

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ

ФАКТОРЫ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

По материалам книги: Михайлова-Свирская Л.В., Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО. – М.: Просвещение, 2015. – 128 с.

Движущие силы (факторы) развития заложены не в каких-то одних потенциалах, а в их совокупности, включающей и природную среду, и культуру, и саму сущность антропологических истоков развития человека как биосоциального существа.

К таким движущим силам прямо или опосредованно относятся: природно-географические факторы (климат, природа, особенности местного ландшафта), социально-экономические условия, прежде всего условия жизни семьи, в которой воспитывается ребенок, а затем уже условия официального и внеинституционального образования; информационно-образовательная среда. В совокупности эти факторы обеспечивают ребенку индивидуальную образовательную траекторию.

Для понимания характера влияния этих факторов принципиальным является то, что большинство из них воздействуют на ребенка только в преломлении через основного социального агента – семью (если, конечно, ребенок воспитывается не в интернатном учреждении). Именно родители или люди, заменяющие их, определяют место жительства, первоначальный круг, меру и направленность социальных контактов, куда ребенок будет вовлечен, создают объектную, предметную и событийную среду, которая составит окружение ребенка, выбирают культурно-образовательные, спортивно-оздоровительные и прочие ресурсы местного сообщества и т.д.

Природно-географические факторы

К природно-географическим факторам относятся тип поселения, в котором живет ребенок, особенности климата, местного ландшафта, те явления, события, объекты и предметы природного происхождения, которые способны оказать непосредственное влияние на активность ребенка в его мирочувствовании, миродействии и миропонимании – предтечи формирующегося мировоззрения. По Л.С. Выготскому «мировоззрение – это то, что характеризует все поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру».

Разброс мнений относительно влияния природно-географических факторов на развитие личности включает как «географический нигилизм» - полное отрицание воздействия, так и географический детерминизм, в котором усматривается однозначная и однонаправленная зависимость. Географический детерминизм – концепция, согласно которой климат и другие природные условия предопределяют специфику экономической, социальной и политической жизни государств, формируют национальный дух и национальный характер.

Влияние природно-географических факторов не будет основным, определяющим и тем более предопределяющим, но тем не менее их следует рассматривать как существенные. Это утверждение основано на том, что своеобразие представлений дошкольников о физическом мире и причинности событий является результатом знаний – явных и неявных, фрагментарных, детализированных или предельно обобщенных, проблемных, приближенных к научным или мифологическим, полученных ребенком в процессе непосредственного деятельного контакта с миром или со слов взрослых.

Частным примером специфичности знаний, основанных на своеобразии природно-географического окружения, могут служить рассуждения детей 5-6 лет о том, кто такие фламинго. Вот как выглядят гипотезы, выдвинутые детьми в ходе разработки проекта «Птицы» в одном из детских садов Великого Новгорода: «Фламинго – это что-то, что нельзя есть», «Наверное, это такой жук», «Это птица такая, я где-то слышал». Противовесом подобного неясного, неявного знания служит однозначное определение детей, живущих в Астрахани: «Это

большая розовая птица. У нее длинная шея. Она живет в воде и ловит там рыбу», «Я таких видел, когда ездил с папой на лиман». Разность такого же порядка наблюдается в том, каких лесных обитателей и лесную растительность называют дети, живущие в разных географических широтах. Дети, живущие в средней полосе России, говорят о таких типичных представителях флоры и фауны, как ель (елка), береза, осина, заяц, волк, еж, окунь, щука. Дошкольники в иркутских садах – о кедре, лиственнице, соболе, бурундуке, медведе, нельме, омуле.

Еще одним примером влияния природно-географического фактора может служить продолжительность теплого периода года и длительность светового дня. Долгий световой день, теплая, комфортная погода естественным образом обеспечивают более длительное пребывание ребенка на улице. Это дает ему возможность активного длительного пространственно-временного действия, в том числе и поисково-практической направленности, в котором через инициативное, активное чувственное познание мира он восходит к собственному миропониманию.

В холодное время года с низкой естественной освещенностью (север и северо-запад России, средняя полоса в осенне-зимнее время) активность ребенка переносится преимущественно в помещение. В культурно-структурированном, по сути, ограниченном пространстве действия детей подвергаются большему регламентированию и контролю со стороны взрослых, их активность часто реализуется в формах, связанных с отражением представлений (сюжетно-ролевая игра, рисование, конструирование, музицирование) или своего рода «виртуализацией» познания (чтение книг, рассматривание иллюстраций). И в тех, и в других условиях активность ребенка будет соотнесена как с познанием, так и с отражением представлений, но степень свободы, а значит самостоятельности, основанной на избирательности, инициативе, активности все же будет разной.

Некоторые особенности развития личности (например, ценностные установки), направленность и глубину представлений об окружающем (с очень большими оговорками и допусками) можно читать и следствием места жительства ребенка. Очевидно, что безлесная равнина и высокие горы, мегаполис и станция железнодорожного разъезда в тайге являют разные возможности для познания мира. Но речь может идти только о предпосылках воздействия, так как основное влияние определяется ментальностью ближайшего окружения, прежде всего членов семьи, в которой воспитывается ребенок, и избирательной направленностью личности самого ребенка. Здравый смысл подсказывает, что ребенок, живущий в Москве на Чистых прудах в асоциальной семье и в сложных жилищных условиях, может не получить и десятой доли тех стимулов к развитию потенциальных способностей, которые обеспечиваются ребенку, проживающему в благополучной семье где-нибудь в Тофаларии.

В целом можно говорить только гипотетической возможности влияния природно-географического фактора, не давая однозначной оценки его значимости. Однако очевидно, что формирующаяся у ребенка субъективная картина мира будет зависеть от эвристической структуры его индивидуального опыта, от психосоциальных особенностей его личности, от задач жизненной практики, в которую он вовлечен, а также от природного окружения, в котором эти задачи осуществляются.

Информационно-образовательная среда

Жизнедеятельность каждого ребенка осуществляется в уникальной многофакторной информационно-образовательной среде, каждый шаг в развитии – форма и следствие деятельностного самоопределения и саморазвития, поиска «живого знания», «которое не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое действие». Информационно-образовательная среда – это все, что окружает ребенка и входит непосредственно в его бытийный или виртуальный (воображаемый) обиход, что дает ему возможность строить свой образ мира, себя и других в нем – свое информационно-образовательное пространство, свое образование, основанное не только и не столько на социализации, сколько на индивидуализации представлений, действий и отношений.

Фельдштейн Д.И. в работе «Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования» пишет: «Если еще 3-4

десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого социума – семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской организации и всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому субъекту, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном, в том числе и в новом знаниевом, пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей, прежде всего, из телевизора, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное число разного рода форм отношений, связей, действий». Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательно-логической связи, подаваемая не системно, а бисерно и часто бесконтрольно, не только ломано вписываются в жизнь ребенка, в том числе в систему образования в широком смысле, но и представляет собой качественно иной тип передачи знаний, противостоящий стационарному образованию, принципиально меняющий, в частности, сочетание зрительного и слухового восприятия детьми информации и влияющий на изменение их мышления, самосознания, миропонимания».

