

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

**Т. В. Гудкова**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ  
В ВОПРОСАХ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Научный редактор – *Е. И. Николаева*

Новосибирск 2018

УДК 159.923  
ББК 88.3  
Г935

Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета  
ФГБОУ ВО «НГПУ»

**Рецензенты:**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии  
ИФМИЭО ФГБОУ ВО «НГПУ»

*Т. Н. Добрынина;*

доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой естественнонаучного образования  
Новосибирского института повышения  
квалификации и переподготовки работников образования

*И. Л. Беленок*

**Гудкова, Т. В.**

Г935 Психолого-педагогические аспекты индивидуальности  
в вопросах теории и практики : монография / Т. В. Гудкова ;  
науч. ред. Е. И. Николаева ; М-во образования и науки  
РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ,  
2018. – 140 с.

ISBN 978-5-00104-318-8

Монография посвящена теоретическому и экспериментальному исследованию проблем обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей человека, развитию индивидуальности.

Издание адресовано читателям (педагогам, психологам, магистрантам), интересующимся актуальными проблемами индивидуализации образования и развития индивидуальности личности.

**УДК 159.923**  
**ББК 88.3**

**ISBN 978-5-00104-318-8**

© Гудкова Т. В., 2018

© Оформление. ФГБОУ ВО «НГПУ», 2018

---

---

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Значительные изменения, происходящие в современном обществе, приводят к осмыслению учебно-воспитательных целей образования. Преобладает парадигма создания психолого-педагогических условий для формирования и усвоения знаний и навыков обучающихся [Моросанова, 2010].

В настоящее время рассмотрение феномена «индивидуальность» привлекает научный интерес не только психологов, физиологов, но и педагогов. В данном контексте чрезвычайно важно отметить, что на один из первых планов выступает проблема развития индивидуальности как ведущая задача организации образования. Важная значимость понимания которой закреплена в нормативных документах. В частности, основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования находят отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», (2012 г.), предполагают создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей [Статья 3]. В документе говорится, что образовательные программы дошкольного образования должны быть направлены на разностороннее развитие дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода и специфических для детей дошкольного возраста видов деятельности [Статья 64].

Осмысливаются цели, подходы к содержанию образования. Разрабатываются методы, приемы и формы педагогического процесса, необходимые для достижения целей по формированию индивидуальности обучающегося. Педагогический подход к проблеме индивидуальности предполагает учет знаний об индивидуальных особенностях каждого воспитанника в процессе обучения. В частности, темпа его деятельности, особенностей восприятия, памяти, внимания; интеллектуальной, мотивационной сфер, индивидуальных эмоциональных проявлений, а также отношения со сверстниками.

Круг психологических, педагогических феноменов к понятию индивидуальность связан с широким диапазоном представлений, описывающих данный конструкт. «Индивидуальность» выступает, как крайне многозначное понятие. Его определение является исходным в изучении индивидуализации. Индивидуальный подход в воспитании и обучении, эффективность обучения взаимосвязаны с учетом индивидуальных особенностей человека в их целостности.

Для того чтобы упорядочить представления о данном феномене, возможно сопоставить и обобщить используемое понятие в различных исследованиях. В данном издании обратимся к наиболее распространенным его трактовкам.

В настоящей монографии рассматриваются некоторые общие теоретические положения и результаты экспериментальных исследований, касающиеся индивидуальности и индивидуализации обучения. В частности, соотношения социального и биологического, личности и индивидуальности. Подчеркивается значимость реализации психолого-педагогических подходов, как к организации образовательного процесса, так и к созданию условий, которые способствуют развитию способностей, индивидуальности с учетом особенностей каждого обучающегося.

---

---

---

## Глава 1

### РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Такие понятия, как личность, индивидуальность весьма широко используются как научные. Комплексный характер исследований человекознания позволяет многоаспектно их рассматривать. Так, проблеме изучения человека Б. Г. Ананьев определяет центральное место в науке. «Из всех интересов человека наиболее глубоким является интерес к самому человеку», пишет он [Русалов, 1979, с. 3]. В. П. Тугаринов, раскрывая понятие человека, писал: «Наконец, он имеет свои собственные индивидуальные черты, присущие из всех людей лишь ему одному. Это в нем единичное» [Тугаринов, 1965, с. 12].

Глубокое понимание человека предполагает его рассмотрение не только как социального, но и как индивидуального субъекта, что требует всестороннего анализа диалектики человека, отмечает [Резвицкий, 1984]. Отметим, подчеркивая важность вопроса, позицию Б. Ф. Ломова, согласно которой, важной является роль социального способа существования человека. Его бытие, «не исчерпывается деятельностью и общением, в ходе которых формируются социальные и социально-психологические качества», заключает он [Русалов, 1979, с. 3]. Понятие индивидуальности имеет большое значение, прежде всего, в социальном познании, в раскрытии сущности социальных явлений [Резвицкий, 1984]. И. И. Резвицкий подчеркивает, что индивидуальность проявляется не только на со-

циальном, но и на биологическом и других уровнях действительности. Также важным фактором установления психологических свойств человека является его биологическое развитие. В этой связи Б. Г. Ананьев отмечал, что «единичный человек... как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида [Ананьев, 1977].

Как индивидуальность, подчеркивает В. А. Герт, человек выражает индивидуальный стиль деятельности, реализует собственный способ жизни. Индивидуальность выступает как авторство собственной жизни человека в миропонимании, в стилях деятельности, в социальном поведении. Благодаря ей, человек обособляется в относительно самостоятельную «точку бытия», творчески проявляет себя, становится субъектом гражданской, личной и исторической жизни, потенциально воплощая в себе все характеристики рода человеческого, обнаруживая себя как индивидуализированный род (единственный в своем роде). Единственным, неповторимым, уникальным в индивидуальности выступают не внешние особенности индивида, не его облик, не его манеры обращения с другими, а способ жизни, самобытные формы жизнедеятельности, бытия в обществе [Герт, 2014]. Человеческая индивидуальность представляет «многоструктурное образование, все элементы и свойства которого образуют единое целое» [Русалов, 1979, с. 10].

Исследование индивидуальных особенностей человека сопряжено с решением определенных задач: с объяснением их происхождения, с выделением и изучением их устойчивых форм. Причины формирования индивидуально-специфических характеристик психики весьма разнообразны – от специфики взаимодействия матери с новорожденным ребенком до определения человека в коллективе и обществе в целом. Возможен и другой вариант – подход с позиции «биологического и социального в человеке» [Психология развития, 2005].

Рассматривая феноменологию индивидуальности и личности с позиции научных концепций, отметим, что в науке в различных ее аспектах широко обсуждаются вопросы, касающиеся теоретических и прикладных исследований по данной проблеме. Существует множество подходов к исследованию данного феномена,

однако нет единства взглядов на его сущность, «индивидуальное бесконечно разнообразно», подтверждая это, отмечает А. Г. Ковалев. Данная ситуация обусловлена различным диапазоном исследовательских точек зрения на определение, структуру данного феномена. Так же отсутствием единой концептуальной модели. При всей многоаспектности научных подходов возникает дилемма. С одной стороны, индивидуальность понимается как неповторимость, своеобразие свойств человека, которые проявляются в различных сферах (интеллектуальной, эмоциональной, в чертах темперамента, характера, способах восприятия, способностях, специфике интересов, мотивов), что отличает одного человека от другого и определяет его уникальность. С другой – как высший уровень развития духовно-нравственных качеств личности человека, их своеобразия, представляя собой сочетание всех его свойств как индивида и личности. Кроме того, достаточно очевидно возникает и проблема соотношения таких конструктов, как индивидуальность и личность.

Можно указать и на ряд вопросов, которые возникают в связи с этим. Что выступает в качестве сущностного основания человека: личность или индивидуальность. Человек – это, прежде всего, личность, или индивидуальность? Другой аспект интереса касается факторов наследственности и окружающей среды и включает вопрос: что имеет биосоциальную природу – личность или индивидуальность и в каком соотношении? Какие средовые или биологические факторы влияют на возникновение подобных отличий? Также вопрос, освещающий проблему: что же делает индивидуальность целостной?

В трудах выдающихся ученых прошлого и настоящего заложены основы для понимания сущности индивидуальности. Обратимся к толкованию этих понятий с точки зрения различных подходов в философском, психолого-педагогическом, социальном контексте и рассмотрим содержание некоторых из них.

### **1.1. Индивидуализация, индивидуальность, личность: сущность понятий**

Как отмечалось ранее, такие категории как «индивид», «индивидуальность», «личность» весьма употребительны в различных областях науки. При этом обнаруживаются различные точки зре-

ния на их представления. Обычно считается, что понятие индивид используется в качестве обозначения единичного представителя человека как представителя популяции, т. е. в его природной отнесенности [Анастаси, 2001], как единичного представителя человеческого рода, принадлежащего одновременно и природе и человеческому обществу, что фиксируется соответственно понятиями организм и личность. Первое выражает совокупность биологических свойств человека, второе характеризует его социальный, конкретно исторический облик [Резвицкий, 1984].

Сущность индивидуальности связана именно с самобытностью индивида, со способностью его быть самим собой, выступать самостоятельным существом в рамках другого целого. Индивидуализация по сути это не только выделение индивида из общности, но и интеграция, включение его в систему общих связей и отношений, которые составляют содержательную основу его индивидуального бытия. В результате осознания своего места в обществе, своих взаимоотношений с другими, человек приходит к сознанию своей индивидуальности. В процессе индивидуализации «формируется целостная структура человека, стабилизирующая его функционирование и развитие» [Там же, 1984, с. 48]. Ее смысл состоит в том, что она представляет собой единство самореализации и самоотдачи, совокупность элементов, процессов, тенденций, которые образуют особую форму существования явлений объективного мира, особый уровень его бытия, специфическую форму развития, один из ее типов [Резвицкий, 1984].

В философской литературе проблема в первую очередь индивидуализации получила широкое освещение. Имеется немало работ, в которых затрагивается философский аспект проблемы индивидуальности [Тугаринов, 1965]. Первоначально в философских концепциях говорится об индивидуальных различиях. В связи с этим А. Анастаси пишет: «среди древнейших следов человеческой деятельности существуют свидетельства того, что люди знали об индивидуальных различиях и учитывали их» [Анастаси, 2001, с. 5]. Понятия индивидуальности и индивидуализации получили широкое отражение в трудах древнегреческих мыслителей. Интересны в этой связи представления атомистической философии, представителями которой являлись Демокрит и Левкипп. Приведем из литературных данных некоторые примеры, иллюст-



рирующие данные особенности. Общество представлялось ими, как состоящее из изолированных индивидов (атомов). Но не являлось инструментом развития индивидуальности. Они понимали индивидуализацию как принцип, лежащий в основе философского объяснения бытия. С позиции Демокрита атом – это не только индивидуум, но и индивидуальность. Развивая идею индивидуализации, они выдвинули новый взгляд на соотношение единого и многого, единичного и общего. Атомы с точки зрения их представления были лишены внутренней активности, что существенно ограничивало методологические возможности принципа индивидуализации [Резвицкий, 1984]. На основе учений Демокрита и Левкиппа, Эпикур и Лукреций наделили атомы внутренней способностью отклоняться от прямолинейного движения – самодвижением. Существенное дополнение в понимании индивидуализации связывало ее сущность с автономизацией. Благодаря отклонению возникает индивидуальное движение [Там же, 1984]. В их понимании индивидуализация человека заключается в абстрагировании его от всего внешнего, в достижении им безмятежного существования, атаксии.

Наряду с атомистическим подходом получил развитие иной взгляд на индивидуализацию. Так, полагал Платон, вещи приобретают свое бытие не в силу их единичности как считали они, а посредством общего, которое предшествует их единичному, эмпирическому существованию. Исходя из этого индивидуальность – это реальность общего, форма его конкретного бытия. С позиции Платона, раскрывающего взаимосвязи единого и многого, единое – это особый мир идей, лишенных телесности и для своего реального существования нуждающихся в индивидуализации, посредством которой и осуществляется процесс перехода единого во многое. В трудах Платона, в частности, в книге «Государство» описывается государство, в котором каждый человек должен заниматься каким-нибудь делом, к которому он по своим природным задаткам больше всего имеет способности, «два человека не могут быть совершенно одинаковыми». В философских трактатах XVII в. Г. Лейбницом описываются так называемые монады. Лейбниц разработал динамическую концепцию индивидуализации. Она основана на признании внутренней активности иного бытия. Согласно его позиции индивидуальность связана не с внеш-

ним свойством протяженности тел, а с их деятельной сущностью. В силу которой каждая вещь, каждая единица бытия выступает как целостная, замкнутая в себе духовная сущность – монада. Именно монады и есть подлинные индивидуальности, образующие все многообразие мира. По своей сущности монада – это единое, непрерывно меняющее свое состояние субстанция. Каждая из субстанций обладает своеобразием, сугубой индивидуальностью, неповторимостью и отличается друг от друга, как отличаются между собой разные индивиды, «не может быть двух вещей, даже двух капель воды, в точности похожих друг на друга» [Лейбниц, 1982, с. 45]. Однако схожи монады в том, что неделимы и действуют. Так, монады человека (души) обладают сознанием, памятью, уникальной способностью разума мыслить. Личность согласно позиции Лейбница – глубинная индивидуальность человека, а Декарта – сознательная индивидуальность человека [Колесников, 1996]. Согласно учению Лейбница монады индивидуальности наделены не только самодеятельностью, но и неповторимостью, уникальностью. «Если бы два индивида, были совершенно сходные и одинаковые, одним словом неразличимы сами по себе, то не было бы принципа индивидуализации», писал он [Лейбниц, 1983, с. 231]. Используя принцип индивидуализации Лейбниц создал динамическую картину мира, основанную на индивидуальной активности и ее составных элементах, которые в силу этого оказываются органически связанными с мировым целым [Резвицкий, 1984].

Р. Декарт усматривал суть индивидуализации в обретении дискретными единицами однородной материи своего определенного места в пространстве. Д. Локк принцип индивидуализации связывает с разграниченностью тел не только в пространстве, но и во времени.

Аристотель полагал, что принцип индивидуализации или индивидуации заключается не в идеях, а в самой материи. Она будучи аморфной и пассивной, может обрести свою конкретную реальность только в индивидуальных вещах. В основе его философии лежит учение о сущности (бытие), под которым подразумевался отдельный предмет (индивид) как единый, неделимый носитель, «не позволяя ему слиться с другими». По его мнению, именно материя обуславливает необходимость индивидуализации. Аристотель определяет индивидуальное как часть общего. «Индивиду-

альная вещь охватывается видом, а вид – родом: ибо род есть нечто целое, индивидуальная вещь – это часть...» [Аристотель, 1939, с. 60]. В его работах нередко встречаются высказывания, в которых косвенно говорится об индивидуальных различиях. Согласно его представлениям, без индивидуального нет и универсального, с упразднением единичного упраздняется и общее [Аристотель, 1976]. В сфере деятельности, связанной со свободой воли, пишет он, «человек выбирает себя, творит самого себя в качестве нравственного и разумного существа, т. е. личности, сообразующей свое поведение и образ жизни с нравственным идеалом, с представлениями и понятиями о добре и зле, должном и сущем т. п.» [Аристотель, 1983, с. 12]. В концепции трех душ Аристотеля личность как аспект индивидуальности выражает зарождение эволюционно новых, а, следовательно, духовных сил (форм) [Колесников, 1996].

Философский интерес Сократа сводится к постановке следующего вопроса: что представляет собой человек и его сознание, индивидуальное и надиндивидуальное в сознании. Разум человека, отмечал он, способен дать не просто индивидуальное мнение, а всеобщее знание, которое он может обрести только своими усилиями, а не получить в качестве готового [Философия..., 2005].

Отметим, что проблема индивидуализации в античной философии рассматривалась главным образом применительно к предметному миру. Поэтому человеческий индивид представлял интерес не сам по себе, а как его составная часть [Резвицкий, 1984].

В период позднеантичной философии проблема индивидуальности рассматривалась с точки зрения различных философских школ. Представители которых индивидуальность стали связывать с идеей самоценности и автономности индивида. Индивидуальное бытие ими рассматривается в собственном существовании индивида. Таким образом индивидуализация связывается с его самостью.

В дальнейших философских учениях, например Фомы Аквинского, индивидуальное это – то, что в самом себе является нераздельным, но отдельно от других. С его позиции индивидуальное бытие это субстанция, состоящая из материи и формы.

Номиналисты, в частности Д. Скот утверждал, что именно индивидуальное есть реальность, в то время как общее – это лишь простые имена индивидуальных вещей. По его мнению основы

индивидуализации следует искать не в материи, а в форме, которая и придает их индивидуальный характер. Д. Скот подразделял форму на родовую, видовую и индивидуальную. Первый термин характеризует вещь как эту вещь, отличную от всех других. Второй обозначает ее как нечто материальное. Последний обозначается как «этовость» в отличие от «чтойность» [Резвицкий, 1984].

В период средневековой философии принцип индивидуализации, как правило, относился к предметному миру, а не к человеку. И только к концу средних веков понятие индивидуальности приобретает большее значение в качестве человеческой. Однако только в период философии Возрождения и Нового времени проблема индивидуализации приобретает характерный личностный смысл. В частности, провозглашаются права человека на индивидуальное самосознание, собственную индивидуальную жизнь.

Гегель смысл индивидуализации связывает с обретением индивидом «самости». Сущность последней он рассматривает не в единичности индивида, а в его единстве с общим – абсолютной идеей [Там же, 1984].

В философских учениях в эпоху Возрождения возникает вопрос о своеобразии и уникальности каждого индивида. Отмечается, что непохожесть на других является важнейшим признаком великой личности. Для гуманистов человек – прежде всего творец. Эта эпоха породила небывалое многообразие талантов и ярких индивидуальностей [Кон, 1984].

В период великих дидактов XVIII–XIX вв. научный интерес к вопросу об индивидуальности ребенка возрастает. Это находит отражение в работах Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, В. А. Фребеля. В образовании этого времени «применяемые методы и образовательная стратегия определялись не внешними критериями, а исследованием самого ребенка и его способностей» [Анастаси, 2001, с. 9]. В работах педагогов того времени содержатся высказывания об индивидах, отличающихся друг от друга, об образовательном процессе, в котором должны учитываться эти отличия. Обращается внимание на важность свободного, «естественного» образования. Так, в педагогическом сочинении В. А. Фребеля «Воспитание человека» говорится, что человек по своей сути – творец, а воспитание предназначено для выявления и развития в нем соответствующих творческих задатков [Там же]. Эскалацию

субъективности, начатую Руссо, пишет И. С. Кон, продолжили романтики, создавшие настоящий культ эгоцентризма и интроспекции. Анализируя данную проблему, И. С. Кон отмечает следующее. Как ни спорны черты, границы и признаки так называемой «романтической личности», основные принципы романтического канона человека вырисовываются довольно отчетливо. Личность и общество находятся в состоянии постоянного и неустранимого конфликта друг с другом. Общество подавляет и нивелирует индивидуальность, включая ее в систему стандартных, безличных ролей и отношений (отчуждение). Поскольку физическое пространство ограничено, наибольшую экзистенциальную ценность имеет внутреннее, духовное пространство, уход в себя. Романтическая личность жаждет человеческого тепла, интимности, самораскрытия [Кон, 1984].

Особое место в философском познании индивидуальности занимает гуманистическая мысль России в рассмотрении проблемы человека, индивидуальности, личности [Резвицкий, 1984]. «Разведенность понятий индивидуального и общего – характерная черта мышления философии XVIII в.» [Философия..., 2005, с. 110]. Понимание исторических эпох как неповторимых и необратимых индивидуальностей, являлось важной особенностью для периода романтизма философской мысли.

По мнению Б. Ф. Поршнева редакторы журнала по этнической психологии и языкознанию М. Лацарус и Г. Штейнталь провозгласили рождение науки о познании народного духа, «имеющей приложение только там, где совместно живут и действуют многие, как некоторое единство», в отличие от индивидуального духа [Поршнев, 1979].

Труды современных философов представляют разнообразие подходов, прежде всего по проблеме личности, и ее соотношении таких психологических реалий, как «человек», «индивид» и «индивидуальность». Отмечается, что понятия «человек», «личность», «индивидуальность» не являются идентичными и по своей структуре включают в себя как социальные, так и природные компоненты, однако в различных измерениях и соотношениях. Основу представления об индивидуальности входит комплекс своеобразных и неповторимых качеств и действий, которые характерны для данной личности [Философия..., 2005]. Личность формируется определен-

ной социальной системой и по своей сути социальна, но по способу своего существования – индивидуальна. «Индивидуальность выражает собственный мир индивида, его особый жизненный путь и раскрывается в самобытности конкретного индивида, его способности быть самим собой среди других» [Там же, с. 47]. «Индивидуальность – это то уникальное, неповторимое в проявлении всего этого общего, что отличает одного индивида от другого. Индивидуальность присуща как телесной организации человека, так и его духовной жизни. Личность представляет единство в человеческом индивиде общего и особенного» [Гак, 1967, с. 205–206].

Интересны в этой связи представления об индивидуальности, рассматриваемые в рамках экзистенциального анализа и основаны на философской мысли, «которая видит в “духовной индивидуальности” человека его “личность”» [Психология индивидуальности..., 2009, с. 356]. «Личность» в данном контексте равноценна индивидуальности в связи с акцентами на неповторимое, аутентичное, духовное бытие личности» [Там же]. Модель индивидуальности, представленная В. Д. Шадриковым, соотносится с «внутренним миром» человека, «индивидуальное соотношение и целостность душевных качеств в единстве с телесными свойствами образуют индивидуальность личности как “проявление внутреннего мира”» [Там же, с. 10]. В понимании Е. Б. Старовойтенко, индивидуальность определяется как «ориентир, высший уровень, творческая суть развития и самовыражения личности-субъекта культуры» [Там же]. Также индивидуальность можно представить как целостность, самобытность, уникальность человека, реализуемую в выборе и проектировании своего жизненного пути [Большунова, 2013]. Согласно В. И. Слободчикову индивидуальность понимается как авторство собственной жизни с полной ответственностью за нее. Лица с чертами психологической виктимности склонности чувствовать себя жертвой обстоятельств, не раскрывают свою индивидуальность тем больше, чем меньше чувствуют себя творцами своей жизни. Как личности, отмечает Ю. М. Орлов, мы представляем собой тип, категорию людей данной культуры, а в качестве индивидуальности мы неповторимы, мы индивидуальности в подлинном смысле слова – не как единичные индивиды, а как индивидуальности, которые переработали в себе личность и подчинили ее себе [Орлов, 1991].

Отметим, что человеческий индивид, взятый в аспекте его социальных качеств (взгляды, способности, потребности, интересы, моральные убеждения и т. д.), образует понятие личности. «Личность – это динамичная, относительно устойчивая целостная система интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности». Хотя природную основу личности образуют ее биологические особенности, однако определяющими факторами ее развития являются социально значимые качества. «Для личности характерны осознание мотивов своего поведения, постоянная работа сознания и воли, направленная на самореализацию, раскрытие индивидуальных способностей. Комплекс своеобразных неповторимых качеств и действий, характерных для данной личности, выражается в понятии “индивидуальность”» [Философия..., 2005, с. 646].

Согласно литературным данным «такими инвариантными элементами понятия «человек» как система являются социальное и природное, поскольку они сохраняются, остаются относительно неизменными при всех модификациях этого понятия (личность, индивидуальность). Биологическое и социальное – это два класса устойчивых компонентов (подструктур), составляющих структуру человека как целостной системы» [Философия..., 2005, с. 645]. Личность представляет собой диалектическое единство общего (социально-типического), особенного (классового, национального и т. д.) и отдельного (индивидуального). Личность – это действительность индивида как социального феномена и субъекта, реализующего себя в различных видах социального общения и действия. Понятие «личность» характеризует человека как активного субъекта социальных отношений. По своей сущности личность социальна, по способу своего существования – индивидуальна [Там же].

В философской литературе отмечается, что «индивидуальность – это неповторимый, самобытный способ бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности, индивидуальная форма общественной жизни человека. Индивидуальность выражает собственный мир индивида, его особый жизненный путь. Раскрывается в самобытности конкретного индивида, его способности быть самим собой среди других. Важную роль в развитии индивидуальности играют природные задат-

ки, врожденные особенности». И представляет собой «единство уникальных и универсальных свойств человека, формирующихся в процессе взаимодействия его качеств – общих, типических (общечеловеческих природных и социальных признаков), особенных (конкретно-исторических, формационных) и единичных (неповторимых телесных и духовно-психических характеристик). По мере исторического развития деятельности человека все более развивается индивидуализация человека и его отношений в различных областях жизнедеятельности. Формирование индивидуальностей – величайшая ценность, так как развитие многообразия индивидуальных способностей и талантов, их состязательности в историческом плане представляет собой одно из необходимых условий социального прогресса» [Философия..., 2005, с. 648].

По мнению Р. Левонтина очень сложно постичь причины разнообразия людей. Понимание причинности физического и психического их разнообразия требует синтеза многих наук, кроме физиологии, психологии, социологии также молекулярной биологии, генетики, учения о развитии, антропологии. Чрезвычайное разнообразие людей как внутри, так и межгрупповое, – несомненно, коренится в биологии человека. В воззрениях генетики на происхождение физиологических различий между людьми отводится роль наследственности и природно-социальной среды в формировании индивидуальности человека, его творческих способностей [Левонтин, 1993].

В экзистенциальной парадигме выделяют «три измерения человека: индивид (телесное измерение), личность и характер (психическое измерение) и индивидуальность (духовное измерение)» [Концепции социализации..., 2010, с. 123].

Некоторые существующие противоречия в понимании индивидуальности, Л. Сэв обозначил как «парадокс индивидуальности». Каждый индивид своеобразен, и, поэтому индивидуальное своеобразие – это факт общий, социальный, который заключается во врожденном разнообразии индивидов. Поскольку каждый индивид является индивидом только в той мере, в какой он своеобразен, своеобразие есть неперемнное условие индивидуальности [Герт, 2014].

С точки зрения А. Н. Леонтьева индивид – это «прежде всего генотипическое образование, продукт биологической эволюции..., наличная биологическая организация человека, в то время как лич-



ность это специально человеческое образование, порожденное исключительно общественными отношениями» [Русалов, 1979, с. 15].

Изучение проблемы индивидуальности в психологии ставится, прежде всего, с позиции рассмотрения целостной характеристики отдельного человека и присущих ему особенностей. Основу представлений об индивидуальности чаще всего составляет ее понимание как особого качества, характеризующее оригинальность, своеобразие личности или человека, его неповторимость [Тугаринов по: Ананьев, 2001; Кон, 1984]. Исходным моментом в изучении индивидуальности принято считать уникальность, индивидуальное своеобразие как неповторимое сочетание всех признаков, отличающих одного человека от другого.

Определение индивидуальности через единичность является в большей мере формальной характеристикой, не связанной с содержательным значением. На уровне единичности подразумевается понятие индивида, которое характеризует вещи как экземпляры рода. Индивиды – это единицы некоторой общности. Индивидуальность неотделима от неповторимости, которое обуславливает собственное лицо индивидуальных предметов. Индивид является важным параметром индивидуального бытия. Однако сама по себе не является образующим фактором индивидуальности. Последнее не возникает прямо из различий индивидов, не тождественна неповторимости личности. Иными словами, неповторимость индивида не тождественна индивидуальности, она характеризует лишь один из ее признаков [Резвицкий, 1984].

Определения индивидуальности через указание ее отдельных признаков (единичность, неповторимость и др.) необходимы с точки зрения И. И. Резвицкого, поскольку позволяют выявить те или иные ее свойства. Каждое из них вполне может быть оправдано в конкретных условиях и связано с содержанием поставленных задач, отмечает автор. Но сами по себе они являются лишь частичными определениями, характеризующими индивидуальность лишь с какой-то стороны. И не дают возможности раскрытия целостной структуры, выяснить общие механизмы функционирования, определить ее место в структуре более широкой системы, элементом которой она является. Поэтому важной задачей является дать такое определение индивидуальности, которое бы выражало собой ее целостную характеристику [Резвицкий, 1984].

Т. Ф. Базылевич отмечает, что в науке представлен комплексный взгляд на природу индивидуальности (индивидуализация в процессе социобиологических взаимодействий [Шорохова, 1975 и др.], экология индивидуальности [Базылевич, 1998]).

Одним из первых, кто научно подошел к проблеме психологии индивидуальных различий, считается У. Штерн, являющийся основателем дифференциально-психофизиологического направления. В его понимании индивидуальность «есть единство признаков, неповторимое и неразделенное» [Штерн, 1998]. Ведущим в его теории является понятие «существенное». Когда характеризуем личность, отмечает он, то останавливаемся, прежде всего, на существенных качествах. «Существенное» дифференцируется на два значения: абсолютное и относительное. «Абсолютное» значение предполагает, что в познании природы индивидуальности определенные свойства играют более принципиальную роль по отношению к другим и составляют ядро индивидуальности. Именно вариация этих абсолютных свойств характеризует каждую личность. Значение «относительное» исходит из того, что мы хотим подчеркнуть в конкретной личности. В работе «О психологии индивидуальных различий» он рассматривает различия в восприятии, мышлении и речи у разных людей. В Штерном были разработаны методы тестирования способностей.

