у детей [27, с. 13]. Необходимо создавать, отмечает автор, такую среду в школах, на рабочих местах, где каждого человека «поощряли бы развивать свой творческий потенциал». При обучении важно развивать различные способы мышления, чтобы у каждого человека была возможность его восприятия, например, визуалам трудно усвоить материал, который будет

представлен учителем лишь одним невизуализированным способом. Каждый человек должен найти свое призвание, под которым К. Робинсоном понимается «точка соприкосновения природных способностей и личных предпочтений. Точка гармонии интеллекта и таланта» [27, с. 16].

Теоретическое осмысление психологии творчества и самореализации личности представлено в научных трудах многих исследователей [1; 22–23; 28–31]. Л. С. Выготский в своих исследованиях подчеркивал взаимосвязь между творчеством и развитием личности: «...в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязаны своим происхождением творческому процессу человека» [29, с. 7]. С. Л. Рубинштейн определял его как деятельность, которая создает «нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т. д.» [30, с. 522]. В трудах Н. С. Лейтеса приводятся результаты исследования способностей при изучении феномена одаренных детей (с яркими проявлениями умственных способностей). У одаренных детей в умственных возможностях выступают в единстве – индивидуальное и возрастное, интеллектуальное и личностное, – отмечает автор [32]. Такие дети отличаются «тягой к труду», а их способности указывают на огромные возможности детства. По мнению исследователя, ключ к пониманию феномена одаренности заключается во взаимосвязи индивидуального и возрастного. Особое внимание Н. С. Лейтес обращает на возрастные особенности развития – «предпосылки развития способностей, специфичные для отдельных детских возрастов – та почва, на которой вырастают индивидуальные способности» [33, с. 12]. «Основная трудность

выявления в пору детства признаков одаренности и состоит в том, что в них непросто выделить собственно индивидуальное, относительно независимое от возрастного» [32, с. 20]. Очень важно своевременно уловить, не упустить черты относительного постоянства индивидуальности у детей, опережающих в умственном отношении свой возраст. Одаренность определяется как способность к выдающимся достижениям в новой социально значимой сфере человеческой деятельности. «Одаренность ребенка – это достаточно устойчивые особенности именно индивидуальных проявлений незаурядного, растущего с возрастом интеллекта» [32, с. 20–21]. Н. С. Лейтес, говоря об умственной одаренности и свойствах личности, отмечает, что потенциал ребенка зависит не только от его умственных данных, но и от свойств личности.

В диссертационном исследовании Е. А. Кудрявцевой развитие индивидуальности ребенка предлагается осуществлять в детском коллективе, где индивидуальные качества каждого ребенка развиваются, изменяя социальную сущность личности в проявлении сопереживания, сочувствия, взаимопомощи [34]. Разработанная модель формирования коллективных взаимоотношений детей с учетом их индивидуальности, включает две подсистемы: развивающаяся личность ребенка и функционирование коллективных взаимоотношений. Автор работы отмечает, что коллективные взаимоотношения создают атмосферу ожиданий реализации своих индивидуальных качеств каждым ребенком, которые получают признание в детском коллективе.

Развитие личности, идея свободы выбора, диалоговых форм мышления, обучение без принуждения, общения, сенсорная основа мышления, развитие творческого потенциала и пр. – таков спектр трактовок смысла образования, предлагаемых разными школами и

направлениями [11]. Развитие индивидуальности дошкольников в рамках концепции организации образования Н. Я. Большунова рассматривает в формах детской субкультуры, которая включает систему деятельностей, свойственную детям определенного возраста; виды и формы общения, преобладающие в системе коммуникаций; специфику картины мира и мышления, системы ценностей, образ человека, на который ориентируется ребенок. Ведущим в данном подходе является положение, согласно которому – одной из важных задач дошкольного воспитания является развитие индивидуальности ребенка, под которым понимается самобытность личности, реализующаяся в проектировании и выборе своего жизненного пути. Как отмечает автор, в дошкольном возрасте закладывается основа самобытности вследствие того, что ведущая деятельность (сюжетно-ролевая игра), являясь свободно организованной, открывает для ребенка возможность поиска, актуализации своих предпочтений в самых разных сферах жизни, развивает способность к саморегуляции, рефлексии. Игра содержит в себе одновременно огромный потенциал свободы и творчества в саморазвитии, в отношении актуализации индивидуальности [11]. В. В. Давыдов отмечает, что игра дошкольников способствует развитию, прежде всего, воображения, позволяющего им придумывать, а затем и реализовывать планы индивидуальных и коллективных творческих игровых действий [22].

