

ДОШКОЛЬНОЕ И ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2

Л. В. Вершинина

РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ДЕТЯМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Рассматривается проблема перехода к модели личностно ориентированного взаимодействия с детьми в дошкольной образовательной организации (ДОО). Названы причины, затрудняющие процесс, среди которых – отсутствие психологической готовности воспитателей, понимания в области сути личностно ориентированного взаимодействия. Раскрыты понятия дифференциации и индивидуализации образовательной среды в ДОО. Освещены методические аспекты дифференцированного (индивидуализированного) подхода к детям: выделены этапы деятельности, описаны методы диагностики, краткое содержание формирующего (внедренческого) этапа. Представлены результаты экспериментальной деятельности по внедрению дифференцированного подхода в дошкольной образовательной организации, перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: личностно ориентированное взаимодействие воспитателя с детьми; причины, затрудняющие внедрение в практику личностно ориентированной модели взаимодействия; дифференцированный (индивидуализированный) подход к детям.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155, декларирует в качестве основного принципа «...построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования...». На передний план выдвигается личностно ориентированная парадигма образования, которая по-новому переосмысливает идеи гуманистической философии и психологии, а отсюда иначе представляет психолого-педагогическую практику.

Концепция личностно ориентированного образования, представленная в исследованиях Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др., исходит из признания ребенка главной действующей фигурой образовательного процесса, признания уникальности его субъектного опыта. В дошкольной педагогике 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. Были разработаны подходы к построению целостного педагогического процесса на гуманистической основе, сформулированы принципы личностно ориентированной дидактики (Р. С. Буре, В. А. Петровский, А. А. Грибанова); изучены стили педагогического общения и типы взаимодействия воспитателя с детьми, выявлено их влияние на развитие личности дошкольника (А. Г. Исмаилова, Я. Л. Коломин-

ский, 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, С. Е. Кулачковская, В. Н. Еремеева, Л. В. Вершинина); выявлены условия формирования у воспитателей позиции принятия активной роли ребенка (Н. В. Корева).

Несмотря на внушительный объем вышеперечисленных исследований, а также очевидную необходимость перехода к модели личностно ориентированного взаимодействия с детьми, следует признать, что внедрения в массовую практику вышеозначенных идей не произошло. По-прежнему отсутствуют обобщающие научно-практические исследования, целостно раскрывающие процесс использования технологии личностно ориентированного взаимодействия в детском саду.

Устранение вышеозначенного противоречия видится достаточно трудоемким и поэтапным. Начальным звеном этого процесса должно стать повышение психологической компетентности педагогов дошкольного образования на предмет личностного потенциала детей раннего и дошкольного возраста с целью обеспечения понимания ребенка воспитателем и в соответствии с ним иное построение образовательной деятельности. Это «иное» предполагает дифференциацию и индивидуализацию образовательной среды в дошкольной образовательной организации (ДОО).

Как индивидуализация, так и дифференциация учитывают индивидуальные особенности детей,

различие их заключается в том, что при индивидуализации учитываются особенности каждого ребенка, а при дифференциации – группы детей. Можно сказать, что индивидуализация является наивысшей степенью дифференциации. По мнению И. С. Якиманской, Е. С. Рабунского, И. М. Осмоловской в качестве оснований дифференциации должны выступать индивидуально-личностные особенности воспитанников.

Учитывая основные положения, разработанные в научной школе Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева, в дошкольном возрасте личность ребенка только зарождается. Поэтому педагог дошкольного учреждения влияет на базовый (врожденный) индивидуальный потенциал личности ребенка, включающий соматические, психофизиологические характеристики. Именно они лежат в основе индивидуального стиля деятельности ребенка, который, в свою очередь, продуцирует уникальность его личностных новообразований. Среди достаточно большого разнообразия индивидуальных свойств и качеств дифференциация и индивидуализация педагогического процесса в ДОО прежде всего должны опираться на такие психофизиологические особенности ребенка, как темперамент, ведущий канал восприятия и функциональная асимметрия мозга, так как именно они определяют поведение ребенка и специфику амплификации его развития. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования М. М. Безруких, Н. Я. Большуновой, Л. Брэдвей, А. Л. Сиротюк, Я. Стреляу, Т. И. Чирковой, Л. Хил и др.