Применение измерительных техник с помощью психологического тестирования создало экспериментальную базу для выявления индивидуальных различий. Так, исследования, проводимые Бине и Генри, были направлены на изучение природы и степени индивидуальных различий в психических процессах.

В термин «человеческая индивидуальность» некоторые авторы включают понятие идентичности, неповторимости, уникальности, специфичности человека при отождествлении его с другими [Гак, 1967; Кон, 1984; Тугаринов, 1965]. И. И. Резвицкий же отмечает, что сведение человеческой индивидуальности только к факту неповторимости, уникальности значительно объединяет ее научный анализ, поэтому согласно его точки зрения определение индивидуальности посредством выделения ее отдельных признаков, таких как неповторимость, идентичность является необходимым, но не достаточным условием. Поскольку, как считает автор, они не дают возможности раскрыть ее внутреннюю структуру, выяснить общие

механизмы ее функционирования и развития и определения ее места в структуре общества. Единичное, цитирует он И. И. Резвицкого, «есть лишь предпосылка индивидуальности, в то время как общее является ее содержательной основой, ее сущностью» [Русалов, 1979, с. 9]. К признакам индивидуальности он относит целостность, обособленность, автономность, неповторимость, самосознание, творческие способности.

В многоаспектности соотношения социального и биологического рассмотрим проблему индивидуальности. Согласно представлениям Е. В. Шороховой социальное действует на биологическое посредством психического. Связующим звеном при этом между социальной средой и биологическим организмом выступает личность. Классический подход к природе индивидуальности представлен Б. М. Тепловым и представителями его школы. Основной проблемой изучения являются индивидуальные различия, которые обнаруживаются в способностях и связаны не только с психофизиологическими особенностями, но и личностными проявлениями. Индивидуальность человека рассматривается им как совокупность психических особенностей, которая, будучи взятой как целое, отличает его от других людей. Основным предметом области изучения являлись свойства нервной системы и связанные с ними способности, каковые рассматривались в плане индивидуально-психологических различий. Важность идеи заключается в том, что несходство типологических свойств нервной системы человека свидетельствует о различии ее не по степени совершенства, а по своеобразию возможностей. Конкретные проявления человека содержат «фактор личности» и «фактор индивидуальности» [Теплов, 1985, с. 16]. Надо заметить, что в концепции Б. М. Теплова психофизиологический компонент не только составляет фундамент, природное основание личности, но и определяет ее происхождение, т. е. является ведущим по отношению к личностному.

С позиции В. Д. Небылицына индивидуальные проявления таких важных функций, как сложные интеллектуальные операции, организация целенаправленных движений и действий, целенаправленная активность, высшие гностические процессы, программирование конструктивной деятельности, высшие формы эмоций и потребностей, должны быть так или иначе связаны с общими свойствами как фундаментальными особенностями регуляторной

системы мозга человека. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии В. Д. Небылицын связывал с систематическим изучением психофизиологического уровня индивидуальных различий, с поиском нейрофизиологических факторов индивидуального человеческого поведения [Базылевич, 1998].

В концепции В. С. Мерлина представлен еще один подход к изучению данной проблемы. В рамках которого индивидуальность определяется «не уникальным набором свойств, а осуществляемым личностью способом их интеграции» [Психология индивидуальности..., 2009, с. 24], что определяет интегральную индивидуальность человека, включающую как индивида, так и личность. Под интегральной индивидуальностью понимается целостная характеристика – совокупность индивидуальных свойств человека, включающая следующие иерархические уровни: система индивидуальных свойств организма, ее подсистемы (биохимические, общесоматические, свойства нервной системы); система индивидуальных психических свойств, ее подсистемы (свойства темперамента, психические свойства личности); система социально-психологических индивидуальных свойств ее подсистемы (социальные роли в социальной группе и в социально-исторических общностях). Эти уровни возникают на разных этапах фило- и онтогенеза. Ключевой предметной областью исследований В. С. Мерлина являлась структура уровней индивидуальности и установление взаимоотношений между ними. В своей концепции он индивидуальность представил как интеграцию совокупности свойств, способностей человека, а механизм индивидуальности – способность личности к синтезу, анализу своих черт, качеств, способностей. Согласно В. С. Мерлину «свойства личности индивидуально своеобразны, личность есть всегда вместе с тем и индивидуальность» [Мерлин, 1996, с. 249]. Причем «индивидуальное в личности – это нечто существенное, определяющее все ее проявления» [Там же].

С. Л. Рубинштейн понимал индивидуальность как многоплановое образование и предложил рассматривать его комплексно, во взаимодействии психических свойств и процессов [Ахвердова, Волоскова, Белых, 2004]. Человек, согласно С. Л. Рубинштейну, «есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств», которые «никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям и включают и общее, и особенное,

и единичное», <...> «есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему» [Рубинштейн, 1999, с. 243–245]. Причем, «личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее» [Ананьев, 2002, с. 275].

Соотношение индивидуальности и личности С. Л. Рубинштейн представлял так: «индивидуальные свойства личности – это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т. е. свойства, характеризующие его как личность» [Рубинштейн, 2003, с. 270]. Как отмечает Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн «сделал лишь самую начальную попытку различить понятия «индивид», «личность», «индивидуальность», которые соответствуют главным характеристикам человека» [Ананьев, 2002, с. 275].

Дальнейшее развитие интегративной модели исследования индивидуальности получило в трудах Б. Г. Ананьева. По его мнению, индивидуальные различия проявляются как в природных, так и в приобретенных в онтогенезе свойствах человека. Он исходил из того, что принцип единства биологического и социального в структуре человеческого развития обусловлен единством таких его маркеров как субъект, индивид, личность, индивидуальность. Человек как индивид представляет собой совокупность природных специфик, развитие которых происходит в ходе онтогенеза. Социальное же в человеке представлено посредством личности и обусловлено тем, что индивид в ходе своего жизненного пути социализируется и приобретает новые качества как личность. С позиции автора индивидуальность представляет собой сложное взаимодополняющее образование, включающее важнейшие свойства человека как личности и индивида; как психологическая неповторимость отдельного, единичного человека. Личность рассматривается им как «целостная индивидуальность в ее социальном развитии». «Если личность, отмечает автор, – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» [Ананьев, 2002, с. 275]. Причем, «не каждый индивид является индивидуальностью ... для этого ему нужно стать личностью» [Там же, с. 276]. Б. Г. Ананьев полагал, что «единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индиви-

да» [Ананьев, 2008, с. 133]. «Отправным моментом для типологических концепций индивидуальности принято считать индивидуальное своеобразие как неповторимое сочетание всех возможных признаков, отличающих одного человека от всех других. Однако «... единичное не становится индивидуальностью потому лишь, что оно отличается от других в однородном ряду... Это отличие еще не составляет феномена индивидуальности, связанного с образованием синтеза свойств как замкнутой саморегулирующейся системы» [Ананьев, цит по: Способности и склонности..., 1989, с. 22].

Согласно Б. Г. Ананьеву, индивидуальность имеет многоступенчатую, многоуровневую структуру и включает в себя [Ахвердова, Волоскова, Белых, 2004]:

Первый уровень – уровень индивида:

- пол, возраст, конституцию, нейродинамические свойства;
- психофизиологические свойства и органические потребности;
- задатки и темперамент.

Второй уровень – уровень субъекта деятельности:

- когнитивные характеристики, коммуникативные свойства, трудоспособность как особенность деятельности;
- способности.

Третий – личностный уровень:

- статус, социальную роль, структуру ценностей;
- мотивацию поведения;
- характер и склонности.

Е. А. Аркин рассматривал индивидуальность как «то неповторимое своеобразие черт физического строения, психики, поведения, творческой одаренности, интересов и т. п., которое выделяет данную личность среди массы сходных, но не тождественных с ней [Аркин, 1967, с. 428]. «Индивидуальность ребенка складывается не только из особенностей отдельных его сторон, но и из своеобразного соотношения между различными сферами его личности, между различными движущими силами его поведения [Там же, с. 442].

«Индивидуальность выражает стремление отдельного человека быть в чем-то непохожим на других, иметь какие-либо своеобразные черты своего внешнего и внутреннего облика, но стремление к внешней индивидуальности – это еще не показатель личности человека, отмечает он. ... Иными словами, подлинная индивидуальность есть форма проявления личности человека» [Давыдов, 1986, с. 57–58].

Индивидуальность рассматривается как «особая форма бытия человека в обществе, в рамках которой он живет и действует как автономная и неповторимая система, сохраняя свою целостность и тождественность самому себе, в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений» [Русалов, 1979, с. 9].

Индивидуальность, пишет Г. М. Гак, «это – то уникальное, неповторимое в проявлении всего общего, что отличает одного индивида от другого» [Гак, 1967, с. 20].

Отметим, что человеческая индивидуальность – это продукт конкретных социальных и биологических влияний [Русалов, 1979]. Согласно С. Л. Рубинштейну, Б. М. Теплову и другим авторам, кардинальное отличие между этими влияниями заключается в том, социальные факторы обуславливают содержательный аспект психики (интересы, убеждения, установки, знания и др.).

В работах Э. А. Голубевой раскрывается понимание структуры личности и индивидуальности, учитывающее биосоциальную природу человека. Согласно позиции автора, индивидуальные различия проявляются как в природных, так и в приобретенных в онтогенезе свойствах человека. Индивидуальность как реально действующее и развивающееся образование должна рассматриваться только в единстве природного и социального, организма и личности. В качестве компонентов индивидуальности выделяются: мотивация, темперамент, способности и характер, объединяемые системообразующими признаками – эмоциональностью, активностью, саморегулирующей и побуждениями. Структура индивидуальности по этой схеме включает задатки и проекции их в личностные структуры, что отражает представление о развивающейся индивидуальности, реализующей свои потенциальные возможности в ходе жизнедеятельности [Голубева, 1989]. Согласно ее представлениям индивидуальность рассматривается в качестве фактора эволюции, повышающего адаптационные возможности популяции в целом в случае непредвиденного изменения условий существования. Согласно данной точке зрения, основу индивидуальности составляют непредсказуемые, не поддающиеся какому-либо контролю и управлению, «избыточные неадаптивные элементы». Иными словами, индивидуальностью считается только отклонение от «нормы», не имеющее актуальной значимости в данных исторических условиях. Представленная в таком ограничен-

ном виде, индивидуальность искусственно выводится за пределы реальных общественных отношений [Способности и склонности..., 1989]. Исследования автора посвящены изучению темперамента, характера, склонностям, общим и специальным (педагогическим, музыкальным, математическим, языковым) способностям. При комплексном исследовании специальных способностей было выявлено, что их природные предпосылки выступают в составе сложных системоконплексов. Для педагогических способностей – это сопряженность высокой чувствительности нервной системы и особенностей социального интеллекта. Причем способности включают три составляющие: активность, саморегуляцию, направленность и взаимосвязаны с такими характеристиками, как темперамент, характер, мотивация. Структура индивидуальности представляет некое единство – «природное и социальное, организм и личность» [Голубева, 2005, с. 101], при этом имеется конкретный вклад природной «составляющей» в личностные образования.

По мнению Н. С. Лейтеса «в проявлениях способностей выступает целостная личность» [Лейтес, 1971, с. 8]. Согласно С. Л. Рубинштейну общие способности являются способностями человека к самостоятельной трудовой деятельности и к освоению в процессе обучения того, что было создано человечеством в процессе исторического развития [Русалов, 1979]. Понятие общие способности не сводится к отождествлению его с понятием интеллекта. Согласно Р. У. Кеттелу в структуру интеллекта входят два типа. Стабильный интеллект определяет продуктивность деятельности в тех задачах, которые требуют уже готовых, выработанных умственных навыков. И формируется под влиянием факторов среды в результате накопленного опыта. Иными словами, это запас знаний, умений, умственных навыков, которые приобретаются главным образом в результате обучения и непосредственно используются для разрешения познавательных задач. Оперативный интеллект характеризует продуктивность деятельности в иных – новых, незнакомых задачах и ситуациях, где первый не может выполнять первостепенную роль. Его содержанием является способность воспринимать отношения и устанавливать соответствующие связи. С точки зрения автора оперативный интеллект в большей мере определяется общими природными свойствами индивида, чем влиянием среды. Также двухмерную концепцию строения интеллекта высказывает Д. Векслер. Соглас-



но его концепции, интеллект представляет собой совокупность свойств человека, обеспечивающих определенную успешность деятельности. Он выделяет две основные его стороны. Вербальный, включающий в себя знания, но также зависящий и от других психических функций. В нем отражается уровень вербального функционирования. Невербальный интеллект отражает природные психофизиологические возможности индивида. Так как предусматривает обязательную активность некоторых базальных интеллектуальных функций и включает визуальную организацию и зрительно-моторную координацию. Данный аспект определяет исполнительские особенности. Он оценивается по результатам манипулирования с невербальным материалом [Русалов, 1979].

В рамках научной теории индивидуальных различий А. Ф. Лазурский предлагает изучать темперамент, характер человека как черты индивидуальности. Основную цель индивидуальной психологии он видит в том, чтобы «построить человека из его наклонностей, а также составить целую, естественную классификацию характера» [Лазурский, цит. по: Ахвердова, 2004, с. 128]. «Индивидуальность находит свое выражение не только в задатках и способностях, но и в характере и темпераменте человека, она существует и в самом содержании сознания человека» [Гак, 1967, с. 238].

Темперамент является центральным образованием психодинамической организации человека. Так, Л. С. Выготский к темпераменту относил особенности склада всех прирожденных и наследственных реакций, наследственную конституцию человека. Согласно его мнению темперамент – это та сфера личности, которая обнаруживается в инстинктивных, эмоциональных и рефлекторных реакциях человека. К характеристикам темперамента он относил: телесную выразительность, характер и темп движений. Согласно представлениям Б. М. Теплова под темпераментом понимаются индивидуальные особенности человека, выражающиеся в эмоциональной возбудимости, в большей или меньшей тенденции к сильному выражению чувств вовне, в скорости движений, общей подвижности человека.

Б. Г. Ананьев рассматривал темперамент как «совокупность физиологических и психических особенностей человека и выделяя в его структуре три ведущих компонента: сила, скорость и устойчивость психических процессов» [Ананьев, 1977, с. 144]. К темпе-

раменту он относил все те «индивидуальные особенности организма», которые определяются деятельностью «двигательных органов, органов чувств и всего нервно-мозгового аппарата» [Там же, с. 142].

В. Д. Небылицын в структуре темперамента выделяет три его компонента, относящиеся к сферам общей активности индивида, его моторики и его эмоциональности. Хорошо известно, что грань, разделяющая темперамент и характер, характер и личность, очень условна. «Характер в самом общем виде можно определить как совокупность устойчивых черт индивидуальности, в которых выражаются способы поведения и способы эмоционального реагирования человека» [Моросанова, 2010, с. 230]. К исследованию темперамента и характера личности, субъекта, как правило, подходят с позиции их индивидуальных черт и типов. Под индивидуальными чертами (характера, личности) понимаются устойчивые характеристики, элементы структуры психологических свойств индивидуальности человека которые отличаются у людей [Там же].

В работах подчеркивается, что природные особенности индивида сами по себе не формируют индивидуальность, поскольку не делают его самого субъектом деятельности. Родившийся ребенок является тоже человеческим индивидом, единичным представителем человеческого рода, но он не есть еще человеческая индивидуальность [Ильенков, 1983]. Человек приобретает свою индивидуальность на социальном уровне развития. Индивид «становится индивидуальностью по мере того, как перестает быть только «единицей», «экземпляром» рода и приобретает относительную самостоятельность своего бытия в обществе» [Резвицкий, 1984, с. 35].

Индивидуальность представляет собой особое сформировавшееся качество конкретного человека, взятого в единстве его природных и социальных свойств, сознания и деятельности. Выделяют различные ее формы: предметную, биологическую, человеческую, то есть социальную, которые имеют как общие, так и специфические признаки. К числу наиболее общих относятся: обособленность, неповторимость, самобытность, целостность, активность, которые в той или иной степени, в том или ином выражении присущи всем ее формам. Биологическая индивидуальность выступает как саморегулирующаяся система, сохраняющая свою целостность и качественную определенность благодаря господству

над собственными частями и свойствами. Предметная отражает обособленность, качественную определенность, целостность и неповторимость бытия. Человеческая индивидуальность, в частности, отличается высшим уровнем активности, то есть творчеством, посредством которого реализуются существенные особенности человека, проявляются его способности и дарования. И представляет собой наиболее высокую форму ее развития. Ее самобытность проявляется в творческой активности человека, направленной на преобразование природы и общества [Там же].

И. И. Резвицкий дает целостное определение: «индивидуальность представляет собой интегральное понятие, выражающее особую форму бытия индивидов, в рамках которой они обладают внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что дает им возможность активно (творчески) и своеобразным способом проявлять себя в окружающем мире на основе раскрытия своих задатков и способностей и в соответствии с общественными потребностями» [Там же, с. 38].

В целом, пишет А. Г. Асмолов, «индивидуальность понимается как совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые присваиваются в ходе жизни в обществе, обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации борьбы мотивов; воплощаются через деятельность и общение в продуктах культуры, других людях, себе самом ради продолжения существования образа жизни, являющегося ценностью для данного человека. При анализе развития индивидуальности различают функциональную динамику ее развития, наиболее явно проявляющуюся в проблемно-конфликтных ситуациях (например, стресс, фрустрация, конфликт, кризис), и изменения ее психологического возраста в ходе жизненного пути» [Асмолов, 1986, с. 352].

Совокупным результатом функционирования индивидуальности становится создание, выделение и распространение собственного образа жизни, взглядов, убеждений, характерного стиля деятельности и «почерка» жизни, который определяет своеобразие построения жизненного пути каждого человека [Кузьменко, 2006].

С позиции А. Маслоу в человеческом существе находится сила, которая толкает его к единству личности, к спонтанной экспрессивности, к полной индивидуальности, определив ее как внут-

ренную природу человека. В определенной мере она является наследственной и связана с индивидуальностью, призванием, судьбой. Согласно автору, только жизнь на высоких мотивационных уровнях приводит к более полному раскрытию индивидуальности. Именно самоактуализирующиеся люди отличаются высокой степенью самобытности [Маслоу, 1999].

Отметим, что в работах сопоставляется понятие индивидуальности с понятием личности. Понятия «личность» и «индивидуальность» связаны с целостным представлением об индивиде, взятом в единстве всех его свойств и признаков. Отмечается, что индивидуальность существует не наряду с личностью, а как одно из ее свойств. Личность по своей сущности социальна, но индивидуальна по способу своего существования. И. И. Резвицкий подчеркивает, что личность и индивидуальность не только взаимосвязаны, но и взаимообуславливают друг друга. Индивидуальность не только связана с личностью, но и образуют ее существенную черту. Понятие личности характеризует человека со стороны его социальной обусловленности, социального содержания, указывая на его социальные позиции и ориентации. Понятие индивидуальности отражает форму, способ его бытия [Резвицкий, 1984].

Нельзя не отметить, что в современных исследованиях имеются указания на важность изучения индивидуальности в структуре личности. Известно, что представления о личности, сложившиеся в науке тоже не имеют единого подхода. Проблема личности является одной из фундаментальных в современной науке [Давыдов, 1986]. «Личность», являясь одним из центральных, емких понятий, не имеют единого подхода [Кон, 1984]. В. М. Бехтерев проблему личности определял как одну из важнейших в психологии и трактовал личность как интегративное целое. Отмечается, что он фактически ввел в психологию понятие «индивид», «индивидуальность», «личность», считая, что индивид представляет собой биологическую основу, над которой надстраивается социальная сфера личности. В структуре личности он выделял пассивную и активную, сознательную и бессознательную части, их роль в различных видах деятельности и их взаимосвязь. По мнению И. П. Павлова «личность человека определяется как биологической наследственностью так и средой. Сила нервной системы (темперамент) – природные свойства, характер (форма поведения) – во многом со-

стоит из индивидуальных приобретенных привычек» [Павлов, цитата по: Русалов, 1979, с. 16–17]. В широком понимании Я. Щепанским понятие личности определяется им, как интегральная целостность биогенных, психогенных и патогенных элементов. В качестве первых он перечисляет особенности нервной системы, половые различия, анатомические особенности человека, процессы созревания и развития. К психогенным относит темперамент, склонности, дарования, характер. Социогенные элементы образуют с позиции автора «комплекс устойчивых свойств индивида, влияющих на его поведение и вытекающих из влияния культуры и структуры общностей», в которых он был воспитан и участвует [Русалов, 1979, с. 17]. «Личность – аспект индивидуальности, характеризуемый направленностью, задаваемой глубинными смысловыми структурами («динамическими смысловыми системами», по Л. С. Выготскому)» [Колесников, 1996, с. 163].

Личность выступает как социально-психологическое образование. В понятии «личность» отражена социальная сущность человека, которая характеризуется, прежде всего, уровнем развития психики и способностью к усвоению социального опыта. А. Н. Леонтьев утверждал, что «личность не тождественна индивиду, <...> это – особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, в целокупности отношений общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается» [Леонтьев, 1983, с. 385]. Он выделил три важнейших, с его точки зрения, параметра личности: широту связей человека с миром; степень их иерархизации; общую структуру связей [приводится по: Кричевский, Дубовская, 2009].

А. В. Петровский подчеркивает социальный аспект личности и определяет ее следующим образом: «личность – человек как общественный индивидуум, субъект познания и активного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности» [Петровский, 1968, с. 660]. Автор утверждает, что личность это особое «сверхчувственное качество, которое приобретается индивидом в обществе» [Петровский, 1990, с. 12]. С позиции И. С. Кона «будучи социальной, личность в то же время индивидуальна, неповторима, так как данная структура и сочетание ролей и такое именно их осознание характерны лишь для этого человека и ни для кого другого» [Ананьев, 2008, с. 125].

В концепции А. Н. Леонтьева в структуру личности не входят биологические составляющие. Он расценивал личность как образование, сформировавшееся в результате усвоения человеком социально-исторического опыта, «личность не тождественна индивиду», утверждал А. Н. Леонтьев, «это – особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, в целокупности отношений общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается» [Леонтьев, 1983, с. 385]. «В основании личности лежат отношения соподчиненности человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития» [Давыдов, 1986, с. 49].

В содержании личности в подходе Л. И. Божович особое место имеют особенности саморегуляции и мотивационной сферы: «человек, являющийся личностью, обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и – своим психическим развитием» [Божович, 1968, с. 4].

Понимание личности в работах В. В. Давыдова определяется «как целостности, возникшей в ходе развития человеческого индивида в условиях определенных общественных отношений» [Давыдов, 1986, с. 45]. Такое понимание личности «позволяет соотнести проблему личности и проблему творчества как процесса создания новых форм общественной жизни» [Там же, с. 45].

Личность, согласно представлению В. Н. Колесникова, – «это духовная индивидуальность человека» [Колесников, 1996, с. 166]. Суть биологического аспекта рассмотрения личности в том, отмечает автор, что стремление человека к духовным ценностям является его физиологической потребностью. С позиции К. К. Платонова структура личности имеет 4-уровневый подход (подструктура, сфера). Первая структура объединяет направленность, отношения и моральные черты личности, которые не имеют непосредственных природных задатков. Второй – включает знания, умения, навыки и привычки, приобретенные в личном опыте, путем обучения. Третья подструктура охватывает индивидуальные особенности отдельных психических процессов, или психических функций, как форм отражения. К примеру, восприятия, памяти. Четвертая подструктура объединяет свойства темперамента, возрастные и половые особенности личности, а также ее патологические органические изменения.

Индивидуальность определяется некими особенностями, «которые придают своеобразие и определенный стиль психологическому паттерну конкретного человека» [Психология индивидуальности..., 2005, с. 19]. Так, к основным признакам личности В. П. Тугаринов относит индивидуальность. Самым существенным в индивидуальности выделяет ее направленность. «Индивидуальность становится общественной ценностью, лишь тогда, когда ее проявления направлены на служение обществу и общественному прогрессу» [Тугаринов, цит по: Ананьев, 2002, с. 277]. Л. Н. Собчик в своих работах, исследуя роль индивидуальных свойств в формировании личности человека, отмечает, что «физиологическая база является основой развития и проявления личности на всех этапах человеческой жизни» [Собчик, 2003, с. 23]. В. Н. Мясищев ключевой в своей теории отношений выделяет проблему развития личности. Личность, согласно автору, представляет собой «ансамбль отношений», а структура личности – единство соотношения в ней социального и индивидуального. «Познавательные способности – интеллект – являются важнейшим средством и условием формирования и проявлений личности [Мясищев, 1995, с. 32]. Согласно представлениям В. Н. Мясищева, психологические отношения представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных и сознательных связей личности с разными сторонами действительности. В свою очередь выступают как некий результат, формирующийся и при взаимодействии человека с окружающей средой, с людьми, и при проявлении, развитии его индивидуальности. Большое значение он придавал проявлению и развитию способностей, под которыми подразумевал характеристики индивидуальности человека, а также формированию качеств посредством социальной среды. Индивидуальное преобразуется социальным, отмечал он, – «не утрачивая индивидуальности, но, приобретая новый “социализированный” характер» [Там же, с. 52].

В работах Л. Г. Дикой по психологии функциональных состояний рассматриваются функциональные возможности психической саморегуляции в триаде «деятельность-личность-состояние». Например, регуляции деятельности и состояния человека в экстремальных условиях профессиональной деятельности, проблемы управления психическим состоянием человека; раскрываются аспекты профессиональной адаптации в стрессогенных условиях деятельности [Дикая, 2009, 2012].

По мнению И. С. Кона любая теория развития личности постулирует наличие в этом процессе определенных последовательных фаз или стадий. Можно выделить пять разных теоретических моделей индивидуального развития. Одна модель предполагает, что, хотя темпы развития разных индивидов неодинаковы и поэтому они достигают зрелости в разном возрасте (принцип гетерохронности), конечный результат и критерии зрелости для всех одинаковы. Другая – исходит из того, что период развития и роста жестко ограничен хронологическим возрастом: то, что было упущено в детстве, позже наверстать невозможно, и индивидуальные особенности взрослого человека можно предсказать уже в детстве. Третья, отталкиваясь оттого, что продолжительность периода роста и развития у разных людей разная, полагает невозможным предсказать свойства взрослого человека по его раннему детству; индивид, отставший на одной стадии развития, может вырваться вперед на другой. Четвертая модель акцентирует внимание на том, что развитие гетерохронно не только в межиндивидуальном, но и в интраиндивидуальном смысле: разные подсистемы организма и личности достигают пика развития разновременно, поэтому взрослый стоит в одних отношениях выше, а в других – ниже ребенка. Последняя – определяет прежде всего специфические для каждой фазы развития индивида внутренние противоречия, способ разрешения которых предопределяет возможности следующего этапа (теория Э. Эриксона).

Преемственность личности и ее свойств не исключает их развития и изменения. Причем соотношение того и другого зависит от целого ряда условий. Степень постоянства или изменчивости индивидуальных свойств связана с их собственной природой и предполагаемой детерминацией [Кон, 1984]. В данном контексте подчеркивается доминирующая, системообразующая роль мотивации, воли, целеполагания, направленности и ценностных ориентаций. Подчеркивается, что становление и интеграция основных компонентов личности образуют связи с самоосознанием и преобразуют личность в субъект индивидуального и общественного развития [Битянова, 1998].

Сфера социализации подразумевает развитие самосознания личности: становление в человеке образа его «Я». Наиболее распространенная схема включает в «Я» следующие компоненты: по-



знавательный (знание себя), поведенческий (отношение к себе), эмоциональный (оценка себя) [Андреева, 2009]. Развитие личности, с одной стороны, подразумевает уподобление себя в чем-то другим людям в результате общения, а с другой – отличие себя от других личностей в результате процесса обособления [Мудрик, 2001]. Согласно А. Н. Леонтьеву у индивида на протяжении всего процесса социализации происходит расширение «каталога» деятельностей.

Г. Олпорт индивидуальность считал выдающимся свойством человека. Каждый человек, отмечал он, представляет собой «уникальное творение сил природы». С точки зрения диспозиционной теории личности Г. Олпорта, каждая личность уникальна и ее уникальность наилучшим образом может быть понята через определение конкретных ее черт. Личности определяются теми склонностями, которые им принадлежат и неотъемлемы от них – «нет двух людей, в точности похожих друг на друга», отмечает автор. Личность можно представить как динамическую организацию тех психофизических систем в индивидууме, которые определяют его поведение и мышление, а ее черты обуславливают индивидуальное поведение человека в различных ситуациях, полагает он [Хьюэлл, Зиглер, 2003]. В концепции А. Адлера – теории «индивидуальной психологии» творческое «Я» выступает как высший личностный конструкт. Сам человек является творцом своей личности и должен стремиться развивать, сохранять свою индивидуальность. Причем «творческое Я» выступает как высший личностный объект. По его убеждению «люди обладают творческой силой, которая обеспечивает возможность распоряжаться своей жизнью ... делает каждого человека самоопределяющимся индивидуумом, архитектором своей собственной жизни» [Там же, с. 108]. Позиция К. Роджерса в этом вопросе утверждает, что индивидуальность представляется как «высший и одновременно интегральный уровень личности». Центром внимания в его подходе является индивид и его развитие. Самоактуализация, согласно его утверждению, и есть индивидуализация, выражающаяся в раскрытии себя. Стремление к которой имеет врожденный характер. В концепции К. Роджерса индивидуальность выступает как «высший и одновременно интегральный уровень личности – Я-концепция». Особым уровнем в соотношении состояний «индивидуальность–

личность» является самоуважение, которое связано «с ценностью для личности ее индивидуальности» [Психология индивидуальности..., 2009, с. 36]. Автор относил тех, кто реализует присущие им способности и таланты, к «полноценно функционирующим» людям.

