

Key words: competence, networking, terminal services, computer science teachers.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.2.016

Е. Н. Цубер

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Наш современник Ш. А. Амонашвили считал, что воспитание должно быть „вариативным к индивидуальным особенностям ребенка”. Однако, личность ребенка обладает бесчисленным количеством свойств и качеств. Как отмечено в трудах ведущих психологов (А. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.), каждая личность по-своему проходит общие для всех индивидов возрастные ступени. Это находит отражение в возникновении индивидуальных различий, как в самом процессе развития, так и его результатах: в особенностях темперамента и характера, в функциональных особенностях нервной системы, в умственных, физических, эмоциональных, нравственных, эстетических и прочих склонностях, интересах, способностях. Например, В. М. Русалов выделяет два разных класса индивидуально-психологических различий. Первый включает в себя результативные „содержательные”, которые касаются социально обусловленных свойств личности (моральных установок, интересов, желаний, мотивов, знаний, умений, навыков и т. д.). Второй класс индивидуально-психологических различий включает динамические свойства и качества личности, обусловленные преимущественно биологической организацией человека

В любом случае, следует понимать, что абсолютная индивидуализация невозможна. В воспитании и обучении „нельзя учесть все индивидуальные особенности детей, во внимание принимается, прежде всего, то, что оказывается наиболее важным в данный момент” [1, с. 25].

К тому же в силу объективных причин (ориентация программ на усредненный „возрастной тип”, интенсивность педагогического процесса, нехватка у педагогов времени на индивидуальные занятия и т. д.), при реализации индивидуального подхода могут возникнуть определенные затруднения. Эти затруднения диктуют необходимость применения дифференцированного подхода к воспитанникам, который в отличие от индивидуального, предполагающего осуществление педагогического процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся

(темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов, и др.), ориентирован на группы детей, обладающих сходными чертами развития [2, 3].

Проблематика дифференцированного подхода, как показывает анализ литературных источников, в большей степени разработана в области школьного образования (В. П. Барабаш, Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, А. А. Кирсанов, И. Э. Унт и др.). Что же касается области дошкольного образования, то здесь вопрос индивидуализации и дифференциации обучения является, в определенной степени декларативным: сама идея пропагандируется давно, однако пути реализации дифференцированного подхода проработаны недостаточно, несмотря на серьезное теоретическое обоснование.

Проблема дифференцированного подхода в дошкольной педагогике анализировалась с разных сторон. Данной проблематике посвящены многие исследования. Разработаны и обоснованы условия, пути и методы дифференцированного подхода к дошкольникам:

- в игровой деятельности (Л. И. Воронова, Р. И. Жуковская, Я. И. Ковальчук, А. И. Матусик, О. В. Солнцева и др.);
- в трудовой деятельности (З. М. Асланова, Р. С. Буре, Г. Н. Година, М. В. Крулехт, В. И. Логинова, В. Г. Нечаева, Д. В. Сергеева, А. Д. Шатова и др.);
- в обучении (М. Г. Вахова, Л. А. Викат, Л. А. Дикопольская, Л. П. Князева, Я. И. Квальчук, Э. И. Матвилискер, А. П. Усова и др.);
- в речевом развитии (Т. Н. Захарова);
- в формировании полоролевой социализации мальчиков и девочек (И. В. Тельнюк, О. И. Иванова);
- в процессе физвоспитания (М. А. Рунова, М. Х. Спатаева, В. Н. Шебеко и др.);
- в процессе нравственного воспитания (А. В. Алексева, Т. И. Бабаева, Е. Д. Белова, В. А. Горбачева, Е. Ю. Демурова, Я. И. Ковальчук, О. Н. Урбанская и др.)

Тем не менее, реализация теоретических и практических разработок в области дифференцированного учебно-воспитательного воздействия зачастую ограничивается возрастной дифференциацией. Можно утверждать, что проблема реализации дифференцированного подхода к обучению и воспитанию дошкольников – одна из центральных психолого-педагогических проблем, заключающаяся не в решении вопроса о необходимости дифференциации обучения дошкольников как такового, а в недостаточном, на наш взгляд, количестве конкретных способов ее осуществления. „...Индивидуально-дифференцированный подход в условиях общественного (массового) воспитания, как правило, оставался на уровне благопожеланий” [4, с. 2].

