

Ролята на индивидуализацията и диференциацията за разширяване на възможностите за образователен напредък при децата от първа група в детската градина

Розалина Енгелс-Критидис

Abstract: The role of individualization and differentiation for achieving educational progress in 3-4 year-old children in kindergarten: The publication outlines the role of individualization and differentiation when selecting and developing educational content, as well as when planning the goals of pedagogical interactions in the kindergarten. The results of a study involving experimental and control groups of 3-4-year-old children are presented; they indicate an improvement of the progress of children in the group where individual and differentiated approach had been systematically applied.

Key words: individualization; differentiation; individual educational progress; 3-4 year-old children

ВЪВЕДЕНИЕ

Идеята за диференциацията и индивидуализацията в педагогиката е стара, колкото и идеята за ефективното преподаване. Свързана е с придаване на висока стойност и планиране на педагогическо взаимодействие, съобразяващо се с индивидуалните различия, дори и в многолюдните детски групи. Освен като цялостен образователен подход, диференциацията и индивидуализацията могат да се проектират на практика чрез различни методи, похвати и други педагогически инструменти, пряко свързани с реалното прилагане на фокусиран към детето/ученика начин на мислене относно процеса на преподаване и учене.

Още Коменски говори за значимостта на индивидуалния подход. „Зоната за най-близко развитие“ на Виготски не обхваща една и съща „територия“ за всички деца, макар и на една и съща възраст - тази „зона“ е различна за всяко дете.

В съвременните педагогически изследвания са представени някои аспекти, свързани с привличането на вниманието върху значимостта на индивидуализацията и диференциацията в педагогиката, като паралелно с това се очертават и някои изисквания за правилното ѝ приложение.

Според Tomlinson (2014) [7] диференциацията и индивидуализацията предполагат използване на малки подгрупи или индивидуални задачи, базирани на образователно съдържание, отчитащо различните потребности на отделните деца или групи деца. Пак според нея, целенасоченото използване на гъвкаво подгрупиране в рамките на ежедневното или ежеседмичното педагогическо взаимодействие, проектирано спрямо конкретните потребности на отделните деца в групата, е в сърцевината на качествено преподаване.

Kuznetsova & Régnier (2014) [6] използват някои от методите на Френе, за да приложат на практика принципа за индивидуализацията в чуждоезиковото обучение, и констатира повишена мотивация за учене у участниците в описания от тях обучаващ експеримент. Kratochvílová & Havel (2013) [5] определят „прилагането на индивидуализация и диференциация в образованието“ като един от петте основни принципа на включващите училища (наред с комуникацията; сътрудничеството; отвореност от страна на учителите за максимални очаквания от децата; уважението сред децата и училищния персонал). Пак според тях, „учителят може да диференцира образованието по посока на съдържание, време, методология и организация“ (с. 1523) и по този начин се осигуряват възможности всички деца да могат да учат оптимално и да постигат максимум, независимо от техните различия. Напълно сме съгласни с Sărgioară & Frunză (2013) [3], които разкриват значимата роля на диференциацията и индивидуализацията преподаването и ученето в областта на математиката, като все пак предупреждават за възможните рискове, които могат да бъдат налице, когато този подход се прилага едностранчиво. Те

изтъкват важноста учителите да бъдат специално обучавани как да организират този вид преподаване/учене. Освен това, индивидуализацията и диференциацията често са свързани с детската любознателност, и в тази връзка е много важно учителите да имат ясна представа как да я използват в правилната посока (виж Engel & Randall 2009 [4]).

Мирчева 2013 [1] разглежда въпроса за „диференциацията в обучението“ в пряката му връзка с „отвореното обучение“, като се фокусира върху възможностите за използване на диференциацията в началното училище, но част от предложените от авторката идеи биха могли да се адаптират и да се приложат по своеобразен начин и с деца от предучилищна възраст. Така в идеята „да се постигне „учене, което носи удовлетствие и задоволява детските интереси“, Мирчева също подкрепя използването на „диференцирана методика, която предлага вариативни учебни пътища“ (с. 7).