Специфическим средством организации образования является сказка как средство детского мышления и средство поступка. Развитие индивидуальности в форме детской субкультуры происходит на основе выбора социокультурных образцов, выступающих мерой «правильности» или «неправильности», по отношению к которым ребенок выстраивает

свой жизненный путь, принимает решение, основываясь на том или ином поступке. Сочиняя сказку, ребенок свободен в выборе сюжета, творчески перерабатывает его, создает новые сюжеты, отвечающие задачам и смыслам его индивидуального и возрастного развития. Таким образом, сюжетно-ролевая игра, организуемая средствами сказки, содержит в себе высокий образовательный потенциал [11; 22]. Построение образовательных программ в формах игры средствами сказки, как отмечает Н. Я. Большунова, направлено не только на освоение знаний, умений, навыков, но и на развитие индивидуальности, поскольку в них воспроизводится не логика самого предмета, а логика развития: «дети не боятся быть собой, они чувствуют себя комфортно, когда они разные» [11, с. 36]. Особенно важно, что в данном подходе «развитие индивидуальности предполагает создание условий, при которых ребенок, оказываясь в пространстве культуры, опираясь на средства соответствующей возрасту субкультуры, обретает возможность актуализировать свою субъектность как возможность выбора собственного пути развития, соизмеряемого как со спецификой своих индивидуальных особенностей, так и системой ценностей, свойственной определенному типу культуры» [11, с. 36–37]. Достоинством программ, ориентированных на социокультурное развитие детей в контексте детской субкультуры является тот факт, что «они органичны возрастным особенностям и дают свободу для открытия и проявления индивидуальности». Как отмечает автор, «речь идет не об ускорении детского развития, а о его обогащении, актуализации потенциала развития ребенка» [11, с. 36]. Можно заключить, что такая организация образования и воспитания актуализирует развитие индивидуальности в детском возрасте.

Еще одним примером создания условий для развития индивидуальности ребенка может служить среда темной сенсорной комнаты. Сенсорная комната – это предметно-развивающая среда, организованная таким образом, что побуждает детей взаимодействовать с ее различными элементами, способствует повышению функциональной активности. Эффективность ее использования заключается в том, что в отличие от традиционных методов, ее оборудование является источником различного рода стимуляторов, применение которых создает дополнительный потенциал для развития ребенка. Собственный опыт работы с детьми в условиях сенсорной комнаты свидетельствует, что сенсорная комната выступает как средство обогащения развивающей среды, в которой ребенок чувствует себя совершенно безопасно и комфортно. Это среда, в которой ребенку предоставляется выбор способов достижения цели, что способствует развитию индивидуальности. Дети сами проявляют индивидуальность в выборе способов достижения цели: выбирают для себя комфортную среду, самостоятельно достигают некоторого уровня развития, учатся преодолевать трудности. Развитие происходит без принуждения. Во время занятий используется модель сотрудничества с ребенком и взаимодействия в игровой форме [35].

В системе М. Монтессори ребенок с его индивидуальными и социально-эмоциональными потребностями всегда находится в центре внимания. В нем М. Монтессори видела мощные созидательные силы, которые выполняют работу по развитию и построению его собственной личности [36]. Она называла свою педагогическую систему системой саморазвития ребенка в дидактически подготовленной среде, где он свободен, т. е. в такой развивающей среде, где дидактический материал выбирает ребенок сам, сам определяет время работы

с этим материалом и контролирует свои ошибки. Педагог осуществляет индивидуальную работу с каждым ребенком в условиях группы, наблюдает и анализирует индивидуальную учебную деятельность каждого ребенка и группы в целом. «Дидактические материалы для него лишь ключ к миру. С их помощью он упорядочивает ум, учится осознать пока еще хаотичные представления, вырастает в культуру и современную цивилизацию, на собственном опыте учится понимать природу и ориентироваться в ней» [37, с. 4].