На основе анализа литературных источников, отмечает И. В. Равич-Щербо, легко обнаружить, что проблема «био-социо» ставится как соотношение либо биологического и социального, либо врожденного и приобретенного, либо генотипического и средового. Можно заключить, отмечает он, что в области психологии и психофизиологии единственной парадигмой, позволяющей осуществить строгое экспериментальное исследование индивидуальности, является последняя пара понятий. В формуле «биологическое – социальное» неопределенно широк объем первого понятия. Говоря о биологическом, разные исследователи имеют в виду широкий спектр характеристик разного уровня. К ним относится наследственно закрепленные конституциональные признаки, состояние здоровья, функциональные, морфологические, биохимические, физиологические особенности различных систем человеческого организма и др. «Генотипическое и средовое» представляется для экспериментального исследования оптимальным и включает в себя два независимых понятия, имеющих в современной науке вполне четкое содержание и определенные методы исследования. В рамках этой формулы возможны сопоставимые исследования любых возрастов, что необходимо для получения психологически содержательных результатов» [Психология развития, 2005, с. 162]. Центральными характеристиками индивидуальности могут служить индивидуальный стиль жизни и деятельности, способность к творчеству (креативность), система ценностей и смыслов, жизненных ориентаций, уникальное мировоззрение (или жизненная философия).

Как целостная система индивидуальность включает в себя, во-первых, общие черты, свойственные индивиду как представителю биологического вида и человеческого общества, во-вторых, особые признаки, которые присущи ему как члену определенной общественно-экономической формации. В-третьих, единичные признаки, обусловленные специфичностью его биологической организации и социальной микросреды. Однако указанные свойства человека, взятые сами по себе или как простая их совокупность,

еще не представляют феномена индивидуальности. Только взятые во внутренней взаимосвязи и целостности, они образуют его индивидуальность [Резвицкий, 1984].

Обобщая, отметим, что проблема индивидуальности, уникальности психологического облика человека в науке имеет большую значимость [Психология развития, 2005]. Феномен «индивидуальность» представляет собой сложную интегративную систему, где взаимосвязаны динамика, способы и средства получения и преобразования информации, регуляции деятельности и общения, протекания всех психических процессов, включая эмоциональные и волевые [Анастаси, 2001]. Имеет сложную организацию [Голубева, 2005] в которой представлены психологический, биологический, социальный уровни [Ананьев, 2008; Леонтьев, 1983; Мерлин, 1996 и др.], которые выступают системно и взаимосвязаны структурно. В настоящее время понятие индивидуальности неоднозначно и может иметь разный смысл в зависимости от различных подходов в его понимании. Отметим, что в трудах русских мыслителей демонстрируется многообразие подходов: от религиозно ориентированных до позитивистских, натуралистических и материалистических [Философия..., 2005]. Всех их объединяет идея о целостном, интегративном подходе к исследованию индивидуальности, поиску системообразующих механизмов определяющих развитие и саморазвитие индивидуальности человека [Ахвердова, Волоскова, Белых, 2004].

Подчеркнем, что важным выводом в определении понятия индивидуальность является следующее. Индивидуальность человека не только заключается в том, что каждый индивид неповторим, а в том, что каждый человеческий индивид это отдельный, самобытный мир, который, будучи включен в окружающий его мир, в ту или иную социальную структуру, сохраняет при этом свою относительную самостоятельность. Несомненно, неповторимость различных признаков индивидуальности обуславливается природными факторами. Но истинный смысл индивидуальной неповторимости связан не столько с внешним обликом индивида, сколько со способом его бытия в качестве самостоятельного субъекта деятельности [Резвицкий, 1984].

## **1.2. Многоаспектность проявлений индивидуальных различий с позиции теории и практики**

Как отмечалось ранее, исследовательский интерес представляют методологические положения о взаимодействии биологического и социального факторов, оказывающих влияние на развитие человека. По утверждению Л. С. Выготского и других авторов [Лубовский, 1989; Лебединский, 2003 и др.], расхождение двух планов развития: биологического и социального – лежит в основе нарушенного развития психики.

Особо следует отметить, что нейропсихологические данные о развитии ребенка могут использоваться при выборе методов его обучения. Так, согласно современным представлениям, межполушарные взаимоотношения оказывают непосредственное влияние на своевременное приспособление ребенка к школе [Симерницкая, 1985]. Согласно мнению А. В. Семенович, одной из важных задач в процессе развития ребенка является оценка его профиля латеральных предпочтений. Объясняется эта значимость тем, что функциональная асимметрия полушарий является одним из основных принципов работы головного мозга.

Особое внимание в литературе уделяется исследованию роли функциональной асимметрии в формировании особенностей психических функций, а также в осуществлении сложных форм психической деятельности. Что приобретает большой научный и практический интерес, поскольку дает представление о развитии межполушарных отношений и латерализации различных психических функций в различные возрастные периоды. Полученные данные могут быть использованы при решении различных дифференциально-диагностических задач, планирования развития ребенка, а также с целью оптимизации учебного процесса. Отметим, что организм человека в процессе приспособления к сложным условиям окружающей среды использует в качестве одного из механизмов – изменение взаимоотношений полушарий головного мозга [Брагина, Доброхотова, 1988].

Подчеркивается, что в старшем дошкольном возрасте можно определить латеральное предпочтение. Обладая данной информацией можно построить обучающую и развивающую программу таким образом, чтобы она была максимально эффективной и способ-

ствовала развитию индивидуальных способностей человека в различные периоды его обучения. «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» [Сиротюк, 2003, с. 155].

Активно обсуждается вопрос в литературе о межполушарном взаимодействии и межполушарной асимметрии, которые относятся к важнейшим фундаментальным закономерностям работы мозга как парного органа. Они характеризуют интегративные особенности работы мозга как единой системы, единого мозгового субстрата психических процессов [Силина, Евтух, 2004]. Считается, что функциональная межполушарная асимметрия мозга – один из фундаментальных механизмов работы мозга человека и понимается как различное по характеру и неравное по значимости участие правого и левого полушарий в осуществлении различных функций организма. Функциональная специализация заключается в предпочтении каждым полушарием обрабатывать информацию определенного типа [Хомская, 2006]. Под функциональной асимметрией понимается распределение психических функций между правым и левым полушариями мозга.

Многочисленные исследования изучения функциональной асимметрии мозга в возрастном аспекте недостаточно однозначны [Вартанян и др., 1988]. Так, согласно исследованиям [Хризман и др., 1983; Бианки, 1989; Симерницкая, 1985; Фарбер и др., 2001 и др.], специализация функций начинается на ранних этапах онтогенеза. Формируется постепенно по мере становления центра речи в дошкольном возрасте [Айрапетянц, 1987, Семенович, 2008; Kimura, 1973] и продолжается в период полового созревания [Дубровинская и др., 2000; Ильин, 2003]. Рассмотрим содержание некоторых из них.

Основы функциональной специализации полушарий являются врожденными. Их функциональная неравнозначность проявляется уже на самых ранних этапах онтогенеза, о чем свидетельствуют исследования Э. Г. Симерницкой и Т. П. Хризман. Однако по мере развития ребенка происходят усовершенствование и усложнение механизмов межполушарного взаимодействия. Эту точку зрения утверждают и другие исследователи. В работах Д. А. Фарбер с со-

авторами отмечается, что имеются факты, согласно результатам морфологических исследований, свидетельствующие о неравнозначности полушарий уже на момент рождения. Так, В. Л. Бианки отмечает, что асимметрия человека формируется к моменту рождения и далее претерпевает определенное развитие: может усиливаться, становится устойчивой, способна ослабляться в старости. Согласно исследованиям А. В. Семенович с соавторами, выделяются три уровня организации межполушарного взаимодействия в онтогенезе. На первом этапе в период внутриутробного развития до 2–3 лет закладываются основы межполушарного обеспечения нейрофизиологических, биохимических асимметрий. На следующем этапе в период от 3-х до 7–8 лет, формируется доминантность полушарий мозга по руке и речи. На третьем этапе – в период, продолжающийся до 12–15 лет, завершается процесс формирования межполушарного взаимодействия.

В исследованиях Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, имеются данные, свидетельствующие, что на шестом году жизни дети при нормативном развитии могут иметь достаточно большое количество неправосторонних латеральных предпочтений. Наличие которых, однако, не может быть квалифицировано как проявление истинного левшества. Тогда как к 9 годам, такое же количество неправосторонних предпочтений уже будет характеризовать специфику формирования латеральных предпочтений как отражение своеобразия становления межфункциональных взаимодействий. Данная оценка, по мнению авторов, базируется на том, что неравномерность формирования психических функций в ходе развития связана с нормативной гетерохронией созревания различных мозговых структур [Семаго и др., 2005]. Согласно мнению Е. Ф. Рыбалко, у ребенка к шести годам четко выражена сенсомоторная асимметрия. Результаты изучения биоэлектрической активности полушарий мозга у детей от 3 до 9 лет [Айрапетянц, 1987] свидетельствуют, что у дошкольников преобладает правополушарное доминирование, в том числе и в процессе словесной деятельности. Что, по мнению автора, может свидетельствовать о преобладании в этом возрасте образного восприятия мира, осуществляемого, в основном, правым полушарием. У детей младшего школьного возраста наиболее распространенным оказался смешанный вид асимметрии. Согласно данным В. А. Айрапетянц, на данном отрезке онтогенеза четко прослеживается смена

фазных отношений между полушариями, становление и развитие доминантности левого полушария.

А. Л. Сиротюк согласно данным исследований отмечает, что к моменту поступления ребенка в школу у него развито правое полушарие, а левое актуализируется к 9 годам. Существенные изменения в межполушарном взаимодействии отмечаются к 6–7 годам. К 7–8 годам в нормальном онтогенезе должен сформироваться профиль индивидуальной латерализации, а его несформированность в этом возрасте может свидетельствовать об отклонениях или отставании в развитии. В исследованиях Е. А. Силиной и Т. В. Евтух отмечается, что к старшему дошкольному возрасту формируется профиль латеральной организации. Сдвиг асимметрии в сторону относительного преобладания левого полушария становится особенно выраженным к концу подросткового периода. Так, у детей-правшей в возрасте 8–9 лет даже при решении арифметических задач более активизированным является правое полушарие. Между 10 и 14 годами существенно возрастает активизированность левого полушария [Силина, Евтух, 2004]. Согласно данным Н. В. Дубровинской с соавторами, асимметрия формируется к 14 годам. Причем направленность этих изменений зависит от генетических особенностей, климатических условий места проживания, а степень ее проявления – от половой принадлежности [Доброхотова, Брагина, 1994; Еремеева, Хризман, 2000; Сергеева, 2003]. В исследовании Е. А. Бойко показано, функциональная асимметрия формируются постепенно в процессе деятельности человека, в том числе, в процессе учебной. А учебный процесс может выступать в качестве одного из факторов, определяющих формирование определенного типа функциональной асимметрии.

Интересно в этой связи рассуждение Н. С. Лейтеса о высокой пластичности полушарий мозга на ранних стадиях развития. Что, в частности, проявляется в возможности восстановления речевых функций при локальных поражениях левого полушария путем переноса центров речи из левого в правое. Несмотря на теоретические разногласия, пишет автор, исследователи едины во мнении, что у детей, особенно в дошкольном возрасте, чем у взрослых, правое полушарие играет значительно большую роль в речевых процессах. Если в должное время овладение речью не происходит, области коры, в норме предназначенные для речи и связанных с ней

способностей, могут претерпевать функциональное перерождение [Психология одаренности..., 1996].

В целом отметим, что представленные в литературе суждения о функциональных различиях полушарий мозга носят многообразный, мозаичный характер.

Научный интерес представляют исследования, демонстрирующие различия в специализации полушарий. Рядом исследователей [Лурия, 1970; Брагина, Доброхотова, 1988; Хомская, 2006; Симерницкая, 1985; Бианки, 1989; Gazzaniga, 1979; Kimura, 1973] представлены положения о неравнозначности деятельности левого и правого полушарий головного мозга человека. Согласно многочисленным литературным данным способы обработки информации правым и левым полушариями существенно отличаются [Симерницкая, 1985; Белый, 1987; Брагина, Доброхотова, 1988; Безруких, 2004, 2009; Хомская, 2006; Kimura, 1984]. Работы [Tan et al., 1997 и др.] указывают на то, что левое полушарие использует аналитическую стратегию переработки информации, обеспечивает рационально-логическое, индуктивное мышление, связанное с вербально-символическими функциями. В то время как правое – использует глобальную, синтетическую стратегию, обеспечивает пространственно-интуитивное, дедуктивное, образное мышление. Вербальный интеллект связывают с доминантностью левого, а невербальный – с доминантностью правого полушария. По мнению Б. И. Белого, можно говорить о наличии двух различных принципов функционирования полушарий мозга. Левое полушарие действует по дискретному принципу, осуществляя дробление и анализ поступающей информации, в этом заключается его основная функция. Оно специализировано на оперировании словами, условными знаками и символами; отвечает за письмо, счет, способность к анализу; выполняет последовательные функции. Считается, что данное полушарие ответственно за понятийное, конвергентное мышление, выдвижение гипотез, прогнозирование будущих событий. Структуры правого полушария выполняют главным образом сопоставление и синтез поступающей информации. Доминирование правого полушария определяет образный характер познавательных процессов, дивергентное мышление. Оно специализировано на оперировании образами реальных предметов, отвечает за ориентацию в пространстве и ответственно за синтетическую, симуль-



тантную (одновременную) деятельность мозга. Его функционирование обуславливает наглядно-образное мышление, которое связано с целостным представлением ситуаций и тех изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности [Сиротюк, 2003]. Вербально-логический способ переработки информации обуславливается ведущей ролью левого полушария, образно-действенный – правого. У левого полушария больше возможностей во временной и слуховой сферах, у правого – в пространственной и зрительной. Каждое полушарие перерабатывает одни и те же сигналы по-своему и преобразует сенсорные стимулы в соответствии со специфичной для себя стратегией их представленности [Марютина, 1999].

Интересны в этой связи исследования ряда авторов. Так, данные Д. Кимуры свидетельствуют о том, что вербальная информация перерабатывается преимущественно левым, а невербальная – правым полушарием. «Способности к восприятию речи у правого полушария не намного меньше, чем у левого», считают М. М. Безруких и Т. Е. Князева [Безруких, Князева, 1994, с. 30]. Имеются доказательства участия и правого полушария в продукции речи. Так, оно способно к целостному восприятию слов и высказываний, к различению грамматических категорий по иному принципу, чем это осуществляет левое полушарие [Николаенко и др., 1998]. Левое полушарие преимущественно специализируется в аналитической деятельности на речевой и знаковой основе, членит любую информацию последовательно [Gazzaniga, 1979], участвует в прогнозировании сложных моторных и психических актов. Его связывают с речью и преимуществом в различении слов [Kimura, 1984], а правое – с восприятием невербальных звуков и зрительно-пространственной ориентировкой в среде. С левым полушарием соотносится не только факт осуществления речевой деятельности, но и произвольный опосредованный уровень организации психических процессов, связанный с речью. Правое обеспечивает не только невербальные формы психических функций, но и произвольный уровень организации психических, в том числе и речевых процессов [Балонов, Деглин, 1978; Брагина, Доброхотова, 1988; Николаенко, 1998; Николаева, 2003 и др.].

В данном контексте чрезвычайно важно отметить данные, свидетельствующие о различной полярной организации мозга мальчиков

и девочек [Еремеева, 2002; Еремеева, Хризман, 2003 и др.]. Основа которых заключается на уровне межполушарных взаимодействий головного мозга. Так, В. Д. Еремеева и Т. П. Хризман по записям биоэлектрической активности мозга установили, что отличия мозговой организации у них выявляются еще до рождения: чем младше ребенок, тем больше превалирует у него активность правого полушария над левым. Ряд авторов [Каган, 2000; Еремеева, Хризман, 2003 и др.] полагают, что у мальчиков преобладающим является одно из полушарий мозга с четкой асимметрией их деятельности, а функциональная активность полушарий носит более полярный характер. У девочек меньше выражена межполушарная асимметрия, оба полушария относительно взаимозаменяемы, хотя это в меньшей мере касается речевых функций. Согласно исследованиям Н. В. Вольфа с соавторами, полушарная организация речевых процессов у лиц мужского и женского пола имеет принципиальные различия.

В экспериментах с предъявлением латерализованной слуховой вербальной информации получены данные, указывающие на эффективное использование женщинами правополушарных способов обработки речевой информации. Обнаружено диффузное представительство речевых функций в левом полушарии у лиц мужского пола и локальное – у женского. Фактором, обуславливающим половые особенности в вовлечении функциональных ресурсов полушарий, могут быть различия процессов полушарного интерференционного взаимодействия [Леутин, Николаева, 2005]. А. Л. Сиротюк приводит следующее обоснование названных различий: ЦНС плода мужского пола в пре- и перинатальном периоде наиболее восприимчива к патологическим воздействиям. У девочек по сравнению с мальчиками меньшая степень функциональной специализации полушарий, что обеспечивает более высокие компенсаторные механизмы, влияние наследственных факторов. Через гендер, отмечает Л. Э. Семенова, дети интерпретируют свой индивидуальный опыт, осознают себя и других. Конструирование гендера осуществляется посредством социальных влияний (общественный уровень) и собственной активности индивида (индивидуальный уровень). Социальные влияния подразумевают транслируемые индивиду различными институтами и агентами гендерной социализации культурные знаки гендера; собственная активность индивида – реализацию его гендерной субъектности. Результаты проведенного

автором исследования свидетельствуют о факте более широкой вариативности проявлений гендерной субъектности девочек как следствия существования в обществе более разнообразных стандартов женственности и традиций андроцентризма, обуславливающих большую лояльность к гендерным нонконформистам женского пола [Психология индивидуальности..., 2012].

По утверждению ряда авторов [Симерницкая, 1985; Фарбер и др., 1998; Семенович, 2008 и др.] мозг мальчиков и девочек устроен и работает по-разному. Данное положение лежит в основе различия познавательных стратегий и путей формирования познавательных функций, темпов, способов переработки и усвоения информации [Спрингер, Дейч, 1983; Колесов, 2000; Еремеева, Хризман, 2003 и др.].

В научной литературе имеются данные об особенностях связи развития познавательной сферы мальчиков и девочек с функциональной специализацией полушарий головного мозга. Констатируются гендерные различия в темпах и уровне интеллектуального развития [Еремеева, Хризман, 2003; Силина, Евтух, 2004]. Согласно исследованиям ряда ученых [Дубровинская, 2000; Еремеева, Хризман, 2003], девочки (примерно до 7 лет) в своем интеллектуальном развитии опережают мальчиков, у них лучше развит вербальный интеллект и в более раннем возрасте формируется речь. По данным исследований у мальчиков-дошкольников более развиты зрительно-пространственные и математические способности по сравнению с девочками [Спрингер, Дейч, 1983; Колесов, 2000; Москвин, 2002 и др.]. У мальчиков «избирательно активны передний мозг, его лобные ассоциативные структуры, отвечающие за процессы смыслообразования. Это делает мышление мальчика творческим, объясняет поисковую активность и способствует самореализации» [Силина, Евтух, 2004, с. 63]. Оба пола используют различающиеся когнитивные стратегии в одних и тех же задачах. С. Спрингер и Г. Дейч указывают на «половые различия в вербальных и пространственных способностях, которые могут быть связаны с различиями в способе распределения этих функций между полушариями людей разного пола» [Спрингер, Дейч, 1983, с. 137]. Согласно результатам исследований Е. А. Силиной и Т. В. Евтух, имеются гендерные различия по особенностям познавательных процессов. Так, девочки имеют более высокие показатели по установлению простых аналогий и запоминанию материала. Отличаются накоплением пра-

восторонней асимметрии по слуху, что согласуются с имеющимися данными в литературе.

Одной из психофизиологических характеристик человека является профиль функциональной асимметрии. Т. В. Ахутина отмечает, что каждому человеку присуще сочетание моторных, сенсорных, психических асимметрий-симметрий, составляющих «индивидуальный профиль асимметрии» [Брагина, Доброхотова, 1981; 1988]. Под которым понимается присущее данному человеку сочетание моторных и сенсорных признаков, отражающих включенность в активность той или иной стороны тела [Симерницкая, 1978]. Индивидуальный латеральный профиль – индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий, моторной и сенсорной асимметрии [Сиротюк, 2003]. В литературе встречается понятие «профиль латеральной организации» мозга, что означает право-левое соотношение функций основных анализаторных систем (двигательной, слуховой, зрительной) [Хомская, Ефимова, 1997]. Понятие «латеральный профиль» [Чуприков, Волков, 2004], или «профиль функциональной сенсомоторной асимметрии» выступает как совокупный показатель, отражающий оценку комплекса латеральных признаков в сенсорной и моторной сферах [Леутин, Николаева, 2005]. Профиль функциональной сенсомоторной асимметрии фиксирует преимущество левой или правой стороны в сенсорной и двигательной сферах человека [Николаева, 2001]. В основе представлений латерализации лежит понимание преимущественной работы правого или левого полушария.

Некоторые исследователи высказывают утверждения, что профиль функциональной асимметрии необходимо учитывать при решении широкого круга проблем, связанных с адаптацией к природным и социальным условиям, как у взрослых, так и у детей [Хомская, 1998; Брагина, Доброхотова, 1988, 1994; Леутин, Николаева, 2005 и др.]. Отмечается, что особую значимость данный показатель приобретает при адаптации детей к образовательному процессу [Еремеева, Хризман, 2003; Безруких, 2004, 2009; Сиротюк, 2003; Бойко, 2007; Семенович, 2008; Семаго, Семаго, 2005; Дикая, 2009]. По мнению Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, знание подобной специфики является важным показателем прогноза развития и обучения ребенка.

Профиль асимметрии, о чем свидетельствуют результаты работ [Кураев, 1986; Хомская, 1998; Москвина, 2000; Москвин, 2002], выступает как подвижная характеристика, определяемая как врожденными склонностями организма, так и фенотипическими факторами. Ряд авторов отмечает возможность трансформации латерального фенотипа в зависимости от климатических условий места проживания и средовых факторов [Леутин, Николаева, 2005; Еремеева, 2000]. В. Д. Еремеева и Е. Д. Хомская считают, что под влиянием социокультурных факторов у детей может происходить направленный сдвиг функциональной асимметрии вправо и влево в зависимости от типа латеральности индивида и специфики внешних воздействий.

Так, В. П. Леутин и Е. И. Николаева в системе «рука-нога-глаз-ухо», выделяют следующие типы профилей функциональной сенсомоторной асимметрии: левый, симметричный, смешанный и правый. Левый профиль определяется, если 4 показателя (ведущие рука, нога, глаз, ухо) или любые 3 из них – левые. Симметричный профиль описывается для тех случаев, когда имеется полная симметрия для каждого показателя (ног, рук, глаза, уха), либо для трех из них. При различных сочетаниях показателей профиль определяется как смешанный. Правый профиль обозначается, если все 4 показателя (ведущие рука, нога, глаз, ухо) правосторонние или 3 из них – правые. Данный подход исключает вариативность в последовательности описания параметров функциональной сенсомоторной асимметрии и способствует более четкому пониманию специфики ее выраженности. А. Л. Сиротюк выделяет четыре типа индивидуального латерального профиля – перекрестный, смешанный, односторонний, гармоничный, описывая их следующим образом. При перекрестном профиле каждое полушарие организует работу руки, ноги, уха, глаза на противоположной стороне тела. При смешанном – ведущее полушарие организует работу одного или двух органов (ухо, глаз, рука) на своей стороне тела, а другие ведущие органы на противоположной, при этом сочетание может быть любым. При одностороннем – ведущее полушарие организует работу ведущих органов на своей стороне тела.

М. М. Безруких и Т. Е. Князева ссылаются на данные С. Ортона, согласно которым у многих леворуких детей с трудностями обучения при дизлексии ведущим является правый глаз, а у успешно обучающихся – доминирование правой руки и левого глаза.

И. В. Соболева с соавторами выявили, что среди детей с речевыми нарушениями доля детей со смешанным типом профиля выше, чем среди детей с нормативным развитием речи [Соболева и др., 2001]. Г. М. Вартапетова с помощью метода определения профиля, предложенного Е. М. Хомской, выявила, что среди детей с дисграфией амбидекстры и леворукие встречаются в 2 раза чаще, чем в норме. По данным В. А. Кулганова и Н. В. Верещагиной, проблемы с письмом возникают у детей со смешанным профилем функциональной сенсомоторной асимметрии. Имеются сведения, что для лиц с заиканием и дизлексией, характерна меньшая величина преимущества правого уха [Морозов и др., 1988].

Результаты собственного исследования, в котором приняли участие дети дошкольного возраста 5–7 лет с общим недоразвитием речи (общая выборка испытуемых – 140 человек, из них 57 девочек и 83 мальчика, 90 детей с нарушением речи и 50 детей без нарушения речи) [Гудкова, 2010], свидетельствуют об особенностях профиля функциональной сенсомоторной асимметрии. Так, для девочек с выраженными нарушениями речи в большей мере характерен левый и симметричный профиль, тогда как число девочек со смешанным профилем крайне низко. Девочки с правыми признаками с выраженной речевой патологией в нашей выборке вообще не встречались. Среди детей с нормативным речевым развитием 38 % имеют праволатеральный профиль, 6 % – леволатеральный. Основную часть (52 %) составили дети, относящиеся к смешанному латеральному профилю. Основываясь на результатах собственного исследования, мы пришли к заключению, что среди детей с нарушениями речи чаще встречаются дети с левым профилем. Что в полной мере соответствует литературным данным [Ендолов, Яшенкина, 2003; Фотекова, 2003], у детей 6–7 лет наиболее распространен смешанный профиль [Безруких, Князева, 1994; Николаева, Борисенкова, 2008].

В литературе имеются данные, согласно которым у людей с более высоким интеллектом, чем с меньшими его значениями в большей степени выражена активация левого полушария при обработке информации [Jausovec, 2001]. Д. Вебер [Waber, 1976] связала различия в когнитивных способностях мальчиков и девочек с различием в сроках созревания их головного мозга. Данную точку зрения поддерживают и другие авторы [Еремеева, Хризман, 2003].

Е. И. Николаева отмечает, что у семилетних детей высокие значения коэффициента интеллекта (по тесту Векслера) чаще встречаются в группах с выраженной сенсомоторной асимметрией. Причем, высокие коэффициенты интеллекта обнаружены у мальчиков, имеющих выраженные латеральные показатели (либо правый или преимущественно правый, либо левый или преимущественно левый и симметричный профили). Среди детей с левым и симметричным профилем больше мальчиков, чем девочек с высоким коэффициентом невербального интеллекта. Среди детей с правым профилем – чуть больше девочек.

В исследовании Л. К-С. Будук-оол и М. В. Назын-оол в сфере познавательной деятельности детей с задержкой психического развития (ЗПР) получены данные, согласно которым недостаточность функций преимущественно левого полушария, выявленная при электрофизиологическом исследовании функциональной организации мозга указывает, что при сохранности возможностей развития интеллекта у них наблюдаются недостаточная сформированность умственных операций, отставание в развитии словесно-логического мышления. Возможно, отмечают авторы, трудности школьного обучения детей с ЗПР обусловлены тем, что большинство заданий имеет вербальный характер, а дефицитарность функций левого полушария создает затруднения в их адекватной переработке. Выделенные критерии (регуляционно-волевой, мотивационно-эмоциональный, структурно-содержательный) позволили оценить главные когнитивные процессы. Выявленные критерии, отмечают авторы, позволяют психологу проводить работу при обследовании лиц с любым языковым и этнокультурным фоном, уровнем речевого развития, что создает преимущества их использования при обследовании детей из специфической культурно-языковой популяции [Функциональная асимметрия..., 2010].

Интересно отметить, что индивидуальные особенности человека можно описать индивидуальным профилем его саморегуляции. Который включает в себя показатели развития саморегуляции функциональных особенностей и регуляторно-личностных свойств. Отмечается, что в рамках понятия «индивидуальный профиль» выполнено большое количество работ, в которых в разных аспектах изучаются особенности индивида, затрагивая характеристики мышления в познавательной сферы, а также личностно-социальные особенности [Моросанова, 2010].

### **1.3. Практико-ориентированные исследования по развитию индивидуальности и личности**

При анализе человека как индивидуальности, отмечает А. Г. Асмолов, исследователи рассматривают проблемы характера, воли, способностей, одаренности – т. е. «проблемы анализа индивидуальности личности, которые, несмотря на обилие попыток их изучения в истории психологии, до сих пор остаются terra incognita и одновременно «синей птицей» для психологов самых разных школ и направлений» [Асмолов, 1986, с. 350].