Отчитайки всичко, написано по-горе, *целта на настоящата публикация* е да очертае ролята на индивидуализацията и диференциацията на образователните цели при подбора и структурирането на образователното съдържание и реализацията му в педагогическото взаимодействие с оглед разширяване на възможностите за образователен напредък на децата още от самото начало на тяхното посещаване на детската градина – а именно - при децата от първа група.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Възможностите за успешно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в предучилищна възраст са много по-големи в сравнение с периодите, обхващащи по-големите ученици, като една от главните причини за това е спецификата и особено гъвкавостта на педагогическата ситуация като основна форма на взаимодействие в детската градина. Макар и преобладаващата част от използваните в тази възраст програмни образователни системи да не отчитат в достатъчна степен индивидуалните различия при отделните деца, учителите са тези, които могат да усложнят, сведат или представят конкретното образователното съдържание по начин, който би позволил да се разкрият оптималните или дори максималните възможности на всяко отделно дете или всяка подгрупа деца (групирана по даден критерий, към съответен момент).

Необходимо е да не се забравя, че пълното разбиране за същността на индивидуалния подход, както и респективно принципа за индивидуализиране на образователните цели при взаимодействие с деца от предучилищна възраст (Русинова и др., 1993 [2]), се свързва с осигуряване на по-ефективни възможности по посока на всяко едно дете в групата поотделно, с ясното разбиране, че това не се отнася единствено или преди всичко само до децата от т.н. „уязвими групи“ (деца със СОП или СОТ, деца с миграционен или ромски произход, и др.). Доколкото е възможно, адресирайки конкретните нужди и интереси на отделните деца, е желателно паралелно с отчитането на конкретната специфика на програмната образователна система, по която се работи в дадена група, детският учител да планира разнообразни и усложняващи се варианти на образователното съдържание в педагогическите ситуации, като съблюдава принципа за индивидуализиране на образователните цели и в непреднамереното взаимодействие с децата в останалите режимни моменти. Ключова роля на детския учител е да съумее дискретно и резултатно да трансформира значими за детето житейски ситуации в педагогически такива, като паралелно с това да провокира и запази детския интерес. Това не би могло да бъде трайно и успешно постигнато без отчитане на индивидуалните особености и постижения на децата, съпътствано от диференциране и/или индивидуализиране на целите на педагогическото взаимодействие. Още на етапа на подбора и структурирането на образователното съдържание в дадена педагогическа ситуация, добрият детски учител умело

съобразява и залага постигането на знания, умения и отношения, някои от които отразяващи спецификата на отделните деца, или отчитащи възможностите на някои подгрупи в рамките на групата към конкретен момент и степен на развитие. Във всяка една педагогическа ситуация, във всяко едно педагогическо взаимодействие, учителят е необходимо да прави точната преценка кое от вече познатото да изведе като базисно, въвеждащо в новото знание/умение/отношение, и то по посока на многообразните образователни акценти, по начина, по който те съществуват в реалния живот. В една детска група, дори и организирана на възрастов принцип, тези етапи са различни за всяко дете. Това означава, че не само груповата компетентия на две отделни групи 5-6-годишни деца е различна, но и в рамките на всяка една група са налице индивидуални и диференциални различия, които, независимо дали са свързани с изпреварващо или изоставащо развитие, е необходимо да се отчетат.

Конкретният педагог е този, който съобразявайки се с индивидуалните характеристики на децата – от една страна, и с груповата компетентия – от друга, е необходимо да „осигурява“ низ от постепенно усложняващи се педагогически ситуации, за да държи достигнатото ниво в психическото развитие на всяко дете „будно“ и да му дава неспирно „храна“, за да се развива все повече и повече. В тази връзка особена роля биха могли да играят и непреднамерените/нерегламентирани ситуации, където децата да могат намерят отговора на спонтанните си търсения и интереси. От друга страна, тези ситуации могат да осигурят поле за естествено приложение на вече овладян детски опит, като подходящото индивидуализирано или диференцирано усложняване на представянето му дава възможност за осмисляне и залагане на трайното му осъзнато използване не само в момента, но и в близко бъдеще.