Исследование психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволило выделить ряд позиций в понимании

дифференцированного подхода. Часть авторов (И. Д. Бутузов, Н. Г. Маркова) трактуют дифференцированный подход как совокупность методов и приемов, отобранных и применяемых с учетом уровня развития определенной подгруппы детей.

Сходной с предыдущей позицией, можно назвать позицию таких исследователей как В. П. Барабаш, Н. В. Литвина, Нгуен Тхи Милок, И. Э. Унт и др., которые рассматривают дифференцированный подход как принцип, способ деятельности педагога, предполагающий управление дифференцированной работой с детьми, объединенными в подгруппы по общим признакам (интересам, успеваемости, работоспособности и др.) [3].

Некоторые же исследователи (Т. Г. Ерофеева, В. К. Котырло, С. А. Ладывир, и др.) рассматривают дифференцированный подход как создание вариативных заданий для подгрупп детей, дозированных по содержанию, объему с учетом возможностей при организации фронтальной работы.

Достаточно подробной представляется определение Л. Б. Сосновской, трактующей дифференцированный подход как систему деятельности педагога „по педагогической диагностике знаний и умений детей, дифференциации группы на типологические подгруппы, создание дозированных по содержанию, объему и сложности индивидуальных заданий для типологических подгрупп по организации регулярного индивидуализированного контроля знаний и умений” [5, с. 11].

Сходную позицию занимает И. М. Чередов, по мнению которого, дифференцированный подход определяется педагогической интуицией, является показателем педагогического мастерства и представляет собой „процесс обучения, который предполагает глубокое изучение индивидуальных особенностей учащихся, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп над выполнением специфических учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию” [6, с. 7].

По В. М. Целуйко „дифференцированный подход должен обеспечить оптимальные условия для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого учащегося и необходимый базовый уровень образовательной подготовки образовательной подготовки всех обучающихся” [7, с. 113].

По мнению Н. А. Коротковой, с тех пор как в дошкольной педагогике стали пропагандироваться принципы возрастного и дифференцированного подходов к детям, под последним „... понимался учет психофизических различий детей, в духе классической дифференциальной психологии. По сути, дифференцированный подход отождествлялся с индивидуальным и скорее мог быть обозначен как индивидуально-дифференцированный” [4, с. 2].

Анализ литературных источников показал, что понятие „дифференцированный подход” чаще употребляется в области обучения. По мнению ряда исследователей (А. И. Арапова, И. М. Осмоловской,

М. Г. Синяковой), причиной этому послужило отождествление дифференцированного подхода с процессом реализации дифференциации обучения в различных формах и видах. При этом, как было уже сказано, сам термин употребляется чаще всего в следующих значениях:

- как требование к педагогу;
- как способ деятельности педагога;
- как принцип обучения.

В связи с этим особый интерес представляет мнение В. М. Галузинского, осветившего данную проблематику с позиций воспитательного процесса и трактовавшего дифференцированный подход к подгруппам детей с разным уровнем развития, как процесс управления формированием личности ребенка, предполагающий „изучение личности как объекта воспитания, проектирования личности, осуществление воспитательных программ индивидуального воспитания подгрупп детей в коллективе, установление отношений педагогов с детьми, прямых и обратных связей, корректирование воспитательного процесса” [8, с. 42].

По мнению М. А. Жигалик неоднозначность в трактовке термина „дифференцированный подход” связана с тем, что он входит в различные концепции, сложившиеся в отечественной педагогике [9]. Например, концепция оптимизации обучения (Ю. К. Бабанский) рассматривает дифференцированный подход как один из способов оптимизации учебно-воспитательного процесса, предполагающий выбор „оптимального сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных форм обучения” [10, с. 31]. В то время как концепция индивидуальной учебной деятельности (А. А. Кирсанов, И. Э. Унт) трактует данный термин как особый подход учителя к различным группам учеников или отдельным ученикам, заключающийся в организации учебной работы разной по содержанию, объему, сложности, методам и приемам. Сама же М. А. Жигалик, в рамках разработанной ею концепции реализации дифференцированного подхода к развитию познавательной активности старших дошкольников в процессе обучения наглядному моделированию, предлагает рассматривать дифференцированный подход, (адекватно лексическому значению слова „подход”), „как самостоятельное научно-практическое направление, изучающее технологии, методы и приемы в целостном образовательном процессе, ориентированные на организацию условий для реализации возможностей каждого учащегося”. А реализацию дифференцированного подхода трактовать „как создание оптимальных условий для решения поставленных задач развития ребенка с учетом психофизиологических и индивидуально-типологических особенностей ребенка, уровня психического, интеллектуального развития, интересов, склонностей и т. д.” [9, с. 65].