Структура индивидуальности человека имеет многоуровневое строение, при этом отдельные уровни (генетический, морфологический, физиологический, психологический) находятся в постоянном взаимодействии. В онтогенезе генетический уровень как исходный инициирует развитие других смежных с ним – морфологического и физиологического, а те, в свою очередь, создают условия для психического развития. При этом влияние генетического уровня на психологические особенности индивида оказывается весьма значительным: особенности интеллекта зрелых людей почти наполовину определяются индивидуальными особенностями генотипа. Однако на ранних стадиях развития, в дошкольном детстве, пока процессы созревания не достигли завершения, влияние генотипа на индивидуальные особенности интеллекта намного меньше. Несмотря на сравнительно небольшой вклад генотипа в индивидуальные различия интеллекта в раннем детстве, генетические влияния в раннем возрасте и в зрелости коррелируют между собой. Все это дает основание полагать, что индивидуальные особенности генотипа, имеющие отношение к формированию высоких умственных способностей и одаренности, можно отнести к категории задатков [Психология одаренности..., 1996].

Рассмотрим концептуальные подходы, изложенных в ряде работ, посвященные данной проблеме. Так, Б. М. Теплов в своих работах по проблеме развития индивидуальности отмечает, что человек сам является творцом своей индивидуальности и на основе каких-либо задатков могут выработаться различные психические свойства [Теплов, 1985]. Аристотель о роли природных задатков, обучения и воспитания привычек в нравственном совершенствовании человека пишет, «что природные дарования не находятся в на-



шей власти, обучение же не на всех имеет воздействие ...» [Аристотель, 1983, с. 25]. В. С. Мерлин указывает на то, что возрастное развитие индивидуальности заключается в возникновении новых связей между индивидуальными свойствами, которые возникают в процессе активной деятельности в зависимости от ее общественного значения [Мерлин, 1996].

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 позднейших стадиях развития индивидуальности дети уже накопят разнообразнейший опыт хорошей заботы о себе и будут двигаться дальше с определенной верой в людей и мир вокруг [Винникотт, 1994]. 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 [Винникотт, 1998]. Чрезвычайно важным и сложным, отмечает Д. В. Винникотт, является вопрос при описании человеческой личности – «трудно определить, откуда начинается личность» и доступных ей вершин развития [Там же, с. 32]. Важное значение он 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 [Там же]. «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...» [Там же, с. 22]. «Ребенок – это еще не зрелое существо, но он – становящаяся личность, индивидуальность, имеющая свои особые потребности,

склонность и интересы, свои глубоко переживаемые отношения со взрослыми и другими детьми, свою богатую эмоциональную жизнь. И во всем этом ребенок целостен, един. При оценке его качеств и возможностей взрослые не должны терять из виду ни одной грани, пусть еще не развернувшейся, но уже многосторонней и вместе с тем целостной личности ребенка» [Аркин, 1967, с. 9]. Этим определением Е. А. Аркин подчеркивал сложность и глубину детского развития, отмечая, что ребенок, подобно взрослому уже обладает своей индивидуальностью и своими запросами.

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» [Мясищев, 1995, с. 23]. Именно в детстве появляются задатки особенностей характера, способностей и интересов [Ковальчук, 1985].

Возрастное развитие индивидуальности заключается в возникновении новых связей между индивидуальными свойствами. Подлинное развитие индивидуальности ребенка возможно лишь в условиях актуализации его социокультурного становления. Решение задач по развитию индивидуальности личности определяет разработку подходов к организации образовательного и воспитательного процессов. Важно подчеркнуть, что развитие ребенка невозможно при постоянном подавлении его личностных качеств и навязывании шаблонов. С детства ребенок должен учиться видеть мир целостным, так как такое его видение обеспечивает ему осознание себя как индивидуальности, как личности нравственной, уверенной, здоровой [Большунова, 2013].

Проблеме развитие личности В. В. Давыдов придавал особое значение: оно включено в его общее психическое развитие. Многие факты, которые психологи связывают с развитием личности, вполне соотносимы с данными, касающимися общего психического развития, а в ряде случаев по своему описанию они почти совпадают (это относится, например, к 3-летнему, 7-летнему, 16-летнему детскому возрасту). Согласно его пониманию сущности личности, личностью является человек, обладающий определенным творческим потенциалом. Личность ребенка, отмечает автор,

возникает в дошкольном возрасте – после 3 лет, когда ребенок становится субъектом сознательной деятельности. Однако возникновение личности ребенка связано не с формированием у него устойчивых и соподчиненных мотивов (хотя и это очень важно), а, прежде всего с тем, что именно в дошкольном возрасте у ребенка интенсивно развивается, воображение как основа творчества, созидание нового. Основные этапы становления личности ребенка, пишет автор, неотделимы от развития его творческих возможностей и, следовательно, от развития его воображения. Благодаря воображению создаются новые образы и мысли, на основе которых возникают новые действия и предметы. Воображение противопоставляется в жизни человека процессу прямого подражания, репродуцирования, имитации [Психология развития, 2005]. Личность развивается, отмечает В. В. Давыдов, на основе своеобразного синтеза разных видов деятельности и разных психологических образований (прежде всего воображения и сознания), которые имеют разный удельный вес в тот или иной возрастной период, определяя конкретный творческий потенциал человека [Психология развития, 2005].

Д. И. Фельдштейн и другие авторы так же 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, «социализация 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» [Фельдштейн, 1989, 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» [Там же, с. 56].

В. В. Давыдов, анализируя развитие детей, указывает, что в дошкольном возрасте у них, наряду с художественными, имеются способности к элементарным формам познавательного творчества. Взаимосвязанные виды воспитания дошкольников могут приводить в результате к развитию соответствующих форм детского творчества. Это означает, что именно в дошкольном возрасте у ребенка формируется каркас личностного уровня деятельности. К концу этого возраста дети могут стать субъектами, обладающими личностью [Психология развития, 2005].

М. Якоби отмечает, что индивидуальность представляет некий «дар каждого человеческого существа, но, без сомнения, самые большие опасности для ее раскрытия кроются в периоде младенчества и раннего детства, когда баланс запрещения и поощрения целиком зависит от матери...» [Якоби, 2001, с. 195].

Личность развивается не изолированно от окружения, а в неразрывной связи с ним.

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» [Зеньковский, 1996, с. 195]. Становление личности и индивидуальности человека осуществляется в ходе социогенеза, основу которого составляют процессы социализации и индивидуализации, подчеркивает А. Анастаси [Анастаси, 2001].

Подчеркнем важность вопроса относительно общения и взаимодействия ребенка со взрослыми. Самостоятельное предметное действие и соответствующее восприятие формируется у ребенка на основе его совместного действия со взрослым при таком их общении, когда взрослый задает образец этого действия, контролирует и оценивает весь процесс его выполнения. Возникновение воображения и сознания приходится на младенческий возраст, когда возникают существенные предпосылки его личности (но именно предпосылки в виде ранних форм воображения и сознания). Благодаря им у ребенка с трех лет начинает складываться собственно личностное или творческое содержание его деятельности. Это первоначально происходит внутри игры, которая в дошкольном возрасте является ве-

душей деятельностью. В дошкольном возрасте наряду с игрой большую роль в развитии воображения имеют художественная деятельность, конструирование, элементы труда и учения, которые реализуются средствами художественного, умственного и нравственного воспитания. Так, умственное воспитание направлено на формирование у дошкольников определенного уровня знаний, элементарных познавательных умений (например, умения сравнивать и обобщать) и познавательных мотивов (любопытности) [Психология развития, 2005]. В каждом ребенке необходимо развивать все его способности, всесторонне развивать его личность, его индивидуальность. В ряде работ обращалось внимание на то, что при условии воспитания ребенка в коллективе может полностью раскрыться его индивидуальность, способности. Рассматривая пути изучения индивидуальности, указывается на возможность познания многих особенностей детей при анализе их рисунков, лепки, конструирования [Ковальчук, 1985].

Наиболее важным в развитии индивидуальности является процесс индивидуализации личности. Е. А. Аркин считал, что индивидуализация заключается в умении применять общие законы развития и воспитания ребенка, добытые наукой и практикой, в конкретных условиях данного случая [Аркин, 1967, с. 429]. Процесс развития индивидуальности в онтогенезе является результатом двух факторов – эволюции врожденных процессов развития и усвоения общественного опыта, которые приводят к выработке собственного опыта, его выделение из общественной; реализации через деятельность своего образа жизни, внедрение человеком в социальное окружение произведенных взглядов, убеждений, ценностей. Развитие индивидуальности происходит гармонично в том случае, когда обеспечивается оптимальное соотношение между процессами индивидуализации и социализации, эмоционально-чувственного и когнитивного, мотивационно-потребностного и социально-нравственного развития ребенка [Кузьменко, 2006]. Как отмечает автор, гармоничное развитие индивидуальности зависит от того, поддерживаются в социальном окружении принципы оптимального соотношения процессов индивидуализации и социализации, биологического и социального; гуманистической направленности, уважения к уникальному своеобразию каждого ребенка; целостности, интегрированности детской индивидуальности; це-

ленаправленного создания эмоционально обогащенных воспитательных ситуаций; вариативности программных задач, учебно-воспитательного содержания и соответствия развивающей среды индивидуальным и возрастным возможностям ребенка [Там же].

Содержательной основой индивидуальности как глубинного уровня личности являются свойства, формирование которых обеспечивает активизацию субъектности, произвольности и творчества, влияют на выработку индивидуального стиля поведения и деятельности, создание уникального жизненного опыта, значимого не только для самого человека, а и приемлемого для других. Чем в большей степени в социальном окружении ребенка поддерживаются принципы оптимального соотношения процессов развития и саморазвития, природного и приобретенного, социального и индивидуального. Также принципы индивидуального подхода, гуманистической направленности, целостности, интегрированности детской индивидуальности, создание эмоционально обогащенных воспитательных ситуаций и вариативности развивающей среды, тем более гармонично развивается индивидуальность ребенка в возрасте от трех до семи лет [Там же].

Работы представителей прогрессивной дидактики ориентируют педагогов на гуманное отношение к каждому ребенку, уважение его индивидуальности. А. С. Макаренко считал принцип индивидуального подхода к детям важным при разрешении ряда педагогических проблем. Подчеркивая сложность индивидуального подхода к детям, отмечал, что основы для его развития закладываются в дошкольном возрасте. Данная проблема получила всестороннее развитие в педагогическом учении В. А. Сухомлинского. В частности, подчеркивалась важность развития индивидуального своеобразия личности ребенка. Автор «находил интересные формы работы для развития индивидуальности каждого ребенка при воспитании его эстетических чувств. Важнейшим средством развития личности он считал природу, художественное слово, музыку и рисование. Ибо все лучшее в характере ребенка раскрывается при соприкосновении с прекрасным, с искусством, музыкой, природой» [Ковальчук, 1985, с. 9]. Е. А. Аркин рассматривал проблему индивидуального подхода к дошкольникам в физическом воспитании, А. П. Усова – в процессе обучения и умственного развития детей на занятиях. В числе первоочередных задач по развитию индиви-

дуальности можно обозначить ряд следующих, которые сводятся к созданию условий «для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые выбрал он сам, <...> оказанию помощи делать ему осознанные личные выборы, <...> осваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимания себя и других» [Битянова, 1997, с. 19–20].

Теоретическое осмысление психологии творчества, способностей и самореализации личности представлено в многочисленных научных трудах Б. М. Теплова, Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, Э. А. Голубевой и др. Так, Л. С. Выготский в своих работах подчеркивал взаимосвязь между творчеством и развитием личности: «...в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутин и в чем заключена хоть йота нового, обязаны своим происхождением творческому процессу человека» [Выготский, 1991, 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.» [Рубинштейн, 1999, с. 522].

Для развития творческих способностей детей является важным достаточно имеющихся представлений об окружающем мире, чтобы они могли найти наиболее интересные темы и осуществить свой замысел в рисунке, лепке, аппликации. Развитие творческих способностей, отмечает Я. И. Ковальчук, не может быть одинаковым у всех детей в силу их индивидуальных особенностей, однако педагог должен предоставить каждому ребенку возможность активно, самостоятельно проявить себя и испытать радость творческого руда. Реальным результатом занятий являются работы, отражающие индивидуальность каждого ребенка. Индивидуальные особенности проявляются и в выборе сюжета, и в раскрытии творческого замысла [Ковальчук, 1985].

Считается, что одной из первостепенных социальных задач в системе обучения является создание условий, выявление и развитие одаренных учащихся, реализация их способностей. Одаренность представляет сложное психофизиологическое явление, определяется взаимодействием различных факторов: доминирующей ролью познавательной мотивации; интеллектуальным развитием, творческой активностью, развитием специальных способностей, лично-

стными проявлениями. Особенности проявления одаренности определяются развитием творческих возможностей ребенка и зависят от условий социального окружения.

С позиции литературных источников рассматривается две ведущие точки зрения на определение данного понятия. Исходя из первой – одаренность может проявляться у каждого ребенка, но важно вовремя обратить внимание на его способности и развивать их. Исследователи другой считают, что одаренность встречается не часто и ее проявление можно увидеть только у малого числа детей [Сиротюк, 2014].

Одаренность классифицируется [Сиротюк, 2014]:

– *по степени сформированности* различают актуальную и потенциальную одаренность. При актуальной одаренности ребенок демонстрирует более высокий уровень выполнения какой-либо деятельности по сравнению с возрастной и социальной нормой. Потенциальная одаренность характеризует ребенка, имеющего определенные психические возможности для высоких достижений в деятельности, но не способного реализовать их в данный момент в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала зависит от наличия или отсутствия ряда неблагоприятных причин;

– *по форме проявления* выделяют явную и скрытую одаренность. Явная проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, в том числе и при неблагоприятных условиях. Скрытая – в деятельности ребенка в менее выраженной форме;

– *по широте проявления* в различных видах деятельности выделяют общую и специальную одаренность. Общая проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности. Специальная – обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности.

*По типу* дифференцируют следующие виды одаренности:

– *интеллектуальная* заключается в проявлении у детей в высоком уровне интеллектуального развития. Интеллектуально одаренные дети отличаются: повышенной любознательностью; наблюдательностью; исключительной сообразительностью; динамичностью и оперативностью мыслительных процессов; остротой аналитического ума; исключительной памятью; полным погружением в пред-



почтительную сферу деятельности; настойчивостью в достижении целей; успешным применением знаний и умений в практических ситуациях; умением хорошо излагать свои мысли; стабильной способностью ставить и решать проблемы, осуществлять оптимальный выбор; умением самостоятельно получать знания; философским осмыслением материала; развитыми навыками планирования;

– *академическая*, характеризуется у детей высокой успешностью обучения в школе и обладанием: ярко выраженным интересом к предмету; способностью конструктивного овладения понятиями, терминологией по избранному предмету; способностью легко запоминать и сохранять информацию; способностью понимания сложных причинно-следственных связей; тягой к логическим умозаключениям и абстрактным понятиям; исключительной способностью классифицировать, систематизировать материал по предмету; высокой мотивацией при изучении предмета;

– *творческая одаренность (креативность)* проявляется в: умении переконструировать информацию; чрезвычайной пытливости и любознательности; стремлении мыслить и делать все по-своему; изобретательности в изобразительной деятельности, в играх, в использовании материалов и идей; способности по-разному подойти к проблеме или к использованию материалов (гибкость); частом высказывании множества разных соображений по поводу конкретной ситуации; способности не только выдвигать гипотезы, но и разрабатывать их; стремлении разрушить стереотипы; способности увидеть в знакомой задаче, объекте, проблеме новые стороны; проявлении исследовательской активности, гибкости и вариативности мышления; частом импровизировании, способности генерировать неординарные идеи; частом выражении делать все по-своему (независимы, неконформны); избегании следования условностям и авторитетам; способности с головой уходить в интересующее их занятие, работу; демонстрировании высокого энергетического уровня (высокую продуктивность или интерес к множеству разных вещей).

*Дети с социальной (лидерской) одаренностью:*

- проявляют себя успешными в общении;
- способны устанавливать зрелые конструктивные взаимоотношения с другими;
- легко приспосабливаются к новым ситуациям;

- их часто выбирают в качестве партнеров по играм и занятиям;
- в окружении посторонних людей сохраняют уверенность в себе;
- имеют тенденцию руководить играми или занятиями других детей;

- с легкостью общаются с другими детьми и со взрослыми;
- генерируют идеи и решения задач;
- в общении со сверстниками проявляют инициативу;
- хорошо понимают чувства и потребности других людей;
- способны к сопереживанию;
- принимают на себя ответственность, выходящую за рамки, характерные для этого возраста;
- оказывают влияние на разрешение конфликтов;
- оказывают помощь советами и рекомендациями;
- обладают хорошим чувством юмора.

*Дети с художественной одаренностью:*

- предпочитают визуальную информацию;
- подробно детализируют, запоминают и художественно воспроизводят увиденное, услышанное;
- обладают обостренной интуицией;
- охотно экспериментируют, используя средства художественной выразительности;

- обладают оригинальностью художественных, музыкальных, сценических видов продукции;

- неповторимы в самовыражении;
- сильно увлечены разными видами искусств;
- настойчивы в достижении мастерства.

*Дети с психомоторной (двигательной, спортивной) одаренностью:*

- проявляют повышенную активность в движении;
- проявляют большой интерес к деятельности, требующей тонкой и точной моторике;

- обладают хорошей зрительно-моторной координацией;
- любят движение (бег; прыжки, лазание);
- обладают широким диапазоном движения (от медленного к быстрому, от плавного к резкому);

- прекрасно удерживают равновесие при выполнении двигательных упражнений (на бревне, трамплине);
- прекрасно владеют телом при маневрировании (стартуя, останавливаясь, целенаправленно меняя направление и т. п.);

– для своего возраста обладают исключительной физической силой, демонстрируют хороший уровень развития основных двигательных навыков (ходьба, бег, лазание, прыжки, умения бросать и ловить предметы);

– любят соревновательность;

– обладают усиленным кинестетическим самоконтролем.

По мнению исследователей, 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» [Лейтес, 1985, 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» [Психология одаренности, 1996, 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» [Там же, 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 литературе отмечается, что имеется множество концептуальных подходов, которые отражают сложность природы детской одаренности, различные стратегии ее диагностики и развития для разных видов и уровней одаренности, возрастных этапов, внутренних и внешних условий.

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 ребенка выступают в единстве – индивидуальное и возрастное, интеллектуальное и личностное, – отмечает автор [Там же]. Такие дети отличаются «тягой к труду», а их способности указывают на огромные возможности детства. Результаты исследований [Дикая, Покуль, 2012] особенностей функцио-

нальной организации коры мозга при решении когнитивных задач у учащихся с умственной одаренностью (с явной и скрытой формами ее проявления), свидетельствуют о следующем. У испытуемых в частотно-пространственной организации ЭЭГ выделены общие и специфичные функциональные связи, обусловленные наличием признаков одаренности, формой одаренности, типом и характером решаемых когнитивных задач. Решение когнитивных задач у подростков с признаками одаренности характеризуется усилением коротких внутрислоушарных когерентных связей в передних и задних отделах коры во всех исследуемых частотных диапазонах, тогда как у других (без признаков одаренности) – усилением длинных внутрислоушарных когерентных связей между передними и задними отделами коры во всех частотных диапазонах и межполушарных когерентных связей в высокочастотных ЭЭГ-диапазонах. Различия частотно-пространственной организации ЭЭГ у испытуемых с признаками явной и скрытой одаренности выявлены преимущественно для низко- и высокочастотных ЭЭГ-диапазонов, отражаются в топографии внутрислоушарных когерентных связей и определяются типом решаемых когнитивных задач [Там же].

Имеются сведения, что среди людей с физическими недостатками немало одаренных. К возможным их трудностям можно отнести: сложности в чтении; в орфографии; в механическом заучивании; в заучивании дней недели и месяцев в году; в различении левого и правого положения; в действиях с числами. У детей имеется неразборчивый, трудный почерк; кажущаяся неорганизованность и невнимательность. Причины подобных нарушений могут быть обусловлены затрудненностью в выработке вербальных кодов для сохранения и извлечения информации, в установлении последовательностей из-за одновременной обработки информации. Одаренные дети с трудностями в обучении обладают двумя группами особенностей, которые ставят их в промежуточное положение. С одной стороны, им присущи высокие интеллектуальные способности, выражающиеся, например, в использовании сложных абстрактных понятий, в решении задач. С другой, они могут демонстрировать особенности, присущие обычным учащимся с трудностями в обучении: поведенческие (агрессивность, беспечность); когнитивные (дефекты в выполнении заданий, опирающихся на

память и восприятие). В то же время они могут усваивать достаточно сложный материал, делать удивительные интуитивные выводы, обладать творческими способностями. При решении трудных задач (но не в письменном виде) они используют те же стратегии, что и остальные одаренные (в отличие от обычных детей с трудностями в обучении). Важно подчеркнуть, что главная проблема для таких детей заключается в том, что педагоги не всегда замечают сильные стороны своих учащихся и еще реже делают попытки развить их. Это усугубляет положение детей, так как они чувствуют противоречивость коррекционной работы и специального обучения, направленных только на одну сферу их индивидуальности с полным пренебрежением к другой. Постоянная обращенность обучения на недостаток, слабую сторону, отмечают авторы, способствует формированию отрицательного восприятия себя и своих возможностей [Психология одаренности..., 1996].

Как отмечает Д. Фримен [Фримен, 1997], изучающая проблемы одаренности и раздельного обучения, существуют различные тенденции в генетическом устройстве полов, усиливающиеся в условиях социального воспитания. Так, одаренные девочки реже достигают своего потенциала, чем одаренные мальчики в школах при смешанном обучении. Девочки, обучающиеся в однополых грамматических школах, имеют продвинутые академические способности. Чтобы более полно использовать свои интеллектуальные способности, одаренным девочкам надо быть более психологически независимыми, чем обычным девочкам, считает автор. Обозначенные особенности оказывают влияние на эмоционально-волевую сферу обучающихся, формы работы с ними. Поэтому раздельное обучение мальчиков и девочек в соответствии с их психофизиологическими особенностями, социально-культурными факторами может стать одним из условий индивидуализации развития школьников.

Отметим, что при достаточном внимании к проявлениям интеллекта и познавательным потребностям детей и использованию взаимодополняющих методов диагностики можно выявить детей с незаурядными умственными возможностями. Важность проблемы заключается в том, как способствовать их оптимальному развитию. К основным стратегиям обучения детей с высоким умственным потенциалом относят ускорение и обогащение, имеющие определенные формы. Ускорение связано, в первую очередь, с измене-

нием скорости обучения, а не содержания, того, чему учат. В некоторых случаях обогащение дифференцируют на «горизонтальное» и «вертикальное». Вертикальное обогащение предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета, его иногда называют ускорением. Горизонтальное – направлено на расширение изучаемой области знаний. Одаренный ребенок не продвигается быстрее, а получает дополнительный материал, имеет большие возможности для развития мышления, креативности, умения работать самостоятельно. Стратегия обогащения включает несколько направлений: расширение кругозора, знаний об окружающем мире и самопознания, углубление этих знаний и развитие инструментария получения знаний. «Одаренность настолько индивидуальна и неповторима, что вопрос об оптимальных условиях обучения каждого ребенка должен рассматриваться отдельно», отмечает Н. С. Лейтес [Психология одаренности..., 1996, с. 120]. Для количественной характеристики индивидуального уровня развития интеллекта В. Штерн предложил вычислять так называемый «интеллектуальный коэффициент» (IQ). Такое «измерение одаренности» дает важную ориентировку в индивидуальных различиях между детьми по интеллекту. Темп развития ребенка в определенном возрасте и, соответственно, умственный уровень его в эту пору еще не дают достаточных оснований для суждений о постоянной характеристике его интеллекта.

Одной из важных трудностей оценки признаков одаренности является то, что у детей индивидуальное и возрастное выступают совместно, в единстве. Возрастное умственное развитие (в социальной среде, под воздействием обучения и воспитания) не означает просто увеличение, обогащение интеллекта ребенка. С годами у ребенка происходит не одно лишь возрастание и усиление более ранних свойств, но и их преобразование, установление новых свойств [Психология одаренности..., 1996]. Трудность прогноза в отношении общих умственных способностей связана и с тем, что в дальнейшем дети должны найти себе применение в конкретных видах деятельности. Трудно обучать и воспитывать необычных по своему умственному развитию и активности детей, особенно трудно прогнозировать влияние на них учебно-воспитательных воздействий. При этом важно учитывать не только индивидуальность, но и возраст ребенка [Там же].

Таким образом, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной сферы опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). Так же важным является роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования [Сиротюк, 2014].

Известно, что интеллект играет важнейшую роль в структуре целостной индивидуальности человека. Значимость проблемы интеллекта и умственного развития в первую очередь определяется той ролью, которую они выполняют в разрешении комплекса социальных и индивидуально-психологических проблем человека. При изучении природы интеллекта исследователи пришли к пониманию, что интеллект – явление сложное и динамическое [Анастаси, 2002; Ильина, 2006]. «Интеллект в широком значении – вся познавательная деятельность, в более узком – наиболее обобщенное понятие, характеризующее сферу умственных способностей человека» [Психология одаренности..., 1996, с. 43]. Кроме того, некоторые исследователи полагают, что интеллект – это способность человека эффективно адаптироваться в окружающей среде [Леутин, Николаева, 2005]. Как механизм адаптации, интеллект подразумевает ежедневную способность человека менять стратегию поведения вслед за изменением обстоятельств на основе ментальной картины мира, гибкость в структурировании материала и его обработки, которая позволяет вовсе не менять свое физическое состояние. Индивидуальные различия по интеллекту, согласно Н. С. Лейтесу, не сводятся к различиям по его величине, по уровню и значимую роль имеют различия по своеобразию интеллекта. Однако нельзя недооценивать и роль собственно интеллектуального фактора: интеллект проявляется в способах действий, в выборе познавательной стратегии. Он не представляет собой чего-то изолированного в человеке. Проявления умственной одаренности неотделимы от свойств личности, действующей и переживающей, отмечает автор.

Интеллектуальное развитие определяется не только генетическими особенностями, но, в не меньшей мере, особенностями среды, в которой развивается ребенок [Анастаси, 2002; Ильина, 2006]. Уровень интеллектуального развития, как отмечает М. Н. Ильина «не всегда является постоянным и может значительно меняться

под влиянием различных социальных воздействий среды» [Ильина, 2006, с. 32]. Интеллект ребенка опосредуется созданием интенсивно стимулирующей среды [Там же]. С годами у ребенка происходит торможение и преобразование более ранних свойств, становление новых. Каждую возрастную ступень отличает своя, не свойственная ни предыдущим, ни последующим возрастам готовность к развитию определенных сторон интеллекта [Лейтес, 1996]. В некоторых исследованиях показана корреляционная связь интеллекта с такими характеристиками семейной среды, как образование родителей, время, которое ребенок проводит с родителями, эмоциональное состояние матери, насыщенность среды, социально-экономический статус семьи [Анастаси, 2002; Ильина, 2006].

Так, социальный интеллект представляет собой интеллект, проявляющийся в общении с окружающими людьми в житейских ситуациях, когда необходимо решать социально-практические задачи общения, социального приспособления, воздействия на людей и т. д. Подразумевает способность к пониманию, управлению людьми и адекватному взаимодействию в межличностных отношениях. По мнению Г. Олпорта, социальный интеллект – это особый социальный «дар», который обеспечивает гладкость в отношениях с людьми. Его продуктом является не глубина понимания людей, а социальное приспособление. Описываются следующие варианты объяснения природы социального интеллекта как способности понимать людей и социальные ситуации [Ушаков, 2004]:

1) особая способность, отличная от таких видов интеллекта, как вербальный, пространственный, математический и т. д., однако имеет с ними корреляционную связь;

2) не столько способность, сколько знания, умения или навыки, приобретенные в течение жизни;

3) личностная черта, определяющая успешность социального взаимодействия.

В сфере социального интеллекта вырабатывается подход, понимающий человека как когнитивно-эмоциональное существо. При исследовании социального интеллекта внимание некоторых авторов все больше смещается в плоскость изучения эмоциональной сферы людей, успешных в социальном приспособлении. Это смещение объясняется накоплением фактов, указывающих на то, что эмоции и чувства в социальной адаптации играют важную роль. В частно-



сти, было обнаружено, что «у 95 % интеллектуально одаренных людей имеются проблемы в эмоциональной сфере» [Бордовская, Розум, с. 477]. У детей этой категории наблюдаются ярко выраженная инфантильность в эмоциональном отношении, сниженный интерес к деятельности, не связанной с получением знаний, трудности общения со сверстниками.

Проблему развития социального интеллекта педагогов и студентов средних специальных учебных заведений Е. Ю. Пряжникова рассматривает как важнейшую способность к эффективному межличностному взаимодействию [Пряжникова, 2013]. Автор указывает, что перспективы формирования и развития социального интеллекта выступают как структурные составляющие профессии и сложного образования, что определяет способность человека к эффективному общению и пониманию себя и других, успешности социальной адаптации, пониманию и прогнозированию результатов собственного и партнерского поведения по взаимодействию. В ее исследовании установлено, что такие качества личности, как общительность, эспрессивность, эмоциональная доминантность, устойчивость, высокий самоконтроль, дипломатичность, адекватность самооценки являются профессионально значимыми [Пряжникова, 2013].

По утверждению Д. Гоулмана, примерно 80 % жизненного успеха человеку обеспечивает то, что можно назвать некогнитивными факторами. В их число входит и эмоциональный интеллект (ЭИ), который определяется как совокупность ментальных способностей к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей и к управлению эмоциональной сферой [Андреева, 2004; Люсин, 2006; Гоулман, 2009].