Принципът за индивидуализиране на образователните цели е заложен като осигуряващ „единство на образователна стратегия и индивидуален темп на развитие“ и е един от четирите основни „принципи за подбор и структуриране на образователното съдържание на очерталата полето на съвременната предучилищна педагогика у нас „Програма за възпитание на детето от 2 до 7 години“ (Русинова и др. 1993, с. 14 [2]). Но доколко на практика активно се прилага този принцип днес?

Дългогодишни педагогически наблюдения на взаимодействие в детски градини, в които традиционно се прилага напредничави методи и средства, насочи вниманието към очертаване на проблема за недостатъчно активното използване на индивидуализацията и диференциацията именно в гореописания аспект на употреба. За доуточняване на въпроса, бяха използвани още експертни мнения на учители от столицата и други градове в страната, анализът на които потвърди, че потенциалът на индивидуализирането и диференцирането на педагогическото взаимодействие не се използва с пълна сила.

С цел да се потърсят доказателства за значимостта на индивидуализирането и диференцирането на образователните цели в процеса на взаимодействие в детската градина, беше формулирана следната изследователска **хипотеза**: степента на успеваемост или напредъкът на отделните деца по посока овладяване на образователното съдържание (като средна преценка за всички направления) е по-висок в детски групи, в които засилено и многопосочно се прилага на практика индивидуалният и диференцираният подход, в сравнение с групи, където този подход се прилага чрез преди всичко ограничени на брой и еднообразни методи и похвати.

Във връзка с проверяване на хипотезата, в две столични детски градини беше проведен педагогически експеримент, при който в четири експериментални групи (по една във всяка възрастова група – I, II, III и IV подготвителна група) в периода 1.03.2015г.–22.05.2015г. беше заложено 12-седмично образователно

взаимодействие целящо задълбочаване приложението на индивидуализацията и диференциацията от страна на учителите в образователното взаимодействие. В настоящата публикация ще представим само резултатите на първа група (3-4-годишни деца), а данните за останалите възрастови групи, както и конкретният педагогически инструментариум, използван по време на експерименталната програма, ще бъдат подробно описани в следващи публикации.

Индивидуализиращите и диференциращи подходи предполагат и по-специфични методи за оценка на напредъка на децата. За да може успешно да се прилага индивидуалният подход, и то особено в многолюдните групи в големите градове у нас (30 и повече на брой деца в група), от изключителна важност е учителят много добре да познава особеностите на всяко отделно дете. Основен изследователски метод в тази връзка е ежедневно психолого-педагогическо наблюдение на децата от страна на учителите, позволяващо проследяване в динамика от една страна на процеса на развитие на психичните процеси и свойства, а от друга страна - напредъка и постиженията на децата по посока на заложеното образователно съдържание. В тази връзка, като основни методи на изследване в тук представения експеримент, беше използвано именно психолого-педагогическото наблюдение, като въз основа на него, учителите бяха помолени да изразят експертното си мнение относно общия напредък на всяко едно отделно дете. На практика, в началото и в края на експеримента учителите участваха в попълването на оценителни карти, в които те групираха и прегрупираха децата по структурирана от автора система от критерии и показатели. В настоящата статия ще бъдат представени резултатите за подготовителна група по показателя *Степен на успеваемост на детето по посока овладяването на образователното съдържание, заложено в Държавните образователни изисквания за предучилищно възпитание и подготовка и конкретизирано в използваната програмна система (като средна преценка за степента на напредъка по всички образователни направления)*. Учителите на две подготовителни групи в столичната ЦДГ 99 „Брезичка“, работещи по една и съща програмна система, бяха помолени да напишат имената на децата, като ги ситуират към пет формално и нереално (само на хартия) обособени подгрупи спрямо това, *каква е степента на тяхната успеваемост, т.е. до каква степен всяко дете се справя с овладяването на новото, сравнително непознато образователното съдържание, както и с изпълняването на поставените им задачи по посока на овладяването на заложеното в ДОО образователно съдържание, като средна преценка за успеваемостта по всички образователни направления (виж Таблица 1)*. Всеки един от двамата учители в дадената група дава своята независима преценка, след което резултатите се обединяват и се взима предвид средно аритметичното им мнение. При инструкцията се акцентира на това, че всяко едно от децата се поставя към дадена подгрупата, която най-добре характеризира неговите постижения в посочената връзка *към момента*, като се апелира към максимална обективност и безпристрастност. С цел да проучим влиянието на засиленото приложение на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие, в една първа група (ЕГ) беше проведено експерименталното взаимодействие, а друга първа група от същата детска градина беше проучена като контролна (КГ).