Чем богаче, противоречивее и оригинальнее внутренний мир ребенка, тем радикальнее, неожиданнее те творческие преобразования, которые он осуществляет, получая знания от взрослого или из информационно-образовательной среды. Новые впечатления и знания преломляются через уникальный и неповторимый внутренний мир дошкольника и находят свое место в его индивидуальном информационно-образовательном пространстве.

Примером следствий включенности дошкольников в информационно-образовательную среду могут служить данные, полученные в результате исследования, в которое были вовлечены 1045 детей в возрасте 4-7 лет. Предметом исследования было отношение дошкольников к информации, ее содержательному и источниковому компонентам. Индивидуальный опрос детей проводился воспитателям групп в естественной обстановке во время свободного общения.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что доля одинаковых (сходных) объектов интереса у детей достаточно велика. Круг интересов включает предметы и явления ближайшего окружения в разной степени детализации. Но есть и отличающиеся от других, оригинальные интересы. В качестве предметов своих интересов дети называли такие объекты, явления и события окружающего мира, как «кометы и планеты», «микробы», «северный полюс и как там живут полярники», «как айсберги вредят кораблям», «как лечат животных и что делают, если у кошки болят зубы», «почему одни птицы улетают в Африку, а другие – в Турцию», «как делают газеты» и пр. Любопытными оказались ответы детей на вопрос «Откуда ты узнал (можешь узнать) о том, что тебя интересует?». Из 1045 опрошенных только 27 детей назвали источником сведений воспитателя и музыкального руководителя (2,58%), еще 16 детей (1,53%) – пространство детского сада («видел в уголке у нас в детском саду», «есть в группе», «есть в нашем садике»), 142 ребенка (13,58%) назвали в качестве источника других детей («Антоша принес», «Аня сказала», «играли с Димой, и узнал»), 159 детей (15,21%) – книги, журналы, иногда особо выделяя энциклопедии, 331 ребенок (41,24%) сообщил, что все узнает «из телевизора», 126 детей (12,05%) назвали в качестве источника знаний компьютер и Интернет, 1 ребенок (0,09%) упомянул театр, 67 детей (6,41%) сообщили о том, что узнают обо всем, что интересно, от старших сестер (братьев), 47 детей (4,49%) черпают сведения на улице («гулял и узнал», «видел, когда гулял»), самое значительное число детей - 718 (68,7%) – называли в качестве основного источника информации свой дом («узнаю дома», «дома сказали») и особо выделили при это маму («мама рассказала», «мама читала», «мама играла со мной», «мама купила»), 16 детей (1,53%) упомянули бабушку, дедушку, 1 ребенок (0,09%) – тетю, 96 детей (9,18%) в основном 5-7 лет, назвали в качестве источника сведений кружки (студии, секции, занятия в спортивной или музыкальной школе). Среди ответов нередкими были такие: «сам узнал», «знаю и все тут», «не помню откуда», «узнал, когда был маленький». Такими ответами поделились 56 детей (5,35%). Помимо вышеперечисленных источников информации, дети называли путешествия, поездки, бытовые действия («в магазине такое есть», «когда был в больнице»).

В качестве объекта интереса собственные действия или деятельность назвали 824 ребенка (78,85%). Несколько (больше, чем один) источников знаний в различных комбинациях назвали 314 детей (30,04%). Значительных различий в именовании источников информации у детей, посещающих детский сад на постоянной основе и посещающих группы кратковременного пребывания, нет.

Эти сведения дают основание еще раз отметить, что процесс становления личности происходит одновременно в двух взаимосвязанных и взаимообусловленных направлениях – индивидуализации и социализации в естественной и искусственной ситуации.

Переходя из одной социальной ситуации в другую, из дома в детский сад, из детского сада домой, в дворовые сообщества, социальные институты детства и пр., ребенок черпает в них постоянно обновляющуюся информацию, оказывается субъектом разноуровневых разнонаправленных взаимоотношений, в которых проявляет и постоянно приобретает новый опыт.

Семейное пространство

Современную семью следует рассматривать не только как микросреду развития ребенка, но одновременно и как посредника между ребенком и макросредой. Посредничество может иметь различную тональность, так как одни семьи в большей мере замкнуты на своем внутреннем бытовом мире, другие в значительной степени открыты миру за счет активного «вбирания» внешнего мира через доступные семье средства: книги, общение, телевидение, Интернет, путешествия, выбор для ребенка тех или иных образовательных услуг и др. Одни особенности современных семей можно назвать прямыми побудительными причинами индивидуализации образования, другие имеют скорее опосредованное влияние.

Среди прямых причин можно выделить относительный рост числа людей репродуктивного возраста (потенциальных родителей дошкольников), имеющих высшее образование.

Наша страна относится к странам, в которых доля взрослого населения с высшим образованием составляет не менее 15%. По доле лиц со средним профессиональным и вторым высшим и послевузовским образованием (55%) Россия лидирует. Эти показатели позволяют говорить о статусности образования в сознании жителей России как такового и высшего образования в частности, об образовательной активности взрослого населения. Соответственно дети дошкольного возраста гипотетически могут получить (и получают) в семье импульс значимости образования (учения, обучения), информацию о процессах учения (чтение, написание работ, поиск информации в Интернете), увидеть яркие эмоциональные переживания, связанные с учением. Импульс значимости образования формулируется значительной частью родителей в виде притязаний на обязательное раннее, и даже сверхраннее обучение детей в детском саду, в системе дополнительного образования, в домашних условиях.

Об активности части родителей в вопросах образования детей можно судить по обмену информацией между ними в Интернете. Этот канал продвижения информации является одной из косвенных причин индивидуализации образования детей. По результатам исследований, в настоящее время и дошкольники становятся пользователями ресурсов Интернета, правда, скорее в совместной деятельности со взрослыми, под их непосредственным руководством и, к сожалению, довольно часто не с образовательными, а с развлекательными целями.

Исследователи-психологи, социологи, педагоги-практики отмечают наличие кризиса семьи как института социализации. Этот кризис выражается в дезадаптации родительской семьи (конфликтная семья, семья с антисоциальной атмосферой), семейной дестабилизации (семья с одним родителем) и неэффективном выполнении семей функции социализации и индивидуализации ребенка. В этой ситуации ожидания получения ребенком качественного образования, подготовки к школе переносятся родителями на систему дошкольного образования. Определенную остроту этой особенности современной семьи придает и тот факт, что большинство семей имеет по одному ребенку. В ряде регионов доля однодетных семей

составляет более 50%. Из 89 субъектов РФ так оказалось 32. Из этого вытекает несколько следствий.

Первое заключается в том, что все ожидания родителей, в том числе и образовательные, возлагаются на одного ребенка, все организационные и финансовые усилия вкладываются в него же. Для индивидуализации образования это может иметь как позитивное, так и негативное значение. Позитивное – в случае вдумчивого, понимающего отношения родителей к возрастным возможностям, индивидуальным особенностям, интересам, склонностям и потребностям ребенка. Негативное – в случае их игнорирования.

Второе следствие одноклеточности современной семьи изначально менее позитивно: если раньше дошкольники постигали знания, приобретали умения в непосредственном взаимодействии со старшими и младшими сестрами и братьями, то теперь дети часто предоставлены себе и телевизору.

Косвенной причиной формирующей и определяющей тенденцию к индивидуализации образования дошкольников в семье, можно назвать расширение спектра телевизионных программ.