Коллективом дошкольного учреждения № 48 г. Томска разработана модель образовательного процесса, которая учитывает индивидуально-типологические особенности детей дошкольного возраста. Процесс разработки модели осуществлялся в рамках проектной инновационной деятельности в течение 4 лет, целью явилась разработка и апробация модели воспитательно-образовательного процесса, обеспечивающего уважение права ребенка на сохранение своей индивидуальности при реализации базисного содержания обучения и воспитания. В ходе деятельности решались следующие задачи:

а) формировать теоретические знания и практические умения воспитателей в области личностно ориентированного взаимодействия с ребенком;

б) мотивировать родителей воспитанников на сотрудничество с ДОО, совершенствуя родительскую компетентность в области психофизиологической уникальности ребенка;

в) создать многофункциональную развивающую образовательную среду, адаптированную для каждого ребенка;

г) разработать методические рекомендации к реализации личностно ориентированного взаимо-

действия воспитателя с детьми и апробировать их на практике;

д) обобщить методические и дидактические материалы, распространить среди педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Достижение цели и решение поставленных задач осуществлялись поэтапно. На начальном (подготовительном) этапе была выявлена степень распространения модели личностно ориентированного взаимодействия в практике работы ДОО путем оценки эмоционального комфорта ребенка в дошкольном учреждении, его позиции во взаимодействии с воспитателем. Оценка производилась с помощью следующего психологического инструментария: праксиметрического теста «Я в детском саду» (М. Быкова, М. Аромштам), символического теста (В. Носков), теста цветовых отношений (М. Люшер). Было выявлено, что эмоциональное неблагополучие обнаруживают 34 % детей среднего дошкольного и 27 % детей старшего дошкольного возраста; 58 % детей в общении с воспитателем занимают явно выраженную позицию подчинения [1].

Оценивалась готовность коллектива воспитателей (19 человек) к личностно ориентированному взаимодействию с воспитанниками. Авторы 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 (уровень эмпатийных тенденций, психической ригидности); наличие готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию. Для оценки параметров использовался диагностический инструментарий: оригинальные анкеты для воспитателей «Что я знаю о личностно ориентированном взаимодействии с ребенком», «Чем дети отличаются друг от друга»; «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 данные показали следующее. 56 % воспитателей осознают необходимость перехода к модели личностно ориентированного взаимодействия, но не обнаруживают понимание 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 техниками и приемами, то использова-

ние их фрагментарно и интуитивно. 89 % воспитателей обнаружили нормальный, 5 % – низкий, 5 % – высокий уровень эмпатийных тенденций. 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. 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 [2].

На этапе проектирования реализовывалась система обучающих мероприятий для воспитателей и родителей. Посредством научно-теоретических, научно-практических, проблемных семинаров педагогам была представлена информация о сути личностно ориентированного взаимодействия с детьми, о дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. Были рассмотрены вопросы структуры индивидуальности, ее вариант на этапе раннего и дошкольного онтогенеза. Полученная информация была закреплена в рамках практико-ориентированных тренингов. Родителям были предложены встречи в «Родительском клубе» с целью повышения родительской компетентности в области детской индивидуальности. Придерживались формата лекций – бесед и тренингов.

Членами творческих групп велась разработка модели образовательного процесса: рекомендации для эффективного взаимодействия с детьми разных типов темперамента, с разными ведущими каналами восприятия и билатеральными особенностями; подборка развивающих игр и упражнений для этих категорий детей; сценарии непосредственной образовательной деятельности (НОД).

Были определены индивидуальные особенности детей: темперамент, ведущий канал восприятия, функциональная асимметрия мозга, а также общий уровень нервно-психического развития детей. Все полученные данные были сведены в общую таблицу каждой экспериментальной группы. Для удобства воспитателя был продуман значок, на котором отражалась информация обо всех индивидуальных параметрах ребенка.

На этапе внедрения проходила апробация разработанной модели образовательного процесса. Воспитатели экспериментальных групп использовали весь арсенал средств, который был разработан на предыдущем этапе. Выстраивая работу по программе «Детство» (В. И. Логинова), они учитывали рекомендации, использовали игры и упражне-

ния, конспекты НОД, предложенные членами творческих групп. Внедрение разработанных материалов охватывало все режимные моменты и проводилось через все формы организации детей: коллективную и самостоятельную деятельность детей, совместную деятельность детей с воспитателем.