Таблица 1. Подгрупи спрямо степента на обща успеваемост на децата по посока овладяване на заложеното в ДОО образователно съдържание.

Група 1:	Група 2:	Група 3:	Група 4:	Група 5:
Почти винаги трудно справящи се (трудно справящи се без чужда помощ; в значителна степен изоставящи от ядрото на групата като цяло)	По-често трудно справящи се (нуждаещи се от значително подобрене в множество моменти, но все пак понякога постигащи целите без или с малко чужда помощ)	По-често добре справящи се (нуждаещи се от подобрене в редица незначителни или малък брой значителни моменти, но все пак по-често успяващи самостоятелно)	Почти винаги много добре справящи се (нуждаещи се от подобрене само в незначителни моменти)	Почти винаги отлично справящи се (почти винаги без забележки)

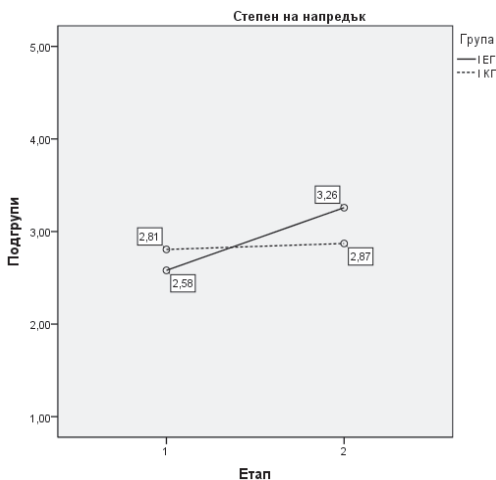
На тук представената част от проведеното изследване, могат да бъдат дефинирани следните две **основни задачи**:

1. Да се проучи експертното мнение на детските учители в експерименталната и контролната група относно степента на успеваемост на децата на констатиращия и контролния етап на експеримента.
2. Да се приложат статистически методи с цел доказване и достъпно онагледяване на предполагаемия по-голям напредък в степента на успеваемост на отделните деца от експерименталната група спрямо напредъка на децата от контролната група по посока овладяване на образователното съдържание като средна преценка за всички направления.

Резултатите, обобщени в числов вид въз основа на приписване на балове на определената от учителите принадлежност на децата към съответна подгрупа към съответния момент на проучването, бяха подложени на статистическа обработка с компютърната програма SPSS 19.

Таблица 2. Разпределение на децата от ЕГ и КГ спрямо принадлежността им към подгрупите по степен на успеваемост по посока овладяване на заложеното в ДОО образователно съдържание - осреднена преценка за всички направления, на констатиращия и контролния етап

Подгрупа		Експериментална група		Контролна група	
№:	Име:	Констатиращ етап	Контролен етап	Констатиращ етап	Контролен етап
1	Почти винаги трудно справящи се	7	2	4	3
2	По-често трудно справящи се, които обаче не рядко показват, че могат да се справят сравнително добре	11	9	12	12
3	По-често добре справящи се	5	8	7	7
4	Почти винаги много добре справящи се	4	3	2	4
5	Почти винаги отлично справящи се	4	9	6	5
Общ брой деца в групата		31	31	31	31



Фигура 1. Различия между експерименталната и контролната група на констатиращия и контролния етап

2. Метод *t*-критерий на Стюдънт за проверка на статистически хипотези относно разлики между две средни стойности при зависими извадки (за установяване на статистическата значимост на промяната поотделно в експерименталната и в контролната група).