Просмотр телесериалов, мультфильмов, познавательных программ удерживает дошкольников у телеэкранов до четырех часов в день. В лучшем понимании следствий этого явления просмотр телепередач обеспечивает расширение кругозора, познавательное развитие: целенаправленное и регламентированное – в случае осознанного выбора родителями программ; непредсказуемое и спонтанное – при отсутствии контроля. В худшем случае – обеспечивает занятость детей, позволяет взрослым заниматься своими делами, игнорируя потребность детей в непосредственном общении с эмоционально значимыми близкими взрослыми, и практически во всех случаях провоцирует возникновение информационно-смыслового, эмоционально-личностного разрыва между родителями и детьми.

Косвенной, но эмоционально значимой побудительной причиной индивидуализации образования можно считать расширение горизонтов за счет путешествий детей вместе с родителями как внутри страны, так и за ее пределами. Современные дошкольники прямо или косвенно, через рассказы родителей и других членов семьи, просмотр фотографий и видеофильмов, имеют еще один значимый канал познания мира, расширения представлений о многообразии явлений и событий, основанных на собственном опыте.

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

По материалам книги: Михайлова-Свирская Л.В., Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО. – М.: Просвещение, 2015. – 128 с.

Индивидуальный подход – организация педагогом учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Выявление проблемных (чаще всего) или сильных сторон в развитии ребенка (реже; как правило, под сильными сторонами подразумеваются способности, склонности к чему-либо) и определение путей коррекции (чаще) или дальнейшего развития.

Индивидуализация – процесс создания и осознания индивидом *собственного опыта*, в котором он проявляет себя в качестве *субъекта собственной деятельности*, свободно определяющего и реализующего *собственные цели*, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности.

Краткий сравнительный анализ двух подходов

Индивидуализация образования	Индивидуальный подход в образовании
Цель: содействие максимальному раскрытию и самораскрытию	Цель: организация процесса передачи суммы знаний, умений, навыков с учетом

потенциальных возможностей развития личности	индивидуальных особенностей ребенка; обеспечение своевременной коррекции недостатков в развитии
Способы общения: признание права выбора; совместное обсуждение целей и деталей; акцент на достоинствах и сильных сторонах личности	Способы общения: прямое обучение в соответствии с целями, поставленными взрослыми; требование и оценка результата
Тактика: сотрудничество и партнерские отношения	Тактика: диктат и опека
«Хороший ребенок» инициативный, самостоятельный, способный ясно сформулировать свои цели, желания, творческий	«Хороший ребенок» следующий заданному (предложенному) взрослым способу (образцу) выполнения действия
Убеждение: ребенок учится самостоятельно в процессе взаимодействия с окружающим миром; самое ценное для полноценного и своевременного развития – приобретение ребенком собственного опыта	Убеждение: ребенок учится лучше и научится большему под непосредственным руководством взрослого; усвоение опыта взрослых наиболее ценный способ развития
Вывод: индивидуализация распространяется на каждого ребенка; от педагога ожидается большая гибкость и открытость новым идеям, способность к импровизации, постоянному осмыслению происходящего	Вывод: индивидуальный подход распространяется на небольшую часть детей группы; от педагога требуется умение выявить стороны, требующие усиленного внимания (проблемы и недостатки в развитии) и знание нормы (стандарт, требование программы)

Индивидуализация – обучение, при организации которого учитывается вклад каждого ребенка в процесс обучения. Индивидуализация основывается на предпосылке, что не может быть двух детей, которые учатся и развиваются совершенно одинаково – каждый ребенок приобретает и проявляет собственные знания, отношение, навыки, личностные особенности и т.д. В противовес восприятию ребенка как «пустой корзины», которую воспитатель «наполняет» информацией, индивидуализация рассматривает ребенка и воспитателя так, как будто бы они вместе закладывают основы личности, в том числе начала ключевых компетентностей, природосообразных дошкольному детству (социальной, коммуникативной, деятельностной, информационной и здоровьесберегающей).

Индивидуализация образования основана на поддержке детей в развитии их потенциальных возможностей, стимулировании стремления детей самостоятельно ставить цели и достигать их в процессе познания. Внимания педагогов направлено на обеспечение активного участия ребенка в учебном процессе.

Все дети, в том числе и типично развивающиеся, обладают индивидуальными особенностями, которые педагогу следует выявлять и учитывать, чтобы обеспечить оптимизацию процесса обучения и развития. Индивидуальные особенности, которые воспитатель может выявить и на которые следует реагировать: семейная культурная среда, возраст/уровень развития, пол, стиль учения, способности (потребности/сильные стороны), характер и темперамент, интересы, и самосознание. Умение распознать различия в поведении детей и сильные стороны их личности позволяет воспитателю лучше понять и принять каждого ребенка; а знание различных методов индивидуализации обучения позволяет найти такой подход, который уменьшит напряжение и максимально увеличит положительный эффект взаимодействия. Внимательно наблюдая за детьми и выявляя их интересы и сильные стороны, взрослые помогают детям решать их проблемы такими путями, которые бы соответствовали их индивидуальному стилю учения.

В целом в образовательном процессе происходит своего рода «встреча» задаваемого обучением общественно-исторического опыта (социализация) и субъектного опыта ребенка (индивидуализация). Взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) должно идти не по линии вытеснения индивидуального «наполнения» общественным опытом, а путем их постоянного согласования, использования всего того, что накоплено ребенком в его собственной жизнедеятельности.

Цели индивидуализации обучения

Индивидуализация, как подход к обучению, обеспечивает баланс между потребностями личности и группы, обеспечивает место и реальный процесс введения демократических ценностей (как для детей, так и для воспитателей). Кроме повышения эффективности развития каждого ребенка, индивидуализация укрепляет атмосферу терпимости и равновесия в группе.

Позитивно реагируя на индивидуальные особенности детей (способности, стили обучения, потребности и пр.), педагог демонстрирует детям, что принять другого, конструктивно отреагировать на различия – важно, правильно. Противоположный подход, предполагающий, что все дети одинаково реагируют на определенный метод обучения, что следует быть «как все», «не проявлять характер», «не требовать лишнего» способствует конформизму и часто оказывается неэффективным при обучении.

При индивидуализированном подходе элементы общих знаний доносятся до ребенка косвенно, когда они делают выбор, реализуют собственные интересы, решают свои задачи. При этом дети становятся заинтересованными участниками занятий (в широком смысле), имеющих для них свое собственное значение, а не отдельных вырванных из контекста искусственных ситуаций. Это, однако, не говорит о том, что воспитатели должны все время индивидуализировать обучение детей.

Что представляет собой индивидуализированное обучение?

Индивидуализированное обучение происходит одновременно на нескольких уровнях. В самом широком смысле индивидуализация может распространяться на целую группу детей. Группа представляет собой уникальное микрообщество с собственной неповторимой субкультурой (любимые занятия и игры, принятые в группе правила, интересы детей и увлечения взрослых, особенности межличностного общения и другие характеристики) в которой индивидуализация учения и развития проявляется стихийно. Самым поверхностным примером групповой индивидуализации является динамика продвижения в содержании обучения. Даже в параллельных группах одного детского сада, укомплектованных из детей примерно одного возраста, одна и та же образовательная программа осуществляется по-разному. В одной группе требуется больше времени для того, чтобы дети освоили, например, счет (работу с акварелью, рассказывание, приемы складывания бумаги в технике оригами и пр.), в другой на эту же работу нужно намного меньше времени и усилий.