Индивидуализация и дифференциация воспитательно-образовательного процесса строились с учетом правил, рекомендованных Т. И. Чирковой и адаптированных авторами в соответствии с целью и задачами инновационной деятельности [3, с. 61].

1. Были обеспечены условия, которых требует ребенок в силу своих индивидуальных особенностей. Например, детям холерического темперамента предоставлялась возможность сброса психофизиологического напряжения в разных видах деятельности, в ходе общения с детьми воспитатель использовала слова, соответствующие модальности восприятия ребенка и др.

2. Создавались условия, способствующие гармоничному развитию ребенка. Например, ребенка-холерика обучали социально приемлемым способам борьбы с приступами агрессивности, развивали аудиальное восприятие у детей с ведущей визуальной модальностью, включали в ситуацию успешности неуверенных меланхоликов и леворуких детей, использовали кинезиологические упражнения для совершенствования межполушарного взаимодействия у леворуких детей.

3. Были созданы условия для активизации компенсаторных возможностей ребенка посредством нивелирования негативных и усиления позитивных сторон того или иного свойства, связанного с его индивидуальностью. Поскольку любое свойство психики имеет свои плюсы и минусы, необходимо, опираясь на положительные, снижать отрицательные его проявления. Например, подвижность холерика, кинестета направляли в трудовую деятельность, успешность которой высоко оценивали. Тревожность меланхолика использовали как основу формирования саморегуляции, леворукому ребенку предоставляли возможность для творческой свободной активности.

4. Детям предоставляли свободу в выборе деятельности посредством создания предметной среды, адекватной индивидуальным потребностям детей. В соответствующих зонах группы локализованы предметы и игрушки, которые дети могут выбирать по своему усмотрению, их подбор соответствует индивидуальной направленности – по темпераменту, модальности, латеральности. Например, для детей с ведущей аудиальной модальностью восприятия в соответствующей зоне представлены музыкальные инструменты, аудиозаписи с детскими, женскими, мужскими голосами, звучащие

коробочки с разными наполнителями, предметы из материалов, издающих различные звуки и др.

5. Педагогами использовалась тактика предвосхищения, т. е. организация образовательной среды должна носить профилактический характер, предупреждать активизацию нежелательного поведенческого репертуара, связанного с теми или иными индивидуальными особенностями ребенка. Например, слабость, эмоциональная лабильность меланхолика обязательно учитывается в организованных воспитателем видах деятельности и т. д.

6. Детям предоставляли возможность частично осознания своих индивидуальных особенностей. В беседах фокусировали их внимание на достоинствах друг друга. Например, леворукий ребенок не умеет ровно писать элементы букв, зеркалит, зато успешен в изобразительной деятельности.

7. В ходе непосредственной образовательной деятельности, свободной деятельности детей и в процессе режимных моментов было обязательным следовать методическим рекомендациям взаимодействия с детьми различной индивидуальной направленности: учитывать приемлемую локализацию в образовательном пространстве; передавать информацию ожидаемым ими способом; дифференцировать задания для детей в соответствии с их особенностями и т. д.

На заключительном этапе был проведен анализ полученных результатов, обобщены методические материалы [4]. В ходе контрольного обследования детей оценивались те же показатели, что и на начальном этапе: степень эмоционального комфорта ребенка в дошкольном учреждении, позиция его во

взаимодействии с воспитателем. Оценку производили в двух группах, которые участвовали в эксперименте на протяжении всех 3 лет (старшая и подготовительная). По первому и второму показателям наблюдалась положительная динамика: 76,2 % детей демонстрировали положительное отношение к детскому саду (на начальном этапе – 39 %); 95 % детей оценивают свою позицию в общении с воспитателем как дружеское «взаимодействие» (на начальном этапе – 58 %). Положительные изменения отмечены в степени готовности к профессиональному развитию воспитателей, так, высокий уровень продемонстрировали 84,6 % педагогов (на начальном этапе – 4 %), средний – 15,4 (44 %), низкий уровень не был обнаружен (52 %).