В изучении ЭИ наблюдается многообразие подходов к его определению и исследованию. Ведущими теоретическими моделями служат: теория эмоционально-когнитивных способностей Дж. Мэйера и П. Сэловея [приводится по: Андреева, 2004; Люсин, 2006], в структуре которой выделены четыре компонента (идентификация эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций и управление эмоциями); теория эмоциональной компетентности, разработанная Д. Гоулманом [Гоулман, 2009]; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она, включающая пять компонентов ЭИ (познание себя, навыки межличностного общения, способность

к адаптации, управление стрессовыми ситуациями, преобладающее настроение) [приводится по: Андреева, 2004; Люсин, 2006]; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта, описанная Д. В. Люсиным [Люсин, 2006]. Содержательной характеристикой ЭИ, интегрирующей обозначенные теории, является совокупность когнитивных, поведенческих способностей человека к умению понимать как собственные эмоции, так и окружающих, а также управлять ими. Анализ основных теорий эмоционального интеллекта позволяет выделить основные его компоненты, важные для понимания людей в процессе общения: когнитивные способности (распознавание, идентификация эмоций) и личностные характеристики, которые в свою очередь делятся на поведенческий (эмоциональная саморегуляция: контроль выражения эмоций своих/другого, вызов желательных эмоций у себя/у другого, устранение нежелательных эмоциональных состояний у себя/у другого) и эмоциональный (эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмпатия, доминирующее настроение) компоненты.

Наряду с изучением эмоционального интеллекта исследуется алекситимия, под которой понимается неспособность признавать, понимать и описывать эмоции. Исследователи полагают, что алекситимичные черты могут развиваться как на основе предшествующей тревоги и депрессии [Изард, 2000], так и могут быть опосредованы поведенческими, социальными и культурными факторами [Петровская, 2007]. В личностной сфере алекситимия проявляется в нежелании или неспособности к рефлексии, что приводит к упрощению жизненной направленности, обеднению взаимосвязей с окружающим миром, иногда – некоторой инфантильности.

Особую значимость в современном обществе имеет исследование эмоционального интеллекта в условиях разных систем обучения. Важно знать, как именно та или иная система обучения может оказать влияние на развитие эмоциональной, поведенческой и когнитивной сфер личности. Одной из таких систем является система раздельного обучения мальчиков и девочек. Психофизиологические данные Э. Г. Симерницкой, Д. А. Фарбер, А. В. Семенович, В. Д. Еремеевой, Т. П. Хризман свидетельствуют о полярной организации мозга мальчиков в отличие от девочек, основа данных различий лежит на уровне межполушарных взаимодействий. Это

положение находит отражение в основе различия познавательных стратегий, путей формирования познавательных функций, темпов, а также способов переработки и усвоения информации.

При анализе проблемы эмоционального интеллекта (ЭИ) отмечается, что исследования ЭИ обусловлены потребностью выявить способности, которые необходимы для эффективной профессиональной, учебной деятельности, требующей хорошей эмоциональной регуляции, эмпатии, управления мотивацией.

В рамках исследовательской работы [Гудкова, Александрова, 2014], выполненной на базе образовательных учреждений г. Новосибирска, было проведено исследование по выявлению особенностей ЭИ у подростков при смешанном и раздельном обучении. В нем приняло участие 150 подростков в возрасте 12–15 лет. Испытуемые были разделены на 2 группы по условиям обучения: Группу I составили 42 % испытуемых, обучающихся совместно, Группу II – 58 %, обучающихся раздельно. В основу работы были положены следующие концептуальные идеи раздельного обучения и совместного воспитания: разработка программ конструктивного взаимодействия с распределением гендерных ролей, создание здоровьесберегающих технологий при организации разнополового обучения и воспитания, создание гибких вариативных траекторий в образовании и развитии детей, внедрение технологии рефлексивного воспитания, воспитание гендерной самооценки, реализация опыта создания необычного социокультурного пространства для развития ребенка с правом выбора и самореализацией.

Диагностика ЭИ проводилась с помощью методики Н. Холла, предназначенной для изучения способности личности понимать отношения, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решения. Диагностика способности к эмоциональному отклику осуществлялась по методике «Шкала эмоционального отклика», разработанной А. Меграбяном (в модификации Н. Эпштейна), уровня алекситимии – по методике «Торонтская алекситимическая шкала» (TAS), разработанной Г. Тейлор (адаптирована Д. Б. Ерьско, Г. Л. Исуриной и др.), личности – с использованием «16-факторного опросника Кеттелла» (в адаптации Л. А. Ясюковой). Для выявления достоверности полученных данных проводилась статистическая обработка с помощью методов математической статистики.

В ходе исследования были получены следующие данные. Статистически достоверные различия по уровням интегративного эмоционального интеллекта обнаружены между испытуемыми Группы I и Группы II ( $p \leq 0,01$ ). Более высокий уровень интегративного эмоционального интеллекта наблюдался у подростков при смешанном условии обучения. Полученные данные свидетельствовали о том, что не обнаружено различий между группами подростков с высоким уровнем интегративного ЭИ. При смешанном обучении большее число подростков имеет средний уровень интегративного ЭИ, чем при раздельном. При раздельном обучении, в отличие от смешанного, меньше подростков имеют низкий уровень интегративного ЭИ.

Полученные результаты исследования ЭИ в зависимости от половозрастных особенностей свидетельствовали о том, что статистически достоверные различия по среднему уровню интегративного ЭИ обнаружены между мальчиками и девочками Группы II ( $p \leq 0,001$ ), между мальчиками Группы I и Группы II ( $p \leq 0,05$ ). Кроме того, полученные данные позволили утверждать, что при смешанном обучении у мальчиков интегративный ЭИ почти в два раза выше, чем при раздельном обучении. У девочек при смешанном и раздельном обучении отмечались небольшие различия показателей по уровню интегративного ЭИ. При разных условиях обучения у девочек наблюдался несколько выше уровень интегративного и парциального ЭИ, чем у мальчиков. Способность к эмоциональному отклику, уровень эмоциональности несколько выше был у подростков при смешанном обучении, причем у девочек при разных условиях обучения выше, чем у мальчиков. Уровень алекситимии несколько выше наблюдался в общем при раздельном обучении, причем у мальчиков выше, чем у девочек ( $U = 431$  при  $p \leq 0,01$ ).

Методика Кеттелла позволила получить данные об индивидуально-психологических особенностях подростков. Испытуемые Группы I имели достоверно выше показатели по сравнению с испытуемыми Группы II по всем параметрам, кроме показателей «волевой самоконтроль» и «эмоциональность». Полученные результаты свидетельствовали, что у мальчиков-подростков Группы I (50 %) и Группы II (70 %) парциальный ЭИ по всем шкалам соответствует низкому уровню, причем уровень парциального ЭИ выше среди испытуемых Группы I. Полученные данные свиде-

тельствовавали, что в возрасте 14–15 лет у мальчиков при смешанном обучении наблюдается более значительная тенденция к снижению интегративного эмоционального интеллекта, чем у девочек. Для выявления взаимосвязи эмоционального интеллекта с другими параметрами применялся метод корреляционного анализа. Согласно факторному анализу, обладающий наибольшей объяснительной силой фактор (1) более значимо связан с интегративным ЭИ (со всеми его составляющими). Существенная связь обнаружена с потребностью в общении, общей активностью, беспечностью. Алекситимия при больших положительных значениях фактора слабо выражена. В группе с раздельным обучением данный фактор сильнее связан с эмоциональностью, в нем более сглаженные зависимости от компонента эмоционального интеллекта. Более сильно отрицательно связан фактор с честолюбием и эмоциональностью, также с психологической энергией, более сильно положительно – с волевым самоконтролем. Можно полагать, что типичный представитель в группе раздельного обучения подвержен еще большему «охлаждению», отчего даже несколько теряет способность в понимании эмоционального интеллекта. В группе при смешанном обучении этот фактор смещается в сторону большей беспечности и меньшего прагматизма и конформизма. В той мере, в которой раздельное обучение делает контрастнее условные дихотомии замкнутости/открытости и холодности/горячности, смешанное – обостряет дихотомии романтизм/прагматизм и легкость/серьезность. Второй фактор исключительной объяснительной силы в своих положительных значениях характеризуется большим эмоциональным откликом и эмоциональностью. Эмоциональная осведомленность также положительно связана с этим фактором, однако почти в два раза слабее, чем с фактором (1). В целом данный фактор в больших положительных значениях демонстрирует почти отсутствие связи с интегративным уровнем ЭИ, поскольку некоторые его составляющие (например, управление собственными эмоциями) с данным фактором связаны отрицательно. Также фактор характеризуется весомыми положительными связями с честолюбием и тревожностью, а также с психологической энергией. В силу того, что в группе раздельного обучения более выражены различия между холодностью и горячностью, а также замкнутостью и открытостью, второй фактор в этой группе значи-

нее положительно взаимосвязан с интегративным уровнем ЭИ, что обусловлено увеличением силы связи фактора с эмпатией и распознаванием эмоций. В группе с раздельным обучением более контрастны связи этого фактора с честолюбием и прагматизмом и значительно более слабы с эмоциональностью. В группе при смешанном обучении этот фактор утрачивает зависимость от эмоционального интеллекта. Он описывает группу с большой дифференциацией по эмоциональному отклику, эмоциональной осведомленности, управлению эмоциями. Этот фактор обнаруживает связи с независимостью, беспечностью, исполнительностью и характеризует человека, готового и способного подчиняться. Он же значительно чаще имеет низкие показатели по активности в общении. Таким образом, можно заключить, что в группе учащихся при смешанном обучении второй фактор усиливает дифференциацию по «пассивности – активности» и «подчинению – независимости», в то время как в группе раздельного обучения – по ориентации «на себя» или «на других».

В результате эмпирического исследования выявлено, что более высокий уровень ЭИ проявляется у подростков при смешанном обучении. В условиях раздельного обучения у девочек наблюдался более высокий уровень ЭИ по сравнению с мальчиками. Наиболее сильные взаимосвязи между показателями ЭИ и индивидуально-психологическими особенностями имеются у подростков при смешанном обучении. Так, уровень алекситимии наблюдался выше у подростков при раздельном обучении; уровень эмоциональности – при смешанном обучении. В условиях раздельного обучения у мальчиков-подростков развитие уровня эмоционального интеллекта наблюдалось к 14 годам, у девочек – к 13 годам. Постановка ряда вопросов: в каком возрасте более эффективна система раздельного обучения, какова динамика развития эмоционального интеллекта и его структурных компонентов в течение всего периода обучения, предполагает проведение дальнейших исследований в этой области [Гудкова, Александрова, 2014].

При изучении особенностей акмеологического развития ЭИ педагогов и студентов педагогического института, его взаимосвязи с успешностью профессиональной деятельности было установлено, что существует зависимость между особенностями развития ЭИ в целом и различными компонентами, определяющими продуктивность профессиональной деятельности педагогов [Маной-

лова, 2004]. Свойства ЭИ продуктивных педагогов связаны с важнейшими профессионально значимыми характеристиками личности и опосредуют продуктивность их деятельности. У высокопродуктивных педагогов свойства ЭИ опосредуют гуманистическую направленность во взаимодействии с учениками и другими субъектами образовательного пространства, реализацию индивидуального подхода в развитии личности и обучении, самопринятие и личностную зрелость педагога. Также установлено, что имеется взаимосвязь между проблемно ориентированными и активными методами социально-психологического обучения и развитием эмоционального интеллекта студентов педагогического вуза. Причем уровень развития ЭИ студентов существенно не изменяется в процессе академического обучения. Однако применение в образовательном процессе акмеологической программы, сочетающей проблемно ориентированные и активные социально-психологические методы обучения, является эффективным средством развития эмоционального интеллекта студентов [Манойлова, 2004].

Согласно исследовательским данным, среди студентов первого курса Черниговского педагогического университета (по методике Н. Холла) [Деревянко, 2007], в группе испытуемых с высоким уровнем сформированности ЭИ наиболее выраженным структурным компонентом является «самотивация», наименее выраженным – «управление эмоциями». Высокий уровень общего показателя социально-психологической адаптации отмечается у половины студентов. В группе испытуемых с низким уровнем ЭИ менее сформированной была способность к управлению эмоциями. У большинства первокурсников выявлен низкий уровень самотивации. Достаточно выраженным является показатель «принятие себя», высокий уровень наблюдается более у половины студентов при одновременно низкой выраженности показателя «принятие других». Сравнительный анализ психологических характеристик данных групп позволил установить, что показатели адаптированности выше у студентов с высоким уровнем сформированности ЭИ. У данной группы система отношений к себе и другим характеризуется большей степенью принятия.

В исследованиях И. Н. Андреевой обнаружено, что студенты с высоким уровнем ЭИ, в целом способные эффективно понимать свои и чужие эмоции и управлять ими, склонны принимать ценности, присущие самоактуализирующейся личности [Андреева, 2006].

С целью изучения особенностей эмоционального интеллекта студентов, обучающихся в медицинском и педагогическом вузах, было проведено исследование, в котором приняло участие 103 человека [Гудкова, Кондратьева, 2015]. Группу 1 составили студенты, обучающиеся в НГМУ в возрасте от 22 до 25 лет (42 человека), группу 2 – студенты, обучающиеся в НГПУ в возрасте от 19 до 21 года (61 человек). Диагностика эмоционального интеллекта проводилась с помощью методики Д. В. Люсина (опросник ЭМИн). В результате исследования установлено, что «очень низкий» и «высокий» уровни межличностного эмоционального интеллекта (понимание эмоций других людей и управление ими), внутриличностного эмоционального интеллекта (способность к пониманию собственных эмоций и управление ими) чаще наблюдается у студентов-медиков, а у студентов-педагогов чаще «средний» уровень. Разная направленность эмоционального интеллекта (межличностного, внутриличностного аспектов) проявляется у студентов с «очень высоким» уровнем ЭИ. Так, «очень высокий» уровень внутриличностного эмоционального интеллекта более выражен у будущих медиков, а «очень высокий» уровень межличностного эмоционального интеллекта – у будущих педагогов [Гудкова, Кондратьева, 2015].

Социальная компетентность в общем понимается как способность личности в принятии соответствующих социальных целей в специфических социальных условиях с использованием соответствующих ресурсов социального окружения и личностных ресурсов индивида [Пушкарева, 2010]. Х. Шредер и М. Форверг в структуру социальной компетентности включают четыре свойства личности [приводится по: Бордовская, Розум, 2011]:

- 1) коммуникабельность как коммуникативный потенциал личности;
- 2) решимость на создание отношений, или готовность к общению;
- 3) влиятельность (сила влияния) – свойство, включающее в себя способность к внушению;
- 4) Я-концепция – познавательно-эмоциональный образ «Я», ядром которого является самоуважение.

В рамках разработанной концепции Р. Ульрих выделяет ряд характеристик, которыми должен обладать социально компетентный человек [приводится по: Пушкарева, 2010]:



- 1) принимать решения относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и потребностей;
  - 2) вытеснять блокирующие неприятные чувства и не думать о собственной неуверенности;
  - 3) представлять себе, как можно достичь цели наиболее эффективным образом;
  - 4) правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;
  - 5) анализировать область деятельности социальных структур и учреждений, понимать роли их представителей и использовать эти знания в организации собственного поведения;
  - 6) представлять себе, как следует вести себя с учетом конкретных обстоятельств, собственных потребностей, присутствия других людей, а также ограничений, налагаемых социальными структурами;
  - 7) отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других.
-

---

## Глава 2

### **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ**

Понятие индивидуализации тесно взаимосвязано с понятием индивидуальности. Как отмечает И. И. Резвицкий, если первое характеризует индивидуальность в динамическом плане, выражая закономерности ее формирования, проявления и развития, то последнее – в статическом. Отмечается, что некоторые авторы связывают смысл индивидуализации только с развитием уникальных способностей и талантов. Однако это указывает на одностороннее ее проявление. Индивидуализация «включает в себя как процессы формирования и развития индивидуальности, например, уникальных способностей, талантов, так и процессы ее самореализации» [Резвицкий, 1984, с. 39]. И «представляет собой совокупность элементов, процессов, тенденций», образующих «особую форму существования явлений объективного мира, особый уровень его бытия» [Там же, с. 49], специфическую форму развития, один из его типов. Дж. Уолд указывает на появление индивидуальности как на «важнейший тип развития» [Уолд, 1967]. На основе психологических данных И. И. Резвицкий приводит сведения о том, что ребенок уже в 3 года выделяет свое «Я» из окружающей среды. Но при этом он еще не является индивидуальностью, поскольку не обладает самостоятельным образом жизнедеятельности, который формируется по мере овладения социальным опытом.

## **2.1. Проблема индивидуализации и социализации в разных парадигмах**

Понятие индивидуализации может быть рассмотрено в различных аспектах. Наряду с онтологическим значением принцип индивидуализации имеет и иной смысл, занимая важное место в системе образования. Особое внимание мы обращаем на его особенность, которую он играет в обучении. Следует отметить, что индивидуальный подход в обучении направлен, прежде всего, на развитие индивидуальности. Он ориентирует обучение на развитие, своеобразие и неповторимость каждого учащегося, расширяет возможности его личностного самопроявления.

Как метод, индивидуальный подход, был обоснован Я. А. Каменским, К. Д. Ушинским и другими выдающимися педагогами прошлого. Однако в современном обществе он требует совершенствования. Индивидуальный подход в обучении направлен, прежде всего, на развитие индивидуальности обучающегося и позволяет увидеть среди других отдельного учащегося и отличить позицию «я» от «мы». Индивидуализация совместно с социализацией образуют две тенденции формирования и развития личности и связана с обособлением личности, с проявлением и развитием ее способностей и творческих дарований. Рассматривая проблему индивидуализации, особое внимание обратим на его методологическую сторону [Резвицкий, 1984].

Необходимость индивидуализации учебного процесса осознается как одна из ведущих тенденций современного общества. Это требует в свою очередь, с одной стороны, разработки методов, сочетающих типологические средства педагогического воздействия с индивидуализирующими, что позволяет выявить и оценить индивидуальные возможности каждого ученика. С другой – также требует, чтобы и ученики получили широкие возможности для творческого овладения знаниями, выбора путей совершенствования. Индивидуальный подход может быть реализован и через групповую форму организации учебного процесса.

Необходимо помнить, что индивидуализацию обучения нужно отличать от индивидуального обучения. В рамках индивидуального подхода главное требование заключается в том, чтобы понять индивидуальные особенности каждого обучающегося, помочь ему

в формировании необходимых личностных качеств. Индивидуальный подход в образовании позволяет увидеть среди других учеников и отдельного учащегося. Он связан с проявлением и развитием у человека способностей и творческих дарований. Творчество является глубоко индивидуальным, вытекающим из особенностей индивидуального уровня бытия человека, имеет индивидуальную основу. Любая идея, прежде чем стать достоянием коллективного сознания, первоначально рождается в индивидуальном сознании, являясь продуктом индивидуального мышления. Принцип индивидуализации требует создания условий для человека, стимулирующих его индивидуальную активность. Игнорирование учета индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения приводит к механическому заучиванию, не развивая при этом самостоятельности и способности к творчеству.

Фундаментальные научные труды дают возможность осознать содержание основных психолого-педагогических понятий в контексте проблемы развития индивидуальности. В фокусе исследовательского внимания находятся работы, непосредственно посвященные проблеме развития индивидуальности и индивидуального подхода в системе образования. В них значительное место отводится изучению таких вопросов, как развитие индивидуальности и личности; индивидуальный подход в обучении и воспитании.

Подчеркнем, что развитие индивидуальности обучающихся становится сегодня одной из приоритетных задач в дидактике. Педагоги испытывают потребность в том, чтобы представление о процессе формирования индивидуальности обучающегося включало бы все аспекты педагогической деятельности, начиная с анализа педагогической ситуации и целеполагания и завершая оценкой и рефлексией. Учитывало бы все реальные особенности образовательного пространства, возможности педагогических средств, особенности ученического и педагогического контингента и ряд других.

Изучение процесса социализации раскрывает разные грани данного понятия. К исследованию данного феномена обращаются ученые из различных областей научных знаний. Жизненный путь личности с позиции С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева – «это путь становления ее индивидуальности» [Асмолов, 1986, с. 349]. Рассмотрим некоторые аспекты относительно проблемы социализации и индивидуализации.

К. Хорни пришла к выводу, что на социализацию личности оказывает влияние общество, социальное окружение и культурные условия. «В раннем детстве протекает процесс социализации, выступающий как условие дальнейшего процесса – индивидуализации» [Концепции социализации..., 2010, с. 21]. Индивидуализация в детском возрасте представляет собой «попытки ребенка сформировать свою индивидуальную идентичность, воспринять свои собственные индивидуальные особенности» [Там же, с. 22]. Материнская забота выступает как «фактор, значение которого трудно переоценить как для развития индивидуальности, так и для способствования адекватной социализации» [Там же, с. 19].

Согласно Э. Дюркгейму, социализация представляет собой процесс формирования ребенка как социального существа, развитие тех качеств и свойств его личности, которые необходимы как для общества в целом, так и для той конкретной среды, к которой он непосредственно принадлежит. Социализированная личность, отмечает он, – это личность, умеющая подчинять индивидуальные интересы общественным [Дюркгейм, 1995]. Индивидуализация человека происходит в определенных обществом рамках, «поскольку именно общество определяет ее направления, способы и границы сообразно своим потребностям. При этом социальные изменения помогают человеку осознать свое “Я”» [Там же].

Индивидуализация личности может проявляться в механизмах защиты. Выделяют виды защит [Концепции социализации..., 2010]: стремление к людям (уступчивый тип), стремление против людей (агрессивный тип) и стремление от людей (устраненный тип). Если человек использует механизм «стремление к людям», то для него характерным является зависимость, нерешительность и беспомощность во взаимодействии с другими. Такой человек руководствуется иррациональными убеждениями. Ему необходимо, чтобы в нем нуждались, любили, защищали и руководили им. Уступчивому типу характерны такие невротические потребности, как потребность в привязанности и одобрении, в руководящем партнере. «Стремление против людей» подразумевает такой стиль поведения, для которого характерно доминирование, враждебность и эксплуатация. Человек, относящийся к агрессивному типу, придерживается мнения, что все другие люди тоже агрессивны и что жизнь – это борьба против всех. Для устраненного типа характерна установка поверх-

ностно ко всему относиться, утрачивается истинная заинтересованность в людях [Там же].

В теории О. Кернберга подчеркивается, что социальное окружение необходимо для нормального развития индивидуализации. Двойственная природа человека, в которой сосуществуют, взаимодействуют и борются социальная и индивидуальная сущности, определяет взаимоотношения человека и общества, в трактовке которых автор отводит центральную роль обществу. Социальная реальность детерминирует сознание и поведение человека, тогда как влияние индивидуальной реальности является вторичным. Основная цель воспитания заключается в формировании социального существа в каждом человеке. С одной стороны, человек является носителем природной индивидуальности, с другой – в процессе социализации он приобретает принципиально другие качества, «поднимающие» его над своей природой и обеспечивающие вхождение в социум. «Однако социализация не означает угнетение природно-заданной индивидуальности: общество помогает человеку обрести его истинное “Я”, которое он не может открыть вне общества» [Там же, с. 41].

С точки зрения Дж. Мида у индивида развивается способность реагировать на самого себя, формируется установка на себя, соответствующая с отношением к нему окружающих. Человек ценит себя в той мере, в какой его ценят другие; он утрачивает свое достоинство в той мере, в какой испытывает отрицательное и пренебрежительное отношение к себе со стороны окружающих. Исходя из этого индивидуальные различия можно рассматривать с позиции усвоения ролей (скорость и качество усвоения роли лежит в основе индивидуальных различий).

Процесс социализации носит глубоко индивидуализированный характер. Вариативность социализации во многом обусловлено особенностями взаимодействия и взаимовлияния социокультурных и внутриличностных факторов. Учет индивидуальных особенностей детей и подростков в воспитании и обучении создает необходимые условия для формирования оптимального стиля и темпа вхождения каждого из них в социальную жизнь общества.

Можно обозначить проблему индивидуальной динамики социализации человека, построения индивидуальной траекторий вхождения в социум. При этом индивидуальный стиль социализации

зации может предполагать развитие личностной активности, направленной на самореализацию и раскрытие реальных и потенциальных его возможностей в социально заданном контексте, определяющем нормы и ценности, правила поведения, значимые для общества.

Эмпирическое изучение феноменологии индивидуального стиля социализации и условий его формирования позволяют раскрыть его взаимосвязь с разноуровневыми параметрами индивидуальности человека и с механизмами становления личностной и социальной идентичности. В исследовании Т. В. Костяк сформулированы следующие условия (и показатели) успешности социализации: наличие разных групп идентичности, среди которых возможен свободный выбор; взаимное принятие индивида и группы; высокий социометрический статус хотя бы в одной из групп идентичности; дифференцированное представление о себе; четко выстроенная временная перспектива [Костяк, 2009].

В качестве границ формирования индивидуальных вариантов социализации предлагается рассматривать как характеристики социальной ситуации развития детей и подростков (содержание норм и ценностей и их вариативность в разных институтах социализации, степень жесткости в трансляции норм и ценностей, стиль детско-родительских отношений, стиль педагогического общения, организационная культура образовательного учреждения, соотношение стратегий социализации родителей и детей, взаимодействие между разными институтами социализации), так и характеристики индивидуальности человека (психодинамика, стиль деятельности, познания и общения; содержание и иерархия ценностей человека и степень их совпадения с ценностями группы идентичности). При этом формирование определенного типа отношения ребенка к нормам, требованиям и ценностям определяется не только его индивидуальными особенностями, но и влиянием значимых взрослых (родителей, воспитателей, педагогов). Полученные автором эмпирические данные свидетельствуют о том, что в процессе формирования индивидуальных вариантов социализации на разных этапах онтогенеза изменяется степень значимости и характер влияния социальных, культурных и личностных факторов. При этом сочетание адекватных форм предъявления ребенку социальных требований и культурных норм, учет их индивидуальных особенностей в про-

цессе обучения и воспитания способствуют формированию оптимального темпа вхождения каждого ребенка в мир взрослых. В исследовании отмечается, что анализ содержания индивидуальных вариантов социализации и границ ее формирования у детей дошкольного и младшего школьного возраста позволил раскрыть роль возрастных и индивидуальных (психодинамических) качеств, а также механизмов становления личностной и социальной идентичности в процессе социализации на этапах онтогенеза. По своим индивидуальным и возрастным особенностям (эмоциональная лабильность, импульсивность, высокая эмотивность) дети дошкольного и младшего школьного возраста сензитивны к принятию норм и требований, предъявляемых взрослым, а также к формированию благоприятных вариантов социализации, позволяющих раскрыть их индивидуальные особенности в четко очерченных границах социальной нормативности.

Однако определенное сочетание психодинамических качеств в структуре индивидуальности ребенка может как улучшить, так и затруднить процесс его социализации. Так, особые сложности испытывают дети с яркой, необычной индивидуальностью, высоким уровнем развития способностей, который часто носит опережающий характер. Процесс социализации детей с высоким творческим и интеллектуальным потенциалом, как правило, сопровождается трудностями в присвоении многих правил и ценностей мира взрослых, как в силу их объективной сложности, так и невозможности соответствовать им в должной мере. Влияние индивидуальных особенностей на процесс социализации подростков опосредуется характером общения с взрослыми и сверстниками. Введение понятия индивидуального стиля социализации позволяет рассматривать процессы социализации и индивидуализации как взаимодополняющие друг друга траектории развития человека в условиях социума. Их динамическое взаимодействие обеспечивает вхождение человека в группу идентичности и формирование различных вариантов образов «Я» [Костяк, 2009].

Каждому человеку присущ целый набор личностных, индивидуальных особенностей, и он имеет целый набор социальных ролей (родитель, ребенок, ученик, товарищ, руководитель и пр.). Социальная роль выступает как некоторая функция, которую выполняет человек в данной системе отношений и задается неким этало-



ном в поведении. Социальная роль задает некий образец поведения, при этом оно приобретает личностную окраску.

Формирование личности, проявление ее качеств происходит в малых группах. Посредством малых групп осуществляются связи личности с обществом. В процессе общения в малых группах возникают отношения между общающимися людьми. Б. Г. Ананьев формулирует следующие положения в связи с этим: «общественные отношения <...> создают тип личных отношений общения (привязанности, вкусы и т. п.)» [цит. по: Бодалев, 1995, с. 28]. Стороной отношений выступают также психологические или межличностные отношения, базирующиеся на эмоциональной основе и отражающие фактор психологического климата группы. «На основе этих индивидуальных отношений общения и формируются так называемые коммуникативные черты характера. <...> Постоянное развитие практического знания человека человеком является важнейшим источником для развития других черт характера, в том числе и отношения к самому себе» [цит. по: Бодалев, 1995, с. 28].