А. В. Бурма, разделяя мнение исследователей о сложности природы феномена дифференцированного подхода, отмечает, что для значительного большинства научных работ (А. А. Кирсанова, Н. В. Литвиной, Н. Г. Марковой, Нгуен Тхи Милок и др.) характерно

рассмотрение дифференцированного подхода только с позиции педагога – как „системы педагогических воздействий на подгруппы детей”. А. В. Бурма считает подобную трактовку „односторонней” и обращает внимание на научные исследования (Т. К. Ахаян, А. А. Бодалева, З. И. Васильева, Н. Ф. Радионова и др.), в которых обосновывается важность взаимодействия педагога и воспитанника в учебно-воспитательном процессе. Это взаимодействие понимается как категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одними объектами других. „Логика применения данных теоретических позиций к понятию дифференцированного подхода позволяет рассмотреть его как систему взаимодействия – диалога педагога с подгруппами воспитанников, обладающих общими чертами развития, предполагающей становление детей как активных субъектов деятельности и направленной на их прогрессивное личностное развитие в соответствии с общевоспитательными задачами” [3, с. 18 – 19].

Схожую позицию демонстрирует А. Н. Астахова, которая трактует дифференцированный подход как одну из форм „...организации и активизации механизма целеполагающей деятельности учителя и учащихся с разными уровнями развития при их учебном взаимодействии по совершенствованию процесса обучения...” [11, с. 6].

Н. А. Короткова предлагает понимать дифференцированный подход не как ориентацию на индивидуальные особенности каждого ребенка, и не как разделение целой группы на однородные по составу подгруппы. „В основе дифференцированного подхода должен лежать учет своеобразия группы как целостного субъекта образования” [2, с. 3]. Это своеобразие Н. А. Короткова предлагает определять как психологический „профиль” группы, „собирающий в себе индивидуальные особенности именно этих детей и отличающийся от усредненного возрастного типа” [2, с. 3].

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме выявил не только разногласия исследователей в трактовке термина „дифференцированный подход”, но и вскрыл отсутствие единой точки зрения на то, какие особенности должны учитываться при осуществлении дифференцированного подхода.

Разнообразие взглядов на то, какие особенности должны быть положены в основу дифференциации, свидетельствует об исключительной важности и сложности этого вопроса. Разработка новых оснований для дифференциации актуальна и в настоящее время, поскольку пути реализации дифференцированного подхода к обучению и воспитанию дошкольников напрямую зависят от того, какие психолого-педагогические особенности лежат в его основе. В любом случае, по мнению Е.С. Рабунского эти основания должны быть „необходимыми и в своей совокупности достаточными” [12, с. 47].

В качестве критериев необходимых для реализации дифференцированного подхода исследователи чаще всего выделяют:

- уровень здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха);
- возраст;
- уровень интеллектуального, умственного развития (достижения);
- уровень обучаемости (знания, умения, навыки);
- личностно-психологические характеристики (тип мышления, акцентуации характера, темперамент);
- познавательную активность;
- половая принадлежность, (мужские, женские, смешанные группы, команды);
- область интересов (музыкальных, хореографических, математических и т. д.).

Дифференциация детей по указанным критериям положена в основу формирования гомогенных групп, классов, школ, „учитывая при этом сензитивные периоды в развитии личности (наиболее благоприятные для развития тех или иных качеств). Данный подход, в свою очередь, становится основанием для создания особой образовательной среды, в которой все направлено на развитие и реализацию задатков и способностей детей, воспитание самостоятельности и ответственности за результаты своей познавательной деятельности, овладение рациональными способами деятельности” [9, с. 66].

Следствием активного использования дифференцированного подхода в образовательном процессе и всестороннего изучения данного направления педагогической деятельности, стало выявление исследователями ряда его достоинств и отрицательных последствий (С. В. Алексеев, Н. Л. Гузик, А. Н. Дахин, М. А. Жигалик, О. Б. Лошнова, И. М. Осмоловская, М. Г. Синякова, Е. С. Рабунский, Г. К. Селевко, И. Унт и др.).

