

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2

Л. В. Вершинина, О. Н. Казанцева

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО К ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ

Затронута проблема перехода к модели личностно-ориентированного взаимодействия педагога ДОО с детьми. Названы причины, затрудняющие этот процесс, среди которых – отсутствие психологической готовности воспитателей. Определены составляющие готовности, предложены возможные пути ее формирования.

Ключевые слова: *личностно-ориентированное взаимодействие воспитателя с детьми, барьеры в реализации личностно-ориентированной модели взаимодействия, психологическая готовность воспитателя к взаимодействию с детьми.*

Изменение социально-экономических условий, появление новых форм собственности повлекли за собой необходимость изменения концепций воспитания и обучения практически во всей системе образования, включая ее начальный этап – дошкольный уровень. Изменения привели к возникновению дополнительных социально-психологических факторов, которые должны способствовать самореализации личности, требуя проявлений творческой активности, самостоятельности, инициативности уже на самых ранних этапах ее становления и развития. Несформированность этих личностных качеств затрудняет адаптацию ребенка в социальном обществе, тормозит процессы идентификации и самоактуализации формирующейся личности. Организованные взрослым, как носителем адекватных социальных установок, процессы социализации дают возможность приобщить растущую личность к социокультурным ценностям, создают духовное и предметное пространство, необходимое для саморазвития и самореализации.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23. 11. 2009 № 655) декларируют внедрение в практику работы ДОО технологий, способствующих становлению личности ребенка раннего и дошкольного возраста, что является гарантом социальной готовности к школьному обучению и жизни в целом. На передний план выдвигается личностно-ориентированная парадигма образования, которая по-новому переосмысливает идеи гуманистической философии и психологии, а значит, иначе представляет психолого-педагогическую практику.

Концепция личностно-ориентированного образования, представленная в исследованиях Н. А. Алексеева, Е. В. Бондаревской, А. Б. Орлова,

И. С. Якиманской и др., исходит из признания ребенка главной действующей фигурой образовательного процесса, признания уникальности его субъектного опыта [1, с. 122–123]. В качестве основной функциональной единицы педагогического процесса рассматривается взаимодействие педагога и ребенка, которое характеризуется субъективностью и диалогичностью. В рамках дошкольной педагогики идеи личностно-ориентированного взаимодействия нашли отражение в исследованиях Л. М. Клариной, Н. А. Коротковой, Н. Я. Михайленко, В. А. Петровского, Л. П. Стрелковой и др. [2, с. 46–48]. Были разработаны подходы к построению целостного педагогического процесса на гуманистической основе, сформулированы принципы личностно-ориентированной дидактики (Р. С. Буре, А. А. Грибанова, В. А. Петровский); изучены стили педагогического общения и типы взаимодействия воспитателя с детьми, выявлено их влияние на развитие личности дошкольника (А. Г. Исмаилова, Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, Е. В. Субботский); дан анализ педагогического общения с дошкольниками как средства гуманизации образовательного процесса и профилактики эмоционального неблагополучия ребенка (А. И. Захаров, Н. Д. Ватутина, Л. В. Вершинина, В. Д. Еремеева С. Е. Кулачковская) [3]; выявлены условия формирования у воспитателей позиции принятия активной роли ребенка (Н. В. Кокорева).

Несмотря на большой объем проведенных исследований и полученных в результате эмпирических данных, а также очевидную необходимость перехода к модели личностно-ориентированного взаимодействия с детьми, следует признать, что внедрение в массовую практику вышеозначенных идей не произошло. Исследования Р. К. Акбашевой, Н. В. Кокоревой, Н. А. Коротковой, Н. Я. Михайленко, Т. И. Чирковой подтверждают ориента-

цию воспитателей ДОУ на авторитарный стиль общения с детьми [4, с. 20–22; 5, с. 18–22].

В современных исследованиях появились тенденции к преодолению гипертрофированности учебной модели, о чем свидетельствует опыт инновационной деятельности по созданию вариативных образовательных программ. Тем не менее отсутствуют обобщающие научно-практические исследования, целостно раскрывающие процесс использования технологии личностно-ориентированного взаимодействия в детском саду.