Резултатите от статистическия анализ показват, че макар и ЕГ да тръгва от по-ниски стойности, на констатиращия етап няма значимо различие между експерименталната и контролната група ($t = 0,67$, $p = 0,507$). Промяната в контролната група е статистически незначима ($t = 0,81$, $p = 0,423$), докато в ЕГ е настъпила статистически значима промяна ($t = 0,629$, $p = 0,000$) и това е много ясно видно на Фиг. 1. Макар и на контролния етап да не се регистрира статистически значимо различие между експерименталната и контролната група ($t = 1,17$, $p = 0,246$), което формално потвърждава нулевата хипотеза, а не я отхвърля, статистически значимата промяна при децата в ЕГ и фактът, че те започват от по-ниски стойности на констатиращия етап, а на контролния етап вече изпреварват КГ, поне частично потвърждава алтернативната (изследователската) хипотеза. Причините различieto на контролния етап да не е статистически значимо, най-вероятно са свързани със сравнително малкия брой наблюдавани деца (31 в ЕГ и 31 в КГ). Очакванията са при обработка на цялата извадка (в която в експериментални групи участват над 120 деца), картината да се промени и да се очертае статистически значима връзка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящата статия беше направен опит да се очертае ролята на засиленото прилагане на индивидуализацията и диференциацията в образователното взаимодействие с деца от предучилищна възраст, като разсъжденията в тази посока бяха подкрепени от тук представените пилотни резултати. Различни аспекти на тази проблематика предстои да бъдат описани в дълбочина в следващи публикации на автора.

Проверяваната се нулева статистическа хипотеза, съответно корелираща с *изследователската хипотеза*, е следната: степента на напредък на отделните деца по посока овладяване на образователното съдържание не е по-висока в експерименталната група, в сравнение с контролната.

За проверката на нулевата хипотеза са приложени следните статистически методи:

1. Метод *t*-критерий на Стюдънт за проверка на статистически хипотези относно разлики между две средни стойности при независими извадки (за сравняване на средните стойности на експерименталната и на контролната група поотделно на констатиращия и на контролния етап).

ЛИТЕРАТУРА

[1] Мирчева, И. (2013). Отворено обучение. Диференциация в обучението в началното училище. София, ВЕДА СЛОВЕНА ЖГ, 2013

[2] Русинова, Е., Д. Гюров, М. Баева, В. Гюрова и др. (1993). Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст. София: „Даниела Убенова“.

[3] Căprioară, D. & Frunză, V (2013). Differentiation and Individualization in the Organization of the Teaching-Learning Activities in Mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 2063 – 2067.

[4] Engel, S. and Randall, K. (2009). How Teachers Respond to Children's Inquiry. *American Educational Research Journal*, Vol. 46, No. 1, pp. 183 –202.

[5] Kratochvilová, J. &, Havel, J. (2013). Application of individualization and differentiation in Czech primary schools – one of the characteristic features of inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 1521 – 1525.

[6] Kuznetsova, E. & Régnier, J. C. (2014). Individualization of Educational Process according to C. Freinet: a Pilot Experiment in a Group of Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 154, pp. 87 – 91.

[7] Tomlinson , C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd Edition, Alexandria, VA, USA: ASCD

За контакти:

Доц. д-р Розалина Енгелс-Критидис, Факултет по начална и предучилищна педагогика, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, бул. „Шипченски проход“ № 69А, София 1574, e-mail: rozalinae@yahoo.com