Развитие индивидуальных способностей ребенка можно рассматривать и с позиции развития исследовательской деятельности. При данном подходе ведущим принципом является следующее утверждение – развитие личности ребенка происходит эффективней, если он вовлечен в продуктивную познавательную деятельность. Естественной средой в дошкольном образовательном учреждении, где каж-

дый ребенок находит дело по силам и интересам в любых видах деятельности, является лаборатория для детской деятельности. Проводить работу с дошкольниками предполагается не в форме регламентированных учебных занятий, а в форме непринужденной познавательно-исследовательской деятельности педагога с детьми. В этом процессе взаимодействия взрослый является партнером ребенка и учитывает его интересы и инициативы, что способствует сохранению и развитию индивидуальности каждого ребенка. Основой, послужившей разработке содержания занятий по организации экспериментальной деятельности детей, является положение, согласно которому ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет культурно-исторический путь человечества: сам исследует различные предметы и приобретает опыт по пользованию ими. основополагающие законы природы осознаются ребенком самостоятельно, как результат постановки опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Теплов Б. М.** Избранные труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
2. **Аристотель.** Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
3. **Мерлин В. С.** Психология индивидуальности / под ред. Е. А. Климова. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.
4. **Мясищев В. Н.** Психология отношений. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
5. **Винникотт Д. В.** Разговор с родителями / пер. с англ. М. Н. Почукаевой, В. В. Тимофеевой. – М.: Класс, 1994. – 112 с.
6. **Винникотт Д. В.** Маленькие дети и их матери / пер. с англ. Н. М. Падалко. – М.: Класс, 1998. – 80 с.
7. **Усова А. П.** Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
8. **Фельдштейн Д. И.** Психология развития личности в онтогенезе / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
9. **Анастаси А.** Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМОПресс, 2001. – 752 с.
10. **Зеньковский В. В.** Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.

11. **Большунова Н. Я.** Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 232 с.
12. **Битянова М. Р.** Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997 – 298 с.
13. **Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А.** Психофизиология ребенка: учеб. пособие / 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 494 с.
14. **Сиротюк А. Л.** Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – Москва: Сфера, 2003. – 285 с.
15. **Потапов А. С.** Нейропедагогическое обоснование комфортного обучения ребенка: монография / науч. ред. В. М. Монахов; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: НГПУ, 2002. – 404 с.
16. **Ахутина Т. В.** Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 368 с.
17. **Витязь С. Н.** Формирование индивидуального профиля функциональной асимметрии подростков в условиях обучения в гимназии: дис. ... канд. биол. наук. – Кемерово, 2006. – 143 с.
18. **Петрова Л. Н.** Дидактические условия дифференциации обучения младших школьников: по особенностям восприятия учебного материала: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2008. – 21 с.
19. **Семенович А. В.** Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Academia, 2008. – 474 с.
20. **Безруких М. М.** Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: ЭКСМО, 2009. – 464 с.
21. **Семаго Н. Я., Семаго М. М.** Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
22. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
23. **Менчинская Н. А.** Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
24. **Якиманская И. С.** Основы личностно ориентированного образования. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.
25. **Библер В. С.** Основы программы. [электронный ресурс] – URL: http://www.bibler.ru/shdkom_bi_os.html (дата обращения: 25.06.2014).
26. **Берлянд Е. И.** Школа диалога культур. [электронный ресурс] – URL: http://www.bibler.ru/shdkom_be_shdk.html (дата обращения: 25.06.2014).
27. **Робинсон К., Ароника Л.** Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 368 с.
28. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
29. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
30. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
31. **Голубева Э. А.** Способности, личность, индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
32. **Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса.** – М.: Академия, 1996. – 416 с.