Причинами сложившейся ситуации, по нашему мнению, могут выступать: а) привычка воспитателей работать по готовым конспектам, методическим разработкам, которые крайне сложно адаптировать под индивидуальные особенности ребенка; б) отсутствие должной компетентности воспитателей в вопросах структуры детской индивидуальности, методов личностно-ориентированного взаимодействия и развивающих технологий, достаточной для ее внедрения; в) специфика психологического портрета воспитателя, которая предполагает выраженную ригидность (отсутствие пластичности) психических процессов и затрудняет переход к новой модели взаимодействия с детьми; г) недостаточно высокий уровень мотивации воспитателей, не подкрепленный материальным вознаграждением; д) администрации проще и привычнее осуществлять проверку четко зафиксированных в сетке занятий, чем анализировать результативность детской деятельности, способствующей амплификации; е) отсутствие системы оценки результативности и качества внедрения личностно-ориентированного взаимодействия; ж) высокая наполняемость групп детей, затрудняющая разработку и апробацию технологии личностно-ориентированного взаимодействия (организация жизнедеятельности детей в группе в течение дня, подбор техник, приемов, методов, учитывающих уникальность ребенка).

Внедрение технологии личностно-ориентированного взаимодействия в ДОУ возможно лишь при условии активного участия семьи ребенка, где он получает первичный субъектный опыт. Тем не менее, проводя в дошкольном учреждении 10–12 ч ежедневно, ребенок нуждается в педагоге, способном учитывать его уникальность. Поэтому проблема «эффективного» воспитателя особенно остро стоит в системе дошкольного образования. Современный воспитатель – не тот, кто активно воздействует, а тот, кто понимает и чувствует ребенка, создавая условия для его развития. По мнению Н. М. Борытко, И. А. Колесниковой, М. В. Крулехт, В. Г. Маралова, В. А. Петровского, Г. А. Цукерман, развитие субъектности ребенка возможно лишь во взаимодействии с педагогом, творческая индиви-

дуальность которого проявляется прежде всего в способности к самоизменению, саморазвитию.

Исследования личностных и профессиональных качеств воспитателей детских садов (В. Д. Еремеева, Л. М. Кларина, В. А. Петровский) свидетельствуют о наличии самых разных проблем у воспитателей: негибкости поведения, недостаточного уровня самоуважения, самопринятия, ограниченности познавательных интересов. Причины этого скрыты в значительной мере в сфере обучения и переподготовки педагогов, в деятельности методической службы дошкольных образовательных учреждений, где воспитателю отводится пассивная роль исполнителя социального заказа, «инструмента» для апробации новых программ и педагогических технологий.

В рамках проекта «Создание единого образовательного пространства в условиях внедрения личностно-ориентированного взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса» на базе МДОУ № 48 г. Томска нами было организовано исследование, целью которого стало выявление готовности коллектива воспитателей (19 человек) к личностно-ориентированному взаимодействию с воспитанниками. Мы предположили, что такая готовность должна включать следующие компоненты: знания воспитателей и осознание необходимости перехода к модели такого взаимодействия; знания о проявлениях детской индивидуальности; владение методами, приемами, техниками личностно-ориентированного взаимодействия с детьми; набор индивидуальных психологических качеств (доминирующий инстинкт, уровень эмпатийных тенденций, психической ригидности); наличие готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию.

Для оценки параметров нами использовался диагностический инструментарий: оригинальные анкеты для воспитателей «Что я знаю о личностно-ориентированном взаимодействии с ребенком», «Чем дети отличаются друг от друга»; «Вопросник на выявление доминирующего инстинкта» (В. И. Гарбузов); «Томский опросник ригидности – ТОР» (Г. В. Залевский); «Опросник выявления уровня эмпатийных тенденций» (И. М. Юсупов); шкала готовности педагога к профессионально-педагогическому саморазвитию (С. В. Пазухина).

Полученные нами данные показали следующее: 56 % воспитателей осознают необходимость перехода к модели «личностно-ориентированного взаимодействия», но не обнаруживают понимания ее сути, ограничиваются скудным перечислением характеристик. Круг представлений воспитателей о проявлениях индивидуальности ребенка также крайне узок и в основном сводится к категориям «темперамент» и «способности» без должного их понимания. Что касается владения соответствующими

щими техниками и приемами, то использование их фрагментарно и интуитивно, что вряд ли может способствовать индивидуализации ребенка. 89 % воспитателей обнаружили нормальный, 5 % – низкий, 5 % – высокий уровень эмпатийных тенденций. Это может свидетельствовать о том, что большое количество воспитателей не относится к особо чувствительным людям, в процессе взаимодействия с детьми они руководствуются скорее анализом их поведения, чем эмоциональными переживаниями.