Согласно позиции В. Н. Мясищева, психологические отношения представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных и сознательных связей личности с разными сторонами действительности и выступают как некий результат, формирующийся и при взаимодействии человека с окружающей средой, с другими людьми, и при проявлении, развитии его индивидуальности. Межличностное общение, как отмечает А. А. Бодалев, является совершенно необходимым условием бытия, без него невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции или психического процесса, личности в целом. Поскольку данный вид общения предполагает взаимодействие людей и в нем всегда проявляется взаимопонимание, устанавливаются те или иные взаимоотношения, имеет место определенное взаимообращение (в смысле поведения, выбираемого участвующими в общении людьми по отношению друг к другу). Для межличностного общения типична такая ситуация, когда участники общения, вступая в контакты, преследуют по отношению друг к другу более или менее значимые для них цели, которые содержательно могут совпадать или отличаться. Эти цели выступают как следствие действия определенных мотивов, имеющих у них, их достижение постоян-

но предполагает использование разнообразных способов поведения. Межличностное общение по основным своим характеристикам, согласно позиции А. А. Бодалева, всегда является видом деятельности, суть которого составляет взаимодействие человека с человеком [Бодалев, 1995].

## **2.2. Индивидуализация образования: психологические основы и подходы к ее организации**

Рассмотрим проблему индивидуализации образования с позиции психолого-педагогических условий и средств, направленных на развитие индивидуальности или отдельных ее компонентов.

Знание индивидуальных особенностей человека в различные периоды его жизни и на разных уровнях его природной организации (генетическом, биохимическом, психодинамическом и других), отмечает В. М. Русалов, является неременным условием, которое должно быть учтено в целях эффективного обучения и воспитания. В настоящее время в науке наблюдается исследовательский интерес к проблеме обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей. Биологическая подсистема человеческой индивидуальности составляет природную ее основу, а ее сущность глубоко социальна, поскольку именно социальное определяет ее содержательные аспекты [Русалов, 1979].

Развитие индивидуальности выступает как одна из ведущих задач организации образования. Задача развития индивидуальности личности определяет подходы к организации воспитательного, образовательного процессов. Следует помнить, что развитие индивидуальности совершенно невозможно при постоянном подавлении личностных качеств, навязывании шаблонов, стереотипов и желаний посторонних людей.

Вопросам индивидуального подхода к обучению, воспитанию человека, являющиеся основополагающими при построении концепции развития индивидуальности (например, знание индивидуальных различий, создание наиболее комфортных условий для развития учащихся, изучение понимания успешной или неуспешной способности социализации личности через ее индивидуальные адаптационные психологические и физиологические характери-

стики и пр.), в литературе уделяется большое внимание, в частности в трудах выдающихся ученых: Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, М. Монтессори, Ж. Пиаже, Й. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Ф. Фребеля и др.

В современных исследованиях, в частности, Т. Б. Гребенюк, научно обоснованы психолого-педагогические основы формирования индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. Педагогическая практика определяется как средство для формирования индивидуальности будущего педагога [Гребенюк, 2000]. Вариативный подход к формированию профессиональной индивидуальности педагога дошкольного образовательного учреждения в процессе вузовской подготовки представлен в работе Н. И. Росляковой [Рослякова, 2010].

Индивидуальный подход к детям, связанный с пониманием гендерных особенностей, проявления одаренности, создания соответствующей среды для их развития, системы психолого-педагогической поддержки – являются важными путями в проблеме индивидуальности. Гендерный подход предполагает, что различия в поведении и воспитании мальчиков и девочек определяются не только их биологическими, анатомическими особенностями, но и факторами социально-культурными. Понимание индивидуальности ребенка лежит в основе успешного обучения и воспитания.

Высшая ценность педагогического общения проявляется в индивидуальности педагога и учащегося. Педагог в работе с детьми должен знать индивидуальные особенности каждого воспитанника и учитывать их в процессе обучения (особенности восприятия, памяти, темпа выполнения заданий, индивидуальные эмоциональные проявления, интересы и ряд других). Необходимо создание условий, необходимых для успешного развития индивидуальности, вариативных образовательных программ и воспитательных ситуаций, которые приобретают чрезвычайно важное значение в процессе развития индивидуальности ребенка [Кузьменко, 2006].

Личностная позиция педагога должна исходить из интересов обучающегося и перспектив его дальнейшего развития. Высшая ценность педагогического общения заключена в индивидуальности педагога и учащегося. Собственное достоинство и честь педагога, достоинство и честь учащихся – важнейшая ценность педагогического общения.

Переход от учебной модели взаимодействия с детьми к игровой, от нормативного общения к сотрудничеству и диалогу – в большей мере способствует развитию индивидуальности. При этом важным является построение образовательного и воспитательного процесса, ориентированного на ее развитие. 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 [Большунова, 2013; Кузьменко, 2006].

Процесс развития индивидуальности происходит на протяжении всей жизни человека, начиная с момента его рождения, постепенно усложняясь и видоизменяясь, но при этом возраст от 3 до 7 лет является первичным, определяющим, стабилизирующим. Именно в этот период происходит стабилизация индивидуальных различий индивидного характера, появляются и укрепляются базовые качества личности, возникают свойства и характеристики, определяющие последующее направление развития индивидуальности. Продвижение по пути развития индивидуальности в этом возрасте может приобретать гармоничный или дисгармоничный характер. В исследовании доказано, что гармоничный характер развития индивидуальности ребенка 3–7 лет существенно зависит от влияния взрослых, в частности от того, насколько в социальном окружении дошкольника поддерживаются принципы оптимального соотношения процессов развития и саморазвития, социального и индивидуального, а также принципы вариативности, индивидуального и дифференцированного подхода, гуманистической направленности, уважения к уникальному своеобразию каждого ребенка, целостности, интегрированности детской индивидуальности, целенаправленного создания эмоционально насыщенных воспитательных ситуаций, вариативности.

Результаты исследования позволяют утверждать, что тенденции, существующие в семьях и педагогическом процессе дошкольных учреждений, укрепляли в ребенке исполнительские наклонности, поддерживали стремление не отличаться от других, нивелируя свою уникальность, тормозили процесс стабилизации индивидуальных различий и формирования системообразующих свойств индивидуальности. Экспериментальные данные показали,

что на констатирующем этапе среди дошкольников преобладала группа детей, развитие индивидуальности которых характеризуется как асинхронное, нестабильно-гармоничное или дисгармоничное. На основе полученных теоретико-экспериментальных данных разработана модель развития интегральной индивидуальности ребенка 3–7 лет, в которой отражены особенности этого процесса и его результаты. Представленная модель, эпицентром которой является структурно-содержательная сущность индивидуальности, отображает компоненты, определяющие целостный процесс развития индивидуальности ребенка, обеспечивающие формирование индивидуального стиля поведения и деятельности. Общим результатом внедрения технологии развития интегральной индивидуальности ребенка 3–7 лет является расширение у него образа самого себя, возникновение своеобразного стиля поведения и деятельности, формирование способности определять и реализовывать индивидуально- и социально-значимые цели. Выбирать среди известных средств их достижения те, которые оцениваются как наиболее эффективные и приемлемые для себя, а также создавать новый, оригинальный опыт, постепенно все более и более осознавая самооценку своей уникальной индивидуальности [Кузьменко, 2006].

К важнейшим методологическим принципам, применительно к изучению психолого-педагогических особенностей личности ребенка относится принцип индивидуального и личностного подхода. Означающий, что каждый человек уникален и общие законы развития проявляются у каждого своеобразно и неповторимо.

В работе Н. А. Гершкович [Гершкович, 2000] представлена технология мониторинга развития индивидуальности школьника. Согласно авторской позиции изучение индивидуальности школьника в условиях педагогического процесса взаимосвязано с учетом данных диагностики, индивидуального подхода в организации учебно-воспитательного процесса, управления развитием индивидуальности каждого учащегося. Автором разработана и научно обоснована технология проведения мониторинга для определения состояния развития индивидуальности учащегося. Понятие «мониторинг» рассматривается как процесс постоянного отслеживания происходящих в реальной предметной среде процессов и явлений; выработки особых, текущих знаний о состоянии какого-либо явления с тем, чтобы определить, что обозначает

ет данное состояние, что конкретно из этого следует и какие меры должны быть приняты. В данном аспекте мониторинг представляет собой целенаправленный сбор информации о состоянии сфер индивидуальности каждого учащегося. Основная его цель состоит в получении многоаспектной информации о формировании и развитии индивидуальных особенностей школьника в процессе обучения, создании этого процесса целенаправленным и научно обоснованным. В данном контексте мониторинг развития индивидуальности школьника выступает средством оптимизации деятельности всего педагогического коллектива по решению поставленных задач перед системой образования.

Мониторинг развития индивидуальности представляет собой систему, включающую:

- диагностический (психологический, педагогический, медицинский, валеологический, социологический) мониторинг, заключающийся в целенаправленном сборе информации о состоянии сфер индивидуальности каждого учащегося;

- мониторинг педагогической деятельности направлен на определение ее влияния и возможностей в развитии целостной индивидуальности учащегося, а также выявление затруднений со стороны педагогов с целью оказания им консультационной помощи;

- мониторинг учебной и других видов деятельности школьников. Он направлен на выявление результатов усвоения ими знаний и умений, навыков, уровня воспитанности и обученности.

Технология мониторинга, реализующая данную модель, содержит конкретное представление о целях, задачах, средствах и способах деятельности его участников.

Мониторинг дает возможность:

- отслеживания динамики развития индивидуальности каждого учащегося;

- получения учителем представлений о каждом из учащихся;

- успешной, научной дифференциации обучения;

- получения данных для профориентации;

- консультирования родителей, учащихся и педагогов;

- определения ЗБР (зоны ближайшего развития);

- создания групп коррекции для детей с ОВЗ в какой-либо сфере;

- конструирования специальных развивающих занятий;

– выработки методов и приемов, необходимых для развития семи сфер;

– проведения обучающих семинаров для педагогов.

В качестве основных параметров, характеризующих его содержательные аспекты, выделены:

– отслеживание сфер индивидуальности (их взаимосвязи, уровни их развития, трудности в их развитии и саморазвитии, их специфически слабые и сильные особенности);

– перманентное, пристальное внимание к текущим процессам, сопровождающим развитие индивидуальности (педагогическая деятельность, применение педагогических технологий и пр.);

– фиксируемые текущие процессы (реальные условия становления индивидуальности ученика) рассматриваются как основа для гибкого преобразования различных сфер индивидуальности.

К особенностям мониторинга развития индивидуальности относятся: процессуальные характеристики индивидуальности (особенности развития самой индивидуальности у каждого конкретного ребенка); возможности более эффективного определения его ЗБР, что дает возможность для практического ее использования в процессе развития индивидуальности.

Создание психологических условий в процессе обучения и развития индивидуальности обучающихся предполагает в целом предоставление им свободы выбора мнений (поддержка их самостоятельности, использование стихийных ситуаций для постановки новых задач и др., стимулирование инициативности), проявление активности в выборе содержания, способов и форм учебно-познавательной деятельности (высказывание собственного мнения, предложение своего способа, проекта и др., самостоятельное выполнение задания, его самоанализ и самооценка и др.), организацию деятельности обучающихся по саморазвитию индивидуальности (ознакомление с характеристиками индивидуальности человека, оказание помощи в самодиагностике, анализе полученных результатов и выводов; консультации для обучающихся, затрудняющихся в определении собственной траектории развития, осуществлении саморазвития).

Мониторинг, по мнению автора, должен позволить систематически получать информацию о степени развития отдельных сфер индивидуальности учащегося, отдельных его свойств и качеств

психики, о развитии целостной индивидуальности и, таким образом, демонстрировать направления деятельности педагогов по дальнейшему совершенствованию и развитию его индивидуальности [Гершкович, 2000].

«Индивидуальный подход в личностно ориентированном образовании строится на основе индивидуальной избирательности и личной активности каждого ученика» [Психолого-педагогические..., 2007, с. 39]. Признание за ребенком права на проявление самостоятельности, основанной на его стремлении реализовать индивидуальные интересы и потребности, ставит перед педагогами и психологами важную проблему. Она заключается в том, как использовать интересы и потребности ребенка на благо его развития. Личностно ориентированный подход позволяет предоставить право ребенку на свободный и самостоятельный выбор из целого ряда возможных альтернатив деятельности (поведения). Он осуществляет свой выбор, исходя из своих индивидуальных интересов и потребностей. Однако сам подбор этих альтернатив, поле выбора ребенка, его структурирование и организация осуществляются взрослым в соответствии с теми образовательными задачами, которые он ставит. Таким образом осуществляется тонкий и подвижный баланс между личной инициативой ученика и профессиональной инициативой педагога.

Именно выбор позволяет преодолеть противоречие между универсальностью, инвариантностью учебной программы и индивидуальной неповторимостью каждого конкретного учащегося при освоении программы и обеспечивает возможность для реальной индивидуализации обучения в условиях массовой школы. В ситуации свободного выбора личность не только развивается, но и максимально проявляется, раскрывается во всей совокупности своих свойств и отношений.

Личностно ориентированный образовательный процесс дает не только большой развивающий, здоровьесберегающий эффект на всех этапах обучения, но и позволяет решать задачи, касающиеся разработки основ информатизации образования, использования дифференцированных учебных планов и программ с учетом потребностей и возможностей каждого учащегося.

И. Э. Унт отмечает, что более точное содержание понятия «индивидуализация» в каждом конкретном случае зависит от того,



какие цели и средства имеются в виду. Например, А. А. Кирсанов рассматривает индивидуализацию учебной работы как систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, которые позволяют обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения [Унт, 1990]. Индивидуализация представляет собой учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются.

В контексте индивидуализации обучения понятие «дифференциация» исходит как из особенностей индивида и его личностных качеств, так от поло-возрастных, национальных и других составляющих при формировании содержания образования и организации учебной работы.

Индивидуализацию можно рассматривать с различных позиций: процесса обучения, содержания образования и построения школьной системы. Первая из них касается отбора форм, методов и приемов обучения, вторая – создания учебных планов, программ, учебной литературы и составления заданий, предъявляемых учащимся, третья – формирования различных типов школ и классов.

В реальной школьной практике индивидуализация относительно по следующим основаниям [Унт, 1990]:

- обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного, а в группе учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;

- учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности, различные свойства характера или темперамента);

- иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость в какой-либо области, расстройство здоровья);

- индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

Необходимость индивидуализации обучения обусловлена большими индивидуальными различиями тех качеств учащихся, от которых зависит результат обучения. К ним относятся: уровень знаний, умений и навыков, учебные умения и способности. Поскольку индивидуализация обучения требует учета названных особенностей, то ее специфическая обучающая цель заключается в усовершенствовании знаний средствами индивидуализации, умений и навыков, содействие в реализации учебных программ с повышением уровня знаний, умений и навыков каждого учащегося в отдельности. Развивающая цель индивидуализации заключается в формировании и развитии логического мышления, креативности и умений учебного труда при опоре на зону ближайшего развития ученика. Еще одна специфическая цель индивидуализации обучения с позиции И. Э. Унта охватывает воспитание личности в широком значении этого понятия. Индивидуализация создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребенка; при этом необходимо учитывать имеющиеся познавательные интересы и побуждать новые.

Индивидуализация обладает дополнительными возможностями – вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе. Поэтому улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов также можно считать специфической целью индивидуализации.

На основе того, какие особенности личности учитываются, можно различить два вида индивидуального подхода:

- 1) учет комплекса различных особенностей ученика;
- 2) учет какой-либо отдельной особенности.

Необходимо учитывать такие особенности, от которых больше всего зависит качество процесса учения (например, способности); вариабельность которых в отношении средних показателей учащихся одного возраста особенно велика; в отношении которых целью воспитания является формирование различий между учащимися и которые станут основой для формирования индивидуальности учащегося (например, интересы). При отборе особенностей, учет которых при индивидуализации учебной работы настоятельно необходим, имеется еще один критерий: реальность учета этих особенностей в рамках имеющихся дидактических средств.

Вхождение российской системы образования в мировое образовательное пространство определяет необходимость его кардинальной перестройки, в том числе и в отношении обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одним из механизмов этого процесса является реализация моделей интегрированного и инклюзивного образования. В основе такого подхода лежит принцип принятия индивидуальности каждого отдельного ребенка. Причем обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребенка, способствовать развитию его индивидуальности.

Российское законодательство, прежде всего Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) предусматривает гарантии равных прав на образование обучающихся с ОВЗ и создание им необходимых условий для его получения. В законе говорится, что одной из ключевых задач по созданию условий для развития личности каждого ребенка в соответствии с его психическими и индивидуальными особенностями является обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [Гудкова, 2016].

Наличие нарушения затрудняет и искажает формирование психологической системы личности человека с ОВЗ. Поэтому в системе образования решение данной проблемы требует создания особых условий для воспитания и обучения детей с различными нарушениями. Этой задаче отвечает инклюзивное обучение. В его основе лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося. Следовательно, образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого обучающегося.

В рамках Государственной программы РФ «Доступная среда» на 2011–2025 годы, (утвержденной постановлением Правительства от 1 декабря 2015 года, № 1297), обозначена масштабная задача по созданию в стране доступной, в том числе образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Создание психолого-педагогических условий, оптимальных для каждого воспитанника, на основе личностно ориентированного подхода предполагает формирование адаптивной социально-

образовательной среды. Об этом свидетельствует, в частности, положительный опыт применения современных информационных технологий для образования лиц с ОВЗ во многих регионах страны, например, в форме дистанционного обучения [Гудкова, 2016].

Характеризуя данную проблему, важно подчеркнуть, что современные подходы в сфере образования служат условием и своеобразными социальными лифтами, благодаря которым происходит не только постепенное изменение отношения общества к людям с ОВЗ, как к полноправным членам социума с большим потенциалом индивидуальных возможностей, но и активное их участие в социальной жизни. В рамках психолого-педагогического сопровождения создаются условия для полноценного личностного и профессионального развития участников образовательного процесса.

В своих работах Л. С. Выготский придавал важное значение организации социокультурной среды, в которой развивается ребенок. При этом среда должна выступать не только как условие, но и как источник развития. Так, в ДОУ для детей с тяжелыми нарушениями развития в условиях инклюзии индивидуальная программа разрабатывается с учетом возрастных и личных особенностей ребенка и направлена на развитие каждого. К основным направлениям относятся: познавательно-речевое физическое, социально-коммуникативное и художественно-эстетическое развитие. Объем и стратегии помощи ребенку определяются индивидуально и основываются на сильных сторонах и его навыках, которые он демонстрирует в разных областях своего развития. Одним из основных принципов, лежащих в основе программы является принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей и личных интересов ребенка, который обеспечивает условия для максимального его развития и предоставление возможностей для социализации и адаптации в обществе. Отмечается, для того чтобы дети начали общаться друг с другом, они должны быть включены в интересующую их деятельность. Педагог, зная интересы детей и понимая особенности каждого из них, организует такую деятельность, в процессе которой каждый ребенок способен самостоятельно выполнить необходимые действия, или же – способен научиться выполнять их [Федорова, 2013].

Эффективными для развития индивидуальности ребенка 3–7 лет, который воспитывается и учится в дошкольном учебном заведении, являются условия опосредованного (повышение психологи-

ческой компетентности педагогов, овладение ими методами изучения индивидуальных различий, принципами разработки и внедрения вариативных образовательных программ) и средства непосредственного воздействия. Они осуществляются путем распространения индивидуального детского опыта участия в ситуациях, поддерживают системообразующие свойства индивидуальности. В период дошкольного детства происходит создание базовой основы для дальнейшего развития индивидуальности человека, закладываются начала осознание уникальности собственного жизненного пути, отличие своей личности от других, формируется своеобразный стиль деятельности, определяются жизненные намерения, предпочтения, выстраиваются планы и прогнозы относительно собственного будущего, возникают и стабилизируются системообразующие свойства индивидуальности. При наличии благоприятных условий и положительного влияния факторов, детерминирующих развитие индивидуальности, первичный цикл развития индивидуальности может осуществляться на более высоких ступенях каждого этапа развития индивидуальности [Кузьменко, 2006].

В работах А. Анастаси [Анастаси, 2001] 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 [Там же, с. 74].

Как уже отмечалось, исследования ряда ученых [Безруких, Дубровинская, Фарбер, 2005; Сиротюк, 2003] свидетельствуют, что психологические различия тесно связаны с физиологическими особенностями: спецификой межполушарных отношений, свойствами высшей нервной деятельности. А. Л. Сиротюк [Сиротюк, 2003] подчеркивает, что одним из важнейших интегральных свойств индивидуальности является функциональная асимметрия

мозга, которая определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления человека. 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, в частности А. Л. Сиротюк, А. С. Потапова [Сиротюк, 2003; Потапов, 2002]. В них отмечается, что использование различных каналов восприятия дает возможность осуществлять индивидуальный подход в преподнесении информации обучающемуся, в общении. В своих исследованиях А. Анастаси пишет, 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» [Анастаси, 2001, 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 [Потапов, 2002] в НГПУ 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. 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 [Ахутина, 1998 и др.].

Исследования Л. Н. Петровой [Петрова, 2008] свидетельствуют, что в условиях дифференциации процесса обучения, учитывая особенности восприятия, повышается качество усвоения знаний, сохраняется мотивация, снижается тревожность. Особую значимость изучение функциональной асимметрии приобретает при адаптации детей к образовательному процессу [Сиротюк, 2003; Семенович, 2008; Безруких, 2009 и др.]. Исследование профиля

функциональной сенсомоторной асимметрии может быть 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.

В последовательности процессов созревания отражается как общее, так и индивидуальное в развитии ребенка. Индивидуализация касается, в первую очередь, темпа созревания (скорости возрастных преобразований). Об этом свидетельствуют явления индивидуальной акселерации и ретардации развития. В жизни индивида на смену выраженной акселерации может прийти замедление развития и, напротив, изначально замедленное созревание может ускориться и привести к акселерационному скачку. Эти явления описываются понятием «индивидуальная траектория развития» [Психология одаренности..., 1996].

Индивидуальная образовательная траектория представляет собой некий путь ребенка к самому себе, к пониманию индивидуальных способов создания своего образа и поиск собственных способов решения индивидуальных и личностных проблем [Александрова, 2015]. Индивидуальная образовательная траектория рассматривается не только как персональный путь реализации личностного потенциала обучающегося, но и как разработанная им совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности, в которой отражаются понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения.

Разработка и реализация индивидуальных траекторий развития включает несколько этапов. Вначале взрослый (педагог, классный руководитель, тьютор, психолог образования) на основе личных наблюдений, изучения документов ученика, в том числе его портфолио, анализирует его индивидуальные особенности. К ним относятся: стиль межличностного общения, качественная динамика учения за все годы, образовательные предпочтения (учебные и внеурочные). Далее проектируется возможная направленность его индивидуальной образовательной траектории и прогнозируется темп и результаты ее реализации. Психолог совместно с классным руково-

дителем и, при необходимости, с учителями-предметниками, также разрабатывают вариант индивидуальной траектории учащегося. После этого этапа в процессе организованной взрослым серии индивидуальных бесед или групповых обсуждений с учеником, обсуждаются его возможности и перспективы построения траектории развития и обучения, мотивируя последнего на формулирование его собственного видения тренда индивидуального развития. При этом корректируются при необходимости и свои представления, и самооценка учащегося [Александрова, 2015]. Способами педагогического сопровождения учащихся в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий являются: выбор стратегий, соответствующих их индивидуальному темпу и стилю образования (аудиальный, визуальный, кинестетический тип и др. классификации); учения степени сложности (творческих или аналитических, устных или письменных), соответствующих их индивидуальному темпу и стилю образования [Александрова, 2006].

Персональный путь реализации личностного потенциала ребенка в образовании (интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного) составляет его индивидуальный образовательный маршрут.

Искусство педагога требует учета особенностей детской личности. Так, А. П. Усова [Усова, 1976], говоря об обучении и воспитании дошкольников, подчеркивала, что каждый ребенок – это неповторимая личность в своих проявлениях, поведении, восприятии окружающего, отношения 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. Все выдающиеся русские педагоги, пишет Е. А. Аркин, «с большим уважением и бережностью относились к индивидуальности ребенка и решительно высказывались против такой системы воспитания, которая приводит к нивелированию детей, к стиранию их индивидуальных особенностей...» [Аркин, 1967, с. 424]. Педагогами отмечается особое значение индивидуального подхо-



да в развитии способностей и интересов детей. Причем начинать развивать способности детей, главным образом, необходимо в дошкольном возрасте [Ковальчук, 1985].

А. П. Усова подчеркивала, что индивидуальный подход на занятиях способствует раскрытию индивидуальности ребенка, которая находит свое выражение в характере мыслительных процессов, запоминания, внимания, в проявлении инициативы, творчества, в том, что при усвоении нового материала, каждый обнаруживает различные интересы и по-разному использует свои знания.

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 [Давыдов, 1986], с позиции которой 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» [Там же, с. 82].

Исследования Н. А. Менчинской [Менчинская, 1989] посвящены поискам путей оптимального развития личности ребенка в процессе обучения в школе, и как отмечает И. С. Якиманская [Якиманская, 2011], они остаются актуальными и в наше время, когда особо значимой становится активность ученика как личности. 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» [Менчинская, 1989, 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» [Якиманская, 2011, 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» [Там же, с. 99]. При данном подходе «существование индивидуальных различий среди детей есть необходимое условие достижения поставленной цели – обеспечить развитие каждого ученика как неповторимой личности» [Там же, 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 [Там же, 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 мне-

нию И. С. Якиманской, становление индивидуальности в школьном возрасте предполагает «создание психолого-педагогических условий для проявления познавательной самостоятельности» обучающегося, «использование источников саморазвития, реализации себя как личности» [Там же]. «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» [Там же, 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» [Там же, 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.

В литературе представлены и другие подходы к обучению и воспитанию детей. В частности, в основе школы диалога культур [Библер, 2014; Берлянд, 2014] – развитие мышления и творчества обучающихся. 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 [Робинсон, Ароника, 2010] по разработке подходов к образованию детей, способствующих развитию целого ряда наиболее важных способностей, которые необходимы сегодня молодым людям в современном обществе. Он является одним из ведущих зарубежных специалистов в области развития творческого мышления и образования. Согласно К. Робинсону, человек от рождения обладаем 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 способы обучения и таланты и таким образом, нарушают ключевой принцип индивидуальности» [Там же, с. 14]. Поэтому «необходимо радикально пересмотреть взгляды на интеллект и многогранность личности» [Там же, с. 13] и развивать способности к творческому мышлению у детей. 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» [Там же, с. 16].

В диссертационном исследовании Е. А. Кудрявцевой [Кудрявцева, 2005] развитие индивидуальности ребенка и его индивидуализации предлагается осуществлять в детском коллективе. Поскольку в такой среде индивидуальные качества каждого ребенка развиваются, изменяя социальную сущность личности в проявлении сопереживания, сочувствия, взаимопомощи. 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 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 [Большунова, 2013].

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 [Большунова, 2013].

В работах многих исследователей подчеркивается исключительно важное значение игры для физического и психического развития ребенка, становления его индивидуальности, личности. В игровой деятельности проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни ребенка. Через те роли, которые ребенок выполняет в игре, обогащается его личность. «Индивидуальность ребенка в играх проявляется в самостоятельном развитии им замысла и умении организовывать игру, в способности подобрать нужные материалы, сделать игрушки или атрибуты для игры, в выразительности выполнения той или иной роли, а также в настойчивости достижения поставленной цели» [Ковальчук, 1985, с. 58]. В развитии

индивидуальных особенностей детей имеют большое значение дидактические игры. Они способствуют расширению представлений об окружающем мире, о природе, о пространстве и времени, о форме предметов и т. д. В них «развивается зрительное восприятие, наблюдательность, способность к обобщению. В процессе их проведения ярко выявляются индивидуальные особенности детей» [Там же, с. 64]. Таким образом, в игровой деятельности имеются большие возможности для всестороннего развития каждого ребенка.

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 [Давыдов, 1986]. Важные предпосылки для художественного творчества ребенка складываются в игре. В игре он приобретает способность представлять себя на месте другого в воображаемой ситуации и, согласовывая свои действия с действиями других, выражать внешне вполне определенное, рожденное игровой ситуацией «внутреннее содержание», отмечает Н. С. Лейтес. В ролевой речи, жестах, мимике ребенок выражает особенности отношений между действующими лицами, их характерные черты, собственное отношение к происходящему, оценку того, кого он изображает [Психология одаренности..., 1996]. Насыщенная и развитая игровая деятельность является источником возникновения богатого творческого потенциала, который может быть основой для развития способностей к художественному творчеству, в том числе и литературному. Готовность ребенка к введению в художественное творчество для дальнейшего его художественного развития можно определить посредством определенных качеств его игрового поведения, которые могут выступать в качестве своеобразных индикаторов:

а) легкость принятия роли в сюжетно-ролевой игре и обращение к выразительным средствам в ролевом поведении (качество ролевого диалога, интонирование, мимика, пантомимика);

б) способность к игровому сюжетосложению (способность придумать, что должно произойти с игровым персонажем);

в) планирование последующих игровых действий, согласование их с партнером, что свидетельствует о наличии замысла, о сознании того, что он не представлен в сознании другого, и поисках воплощения этого замысла;

г) словесное замещение предметных игровых действий;

д) попытки выразить отношение к игровому персонажу, дать своеобразную эмоциональную «партию», образную интерпретацию персонажа [Психология одаренности..., 1996].

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 [Давыдов, 1986; Большунова, 2013 и др.].