К достоинствам можно отнести тот факт, что дифференцированный подход, „занимая промежуточное положение между фронтальной воспитательной работой со всем коллективом и индивидуальной работой с каждым учащимся, позволяет разрешить основные противоречия процесса обучения между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения, делая более реальным личностно-ориентированный подход к воспитанию детей” [9, с. 66]. А его реализация „позволяет педагогу формировать у каждого ребенка согласно уровню его развития умение понимать и ставить учебно-познавательные задачи, планировать свою работу, выбирать необходимые пути и средства решения задачи, контролировать ход деятельности и правильно оценивать ее результаты” [9, с. 67].

Вместе с тем, изучение исследований проблемы реализации дифференцированного подхода в обучении, позволило выявить и некоторые недостатки этого процесса. М. А. Жигалик выделяет следующие:

- отсутствие точных рекомендаций о возрасте, с которого можно и нужно начинать дифференциацию обучения;
- неразработанность надежных способов диагностики специальных интересов ребенка;
- трудность в охвате всех звеньев педагогического процесса;
- резко увеличивающийся объем работы педагога при отсутствии достаточного методического обеспечения образовательного процесса заданиями, рассчитанными на разнообразные группы детей [9, с. 66].

Тем не менее, унифицированность системы дошкольного образования (в силу своей массовости) диктует необходимость реализации дифференцированного подхода в учебно-воспитательном процессе дошкольного учреждения, что позволит сделать его более вариативным, гибким к индивидуальным особенностям дошкольников, в значительной мере повысив эффективность образовательного процесса. В связи с этим особую значимость приобретает разработка способов активного практического внедрения дифференцированного обучения и воспитания дошкольников.

Список использованной литературы

- 1. Тельнюк И. В.** Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков в условиях детского сада : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / И. В. Тельнюк. – СПб, 1999. – 188 с.
- 2. Российская педагогическая энциклопедия.** Т. 1 / под ред. В. В. Давыдова. – М. : „Большая Российская энциклопедия”, 1993. – 608 с.
- 3. Бурма А. В.** Дифференцированный подход к старшим дошкольникам как условие их подготовки к школьному обучению [[Микроформа]] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Бурма. – СПб, 1992. – 217 с.
- 4. Короткова Н. А.** Проблема дифференцированного подхода к образовательному процессу в детском саду / Н. А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 5. – С. 2 – 5.
- 5. Сосновская Л. Б.** Педагогические аспекты организации самостоятельной работы студентов на основе принципа индивидуально-дифференцированного подхода : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Б. Сосновская. – Л., 1989. – 180 с.
- 6. Чернов Д. Н.** Психогенетическое исследование особенностей речи в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д. Н. Чернов. – Москва, 2003. – 214 с.
- 7. Целуйко В. М.** Дифференцированный подход к обучению как путь развития личности / В. М. Целуйко, Т. Г. Бадешко // Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза : сб. науч. ст. / науч. ред. Ф. Р. Савина. – Волгоград : Перемена, 1993. – С. 112 – 118.
- 8. Галузинский В. М.** Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В. М. Галузинский. – Киев, 1982. – 133 с.
- 9. Жигалик М. А.** Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Жигалик : Великий Новгород, 2008. – 182 с.

- 10. Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
11. Асташова А. Н. Реализация дифференцированного подхода при обучении учащихся начальных классов / А. Н. Асташова. – Мозырь, 2010. – 171 с.
12. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (На основе анализа их самостоятельной учеб. деятельности) / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 182 с.

Цубер К. М. Диференційований підхід у навчанні та вихованні дошкільників

У статті розкрито сутність диференційованого підходу в навчанні та вихованні дітей дошкільного віку. Проаналізовано різні підходи до визначення поняття „диференційований підхід”. Викладено авторську позицію щодо проблеми реалізації диференційованого підходу у галузі дошкільної освіти.

Ключові слова: диференційований підхід, навчання, виховання, діти дошкільного віку.

Цубер Е. Н. Дифференцированный подход в обучении и воспитании дошкольников

В статье раскрывается сущность дифференцированного подхода в обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Анализируются различные подходы к определению понятия „дифференцированный подход”. Излагается авторская позиция по проблеме реализации дифференцированного подхода в области дошкольного образования.

Ключевые слова: дифференцированный подход, обучение, воспитание, дети дошкольного возраста.

Tsuber K. M. Differentiated approach in preschoolers teaching and education

The article reveals the essence of differentiated approach in preschoolers teaching and education. Analyze approaches to definitions „differentiated approach”. The author’s point of view about problem of realization differentiated approach in preschool formation.

Key words: differentiated approach, teaching, education, preschoolers.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.