Высокий уровень психической ригидности, которая понимается в психологии как неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установки, мотивы, переживания обнаружили 67 % воспитателей, у 33 % воспитателей – умеренный уровень; низкий и очень высокий уровни выявлены не были.

По мнению В. И. Гарбузова, доминирование определенного инстинкта у человека определяет фундаментальный тип его индивидуальности. Каждый человек принадлежит к одному из 7 типов. У преобладающего количества воспитателей (46 %) мы выявили в качестве доминирующего – генофильный тип (сверхлюбовь к своим детям, семейственность, сверхтревожность относительно будущего своих детей); 29 % – либертофильный тип (приоритет тенденции к независимости, склонность к реформаторству, нетерпимость к любым формам ограничений, к подавлению «Я»); 14 % – исследовательский тип (склонность к исследовательской работе, к поиску нового, устремленность к творчеству, самоотверженность в реализации творческих устремлений); 7 % – альтруистический тип (доброта, эмпатийность, забота о слабых, миролюбие); 4 % – дигнилофильный тип (нетерпимость к любым формам унижения, приоритет чести и гордости над безопасностью, бескомпромиссность и прямота в отношениях).

Высокий уровень готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (оценивался по совокупности составляющих – мотивационный, когнитивный, организационный, нравственно-волевой) продемонстрировали лишь 4 % воспитателей, 44 % обнаружили средний уровень, 52 % – низкий.

Полученные данные красноречиво свидетельствуют о том, что большая часть воспитателей не готова к изменениям в своей деятельности: недостаток знаний, практических умений, а главное – желания является серьезным основанием для коррекции деятельности методической и психологической служб дошкольного учреждения прежде всего в отношении воспитателя. Поэтому на начальном этапе реализации проекта, помимо информирования воспитателей об основных категориях личностно-ориентированного взаимодействия, предусмотрены *тренинги педагогической осознанности*. Они не предназначены для отработки конкретных навыков и умений педагогов по установлению эффективных контактов с воспитанниками, их назначение – начать работу по преодолению внутренних стереотипов, актуализировать изменение педагогической позиции с субъект-объектных на субъект-субъектные отношения с детьми. В ходе проведения тренингов решаются задачи: а) осознание индивидуального стиля педагогической деятельности, поиск резервов для повышения его эффективности; б) обращение своего сознания к собственным переживаниям, чувствам, вызываемым воспитанниками; в) выделение причин возможных или реальных профессиональных проблем; г) формирование внутренней позиции, позволяющей воспитателю овладеть способами личностно-ориентированного взаимодействия с детьми.

Считаем, что тренинги педагогической осознанности могут стать частью комплексной работы по перестройке учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении.

Список литературы

1. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 185 с.
2. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателей детского сада / В. А. Петровский [и др.]. М.: Просвещение, 1993. 191 с.
3. Вершинина Л. В., Липатова М. Б., Сиротская С. Г. Методические подходы к организации эмоционально-личностного развития детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2003. Вып. 2 (34). С. 33–39.
4. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / Т. И. Ерофеева [и др.]. М.: Академия, 2000. 342 с.
5. Чиркова Т. В. Психологическая служба в детском саду. М.: Пед. об-во России, 1998. 255 с.

Вершинина Л. В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: lora999versh@mail.ru

Казанцева О. Н., педагог-психолог.

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение (МДОУ) № 48.

Ул. Бела Куна, 24/1, Томск, Россия, 634063.

Материал поступил в редакцию 15.07.2011.

L. V. Vershinina, O. N. Kazantseva

RESEARCH OF KINDERGARTEN TEACHERS' PSYCHOLOGICAL READINESS TO PERSONALITY-CENTERED INTERACTION WITH CHILDREN

In the article the problem of transition to the model of kindergarten teacher's personality-centered interaction with children is touched on. The authors mention reasons of complicating, among them – the lack of psychological readiness of kindergarten teachers. Components of readiness are detected; some possible ways of its forming are suggested.

Key words: *personality-centered interaction of kindergarten teacher with children; barriers in realization of personality-centered model of interaction; psychological readiness of kindergarten teacher to interact with children.*

Vershinina L. V.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: lora999versh@mail.ru

Kazantseva O. N.

Municipal Pre-School Educational Institution # 48.

Ul. Bela Kuna, 24/1, Tomsk, Russia, 634063.