Более глубокий слой групповой индивидуализации связан с конкретными интересами и потребностями детей и взрослых. Например, личная увлеченность педагогов вопросами экологического образования, наличие среди родителей воспитанников сотрудников цветочного магазина, ветеринарной станции и агротехнического факультета местного университета, высокая познавательная активность, свойственная детям 4-5 лет, расположение группы по солнечной стороне здания – все это в совокупности нашло свое выражение в создании в группе прекрасного уголка природы, предоставляющего широкие возможности для образовательной деятельности. В тоже время взрослые и дети параллельной группы оказались в принципиально иной ситуации.

Несколько представителей семей воспитанников работают на местной судовой верфи, поэтому социальная и родительская активность некоторых пап нашла свое воплощение в создании авторского уголка движения, ассоциирующегося с корабельной оснасткой, количество мальчиков в группе превышает количество девочек, педагоги молоды и спортивные.

В результате мы можем наблюдать совершенно отличающиеся образовательные ситуации, хотя обе группы работают по одной и той же программе. Помимо разности во внешних условиях,

в каждой группе формируется своя социокультурная ситуация, отличающаяся от таковой в других группах. Например, в одной группе принято правило «мальчики уступают девочкам, заботятся о девочках, проявляют рыцарский характер». В другой существует негласное правило равенства прав, возможностей и ответственности мальчиков и девочек. Очевидно, что в этих группах и развивающая среда, и содержание игр, и поведенческие проявления детей будут различными.

Делая свой собственный выбор (содержания, партнерства, материалов, места и способа работы), каждый ребенок действует по своему усмотрению или по согласованию с другими членами микрогруппы, в своем темпе, получая свои результаты (в том числе приобретая новые знания, умения). Ситуация, когда каждый ребенок в группе занят своим делом – это и есть индивидуализация, возникающая естественным образом. Для того, чтобы естественная индивидуализация могла состояться, от взрослых требуется умение создавать развивающую среду, стимулирующую активность детей, время для игр и самостоятельных занятий, охраняемое взрослыми и готовность оказать помощь и поддержку в ситуациях, когда они нужны.

Индивидуализацию образования можно наблюдать на уровне подгруппы внутри одной группы детей. Например, в ситуации, когда несколько детей группы проявляют большой интерес и способности к музыке и даже хотели бы научиться (или уже учатся) играть на каком-нибудь музыкальном инструменте. Другим примером является подгруппа детей, принадлежащих к какому-либо этническому меньшинству. Этих детей будет в некоторой степени объединять общий стиль учения, мировоззрение и язык, который характерен только для их общей культуры. Используя приемы индивидуализации, удовлетворяющие потребности детей в данной подгруппе, воспитатель помогает детям почувствовать себя полноценными и активными членами общей группы.

Такую подгрупповую индивидуализацию можно рассматривать как образовательную дифференциацию, если взрослые помогут всем детям относиться к ней как к ценности, поддержат их в осмыслении содержания и расширения спектра действий. То есть язык и культура семьи, занятия детей в кружках и студиях системы дополнительного образования, посещения театра или поход в лес с родителями не будут оставлены за дверьми детского сада, но, напротив, использованы педагогами как образовательная ситуация, в которой задействована часть группы.

Наконец, индивидуализация обучения может быть необходима отдельным детям в группе. Это характерно для каждого ребенка, так как каждый – уникальная личность, самоосуществляющаяся в своих условиях жизнедеятельности. Индивидуализация на персональном уровне проявляется внутри всех других уровней. Даже в ситуации, когда вся группа увлечена выращиванием растений или уходом за животными, у детей прослеживается индивидуальный интерес только к определенному виду растений или животных или только к определенным действиям. Чаще всего при общей увлеченности каким-либо делом у каждого ребенка сохраняется и свой отличающийся от других интерес. Так, например, в ситуации, когда несколько детей выбрали один вид деятельности – договорились вместе строить дорогу (подгрупповая индивидуализация), – один ребенок может давать советы, явно или неявно руководить строительством, другой – строить, третий – ожидать окончания работы с тем, чтобы первым провезти по дороге машину. Один может сопровождать все свои действия речью, а другой – работать молча. Один проявляет творчество, другой только воспроизводит образец.

В подгруппе или в партнерстве сверстников всегда найдется лидер (не обязательно взрослый) – тот, кто возьмет инициативу в свои руки, организует и свою работу и работу других участников. В совместном деле хорошо видны особенности познавательной и практической деятельности: один ребенок обдумывает действия, другой сразу же приступает к работе. Один начинает рисовать с середины листа, другой – с края. Одному нужна поддержка взрослых во время работы (ищет контакта, задает вопросы), другой работает автономно. Два ребенка – два стиля учения, два результата работы, две реакции на результат, два способа его использования.

Примером абсолютизации индивидуализации на персональном уровне будет та разница в развитии, которую отмечают в семьях, имеющих двух-трех детей, в том числе близнецов. Еще

одним примером индивидуализации на персональном уровне является ситуации, когда развитие ребенка выше или ниже типичного для его возраста либо ребенок имеет какие-либо ярко выраженные особенности, влияющие на качество его жизни. Это могут быть особенности физического развития, ДЦП, врожденные ампутации или нарушения травматического характера, нарушения интеллекта и речи, требующие коррекционной работы.

В целом сочетание возможностей, потребностей, интересов и способностей к какой-либо деятельности определяет познавательную направленность и познавательную активность каждого ребенка, придает персональной и кооперативной деятельности творческий характер, способствует формированию у каждого участника, каждой подгруппы, каждой группы своего уникального опыта жизнедеятельности и жизнотворчества.

Методы индивидуализированного обучения

Предоставление детям права участвовать в планировании, обеспечение реальной возможности выбора, самореализации или реализации своих идей в партнерстве с другими – вот признаки одного из основных методов обеспечения индивидуализации – метода реагирования.

Одним из важнейших методов планирования индивидуализации обучения является применение педагогом *цикла обучения по принципу реагирования*. Этот цикл включает в себя наблюдение за детьми, анализ результатов этих наблюдений, создание условий, которые помогают детям реализовывать их собственные цели, а также наблюдение за влиянием этих условий на достижения поставленных детьми целей. Если цели были достигнуты, тогда вновь организуется процесс планирования (выбор темы, определение целей и т.д.) Если цели не были достигнуты – пересматриваются условия. Иногда этот цикл происходит неформально и быстро; иногда он происходит с большими усилиями и долго.

Примером обучения на основе метода реагирования является использование модели трех вопросов.

Так, выбрав вместе с детьми тему «Насекомые», воспитатели провели неформальный опрос детей, и вот что они выяснили.

Дети знают	Дети хотят узнать	Как можно об этом узнать?
Комары, мухи и пчелы – это насекомые (Лера)	Есть ли насекомые в других городах? (Оля)	Прочитать в книжках (Оля)
Он маленькие (Оля)	Пользу или вред они приносят? (Аня)	Посмотреть передачу «В мире животных», а потом рассказать всем (Аня)
Они кусаются (Аня)	Сколько насекомых бывает? (Даниил)	Спросить у старших (Кирилл)
Жуки едят листья, а еще они портят картошку (Алла)	Что будет, если насекомые исчезнут? (Лиза)	
Бабочки красивые, они украшают поля (Кирилл)		
Комарами питаются лягушки (Данил)		

Такой опрос требует от взрослых учета имеющихся у детей представлений и создания условий для того, чтобы дети получили ответы на интересующие их вопросы, предоставления выбранным детям средств получения знаний. Это и есть метод реагирования.