Полученные результаты однозначно указывают на эффективность предложенной ДОО воспитательно-образовательной модели, тем не менее 23,8 % детей, обнаруживших эмоциональное неблагополучие в детском саду, могут свидетельствовать о ее небезупречности. В связи с этим перспективными в дальнейшей работе видятся следующие направления: разработка проблемы психологической (психофизиологической) совместимости в диаде воспитатель – ребенок, совершенствование педагогической рефлексии педагогов и родителей воспитанников, повышение мотивации педагогов. Грамотное с точки зрения психологии и педагогики внедрение в практику всех составляющих личностно ориентированной модели взаимодействия воспитателя и ребенка позволит обеспечить гуманистический характер педагогического процесса в дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Вершинина Л. В., Войнич Н. И. Учет индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса ДОО в рамках внедрения личностно ориентированного взаимодействия (к постановке психолого-педагогического эксперимента) // Современные технологии работы с ребенком. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2011. С. 7–77.
2. Вершинина Л. В., Казанцева О. Н. Исследование психологической готовности воспитателей ДОО к личностно ориентированному взаимодействию с детьми // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 10 (112). С. 94–97.
3. Чиркова Т. И. Психологическая служба в детском саду. М.: Педагогическое общество России, 1998. 253 с.
4. Дифференцированный подход к детям как условие личностно ориентированного взаимодействия в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие / под науч. ред. Л. В. Вершининой. Томск: ЦНТИ, 2014. 264 с.

Вершинина Л. В., кандидат психологических наук, доцент.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: lora999versh@mail.ru

Материал поступил в редакцию 08.02.2016.

L. V. Vershinina

THE RESULTS OF INTRODUCTION OF THE DIFFERENTIATED APPROACH TO CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article deals with the problem of the transition to a model of personality oriented interaction with children in pre-school educational institution. Among the reasons that hamper the process is the lack of psychological readiness of

educators, understanding the essence of personality oriented co-operating. Discloses the concepts differentiation and individualization of educational environment in preschool educational organization. Covers methodical aspects of the differentiated (individualized) approach to children: marks milestones, describes methods of diagnosis, a summary of the formative (innovative) step. Presents the results of the implementation of a differentiated approach in preschool educational institution, the prospects for further studies.

Key words: *personality oriented interaction of educator with children; reasons hindering implementation in practice of the model of personality oriented interaction with children; differentiated approach to children.*

References

1. Vershinina L. V., Voynich N. I. Uchet individual'nykh osobennostey sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa DOU v ramkakh vnedreniya lichnostno orientirovannogo vzaimodeystviya (k postanovke psikhologo-pedagogicheskogo eksperimenta) [Taking into account individual characteristics of the subjects of the educational process within the preschool educational institution implementation of student-centered interaction (to the psychological-pedagogical experiment)]. *Sovremennye tekhnologii raboty s rebenkom* [Modern technology of work with the child]. St. Petersburg, Izd-vo Politehnicheskogo universiteta Publ., 2011. Pp. 72–77 (in Russian).
2. Vershinina L. V., Kazantseva O. N. Issledovaniye psikhologicheskoy gotovnosti vospitateley DOU k lichnostno orientirovannomu vzaimodeystviyu s det'mi [Research of kindergarten teachers' psychological readiness of preschool teachers to personality-centered interaction with children]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2011, vol. 10 (112), pp. 94–97 (in Russian).
3. Chirkova T. I. *Psikhologicheskaya sluzhba v detskom sadu* [Psychological service in a kindergarten]. Moscow, Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii Publ., 1998. 253 p. (in Russian).
4. *Differentsirovanny podkhod k detyam kak usloviye lichnostno orientirovannogo vzaimodeystviya v doskol'noy obrazovatel'noy organizatsii: uchebno-metodicheskoye posobiye* [The differentiated approach to the children as a condition of personality-oriented interaction in preschool educational institution: teaching textbook]. Ed. L. V. Vershinina. Tomsk, TsNTI Publ., 2014. 264 p. (in Russian).

Vershinina L. V.

Tomsk State Pedagogical University.

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

E-mail: lora999versh@mail.ru