33. **Лейтес Н. С.** Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 9–18.
34. **Кудрявцева Е. А.** Развитие индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в коллективных взаимоотношениях: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 300 с.
35. **Гудкова Т. В.** Сенсорная комната как средство развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитатель ДОУ. – М., 2013. – № 3. – С. 31–42.
36. **Монтессори М.** Мой метод: начальное обучение / пер. с фр. Л. Б. Печатниковой. – Москва: АСТ: Астрель, 2006. – 349 с.
37. **Хилтунен Е.** Воспитание чувства. Упражнения для маленьких детей в сенсомоторике. – М.: ЮНИОН-паблик, Альта-Принт, 2005. – 128 с.

DOI: [10.15293/2226-3365.1404.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1404.02)

Gudkova Tatiana Victorovna, Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

E-mail: gudkovatv@mail.ru

SPECIFICS OF PERSONALITY AND ITS DEVELOPMENT IN CHILDHOOD

Abstract

Interest in science to the study of such phenomena as person, personality has recently increased. Study of the problem of developing active, competent, self-identity is a modern tendency of scientific analysis of many disciplines – psychology, pedagogy, philosophy, etc. Different approaches to the description of categories of individual, person, individuality are presented in the works of domestic and foreign researchers. At the same time an important scientific problem, both in theoretical and applied aspects are issues related to the development of personality in childhood. This paper presents a number of approaches researchers on this subject (B. M. Teplov, V. N. Myasishev, A. P. Usova, D. I. Feldstein, A. Anastasi, A. V. Semenovich, A. S. Potapov, N. Ya. Bolshunova). The factors of different nature, affecting the development of personality and major tasks for their implementation and development of the individual, majoring in childhood.

Despite the widely presented papers on the study of individual characteristics of a person in accordance with its organization of the brain, for example, and depending on the perception of information, memory, thinking strategies do not always take into account the physiological peculiarities of the child in the educational process. This paper emphasizes the importance of developing approaches to education, the educational processes in childhood, personality development as one of the leading problems in the organization of training.

Keywords

identity, individuality, individual, ability, talent, personality development, training, education, the social environment, child age, individual characteristics.

REFERENCES

1. Teplov B. M. *Selected Works*: in 2 vols. Moscow: Education Publ., 1985. Vol. 1. 328 p. (In Russian)
2. Aristotle. *Compositions*: In 4 vols. (Russ. ed.); (ed.) A. I. Dovatur. Moscow: Thought Publ., 1983. vol. 4. 830 p. (In Russian)
3. Merlin V. S. *Psychology identity*. (ed.) E. A. Klimov. Moscow: Institute of Applied Psychology Publ., Voronezh: NPO "MODEK" Publ., 1996. 448 p. (In Russian)
4. Myasishev V. N. *Psychology relations*. Moscow: Institute of Applied Psychology Publ., Voronezh: NGO "MODEK" Publ., 1995. 356 p. (In Russian)
5. Winnicott D. V. *Conversation with parents*. (Russ. ed.) M. N. Pochukaeva, V. V. Timofeeva. Moscow: Class Publ., 1994. 112 p. (In Russian)
6. Winnicott D. V. *Young children and their mother*. (Russ. ed.) N. M. Padalco. Moscow: Class Publ., 1998. 80 p. (In Russian)