Работа в небольших группах является еще одним методом индивидуализации обучения. Любая самостоятельно выбираемая детьми или организованная взрослыми деятельность может выполняться в небольших подгруппах. Подгруппы из четырех-пяти детей и одного взрослого являются наиболее эффективными для занятий, связанных, например, с поисково-практическими исследовательскими действиями или другими видами действий, требующими повышенной включенности. Этот вид деятельности может быть повторен несколько раз так, чтобы все

желающие могли иметь возможность поучаствовать в нем. Это позволяет взрослым помочь и нуждающимся в помощи детям, и стимулировать более способных детей к самостоятельным действиям.

Следующим методом планирования индивидуализации обучения является *обеспечение гибкости в ходе осуществления деятельности*. Например, во время лепки дети планировали вылепить из глины животных. Работа может быть построена таким образом, что дети получают возможность выбора: какого животного будет лепить каждый из них; из какого материала (пластилин разных цветов, цветное тесто, глина, бумажная масса и пр.). Задача педагога – помочь тем, кому трудно начать работу самостоятельно. Одним он может помочь словами, других приободрить, третьим окажет физическую помощь, если они в ней нуждаются. Более способные дети могут сделать много различных животных, причем такой сложности, как они желают. Далее воспитатель может помочь сделать макет леса, чтобы создать целостную композицию. В ходе работы воспитатель может задать вопросы разной направленности и сложности, предлагать разные варианты выполнения действий и идеи по использованию готовых фигурок. Вместо того чтобы прямо указывать детям, что и как они должны делать, педагог помогает сделать то, что хотят сами дети. Этот подход обеспечивает структуру отношений, при помощи которой дети могут сохранять самостоятельность, а педагог при необходимости может реагировать на их индивидуальные желания и потребности.

Пример лепки иллюстрирует и другой элемент обеспечения индивидуализации: *тщательный отбор материалов*. Большинство используемых материалов должны быть гибкими и иметь различную степень сложности – от самых простых до самых сложных. Такая вариантность создает оптимальные возможности для индивидуализации обучения и учения, поскольку использование различных материалов предполагает естественную индивидуализацию. Например, пластилин, песок, вода, кубики и конструктор «Лего» обладают большой открытостью и гибкостью; дети могут использовать их в целом диапазоне уровней сложности. Можно подобрать и менее гибкие материалы, но так, чтобы они обеспечивали больше возможностей их применения. Например, можно подобрать пазлы с количеством элементов от 6 до 240. В этом случае дети могут выбирать для себя подходящий уровень сложности, пробовать свои силы, учиться идти на риск и вместе с тем, учиться адекватно оценивать свои силы.

Важно, чтобы воспитатель внимательно наблюдал за детьми, когда они делают выбор, разбиваются на маленькие подгруппы и самостоятельно занимаются тем, что они выбрали. В этом случае взрослый должен *ходить по групповой комнате*, уделяя какое-то время каждой небольшой подгруппе или отдельным детям, обеспечивая им в случае необходимости поддержку и помощь, подбадрывая, или каким-либо иным образом взаимодействуя с ними.

Спонтанная индивидуализация. Индивидуализация обучения часто происходит экспромтом или спонтанно. Иными словами, педагог использует представившуюся возможность и индивидуально реагирует на каждого ребенка (или на небольшие группы детей). Например: два ребенка поспорили из-за игрушки, которая вдруг понадобилась им обоим. Обучив их некоторым навыкам искусства переговоров, воспитатель дает важный индивидуализированный урок, который обычно является более эффективным, поскольку вмешательство педагога происходит очень своевременно.

Индивидуализация образования может быть обеспечена за счет принципиально нового метода использования раздаточных материалов – *тематических комплектов карточек с заданиями*.

Комплект карточек с заданиями, подобранными по темам, помогает методически и технически обеспечить индивидуализацию работы с детьми в рамках активно внедряемого в ДОО проектного метода.

Тематический комплект создает основу для сотрудничества: если каждый ребенок сделает какую-либо часть, то у всех вместе получится *общий продукт*, раскрывающий (иллюстрирующий) тему со всех сторон – в изображениях, в словах, в символах, в цифрах.

Каждый ребенок выбирает свое, но вместе – в паре, в группе дети делают одно дело. Это сближает и на этапе действия, и на этапе оценки результатов.

Содержание карточек должно быть открытым и понятным ребенку без взрослого. Понятие открытости означает то, что любые выполненные ребенком на карточке действия будут обучающими (развивающими).

На карточках может быть место для «договорных» пометок, которые разрабатываются самостоятельно в каждой группе воспитателями и детьми. Например, на карточке может появиться метка о времени работы, о партнерствах, о помощи взрослых, о том, где можно искать нужную информацию, где можно получить подсказку и т.п. Эта часть предназначена для тренинга у детей навыка самоопределения, саморегуляции, развития рефлексии, умения использовать различные источники информации и пр.

Каждый отдельный лист может иметь *программированное место* для подписи (имени автора-ребенка и даты работы).

Каждый лист может иметь *рамочку*, которая придаст работе ребенка эстетичный «законченный» вид. Вместе с тем, рамка должна быть *рабочей*, т. е. ее можно дорисовывать, раскрашивать.

Не сшитые (не брошюрованные) листы создадут возможность многовариантного выбора как для детей, так и для педагога. Их можно:

- повесить на стену (в уголке достижений и пр.);
- вложить в портфолио ребенка;
- выдать родителям для работы с ребенком дома;
- с карточками можно работать, не испортив последующие листы.

Опыт показывает, что по каждой теме целесообразно готовить от 30 до 50 карточек – из расчета по 2–3 на каждого ребенка. При таком количестве карточек, во-первых, обеспечивается реальная возможность выбора, во-вторых, комплексность содержания и максимальное разнообразие заданий. Направленность заданий – ознакомление с окружающим и формирование элементарных естественнонаучных знаний; математические представления и действия с цифрами, знаками; развитие речи и основы грамотности; стимулирование мыслительной активности и развитие мелкой моторики. Важно компоновать задания так, чтобы работая с карточкой, ребенок практиковался в выполнении самых разных заданий. Вместе с тем, задания на карточках должны повторяться – счет, обобщение и классификация, копирование букв и слов и пр. Это дает детям возможность практиковаться в важных умениях и навыках на разном, интересном для них содержании.

При всей схожести на традиционные рабочие тетради и альбомы-раскраски у карточек есть несколько особенностей.

Компоновка заданий на карточке оставляет ребенку возможность выбора – рисовать, считать, рассматривать, обсуждать, писать.

Продуманы задания, основанные на работе в команде (формирование навыков сотрудничества).

Карточка – «личная, индивидуальная», а весь комплект – общий. В этом случае у детей формируется представление о личном вкладе в общее дело: каждый, выбирая карточку, выполняет свое задание, а все вместе работают над одной темой. В результате появляется целостный образ темы и персонифицированный вклад в нее. У всех карточек разное содержание, что стимулирует детей к использованию всего комплекта – «иначе не узнаем, пропустим что-то важное, интересное».