Построение образовательных программ в формах игры средствами сказки, как отмечает Н. Я. Большунова, направлено не только на освоение знаний, умений, навыков, но и 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» [Большунова, 2013, 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» [Там же, 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» [Там же, с. 36]. Можно заключить, что такая организация образования и воспитания актуализирует развитие индивидуальности в детском возрасте. Многолетний раз-

вивающий эксперимент, основанный на организации образования в формах детской субкультуры на материале дошкольного возраста, показал более эффективное становление в этих условиях, как индивидуальности, так и субъектности [Там же].

Проблема образовательной среды сегодня многими авторами рассматривается как весьма важная. В. В. Степанова и Н. Н. Толстых, выстраивая образовательные технологии «Школа развития индивидуальности», придают большое значение организации образовательной среды, под которой они понимают единство компонентов реальности, имеющих как культурное, так и природное происхождение. Авторы полагают, что «акт взаимодействия и преобразования культурной и природной среды задает возможность видоизменения и развития способностей и задатков человека. Преобразуя среду жизнедеятельности, индивид приобретает новые функциональные структуры сознания, но и изменения среды могут благотворно или пагубно влиять на процесс развития человека» [Степанова, Толстых, 2000, с. 41].

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 [Монтессори, 2006]. 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 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» [Хилтунен, 2005, с. 4].

В ходе образовательного процесса одним из видов обучения в малых группах выступает групповой вариант. При этом предполагается совместная организация работы, в ходе которой обучающиеся взаимодействуют между собой. Непосредст-



венное взаимодействие способствует созданию комфортных условий в общении и обеспечивает большее взаимопонимание между членами группы. Кроме того, при совместном обучении индивидуальные психологические пространства обучающихся активно пересекаются. Для их комфортного обучения можно установить способы размещения в пространстве учебной аудитории [Савенков, 2006].

Развитие индивидуальных способностей ребенка можно рассматривать и с позиции развития исследовательской деятельности. При данном подходе ведущим является следующее утверждение – развитие личности ребенка происходит эффективней, если он вовлечен в продуктивную познавательную деятельность. Естественной средой в ДОУ, где каждый 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. Основопологающие законы природы осознаются ребенком самостоятельно, как результат постановки опыта.

Представим в качестве примера вариант тренингового занятия «Я и моя индивидуальность» по развитию индивидуальности [Морева, 2006].

Его целью является утверждение оптимистической позиции личности по отношению к себе, самостимулирование творческих потенциалов.

*План занятия включает:*

1. Приветствие. Упражнение «Привет, индивидуальность».
2. Проведение упражнений: «Я подарок для человечества», «Какой я?», «Мое “Я”», «Бином фантазии».
3. Проведение психогимнастики. Упражнение «Игрушка».

4. Рефлексия занятия: упражнение «Декларация самооценности».
5. Анализ занятия (в форме анкетирования).
6. Домашнее задание: упражнение «Кто я такой?»

*Ход занятия.*

Психолог: сегодня мы составим разговор о себе. Наша задача – раскрыть свою индивидуальность, показать свои возможности, убедить себя и всех присутствующих в своей неповторимости и исключительности.

#### **Упражнение «Привет, индивидуальность»**

*Цель* упражнения: формирование умения выделять индивидуальные черты личности, приобретение навыка повышения значимости другого человека.

*Задание:* подчеркнуть индивидуальность партнера, позитивно расположить его к общению с вами.

*Инструкция:* в приветствии обязательно надо подчеркнуть неповторимость, индивидуальность партнера по общению. Начинать приветствие будем словами: «Привет, индивидуальность...»

#### **Упражнение «Я подарок для человечества»**

*Цель* упражнения: выражение самоотношения и выделение самооценности личности.

*Задание:* необходимо убедить себя и других в том, что каждая личность, а особенно Вы – неповторима, исключительна.

*Инструкция:* каждый человек уникален, верить в свою исключительность нужно каждому. Подумайте над тем, в чем действительно выражается ваша неповторимость. Напишите на листе бумаги концовку предложения: «Я подарок для человечества, так как я...» Огласите вслух полученный результат. Ваши партнеры имеют право задавать вам любые вопросы, подвергая сомнению вашу индивидуальность.

*Анализ упражнения.* Выступления ранжируются по десятибалльной шкале. Высшая оценка ставится тому, кто наиболее серьезно и глубоко проанализировал свои особенности.

#### **Упражнение «Какой я?»**

*Цель:* осуществление глубокого внутреннего самоанализа.

*Задание:* необходимо построить образ своего «Я», ответить на вопрос «Какой я?».

*Инструкция:* вам предлагается презентовать образ своего «Я» на основе домашнего задания.

*Анализ упражнения.*

1. Как в образе «Я» отразилась индивидуальность личности?
2. Соответствует ли оглашенный образ «Я» реальности и насколько?

### **Упражнение «Мое “Я”»**

*Цель:* выделение индивидуальных личностных черт характера человека, определяющих его успех.

*Задание:* напишите сочинение на заданную тему.

*Инструкция:* в сочинении выделите личностные черты, определяющие ваш успех.

*Анализ упражнения.*

1. Что для вас означает успех?
2. В какой зависимости, на ваш взгляд, находятся черты характера и сопутствующие условия в вашем успехе?
3. Можно ли сказать, что вы добиваетесь успеха только благодаря своей индивидуальности?

### **Упражнение «Бином фантазии»**

*Цель:* раскрытие творческих возможностей личности.

*Задание:* сочинить сказку.

*Инструкция:* наша индивидуальность проявляется в творчестве. Вам нужно сочинить сказку с заданными словами «принцесса» и «трамвай». Она может быть сказкой для взрослых, для детей или для тех и других одновременно.

*Анализ упражнения:*

Успешность сказки определяется продолжительностью и громкостью аплодисментов, которые фиксирует протоколист. Автору лучшей сказки присуждается звание «Великий сказочник».

*Примечание:* победителю каждый дарит подарок, исполняя свою любимую песню, танец, стихотворение, нарисовав рисунок и пр.

### **Психогимнастика, упражнение «Игрушка»**

*Задание:* изобразить игрушку.

*Инструкция:* представьте себя игрушкой: резиновой, деревянной, плюшевой. Покажите образ в движении. Присутствующие должны догадаться, кого вы изобразили.

*Рефлексия занятия, упражнение «Декларация самооценности»*

*Цель:* рефлексия оптимистической позиции личности по отношению к себе.

*Задание:* составить «Декларацию...».

*Инструкция:* при составлении «Декларации...» акцентируйте внимание на выражении самоотношения (достоинство, самоутверждение, самовдохновение, самоодобрение, самостимулирование, талантливость, озаренность в творчестве).

*Анализ упражнения* проводится выборочно, по желанию участников.

Идентичность человека (ребенка, подростка) можно исследовать с помощью модифицированного теста М. Куна и Т. МакПартлэнда «Кто я?» и проективных рисуночных тестов «Я в прошлом», «Я в настоящем» и «Я в будущем».

Данные методики позволяют изучить особенности образа «Я». В данном контексте исследуются социальное «Я», а также социальные самохарактеристики в понимании значимости временных «модусов» представлений о себе. Критериями анализа выступают: соотношения между отдельными частями образа «Я»; содержательные и эмоциональные параметры образов себя, своей и чужой группы; наличие или отсутствие противоречий между реальным поведением и притязаниями детей и постоянство содержательной и оценочной характеристик образа Я.

Тест «Кто я?» направлен на изучение социальных переживаний человеком и их проявлений. Используются также в диагностике проективный рисунок школы («Я иду в школу – я иду из школы», «Мой класс»), друга или картины мира, а также «Рисунок самого красивого – самого некрасивого» или «Самого доброго – самого злого», «Самого грустного – самого веселого», «Самого прекрасного – самого безобразного» в модификации методики В. С. Мухиной. Критериями интерпретации результатов по методикам выступают: цветовая гамма и содержание рисунка (тематика и посредством каких эталонов оно передается), типичность изображаемых эталонов. Цветовая гамма изображений свидетельствует об эмоциональном отношении человека к изображаемым предметам или ситуации, а его содержание – об уровне сформированности эмоционального эталона.

Для изучения индивидуальных особенностей человека также можно использовать методики по экспериментальному исследованию установки, методику «Десять отличий», восьмицветовой тест Люшера [Морева, 2006]. Полученные данные позволят распознать индивидуальные особенности обучающегося и в соответствии с ними наметить индивидуальную траекторию его развития.

### **2.3 Тьюторское сопровождение в системе специального и инклюзивного обучения**

Ситуация взаимодействия учителя и ученика в школе помогает учащемуся в определении индивидуального смысла его индивидуального обучения. Индивидуализация выступает как основной принцип тьюторского сопровождения. Педагогическая позиция тьютора (педагога индивидуального образования; наставника; учителя, обеспечивающего педагогическую поддержку; педагога, сопровождающего индивидуальный образовательный маршрут ученика) – позиция специалиста, владеющего технологией совместного с учеником поиска индивидуального личностного смысла учения, выстраивания индивидуального образовательного плана и его рефлексии.

ФГОС основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17 декабря 2010 г. № 1897, обеспечивает построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. В нем прописано, что для развития потенциала обучающихся, в частности, детей с ОВЗ, могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальные учебные планы. Реализация индивидуальных учебных планов сопровождается поддержкой тьютора образовательного учреждения [Кузьмина, 2013].

Тьютор – это педагог, обеспечивающий разработку и сопровождение индивидуальных образовательных программ (ИОП) обучающихся, организующий процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов. Сопровождающий процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее), координирующий поиск информации обучающимися для самообразования [Тьютор в образовательном..., 2016]. Его роль заключается в координировании самостоятельных занятий школьника, оказании помощи в выборе специализации и налаживании взаимоотношения с одноклассниками и учителями, по предметам, определении круга интересов.

Тьюторство представляет собой педагогический способ работы с индивидуализацией ученика, когда признается право на разное учебное содержание, для каждого, который сопровождает выход учащегося на индивидуальную образовательную программу [Там же].

Тьюторское сопровождение в образовании представляет собой педагогическую деятельность, направленную на педагогическое сопровождение формирования и реализации обучающимися ИОП при реализации принципов индивидуализации, открытости, вариативности, событийности образования и др. И включает в себя организацию образовательной среды, собственно сопровождение формирования и реализации тьюторантом индивидуальной образовательной программы. Также методическое обеспечение сопровождения формирования и реализации тьюторантом ИОП и осуществляется в соответствии с особенностями их возрастом [Ковалева, 2011].

Тьюторское сопровождение предполагает педагогическое обеспечение:

- самостоятельной постановки и реализации обучающимися образовательных целей, стимулирования и мотивации самостоятельной образовательной деятельности, осуществление обучающимися (тьюторантами) самоконтроля формирования и реализации ИОП с принятием на себя ответственности за качество реализации ИОП;

- привлечение обучающимся различных образовательных ресурсов для формирования и реализации ИОП.

Данная деятельность имеет высокую коммуникативную насыщенность и включает как индивидуальную работу с тьюторантом, так и его кооперацию с другими субъектами образования. Тьюторское сопровождение затрагивает все ступени обучения: начальная школа; основная школа; старшая школа.

Тьюторское сопровождение представляет собой образовательную технологию. В рамках которой основными формами взаимодействия выступает индивидуальное и групповое консультирование обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий, индивидуальных учебных планов, выбора и продолжения образования; проведение рефлексивно-проектных мероприятий с обучающимися по вопросам формирования и ре-

лизации индивидуальных образовательных траекторий; подготовка и реализация профессиональных проб и социальных практик. Его сущность заключается в целенаправленном создании тьютором ситуации осмысления учеником собственных образовательных выборов и действий.

Тьютор обсуждает с учеником, как тот сам может достичь собственных целей: как ее выбирает, как определяет способы достижения, как действует, что получается и не получается, каковы результаты его действий, насколько они удовлетворяют ученика, какое значение имеют для его жизни и что меняют в его образовательных потребностях. Тьютору важно развить у ученика способность к самостоятельному анализу и осмыслению собственных образовательных действий [Ковалева, 2011].

Тьютор опирается на инициативу тьюторанта, его образовательные запросы и интересы. Инициатива – показатель эффективности его взаимодействия с тьюторантом. Сотрудничество с тьютором носит добровольный характер. Тьютор выстраивает индивидуальную образовательную траекторию «ученика» с учетом использования в учебном процессе всех технических средств и способов поддержки.

Цель деятельности тьютора в специальном и инклюзивном образовании заключается в успешном включении ученика с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения. Успешность включенности ученика в школьную жизнь должна определяться с точки зрения развития его:

- когнитивной сферы (знаний и навыков);
- коммуникативной сферы (умения общаться);
- эмоциональной сферы (психологической адаптации к процессу обучения в классе, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроения по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде);
- самостоятельности.

Достижение обозначенной цели возможно при решении следующих задач, направленных на: создание условий для успешного обучения ученика и успешной его социализации; максимальное раскрытие потенциала его личности, а именно [Гудкова, 2014; Тьютор в образовательном..., 2016]:

- оказание помощи обучающемуся в осознании его образовательных и профессиональных потребностей, возможностей и способов их реализации;

- создание условий для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательных траекторий);
- обучение проектированию ИОТ и планированию деятельности по ее реализации;
- помощь в проектировании ИОТ и разработке и реализации индивидуальных учебных программ (ИУП);
- психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение обучающихся, имеющих затруднения в вопросах формирования и реализации ИОТ и ИУП;
- мониторинг эффективности реализации ИОТ;
- оказание помощи в проблемных ситуациях при реализации обучающимся ИОТ, ИУП;
- формирование адекватной самооценки обучающихся по вопросам создания и реализации образовательных и профессиональных траекторий.

Обозначенные задачи достигаются следующими средствами:

- организацией и адаптацией жизненного пространства (рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ученик);
- пониманием тьютором и учителем зон ближайшего развития ученика с особенностями развития, опора на его внутренние, скрытые ресурсы, дозирование нагрузки, адаптация учебного материала, адаптация учебных пособий.

Более конкретные задачи работы тьютора обусловлены возможностями и личными качествами учащихся.

Профессиональный стандарт тьютора в образовании (проект) – документ, в котором определены принципы и особенности работы, приводится описание выполняемых трудовых действий тьютора.

Педагогическая деятельность по сопровождению процессов формирования и реализации ИОП включает:

- а) обеспечение формирования и развития индивидуального образовательного запроса тьюторанта;
- б) проведение совместно с тьюторантом анализа ресурсов образовательной среды для реализации образовательного запроса;
- в) оказание содействия тьюторанту в формировании и реализации индивидуальной образовательной программы;
- г) организация анализа и оценки тьюторантом процесса реализации индивидуальной образовательной программы.



Тьютор в своей профессиональной деятельности решает ряд задач по [Ковалева, 2011]:

- оказанию помощи обучающемуся в осознании его образовательных и профессиональных потребностей, возможностей и способов их реализации;
- созданию условий для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательных траекторий);
- обучению проектирования ИОТ и планированию деятельности по ее реализации;
- проектированию ИОТ и разработке и реализации индивидуальных учебных программ (индивидуальных учебных планов);
- психолого-педагогическому и социально-педагогическому сопровождению обучающихся, имеющих затруднения в вопросах формирования и реализации ИОТ и ИУП;
- осуществлению мониторинга эффективности реализации ИОТ;
- оказанию помощи в проблемных ситуациях при реализации обучающимся ИОТ, ИУП;
- формированию адекватной самооценки обучающихся по вопросам создания и реализации образовательных и профессиональных траекторий.

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) понимается как индивидуальная траектория учащегося, проектируется с учетом его склонностей, потребностей и индивидуальных возможностей. Создавая совместно с обучающимися ИОП, тьютор осуществляет педагогическое проектирование, которое можно представить как определение этапов реализации определенной педагогической системы.

ИОП можно представить как совокупность следующих взаимосвязанных модулей [Тьютор в образовательном..., 2016].

*1. Диагностический.* Тьютор определяет особенности развития ученика, уровень его обученности и проблемы в усвоении приемов мыслительной деятельности, в управлении учебной деятельностью, сформированность коммуникативных умений. Проблемы, выявленные психологом; рекомендации для педагогов и родителей. Формирует заключение медиков о проблемах в здоровье ученика и рекомендации о возможной и необходимой учебной и физической нагрузке.

2. *Базово-инвариантный*. Реализует идею базового содержания общего образования и отражает специфику конкретного образовательного учреждения, определяет объем учебного материала, методики усвоения материала, методики контроля и позволяет определить уровень требований к учащемуся и индивидуальный темп изучения материала.

3. *Вариативно-предметный*. Позволяет проектировать условия для самоопределения обучающегося в углубленном изучении одного или нескольких предметов и внеучебную работу по ним, для реализации творческих способностей обучающихся через включение их в исследовательскую деятельность.

4. *Вариативно-личностный*. Определяет условия для развития коммуникативных, организаторских и дидактических социальных компетенций учеников посредством включения их в работу творческих лабораторий и центров.

5. *Базово-инвариантный*. Реализует идею базового содержания общего образования и отражает специфику конкретного образовательного учреждения, определяет объем учебного материала, методики усвоения материала, методики контроля и позволяет определить уровень требований к учащемуся и индивидуальный темп изучения материала.

6. *Вариативно-предметный*. Позволяет проектировать условия для самоопределения обучающегося в углубленном изучении одного или нескольких предметов и внеучебную работу по ним, для реализации творческих способностей обучающихся через включение их в исследовательскую деятельность.

7. *Вариативно-личностный*. Определяет условия для развития коммуникативных, организаторских и дидактических социальных компетенций учеников посредством включения их в работу творческих лабораторий и центров.

В сопровождение ученика с ОВЗ в общеобразовательном учреждении в рамках инклюзивной практики входят следующие этапы [Ковалева, 2011; Беспалова, 2017].

На *предварительном* этапе происходит получение запроса на сопровождение. Решение о необходимости сопровождения может осуществляться по заявлению родителей (законных представителей) ученика с ОВЗ и/или на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Тьютор знакомится с результа-

тами диагностики ученика, проведенной специалистами, с его медицинской картой, утвержденным образовательным маршрутом; встречается со специалистами и представителями ПМПК для получения рекомендаций по индивидуальному образовательному плану (ИОП). Также происходит знакомство и установление контакта с учеником. Получив общие сведения, тьютор знакомится с самим учеником и его семьей, узнает об особенностях, интересах. Осуществляется непосредственное наблюдение тьютора за учеником, его окружением. Происходит знакомство родителей с функциональными обязанностями тьютора, где четко определены ответственность и обязанности сторон, в рамках общего договора между родителями и образовательным учреждением. Тьютор заранее знакомит ученика с помещениями, где он будет заниматься, его рабочим местом, расположением классов и кабинетов, спортзала, столовой, туалетов. В условиях инклюзивного образования тьютору целесообразно заранее провести встречи с родителями, учащимися, педагогическим коллективом для их информирования и подготовки к приходу в образовательное учреждение ученика с ОВЗ, а также для формирования социального интереса к инклюзивному образованию у всех участников. Это могут быть беседы на родительском собрании, показ фильмов о детях с ОВЗ и об инклюзивном образовании.

*Адаптационный этап.* На этапе адаптации проводится повседневная, последовательная работа тьютора и ученика по вхождению последнего в образовательный процесс и социальную жизнь, постепенное его включение в различные учебные и внеучебные ситуации. На данном этапе тьютор осознает составляющие и особенности задач, стоящих перед учеником с ОВЗ, и потенциальные возможности их решения, определяет позитивные и негативные факторы, влияющие на ситуацию. Ведется индивидуальная работа с учеником по формированию личностной мотивации к обучению. Важным моментом на этом этапе должна стать работа тьютора, направленная на успешное вхождение ученика с ОВЗ в школьный коллектив. У детей с ОВЗ нередко наблюдается незрелость форм межличностного взаимодействия и коммуникативных навыков.

*Основной этап* характеризуется взаимодействием с учеником по поводу и в ходе обучения, оценка первых результатов. Акцент тьюторского сопровождения переносится в сферу углубления социализации и коррекционно-развивающего обучения. Здесь важно

поддерживать мотивацию ученика, дать ему возможность почувствовать свои успехи. Постепенно увеличивается доля самостоятельности ученика при выполнении той или иной деятельности. Постепенно обеспечивается его способность взаимодействовать: с учителями и другими детьми. На данном этапе проводятся диагностика в процессе обучения и наблюдения в ходе внеклассной деятельности, дается анализ и оценка первых результатов, оценка ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности ученика, при необходимости вносятся корректировки в ИОП. Тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ученика, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего).

На *заключительном* этапе, если это возможно при определенном статусе ученика с ОВЗ, должен стать постепенный выход сопровождающего из посреднической роли тьютора и предоставление ученику максимальной самостоятельности в учебе с последующей отсроченной оценкой. Выход тьютора из системы или уменьшение его влияния является критерием его эффективности.

На каждом из этапов тьютор информирует родителей и всех участников образовательного процесса об успехах и неудачах в обучения и социализации ученика, проводит мониторинг усвоения содержания обучения, анализ результатов сопровождения. При необходимости организует консультации ученика у ведущих специалистов: логопедов, дефектологов, психологов.

Социально-педагогическое сопровождение обучающегося ориентировано на предупреждение проблемных ситуаций, оказание поддержки, помощи в создании его индивидуальной образовательной траектории, его сущность заключается в том, чтобы научить обучающегося решать свои проблемы самостоятельно. При этом задачами становятся создание организационно-методических условий с целью взаимного уважения автономии каждого из субъектов общения, образование единого психологического пространства для успешного достижения конечного результата обучения [Ковалева, 2011].

В системе сопровождения обучающегося с ОВЗ основной целью тьютора в рамках профессиональной деятельности является персональное его сопровождение в процессе становления в образовательном пространстве образовательной организации [Гудкова, 2016].

В образовательном процессе тьютор не только включается в учебную деятельность, но и в ситуацию воспитания и социализации обучающихся. Одной из его задач является фасилитация, т. е. стимулирование, активизация развития личности, во введении ее в ситуации, когда возникает потребность в творческом самовыражении. В процессе сопровождения важным становится педагогическая поддержка, представляющая собой педагогическую деятельность по созданию педагогом условий для раскрытия потенциала ученика, осуществляемую как по его личным запросам, так и в том случае, если учитель видит, что ученик не может справиться со своей проблемой.

К видам педагогических поддержек и сопровождения относятся [Тьютор в образовательном..., 2016].

*Непосредственная поддержка и сопровождение* – беседа с конкретным учеником, целью которой является конструктивный совместный поиск путей выхода из сложившейся ситуации.

*Опосредованная поддержка и сопровождение* – способ разрешения проблемы без нравоучений или навязывания своего мнения (посредством былин, пословиц или поговорок, сказок).

*Опережающая поддержка и сопровождение* – с целью оказания помощи в осознании необходимости своего культурного развития или пробуждения интереса к саморазвитию ученику предоставляется информация для размышления до момента возникновения проблемы (вербального и невербального характера, затрагивающая направленность его интересов и поведения в данный момент).

*Своевременная поддержка и сопровождение* осуществляются в момент возникновения непосредственной потребности ученика в поддержке (по запросу самого ученика или по сложившейся ситуации опасности для него физического или психологического плана в вопросно-ответной форме обращения к ученику или обращение к специалистам).

*Поддержка и сопровождение, предупреждающие последствия* – оказываются после того, как произошли события, способствующие возникновению проблемы. Ее целью является нивелировать первоначальный стресс, напряжение, чтобы ученик мог адекватно оценить ситуацию, предупредить нежелательные последствия.

*Единовременная поддержка и сопровождение* – оказываются в том случае, когда педагог уверен, что ученик самостоятельно справится с проблемой.

*Пролонгированная поддержка и сопровождение* – используются, когда ученик на протяжении длительного времени не может самостоятельно справиться с проблемой. Возникает необходимость в серии встреч с ним, направленных на повышение уверенности, формировании позитивного отношения к действительности.

*Дискретная поддержка и сопровождение* применяются эпизодически, когда возникает необходимость подкорректировать развитие ситуации.

В рамках тьюторского сопровождения основными направлениями работы с родителями могут стать:

- установление контакта с родителями вновь прибывших детей, объяснение задач, составление плана совместной работы;
- оказание родителям эмоциональной поддержки;
- содействие родителям в получении информации об особенностях развития ученика и прогноза его развития;
- формирование у родителей адекватного отношения к своему ученику, умения принять ответственность в процессе анализа его проблем, реализации стратегии помощи;
- формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ученика;
- проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы.

Работа с родителями предусматривает участие психолога, педагога-дефектолога, врача, социального работника и других специалистов.

Выделяют общие этапы индивидуального сопровождения учащегося, которые включают:

- 1) сбор информации об ученике;
- 2) анализ полученной информации и собственные наблюдения;
- 3) совместная с другими специалистами выработка рекомендаций и составление индивидуального образовательного плана работы с учеником;
- 4) решение поставленных задач;
- 5) анализ ситуации развития ученика, корректировка стратегии.

Тьюторство представляет собой педагогическую технологию. Методики и технологии тьюторской деятельности включают: технологии организации образовательных событий, методики проведения консультаций по формированию образа будущего, техники

организации рефлексии, проектная технология; технология критического мышления; «мозговой штурм».

В технологию деятельности тьютора входят [Ковалева, 2011]:

1. Диагностика учащихся класса (отмечаются в дневнике тьютора результаты проведенной диагностики как первого этапа мониторинга).

2. Определение целей и задач в учебно-воспитательной работе с обучающимися.

3. Выступления тьютора на методических семинарах и конференциях с эффективными способами и формами работы с обучающимися в целях диверсификации интерактивного опыта.

4. Всестороннее изучение способов педагогической поддержки и сопровождения, внедрение их в свою практическую деятельность.

Основным методом тьюторского сопровождения является специально организованная работа тьютора с осознанием учеником процессов учебной деятельности и жизнедеятельности, включающей в себя и отношения с другими детьми класса и со взрослыми. Основным инструментом являются вопросы школьника или собственные вопросы тьютора, касающиеся этих сфер жизнедеятельности ученика.

К формам тьюторского сопровождения, применяемым в практике тьюторской деятельности, относятся [Ковалева, 2011]:

- 1) индивидуальная тьюторская беседа;
- 2) индивидуальная или групповая тьюторская консультация;
- 3) тьюториал (учебный тьюторский семинар);
- 4) образовательное событие.

*Индивидуальная тьюторская беседа* является индивидуальной организационной формой тьюторского сопровождения и представляет собой обсуждение с тьютором значимых вопросов, связанных с личным развитием и образованием каждого школьника. Индивидуальные тьюторские беседы позволяют организовать процесс сопровождения более целенаправленно, эффективно, повысить активность каждого тьюторанта. Целью является активизация каждого школьника с учетом именно его способностей, особенностей его характера, навыков общения и т. д. для дальнейшей самостоятельной работы по формированию и реализации своей индивидуальной образовательной программы. Опираясь на вопросы, специально подобранные для встречи с каждым конкретным

школьником, тьютор и тьюторант совместно составляют рабочий план по реализации определенного шага индивидуальной образовательной программы.

Во время *тьюторской консультации* осуществляется тьюторское сопровождение обучающихся с похожими познавательными интересами. Тематику предстоящей тьюторской консультации желательно обсуждать вместе со всеми тьюторантами в группе. С одной стороны, это создает атмосферу доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества, а с другой, обеспечивает продуктивность консультации. Тьютор одновременно осуществляет несколько видов работы: мотивационную, коммуникативную и рефлексивную. *Мотивационная работа* заключается в определении уровня мотивации школьников на развитие своего познавательного интереса, в соотношении различных ожиданий обучающихся, их приоритетов и целей в построении своих индивидуальных образовательных программ. *Коммуникативная* направлена на обеспечение обратной связи в группе и ее результативности, умение вести диалог. *Рефлексивная деятельность* направлена на обеспечение понимания в группе, своевременную организацию конструктивной критики и поиск коллективного решения [Тьютор в образовательном.... 2016].

*Тьюториал (учебный тьюторский семинар)* предполагает активное групповое обучение, направленное на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей школьников. Это открытое учебное занятие с применением методов интерактивного и интенсивного обучения, направленное на приобретение опыта использования модельных и нестандартных ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ. Тьюториал также имеет своей целью разнообразить процесс обучения, активизировать познавательную деятельность школьников, вызвать проявление творческих способностей, побудить к применению теоретических знаний на практике. В роли ведущих тьюториала выступают тьюторы, осуществляющие тьюторское сопровождение школьников. Они помогают активизировать процесс обучения; создать в группе атмосферу доверия, поддержки, заинтересованности. Осуществляют рефлекссию работы группы и собственных действий, используя активные методы обучения (деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, тренинги, case-study, метод «мозговой штурм» и пр.). Тьюториалы проводятся раз в ме-



сяц в удобное для школьников и утвержденное администрацией школы время.

*Образовательное событие* соответствует культурному образцу (праздник, аукцион, экспедиция, карнавал и т. д.); тесно связано с другими элементами и историей жизни сообщества, участников. Имеет, с одной стороны, развернутый этап подготовки, а с другой – привлекательную перспективу. Включает различные виды деятельности и позиции. В нем принимают участие сами ученики и другие участники, представляющие для них интерес (лидеры, авторы, эксперты и т. п.).