7. Usova A. P. *Role play in parenting*. (ed.) A. V. Zaporozets. Moscow: Education Publ., 1976. 96 p. (In Russian)
8. Feldstein D. I. *Psychology of personality development in ontogeny. Nauch.-research. Inst general and educational psychology Acad. ped. Sciences of the USSR*. Moscow: Education Publ., 1989. 208 p. (In Russian)
9. Anastasi A. *Differential psychology. Individual and group differences in behavior*. Translation from English. Moscow: April Press Publ., EKSMO Press Publ., 2001. 752 p. (In Russian)
10. Zenkovsky V. V. *Problems of education in the light of Christian anthropology*. Moscow: School Press Publ., 1996. 272 p. (In Russian)
11. Bolshunova N. Ya. *Development of individuality and subjectivity in the form of children's subculture: a tutorial*. Novosibirsk: NSPU Publ., 2013. 232 p. (In Russian)
12. Bityanova M. R. *Organization of psychological work in school*. Moscow: Excellence Publ., 1997. 298 p. (In Russian)
13. Bezrukih M. M., Dubrovinskaya N. V., Farber D. A. *Psychophysiology child: the educftional book*. Moscow: Psihol.-soc. Inst. Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 2005. 494 p. (In Russian)
14. Sirotiyuk A. L. *Neuropsychological and psychophysiological support of training*. Moscow: Sphere Publ., 2003. 285 p. (In Russian)
15. Potapov A. S. *Neuropedagogical justification comfortable teaching a child: monograph*. (ed.) V. M. Monahov. Novosibirsk: NGPU Publ., 2002. 404 p. (In Russian)
16. Akhutina T. V. *Neuropsychology of individual differences in children as a basis for the use of neuropsychological methods in school. I International Conference in memory of Luria*. Moscow: Russian Psychological Society Publ., 1998. 368 p. (In Russian)
17. Vityaz S. N. *Formation of an individual profile of functional asymmetry of adolescents in learning in high school*. Cand. biol. sci. Diss. Kemerovo, 2006. 143 p. (In Russian)
18. Petrova L. N. *Didactic conditions differentiation of training younger students: on the specifics of the perception of educational material*. Abst. Cand. Diss. Moscow, 2008. 21 p. (In Russian)
19. Semenovich A. V. *Neuropsychological diagnosis and correction in childhood*. Moscow: ACADEMA Publ., 2008. 474 p. (In Russian)
20. Bezrukih M. M. *Difficulties in primary school: causes, diagnosis, integrated care*. Moscow: EKSMO Publ., 2009. 464 p. (In Russian)
21. Semago N. Y., Semago M. M. *Theory and Practice of mental development of children. Preschool and primary school age*. St. Petersburg.: Speech Publ., 2005. 384 p. (In Russian)
22. Davydov V. V. *Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental research*. Moscow: Education Publ., 1986. 240 p. (In Russian)
23. Menchinskaya N. A. *Problems exercises and mental development of student: Selected psychological works*. Moscow: Education Publ., 1989. 224 p. (In Russian)
24. Yakimanskaya I. S. *Basics of personality-oriented education*. Moscow: BINOM. Knowledge Laboratory Publ., 2011. 220 p. (In Russian)
25. Bibler V. S *Basics program*. (In Russian). Available at: http://www.bibler.ru/shdkom_bi_os.html (accessed: 25.06.2014)
26. Berlyand E. I. *School of dialogue between cultures*. (In Russian). Available at: http://www.bibler.ru/shdkom_be_shdk.html (accessed 25.06.2014)
27. Robinson K., Aronica L. *Calling. How to find something for which you were created, and live in his element*. Moscow: Publishing House of Mann, Ivanov and Ferber, 2010. 368 p. (In Russian)
28. Anan'ev B. G. *Man as an object of knowledge*. (Russ. ed.) St. Petersburg. Peter Publ., 2002. 288 p. (In Russian)



29. Vygotsky L. S. *Imagination and creativity in childhood*. Moscow: Education Publ., 1991. 93 p. (In Russian)
30. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg. Peter Com Publ., 1999. 720 p. (In Russian)
31. Golubeva E. A. *Abilities, personality, individuality*. Dubna: Phoenix + Publ., 2005. 512 p. (In Russian)
32. *The Psychology of gifted children and adolescents*. (ed.) N. S. Leites. Moscow: Academy Publ., 1996. 416 p. (In Russian).
33. Leites N. S. *Problem of correlation of age and the individual student's abilities*. Questions of psychology, no. 1, 1985, pp. 9–18. (In Russian)
34. Kudryavtseva E. A. *Development of the child's preschool age in collective relations*. Dr. Ped. sci. Diss. Moscow, 2005. 300 p. (In Russian).
35. Gudkova T. V. Sensory room as a means of development of children with disabilities. Educator PSI, no. 3, 2013. pp. 31–42. (In Russian)
36. Montessori M. *My method: initial training*. (ed.) L. B. Pechatnikovom. Moscow: AST: Astrel Publ., 2006. 349 p. (In Russian)
37. Hiltunen E. *Parenting feelings. Activities for young children in sensomotorike*. Moscow: UNION pablik, Alta-print Publ., 2005. 128 p. (In Russian)