Применение карточек

Во многих детских садах, вне зависимости от возрастной группы и программы, практикуются интегрированные занятия, тематические блоки, метод проектов. В основе – комплексная реализация содержания через различные виды деятельности. Комплект тематических карточек обеспечивает интегрированность содержания и видов деятельности, обучение с учетом индивидуальных возможностей, интересов и потребностей. Так как в комплекте карточек много, появляется необходимость длительной работы с темой, постепенного освоения содержания – основа тематического блока или проекта, в ходе которого завершенность темы достигается только совместными усилиями и не одномоментно.

Для успешной работы нужно познакомить детей с видом карточек, договориться о том, какие условные знаки и символы будут использоваться. При планировании темы можно разделить комплект карточек на три части: для занятий, для совместной деятельности, для самостоятельной работы детей.

«Индивидуальность» карточки достигается тем, что каждый ребенок обязательно подписывает свою карточку, ставит дату работы. Если дети не умеют писать, используется метод копирования – предлагаются готовые таблички с именами, датами. Индивидуализация образования предполагает индивидуальный темп и последовательность работы с заданиями, получение своего результата. Не следует говорить ребенку, что ему нужно сделать. Правильнее использовать метод комментирования: «Я вижу, ты уже закрасил барашков. А сколько их всего? Ты планируешь только посчитать домики или будешь рисовать? Ты хочешь сегодня выполнить все задания или продолжишь работать завтра?»

Фиксация и предъявление результатов

Работа с карточками предполагает обязательное представление детьми результатов своей деятельности. Это может быть, например, обсуждение в конце занятия или проговаривание в ходе совместной деятельности: «Какую карточку ты выбрал? Почему ты решил выполнить эти задания (чем они тебя привлекли)? Что успел сделать? С чего ты начал? Когда ты планируешь завершить работу?» и т.п. И обязательно, вопросы для общего обсуждения: «Что мы вместе узнали о птицах (домах, транспорте)? Что мы вместе сделали сегодня (нарисовали и закрасили животных, написали названия, сосчитали животных в зоопарке)» и т.п.

Так как содержание карточек предполагает задания различной направленности, может сложиться такая ситуация, когда ребенок, переходя от темы к теме, выполняет что-то одно, близкое и понятное ему (интересное, легкое в исполнении). Для того чтобы помочь ребенку практиковаться и совершенствоваться в разных видах деятельности, можно использовать специальные «листы учета». В этом случае, в конце работы (занятия) дети отмечают в своем листе, что именно они сегодня делали. А в конце темы (или месяца) и дети, и взрослые подводят итоги – считают пометки на листе учета. Помимо работы с листами учета, карточки (все или по выбору детей) экспонируются в уголке учебной деятельности. В этом случае у детей формируется представление о важности и ответственности этой работы. Когда все (или большинство) карточек будут использованы и работы над темой будет завершена, их можно перенести из группы в раздевалку. А затем, часть «проработанных» карточек можно поместить в тематическую коробку (своего рода отчет о выполненной работе и одновременно образцы заданий на будущее), часть вложить в личные портфолио детей.

Отличие карточек от рабочих тетрадей, альбомов-раскрасок

Как правило, тетрадь воспринимается педагогом и ребенком (детьми) как персональный игровой или учебный материал и подразумевает индивидуальную работу. Дети весьма ревностно относятся к попыткам других оставить в их тетради хотя бы одну линию.

Тетрадь предполагает (отчасти) последовательную работу с заданиями, как правило, они и формируются по принципу усложнения. Ребенок может «перепрыгивать» со страницы на страницу, но это не одобряется.

Тетрадь не предполагает открытой демонстрации ребенком своих успехов – она хранится в закрытом виде и ее нужно раскрывать на выбранной странице и показывать выполненное задание или же рвать, чтобы вынуть лист.

При работе в тетради дети часто пользуются фломастерами и сочный жирный след остается на последующих листах.

Тетрадь подписывается (если это вообще предполагается) только на обложке и вынутые из нее страницы быстро «теряют автора», становятся анонимными и бесполезными с точки зрения анализа и оценки динамики развития ребенка.

Ребенок может «перепрыгивать» с задания на задание – выбирать в тетради отдельные интересные ему задания и тогда она становится «недоиспользованной», теряет обучающий

ресурс – самому ребенку прочие задания в ней неинтересны, а другие дети ее использовать не могут – она «чужая», а им «хотелось именно то задание, которое было у ...».

Одним из наиболее эффективных способов индивидуализации обучения является *метод «строительство лесов»*. В основе этого метода – идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития – границе между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он может осуществить только с посторонней помощью.

Для того, чтобы использовать этот метод и помочь ребенку перейти на новый уровень сложности, взрослый должен не задавать этот уровень, а увидеть его приближение посредством наблюдения, например, за действиями двухлетнего ребенка, который выкладывает горизонтально кубики на столе (заборчик), но не двигает их, изображая паровозик, или располагает кубики вертикально, чтобы получить башенку или какую-то другую конструкцию. Педагог может задать вопрос: «А если сделать вот так?» - или параллельно выполнить другую инструкцию. Дальше выбор за ребенком – попробовать или проигнорировать. Так постепенно воспитатель помогает ребенку перейти на более высокий функциональный уровень. Оставив ребенка на какое-то время (пока он путем собственных проб и ошибок будет действовать, повторяя или трансформируя увиденное), педагог повторяет процесс прямой или косвенной помощи и поддержки. Отсюда и возникло понятие построения «строительных лесов», при помощи которых ребенок поднимается выше и выше. Сущность этого метода не в опережающем обучении ребенка тем знаниям и умениям, которые с точки зрения педагогов, должны быть сформированы в соответствии с возрастом, но в том, чтобы, создавая условия, помочь ребенку самому сделать следующий самостоятельный шаг.

Иррадирующее обучение. Иррадирующее обучение как метод индивидуализации обучения основан на признании различий интересов, мотивов и на динамике продвижения. Предлагая интересное дело тем детям, кто хочет им заниматься, можно достичь больших успехов в обучении. Эта тактика состоит из трех основных действий. Все, что вводится (вносится) в развивающую среду группы, предлагается как новое знание или новое умение, может быть сначала представлено желающим в центре науки, мини-лаборатории, уголке исследований). Это может быть новая игра, новый материал для рисования, новое для детей группы математическое действие, новое стихотворение, новый предмет, т.е. нечто, чего в опыте детей еще не было. Предъявление нового осуществляется через презентацию предмета (объекта, материала) или через самопрезентацию.

1-е действие: «У нас появилась новая интересная игра. Тот, кто хочет научиться играть в нее, может прийти в центр науки». Или: «Я (имеется в виду взрослый, но не только воспитатель) сегодня буду работать в центре науки. Я хочу научиться (узнать, посмотреть, сделать, найти и т.п.) ...».

2-е действие: «Ира, Алеша, вы сегодня узнали что-то новое (научились, увидели, нашли, сделали), давайте расскажем об этом всем ребятам (родителям, сотрудникам ДОО)...».

3-е действие: «Если вы хотите что-то узнать (сделать, найти), можете обратиться к Ире и Алеше...».

Получая внимание от эмоционально значимого взрослого, приобретая во взаимодействии с другими или в самостоятельной деятельности новый опыт или новое знание, ребенок, как правило, стремится поделиться с детьми, с которыми он дружит (продемонстрировать им приобретенное умение). Если такая передача опыта культивируется в группе как ценность, т.е. взрослые всячески поддерживают ребенка, то постепенно новые сведения или новый опыт станут достоянием многих.