К ожидаемым результатам регулярной тьюторской работы в форме событий можно отнести: обращение тьюторантов к проблематике творчества, исследования, самовоспитания и самообучения человека, к проблематике социального взаимодействия; стимулирование мотивации личностного развития, образования; решение индивидуальных задач (познавательной деятельности, повышение эмоциональной устойчивости, развитие настойчивости как черт характера, появление новых творческих инициатив, коррекция коммуникативной сферы); социализацию, успешность (в публичных выступлениях, конкурсах, олимпиадах и т. п.).

Технологии тьюторского сопровождения позволяют решать задачи вовлечения в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они учатся понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выразить собственные мысли, уметь принимать решения и оказывать помощь друг другу, определять интересы и осознавать возможности.

Основной единицей тьюторского сопровождения является тьюторская встреча, во время которой происходит обсуждение тьютором и учеником самостоятельных шагов, сделанных им для решения своего образовательного вопроса.

Выделяют две модели организации тьюторского сопровождения, которые могут быть эффективно реализованы в образовательном учреждении [Беспалова, 2017]:

- тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных проектов;
- тьюторское сопровождение детских образовательных путешествий.

*Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных проектов* осуществляется на базе учебного класса и наиболее эффективно в 5–7 классах. Основное содержание в данной модели заключается в том, что ученик реализует серию образовательных проектов, т. е. проектов, направленных на удовлетворение его образовательных потребностей. Проекты могут быть кратковременными и долговременными, локальными и связанными друг с другом. Важно, что они строго индивидуализированы и непосредственно связаны с его образовательными запросами. Тьютор создает условия для их эффективного осуществления и обеспечивает осмысление, осознание учеником способов его деятельности. Основными результатами тьюторского сопровождения образовательных проектов являются, во-первых, освоение учеником проектной деятельностью, формирование его готовности к самостоятельному проектированию, во-вторых, развитие познавательных интересов учащегося, их осознание, выстраивание образовательной истории и индивидуальных образовательных перспектив.

Основными формами работы тьютора выступают: разработка план-карты образовательного маршрута, сбор портфолио образовательного проекта и подготовка проектного продукта. *План-карта* образовательного маршрута представляет собой список средств реализации проекта, выстроенных в хронологическом порядке и фиксирующих предполагаемый способ действий и ожидаемый результат. Это план сбора информации по интересующему вопросу. Ученик предлагает и обсуждает с тьютором источники, куда он может обратиться за информацией. Позиция тьютора заключается в том, чтобы побуждать ученика запланировать (придумать) как можно больше возможных источников получения информации. Главная его задача на этапе составления карты заключается не только в расширении карты, а в моделировании деятельности ученика при сборе информации. Каждая новая точка на карте вызывает у тьютора вопросы о том, что ученик собирается на ней делать.

*Портфолио проекта* – это «вещественные следы» интереса ученика, а не только собранной информации. Для тьютора наибольший интерес представляет рефлексия деятельности ученика и для него важно, что бы у ученика оставался материал не только о том, что он узнал, что он делал, но и о том, как он это узнавал,

как он это делал. Поэтому тьютор и ученик составляют небольшие записки, заметки о деятельности, зарисовки-комиксы, дневники, описания встреч, фотографии мест, людей, предметов, карты, репродукции – все то, что побуждает эмоции и воспоминания и помогает анализировать свою деятельность ученику. Отмечается, что тьютор обсуждает с учеником варианты действий, дальнейших итогов, их эффективность или проблематичность, но решение принимает ученик.

Завершающим этапом тьюторского сопровождения образовательного проекта ученика является анализ итогов деятельности и определение смыслов проекта для него, роли проекта в его индивидуальной образовательной истории, которые имеют две формы работы.

Первой формой является *групповое событие*, позволяющее продемонстрировать и проанализировать продукт проекта или его презентация (фото-альбом). Для ученика важно увидеть реальный результат своих действий, получить поддержку, внимание, одобрение, повысить свой статус. Для тьютора это событие, которое далее он будет обсуждать с учеником, анализируя эффективность и значение его образовательных действий. На групповом событии могут присутствовать эксперты (другие тьюторы, ученики, родители, учителя). Их задача – расспросить и высказать свое мнение, похвалить, задать вопросы. Это может стать точкой роста, развития образовательного проекта, может помочь удержать интерес ученика. Или помочь осознанно отказаться от дальнейшей разработки темы.

Второй формой работы выступает *тьюторская встреча*, на которой тьютор и ученик обсуждают изменения, произошедшие в ученике за время разработки проекта: что узнал, что научился делать, что появилось (исчезло) в характере, как изменились интересы, как изменилось отношение к себе, другим, миру, что будем делать дальше. Тьютор предлагает сделать выбор: работаем дальше с этим же интересом или меняем его.

Тьюторское сопровождение в рамках клуба *образовательных путешествий* включает экспедиционный этап и принципы формирования. В начале нового учебного года в Клубе образовательных путешествий проводится презентация и объявляется набор в новую образовательную экспедицию [Беспалова, 2017]. Образова-

тельное путешествие это форма организации тьюторского сопровождения, для которой характерно:

- 1) клубная форма организации;
- 2) рассмотрение в качестве источников образования любых организаций, занимающихся образовательной (например, музеев) или иной деятельностью (спортивный клуб);
- 3) наличие экспедиционного этапа – реальной (виртуальной) поездки в отобранные в соответствии с собственными интересами источники образования, в ходе которой осуществляется целенаправленный сбор информации по заранее запланированному плану;
- 4) наличие группы соратников, с которыми объединяет некоторая схожесть интересов и общее место экспедиции.

Клубный характер заключается в том, тьюторские группы собираются «на путешествие», которое длится около шести недель. За это время ученик совместно с тьютором проходит следующие этапы:

- 1) определение познавательного интереса;
- 2) предварительный сбор информации о своем интересе в доступных опубликованных источниках – определение тех вопросов, ответы на которые «не лежат на поверхности»;
- 3) разработка индивидуального экспедиционного маршрута – мест живого мира, которые потенциально, по мнению ученика, могут нести в себе ответы на его вопросы;
- 4) составление группового экспедиционного маршрута: собирается общий сбор членов клуба. Сначала каждый определяет тех участников Клуба, чей интерес как-то пересекается с его собственным (в предметности, в ценностях, в деятельности). Затем в малых группах каждый путешественник представляет свой индивидуальный экспедиционный маршрут, обосновывая полезность и перспективность выбранных экспедиционных мест. По итогам обсуждения формируется маршрут малой группы. А затем группы уже договариваются об общем экспедиционном маршруте, включающем 2–4 места. При этом таких маршрутов может быть 1–3, в зависимости от того, насколько выбранные места удовлетворяют задачам каждого;
- 5) разработка экспедиционного плана тех действий, которые будут предприняты в рамках экспедиции для сбора информации и способы ее последующего анализа, обработки;
- 6) собственно экспедиционный этап – поездка;

7) индивидуальные встречи с тьютором, на которых обсуждаются итоги экспедиции, определяется форма участия ученика в презентации путешествия, обговаривается подготовка к презентации;

8) презентация путешествия – открытое заседание Клуба, на которое приглашаются одноклассники, учителя. Содержание презентации имеет два плана – с одной стороны, рассказы об экспедиции (экспедиционных местах), с другой – рассказы об индивидуальных путешествиях к своему интересу.

9) завершающий этап – определение образовательных перспектив (как новое знание изменило представление ученика о самом себе, зачем ему эти знания, что они меняют в его истории, как изменились его интересы и образовательные потребности) [Беспалова, 2017].

Подчеркнем, тьюторство – важный ресурс для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ученика системы образования. Тьюторское сопровождение предполагает индивидуальную образовательную деятельность учащегося и разностороннее ее обсуждение с тьютором в рамках тьюторской встречи. Для тьютора важным является развитие рефлексии и проектной деятельности. Групповое взаимодействие способствует переходу этих возможностей ученика из зоны ближайшего развития в зону актуального развития [Беспалова, 2017].

К принципам тьюторского сопровождения относятся.

1. *Открытость*. Суть принципа открытости связана, в первую очередь, с преодолением границ школьного контекста, положенного системой традиционного образования как основного, и пониманием того, что каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим для этого образом.

2. *Вариативность*. Данный принцип предполагает создание разнообразной избыточной среды, по отношению к которой становится возможным осуществление реального выбора в построении индивидуальной образовательной программы.

3. *Непрерывность*. Соблюдение принципа непрерывности позволяет обеспечить последовательность и цикличность процесса тьюторского сопровождения на каждой возрастной ступени развития школьников.

4. *Гибкость* проявляется в ориентации тьюторского сопровождения на любое направление индивидуальной образовательной

программы тьютора, поддержка любой инициативы в выборе способов, темпов, форм получения им собственного образования.

5. *Индивидуальный* подход предполагает необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся.

6. *Индивидуализация*. Принцип индивидуализации позволяет педагогам ориентироваться прежде всего на индивидуальные образовательные приоритеты каждого учащегося. Заключается в том, что каждый ученик проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным. Цель педагога заключается в оказании помощи каждому ученику в определении собственного образовательного пути и сопровождение его в построении индивидуальной образовательной программы [Ковалева, 2011].

В российской современной образовательной ситуации, в целом, можно выделить три типа различных тьюторских практик, каждая из которых предлагает собственные основания для организации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и соответственно задает определенный тип тьюторского сопровождения.

1. Тьюторская практика открытого (дистанционного) образования.

В системе дистанционного образования обосновывается главная цель открытого образования, которая в данном контексте заключается в умении жить в информационном обществе и использовать все его возможности. Моделью открытого образования в данном случае является сам процесс использования человеком информационных технологий. И, именно, под эту задачу начинает работать тьюторское сопровождение, помогая тьюторанту выстраивать обучение, используя для этого навыки работы в Интернет-среде.

2. Тьюторская практика открытого образования (социальный контекст.)

В социальном контексте открытое образование обсуждается в неразрывной связи со становлением открытого общества. Главной целью открытого образования является умение жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. При этом основными качествами становятся коммуникативность и толерантность (умение слушать собеседника, понимать другую точку зрения, строить диалог, умение работать в группе и т. д.).

Открытые образовательные технологии, такие как дебаты, ролево-игровая деятельность, школьный парламент, гражданский форум и т. д., помогают тьюторам в решении задач, которые, в свою очередь, затем позволят выпускникам школ через открытое образование воссоздавать институты гражданского общества.

3. Тьюторская практика открытого образования (антропологический контекст).

Открытое образование в антропологическом контексте представляется, в первую очередь, как пространство всех возможных ресурсов для собственного образовательного движения любого человека. Главная его цель – научить человека максимально использовать различные ресурсы для построения своей образовательной программы. Он сам проектирует содержание своего образования и несет за это ответственность и риски, обладая в конечном итоге тем или иным уровнем образованности.

Открытое обучение выступает как основной путь к формированию индивидуальности учащегося [Унт, 1990]. Окончательная же цель индивидуализации учебной работы – содействие формированию и сохранению неповторимой индивидуальности личности каждого обучающегося. Для ее достижения у каждого учащегося в процессе обучения должна быть возможность выбора. Общим качеством открытого обучения считается то, что обучение не ограничивается строго регламентированными рамками, оно дополняется и модифицируется по инициативе школы или ученика. Открытое обучение может охватывать содержание обучения, его организационные формы и методическую сторону. Оно также может быть связано с социальной стороной обучения: при открытом обучении учащиеся могут действовать совместно и свободно планировать свою деятельность.

При этом соединяются два принципа в обучении. Принцип управления учебным процессом со стороны учителя с принципом саморегулирования учения самим школьником. Открытое обучение поддерживает и расширяет возможности ученика развивать свою индивидуальность [Унт, 1990].

---

---

---

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Индивидуальный подход в обучении и развитии ученые определяют как некий инструмент, которым должен уметь овладеть каждый педагог. Для наиболее всестороннего представления о формировании и развитии индивидуальности обучающегося в образовательной среде в различные возрастные периоды с учетом его особенностей, возможностей, возникает необходимость обобщения и осмысления различных подходов и исследований. Предполагается в рамках того или иного подхода, исходя из решаемых задач, формирование содержания педагогического процесса теми или иными средствами, необходимыми для их достижения.

Познание закономерностей формирования целостной индивидуальности на основе изучения целенаправленной активности субъекта, способствует изучению таких важных проблем, как гармоничность сочетания генетических предпосылок и средовых влияний в индивидуальном развитии при сопряжении в нем биологического с социальным, задатков, общих и частных способностей личности, одаренности и таланта. Эти вопросы имеют как теоретическое, так и практическое значение [Базылевич, 1998].

---



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

*Айрапетянц В. А.* Сравнительное изучение функциональной межполушарной асимметрии у детей на разных этапах онтогенеза // Взаимоотношения полушарий мозга. – Тбилиси: Мецниереба, 1982. – С. 92–97.

*Александрова Е. А.* Путь ребенка к самому себе: индивидуальная траектория // Социальная педагогика. – № 3. – 2015. – С. 32–39.

*Александрова Е. А.* Педагогическое сопровождение старшекласников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-р пед. наук. – Тюмень, 2006. – 40 с.

*Ананьев Б. Г.* Личность, субъект деятельности, индивидуальность. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.

*Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – Наука, 1977. – 144 с.

*Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.

*Анастаси А.* Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМОПресс, 2001. – 752 с.

*Андреева И. Н.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения. Международная науч. конференция. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2006. – С. 128–131.

*Андронатий В. В.* Дифференцированный подход к процессу обучения общеобразовательным предметам в профессиональном лицее: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 23 с.

*Аристотель.* Категории. – М., 1939. – 120 с.

*Аристотель.* Сочинения: В 4-х т. Т. 1 / ред. В. Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1976. – 550 с.

*Аристотель.* Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.

*Аркин Е. А.* Ребенок в дошкольные годы / под ред. А. В. Запорожца, В. В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1967. – 445 с.

*Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1986. – 96 с.

*Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник. – 4-е изд. испр. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. – 448 с.

*Ахвердова О. А., Волоскова Н. Н., Белых Т. В.* Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 168 с.

*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.

*Базылевич Т. Ф.* Введение в психологию целостной индивидуальности. – М.: ИП РАН, 1998. – 248 с.

*Безруких М. М.* Возрастные особенности развития произвольных движений у детей и подростков / Физиология роста и развития детей и подростков (теоретические и клинические вопросы). – М.: Новые исследования, 2000. – С. 222–228.

*Безруких М. М.* Леворукий ребенок в школе и дома. – 2-е изд., перераб. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 300 с.

*Безруких М. М.* Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.

*Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А.* Психофизиология ребенка: учеб. пособие / 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. инта; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 494 с.

*Беспалова Г. М.* Тьюторское сопровождение выбора профиля обучения [www. http://festival.1september.ru/articles/211738/](http://festival.1september.ru/articles/211738/) (дата обращения 20.02.2017).

*Берлянд Е. И.* Школа диалога культур. – URL: [http://www.bibler.ru/shdkom\\_be\\_shdk.html](http://www.bibler.ru/shdkom_be_shdk.html) (дата обращения: 25.06.2014).

*Бианки В. Л., Филиппова Е. В.* Асимметрия мозга и пол. – СПб.: Питер, 1997. – 227 с.

*Библер В. С.* Основы программы. – URL: [http://www.bibler.ru/shdkom\\_bi\\_os.html](http://www.bibler.ru/shdkom_bi_os.html) (дата обращения: 25.06.2014).

*Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

*Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

*Бойко Е. А.* Функциональные асимметрии и успешность школьного обучения: монография. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 104 с.

*Большунова Н. Я.* Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 232 с.

*Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2011. – 624 с.

*Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А.* Функциональная асимметрия человека. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.

*Вартапетова Г. М.* Нейропсихологическая диагностика нарушений письменной речи. – Новосибирск: Зап-Сиб. книж. изд-во, 2003. – 256 с.

*Винникотт Д. В.* Маленькие дети и их матери / пер. с англ. Н. М. Падлако. – М.: Класс, 1998. – 80 с.

*Винникотт Д. В.* Разговор с родителями / пер. с англ. М. Н. Почукаевой, В. В. Тимофеевой. – М.: Класс, 1994. – 112 с.

*Вольф Н. В.* Половые различия функциональной организации процессов полушарной обработки речевой информации. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2000. – 238 с.

*Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

*Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. – Т. 2. – М., 1982. – 504 с.

*Гак Г. М.* Диалектика коллектива и индивидуальность. – М.: Мысль, 1967. – 167 с.

*Гак Г. М.* Избранные философские труды / под ред. Э. А. Баллера, Л. Н. Москвичева. – М.: Мысль, 1981. – 380 с.

*Герт В. А.* Индивидуальность и индивидуализация человека / Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 209–214.

*Гершкович Н. А.* Технология мониторинга индивидуальности школьника: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2000. – 179 с.

*Голубева Э. А.* Способности, личность, индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.

*Гребенюк Т. Б.* Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2000. – 452 с.

*Гудкова Т. В.* Особенности функциональной асимметрии мозга у детей дошкольного возраста: монография / науч. ред.: Е. И. Николаева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2014. – 128 с.

*Гудкова Т. В.* Проблема индивидуальности в психолого-философском контексте / Профессиональное образование в современном мире. – № 1(8) – Новосибирск, 2013. – С. 56–61.

*Гудкова Т. В.* Современные пути интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социальную жизнь / Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (29). – С. 68–76.

*Гудкова Т. В.* Специфика индивидуальности и ее развитие в детском возрасте: основные исследовательские подходы. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – № 4(20). – 2014. – С. 19–33. – Электронный ресурс: <http://vestnik.nspu.ru/article/1165>.

Гудкова Т. В., Александрова А. А. Особенности эмоционального интеллекта подростков в условиях раздельного и смешанного обучения / Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2014. – № 6. – С. 156–161.

Гудкова Т. В., Кондратьева Т. Н. Особенности эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся в медицинском и педагогическом вузах / Медицина и образование в Сибири: сетевое научное издание. – 2015. – № 5. – Режим доступа: ([http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text\\_full.php?id=1886](http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=1886)). – (Дата обращения: 09.11.2015).

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

Дикая Л. А. Особенности частотно-пространственной организации ЭЭГ при решении творческих задач у испытуемых с разным профилем латеральной организации // Психология человека в современном мире. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009. – Т. 4. – С. 343–349.

Дикая Л. А., Покуль Е. Б. Мозговые корреляты решения когнитивных задач у учащихся с умственной одаренностью. Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции. Нац. иссл. ун-т «Высшая школа экономики»; Росс. гуманитар. науч. фонд. – М.: Логос, 2012. – 354 с.

Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Левши. – М.: Книга, 1994. – 232 с.

Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.

Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр., состав., послесловие и примечания А. Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.

Ендолов В. В., Яшенкина Т. В. Особенности функциональной асимметрии мозга детей с нарушением функции речи // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии. – М.: НИИ мозга РАМН, 2003. – С. 123.

Еремеева В. Д. Нейропсихологические аспекты эффективности работы педагога. – СПб.: Речь, 2002. – 344 с.

Еремеева В. Д. Функциональная межполушарная асимметрия мозга как основа индивидуального подхода к обучению в начальной школе // Сборник материалов 29-й межвузовской научной конференции преподавателей и аспирантов. – СПб.: Речь, 2000. – С. 179–188.

Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб.: Тускарора, 2003. – 184 с.

Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.

Изард К. Психология эмоций. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 464 с.

*Ильенков Э. В.* Что же такое личность? С чего начинается личность. – М., 1983. – 336 с.

*Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.

*Ильина М. Н.* Психологическая оценка интеллекта у детей. – СПб.: Питер, 2006. – 368 с.

*Ковальчук Я. И.* Индивидуальный подход в воспитании ребенка: пособие для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.

*Колесников В. Н.* Лекции по психологии индивидуальности. – М.: Институт психологии, 1996. – 224 с.

*Кон И. С.* В поисках себя: личность и ее самопознание: научное издание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

*Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии.* Коллективная монография / под. ред. Т. Д. Марцинковской. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 284 с.

*Костяк Т. В.* Границы формирования индивидуального стиля социализации детей и подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. № 6(8). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.01.15).

*Кудрявцева Е. А.* Развитие индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в коллективных взаимоотношениях: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 300 с.

*Кузьмина Е. В.* Профессия тьютор в инклюзивной практике / Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. – М.: МГППУ, 2013. [www. http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=408](http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=408) (дата обращения 20.02.2017).

*Кузьменко В. У.* Психолого-педагогические основы развития индивидуальности ребенка 3–7 лет: автореф. дис. ... д-р. психол. наук. – Киев, 2006. – 41 с.

*Левонтин Р.* Человеческая индивидуальность: наследственность и среда: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Ю. Г. Рычкова и И. В. Равич-Щербо. – М.: Прогресс, 1993. – 208 с.

*Лейбниц Г. В.* Соч. В 4-х т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 2. – 686 с.

*Лейбниц Г. В.* Сочинения: В 4-х т. Т. 1 / ред. и сост., авт. вступит. статьи и примеч. В. В. Соколов; перевод Я. М. Боровского и др. – М.: Мысль, 1982. – 636 с.

*Лейтес Н. С.* Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника // Вопросы психологии. – 1985. № 1. – С. 9–18.

*Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.

*Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

*Леутин В. П., Николаева Е. И.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.

*Личностно ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е. Н. Степанова.* – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.

*Лурия А. Р.* Мозг человека и психические процессы. – М.: Педагогика, 1970. – 496 с.

*Манойлова М. А.* Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 26 с.

*Марютина Т. М.* Роль наследственности в формировании мануальной асимметрии // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 75–83.

*Матова М. А.* Леволатеральность сенсомоторных функций и познавательные способности подростков / Леворукость у детей и подростков. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1987. – С. 51–54.

*Менчинская Н. А.* Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

*Мерлин В. С.* Психология индивидуальности / под ред. Е. А. Климова. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

*Монтессори М.* Мой метод: начальное обучение / пер. с фр. Л. Б. Печатниковой. – Москва: АСТ: Астрель, 2006. – 349 с.

*Морева Н. А.* Основы педагогического мастерства: практикум: учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.

*Моросанова В. И.* Саморегуляция и индивидуальность человека / Ин-т психологии РАН; психологический ин-т РАО. – М.: Наука, 2010. – 519 с.

*Москвин В. А.* Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. – М.: Изд-во МГУ, Оренбург: Изд-во ИПКОГУ, 2002. – 288 с.

*Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания: учебное пособие – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

*Мясищев В. Н.* Психология отношений. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

*Николаева Е. И.* Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 127 с.

*Николаева Е. И., Борисенкова Е. Ю.* Сравнение разных способов оценки профиля функциональной сенсомоторной асимметрии у дошкольников // Асимметрия. – 2008. – Т. 2. – № 1. – С. 32–39.

*Олпорт Г. В.* Личность в психологии. – КСП+, М., Ювента, СПб. 1998 – 345 с.

*Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

*Петрова Л. Н.* Дидактические условия дифференциации обучения младших школьников (по особенностям восприятия учебного материала): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 23 с.

*Петровская А. С.* Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2007. – 25 с.

*Петровский А. В.* Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.

*Петровский А. В.* Личность. Педагогическая энциклопедия. – М.: Педагогика, 1968. – 660 с.

*Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. 2-е изд., доп. и испр. – М.: Наука, 1979. – 232 с.

*Потапов А. С.* Нейропедагогическое обследование комфортного обучения ребенка. – Новосибирск: Изд. НИПКиПРО, 2002. – 404 с.

*Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под науч. ред. Старовойтенко Е. Б., Шадрикова В. Д.* – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. – 384 с.

*Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса.* – М.: Академия, 1996. – 416 с.

*Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / под научн. ред. И. С. Якиманской.* – Москва–Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2007. – 140 с.

*Пушкарева Т. Г.* Содержание социальной компетентности будущих педагогов сельских общеобразовательных учреждений [Электронный ресурс] // Вестник ТПГУ. 2010. Выпуск 11 (101). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-sotsialnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov-selskih-obsheobrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 25.10.15).

*Резвицкий И. И.* Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл. – М.: Политиздат, 1984. – 141 с.

*Робинсон К., Ароника Л.* Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии. – Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 368 с.

*Рослякова Н. И.* Вариативный подход к формированию профессиональной индивидуальности педагога дошкольного образовательного учреждения в процессе вузовской подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010. – 351 с.

*Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

*Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий: монография. – М.: Наука, 1979. – 352 с.

Семаго Н. Я. Сравнительный анализ структуры познавательной деятельности детей с вариантами отклоняющегося развития // Сб. тр. Академии. – М.: Изд-во АПКИПРО РФ, 2003. – С. 156–159.

Семаго Н. Я., Семаго М. М. Тория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

Семенова Л. Э. Гендерная субъектность детской личности как пересечение культуры и индивидуальности / Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции / Нац. иссл. ун-т «Высшая школа экономики»; Росс. гуманитар. науч. фонд. – М.: Логос, 2012. – 354 с.

Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: АСАДЕМА, 2008. – 474 с.

Сергеева И. А. Психологические условия интеллектуальной готовности к обучению в школе мальчиков и девочек 6–7 лет: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 162 с.

Силина Е. А., Евтух Т. В. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия: Монография. – Пермь, 2004. – 136 с.

Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 190 с.

Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

Сиротюк А. С. Диагностика одаренности. Учебное пособие. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 1229 с.

Соболева И. В., Казаева Н. К., Дмитриева К. В. Исследование особенностей функционального состояния школьников в динамике образовательного процесса // Валеология. – 2001. – № 3. – С. 33–37.

Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2003. – 624 с.

Способности и склонности: Комплексные исследования / под ред. Э. А. Голубевой; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.

Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг / пер. с англ. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

Тугаринов В. П. Личность и общество. – М.: Мысль, 1965. – 192 с.

Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.



Уолд Дж. Детерминизм, индивидуальность и проблема свободы. – Наука и жизнь, 1967, № 1, – С. 70–83.

Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.

Фарбер Д. А., Безруких М. М. Методологические аспекты изучения физиологии развития ребенка // Физиология человека. – 2001. – Т. 27. – № 5. – С. 8–16.

Фарбер Д. А., Бетелева Т. Г., Дубровинская Н. В., Мачинская Р. И. Нейрофизиологические основы динамической локализации функций в онтогенезе / I Международная конференция памяти А. Р. Лурия. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 368 с.

Федорова Л. И. Создание условий для дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями развития при реализации инклюзии // Вестник педагогических инноваций. – 2013. – № 1. – С. 78–90.

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.

Философия: учебник для вузов / под общ. ред. В. В. Миронова. – М.: Норма, 2005. – 673 с.

Функциональная асимметрия мозга и обучение: этнические особенности: монография / Л. К-С. Будук-оол, М. В. Назын-оол. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 143 с.

Хилтунен Е. Воспитание чувства. Упражнения для маленьких детей в сенсомоторике. – Изд-во: ЮНИОН-паблик, Альта-Принт, 2005. – 128 с.

Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В. Нейропсихология индивидуальных различий. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 186 с.

Чуприков А. П., Волков Е. А. Проблема леворукости. – Николаев: Атолл, 2004. – 88 с.

Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / пер. с нем. – М.: Наука, 1998. – 335 с.

Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.

Якоби М. Стыд и истоки самоуважения: пер. сангл. – М.: Молодая гвардия, – 2001. – 256 с.

Annett M. Handedness and Brain Asymmetry: The Right Shift Theory. – New York: Psychology Press, 2002. – 448 p.

Gazzaniga M. S., Volpe B. T., Smylie C. S., Wilson D. H., LeDoux J. E. Plasticity in Speech Organization Following Commissurotomy // Brain. – 1979. – V. 102. – P. 805–816.

Kimura D., Harshman R. Sex differences in brain organization for verbal and non-verbal functions // Progress in Brain Research. – 1984. – V. 61. – P. 125–127.

*Tan U., Tan M.* The mixture distribution of left minus right hand skill in men and women // *International Journal of Neuroscience*. 1997. – V. 92. – № 1–2. – P. 1–8.

*Waber D.* Sex Differences in Cognition: A Function of Maturation Rate? // *Science*. – 1976. – V. 192. – P. 572–573.

---

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ . . . . .	3
ГЛАВА 1. Развитие представлений об индивидуальности: теоретические и прикладные аспекты исследований . . . . .	5
1.1. Индивидуализация, индивидуальность, личность: сущность понятий . . . . .	7
1.2. Многоаспектность проявлений индивидуальных различий с позиции теории и практики . . . . .	36
1.3. Практико-ориентированные исследования по развитию индивидуальности и личности . . . . .	48
ГЛАВА 2. Индивидуализация и индивидуальный подход в развитии и обучении . . . . .	74
2.1. Проблема индивидуализации и социализации в разных парадигмах . . . . .	75
2.2. Индивидуализация образования: психологические основы и подходы к ее организации . . . . .	82
2.3. Тьюторское сопровождение в системе специального и инклюзивного обучения . . . . .	109
ЗАКЛЮЧЕНИЕ . . . . .	128
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК . . . . .	129

Научное издание

**Гудкова** Татьяна Викторовна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ  
В ВОПРОСАХ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Монография

*В авторской редакции*

Компьютерная верстка – *В. В. Гудков*

---

Подписано в печать 23.07.2018. Формат бумаги 60×84/16.  
Печать цифровая. Уч.-изд. л. 7,32. Усл. п. л. 8,14. Тираж 500 экз.  
Заказ № 52

---

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
педагогический университет»,  
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28.  
Тел.: 8(383)244-06-62, [www.rio.nspu.ru](http://www.rio.nspu.ru)  
Отпечатано: ФГБОУ ВО «НГПУ»