Использование этих (не исключая возможности и других) методов индивидуализации обучения вызывает необходимость осмысления того, что составляет сущность и отличия основных видов организации образовательной деятельности в соответствии с ФГОС, - самостоятельной деятельности детей и совместной деятельности взрослых с детьми.

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА, КАК УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

По материалам книги: Е.Г. Юдина, Л.С. Виноградова, Л.А. Карунова, Н.В. Мальцева, Е.В. Бодрова, С.С. Славин, Примерная образовательная программа дошкольного образования «Открытия»

Группы, работающие по образовательной программе, ориентированной на ребенка, работают с детьми разного возраста, уровня развития, разной национальности, с детьми, пришедшими из разных социальных слоев и из семей с разными традициями и менталитетом и т.д. Однако во всех случаях при входе в такую группу можно сразу понять, что здесь педагоги работают именно по этой Программе. Это происходит потому, что в Программе содержатся обязательные принципы, в соответствии с которыми

- организовано пространство группы,
- подбираются материалы для детских игр и занятий.

Эти принципы являются обязательными для педагогов; умение педагогов работать в соответствии с этими установками определяет степень их профессиональной компетентности.

Развивающая среда в группе должна помогать реализации основополагающего принципа программы: ребенок учится лучше и научится большему в процессе самостоятельного взаимодействия с окружающим миром – через игру и открытия.

Предметно-развивающая среда в группе, ориентированной на ребенка, должна помогать реализации основополагающего принципа: ребенок учится лучше и научится большему в процессе самостоятельного взаимодействия с окружающим миром – через игру и открытия.

Групповое пространство должно быть спланировано педагогами так, чтобы дети могли делать самостоятельный выбор (где, с кем и чем ребенок будет заниматься) и принимать решения. Важно, чтобы среда не ограничивала детскую инициативу, а наоборот, предоставляла бы возможности для проявления и - что важно – для развития и реализации разнообразных идей. Приобретая опыт, достигая своей цели, ребенок постепенно обретает уверенность в себе, убеждаясь в собственных возможностях, делая личностные, а поэтому радостные для него открытия. Разумно организованная развивающая среда способствует подготовке ребенка к жизни в стремительно меняющемся мире, формирует устойчивое стремление познавать, открывать мир и в конечном итоге – учит учиться.

Такая среда также способствует навыкам партнерского общения, работы в команде, дает практику взаимопомощи и развивает навыки социального взаимодействия. Все это позволяет педагогу формировать у детей поисковый, активный, самостоятельный стиль мышления и деятельности, предоставляя реальные шансы для личностного роста каждого ребенка.

Принципы создания развивающей среды в группе детского сада

Существуют принципы создания среды развития в группе, ориентированной на ребенка, которых следует придерживаться педагогам.

- Принцип комфортности.
- Принцип целесообразной достаточности.
- Принцип доступности.
- Принцип превентивности.
- Принцип личной ориентированности.
- Принцип баланса инициатив детей и взрослых.

При освоении новых подходов к организации развивающей среды и в частности планировки группового пространства (а именно оно, прежде всего, принципиально отличается от привычного для группы традиционного российского детского сада) педагогам обязательно нужно понять смысл перемен. Им нужно понять, зачем пространство разделяется на Центры активности (центр искусств, центр строительства, литературный центр + центр грамотности и

письма в старших группах, центр сюжетно-ролевых (драматических) игр, центр песка и воды, центр математики и манипулятивных игр, центр науки и естествознания, центр кулинарии, открытая площадка), в чем их отличие от обычно имеющихся мест, Уголков или Зон.

Важно, чтобы у педагогов, начинающих реализацию ФГОС ДО, возникли собственные убеждения относительно содержания и наполнения развивающей среды, которую они создают и ежедневно используют в группах. Нужно определенное время и для того, чтобы воспитатели приобрели определенные навыки работы с детьми в создаваемом ими образовательном пространстве.

Организуя групповое пространство и подбирая материалы для занятий, воспитатели должны проанализировать свою предшествующую работу, критически осмыслить её и приложить усилия к тому, чтобы понять смысл перемен, в которые вовлечены. При переходе на Программу, ориентированную на ребенка, с более традиционной и привычной у воспитателей могут возникнуть определенные сложности в понимании особенностей новой программы. Часто возникает ощущение, что «мы так всегда и делаем». Сравнивая новое с привычным, воспитатели должны подумать, не вносит ли сама среда, окружающая ребенка, свой вклад в то, что дети:

- бродят повсюду в поисках занятий, начинают и бросают игру;
- уныло повторяют одни и те же виды деятельности;
- бегают по комнате, перекрикиваясь из одного угла в другой, и создают при этом сильный шум;
- разрушительно обращаются с материалами;
- не хотят делиться;
- сопротивляются просьбам о помощи в уборке;
- постоянно полагаются на взрослых в том, что им нужно для занятий.

В центрах активности подбираются разнообразные материалы, которые дети могут использовать, проявляя нестандартный и творческий подход. Воспитатели должны серьезно подходить к отбору материалов для каждого центра, которые:

- отражают реальный мир;
- побуждают к дальнейшим исследованиям;
- соответствуют интересам и уровню развития ребенка;
- обеспечивают его дальнейшее развитие;
- имеются в достаточном количестве;
- доступны и привлекательны;
- систематизированы и снабжены надписями и символами.

Помещение группы разделено на так называемые центры активности (небольшие субпространства), в каждом из которых находится достаточное количество различных материалов для исследования и игры. Материалы заменяют по мере того, как дети приобретают новые навыки, знания, как появляются новые интересы. Материалы подталкивают детей к самостоятельным исследованиям.

Литературный центр (центр грамотности и письма). Маленькие дети – это любознательные, спонтанные, конкретно мыслящие существа, стремящиеся получить доступ к миру взрослых. Главный из ключей к этому миру – речь.

Литературный центр – пожалуй, самый главный из всех центров активности в группе. Важно понять: чтобы осмысленно построить программу по развитию речи нужно осознать, что освоение языка – это естественный, хотя и сложный процесс. Через внимательный и ответственный подбор воспитателями материалов в этом центре нужно развивать естественное стремление ребенка к постоянному речевому общению, способствуя развитию уверенной связной речи и обогащению словаря.

Работа в литературном центре в большой степени построена на совместной деятельности. Материалы, которые группируются здесь, призваны побуждать совместные разговоры, обсуждения, что и почему представляет интерес, делиться друг с другом первым опытом на пути к освоению грамотности, рассказывать друг другу свои истории.

Влияние на развитие

Материалы центра, а также применяемые педагогами технологии призваны способствовать:

- чтению и рассматриванию книг, открыток, фотографий;
- развитию диалогической и связной речи;
- обогащению словаря и пониманию смысла слов, словообразования;
- развитию звуковой культуры речи;
- развитию опыта слухового восприятия речи, слушания литературных текстов в устном виде и в звукозаписи;
- развитию интереса к грамотности и письму, ненасильственной подготовке к школьному обучению.

Центр «сюжетно-ролевой» игры. Этот центр внешне не очень отличается от привычных игровых зон в детских садах. Разница, прежде всего, в конкретной и обособленной площади, на которой сосредотачивается все нужное оборудование и самые разные игры, где дети отражают ту жизнь, которую наблюдают вокруг себя. Они берут на себя и проигрывают разные роли и самые разные сюжеты.

В Программе этот центр также может называться «центром драматизации». Драматизация в детском саду – это разыгрывание литературных произведений средствами кукольного театра или непосредственно детьми, исполняющими разные роли, то есть инсценировки. В Программе, ориентированной на ребенка, драматизации, возможно, представлены даже в большем объеме по сравнению с традиционной программой. Но ответ на вопрос: отводить ли под инсценировки или представления детьми кукольный театр или другое отдельное место, решается в зависимости от конкретной ситуации в группе. Если площадь группового помещения позволяет – можно отдельно выделить «театральный центр», если помещения недостаточно – значит, нужно руководствоваться реальными возможностями, в том числе разыгрывать спектакли и на площади центра сюжетно-ролевой игры.

Очень важно помнить, что творческая драматизация и игра, особенно у маленьких детей, не может быть изолирована или ограничена определенным местом и временем. Очень интересные и содержательные «драматические» игры дети, по сути, могут разыгрывать и в строительном центре, и в центре песка и воды. Строя самолет, дети разыгрывают роли летчиков, купая, вытирая и одевая куклу в центре песка и воды, дети спонтанно разыгрывают роль мамы.

Однако наличие тех или иных материалов и обстановка в разных центрах, разумеется, существенно влияют на характер и содержание игры и в известной степени помогают детям лучше понять свою роль и находить подходящее место для ее обыгрывания.

Педагоги и психологи дошкольного возраста придают огромное значение игре как ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста. Для дошкольников игра – это идеальная арена для эмоционально насыщенного и осмысленного обучения. В Программе, ориентированной на ребенка, игра выступает как приоритетная форма деятельности, содержательная работа детей в центрах активности – это и есть обучение через игру и целенаправленное познание. Играя, дети открывают для себя что-то новое, через игру и поисковую деятельность они учатся учиться. Поэтому, воспитатели также могут смело планировать и рассчитывать на развитие детей во всех областях деятельности в центре сюжетно-ролевой игры.

Влияние на развитие. Непосредственно в творческой драматизации, в развитии сюжетно-ролевых игр осуществляются такие виды действий, которые:

- развивают активную и пассивную речь;
- помогают детям разобраться во взаимоотношениях людей и освоить модели поведения;
- способствуют развитию всех пяти чувств;
- увязывают между собой различные представления;
- учат решению проблем;
- стимулируют творческое начало, креативность;
- развивают самооценку и самоуважение;
- учат способам выражения эмоций и чувств;
- развивают общую и тонкую моторику.

Наконец, игра вообще знаменует радость и свободу детства, его позитивное проживание. У детей появляется чувство, что они влияют на окружающий мир. Отдельно следует выделить социальное развитие, так как игра почти всегда предполагает участие нескольких детей. В игре присутствует и настоящее планирование: «я буду мамой, а ты ребенком, хорошо?»

Игра дает возможность практиковаться в разрешении конфликтов, детских проблем: «я хочу играть с этой сумкой, ты её не трогай». Дети при этом могут спорить и огорчаться, но они привыкают иметь дело с интересами других. Одновременно они начинают понимать, что со сверстниками все же лучше договариваться, и тогда играть интереснее и приятнее.

Эмоциональное развитие. В ролевой игре дети могут переодеться и ощутить себя теми, кем хотят стать – всемогущим родителем или всезнающим доктором. Стеснительный ребенок может стать сильным и отважным.

Дети привносят в игру все, что знают о жизни – порой болезненные воспоминания, свои страхи, свои заблуждения и пожелания. Они могут проигрывать радостные события, чтобы еще раз испытать удовольствие, но могут проигрывать и испугавшие их ситуации, которые они пережили. Такая игра помогает ребенку справиться с возможными негативными переживаниями, осмыслить и принять неприятные события его жизни. Благодаря игре у детей повышается понимание своих сильных и слабых сторон, способности лидировать или подчиняться.

Интеллектуальное развитие. В сюжетно-ролевой и драматической игре дети учатся увязывать одно с другим, развивая когнитивные навыки. Они используют идеи, учатся на ошибках и пробах. Они планируют и реализуют планы, формируют представления о прошлом, настоящем и будущем. В игре дети могут использовать игрушки и материалы самым разным образом, развивая творческое начало.

Сюжетно-ролевая игра стимулирует умственное развитие благодаря вовлечению речевых навыков, играющих ключевую роль в мышлении и общении.

Развитие математических представлений. В центре игры ребенок сталкивается с группами и подгруппами материалов и вещей. Они могут считать количество посуды, нужное для кормления кукол, а могут классифицировать чайную и столовую посуду, находить равенство.

Понятие взаимного однозначного соответствия ребенок постигает, помогая накрывать стол для обеда. Он начинает понимать «столько-сколько», «достаточно», «слишком мало». В игре они постигают понятия «меньше», «тяжелее», «шире», «уже».

Когда воспитатели начинают работать по программе, ориентированной на ребенка, они часто оспаривают необходимость предоставлять ежедневно выбор занятий детям. В частности, они говорят: «Некоторые дети не захотят идти заниматься в центр математики, они постоянно будут сидеть в центре сюжетно-ролевой игры, поэтому их математическое развитие будет тормозиться». В противовес этому многолетний практический опыт воспитателей, свидетельствует; естественная любознательность детей и хорошие материалы позовут его в центр математики. А главный ключ у воспитателя - наблюдения за детьми во время работы в центрах. Идите к тому, кто играет и игнорирует центр математики, «встраивайтесь» в игру ребенка и вы сможете решить и математические, и речевые, и многие другие задачи.

Центр искусств. Этот центр выполняет разные функции, однако, прежде всего, питает креативность, любознательность, воображение и инициативу детей.

Если детям предоставлены время и возможности свободно экспериментировать с материалами, открывать для себя новое, опробовать идеи, у них формируется основа для успешности и повышения самооценки.

В центре искусства дети могут пробовать разные средства, рисуют на мольбертах, занимаются пальцевой живописью, пользуются разнообразными материалами: глиной, мелками, пластилином, ножницами и множеством других средств и материалов.

Качественная детская образовательная программа обеспечивает ребенку опыт творчества на основе разнообразия материалов.

Обычно дети переживают по поводу того, что они делают, потому что конечный продукт с точки зрения взрослого может быть ни на что не похож. Воспитатели должны всегда помнить о том, что у детей разные возможности и способности, но каждый ребенок нуждается в поддержке.

Каждому нужно, чтобы его старания были по достоинству оценены. Важно быть мудрым, оценивая работу детей от своего имени, понимая, как важна для ребенка оценка воспитателя.

Влияние на развитие. Эмоциональное развитие

- канал для выражения чувств и собственных представлений о мире вокруг себя;
- возможности эмоциональной разрядки;
- чувство удовлетворения от создания собственного продукта;
- радость от ощущения собственной успешности.

Сенсомоторное развитие

- развитие мелкой моторики;
- развитие тактильного восприятия;
- увеличение остроты зрительного восприятия;
- развитие крупной моторики;
- приобретение опыта координации зрения и руки.

Социальное развитие

- возможности сотрудничать с другими детьми и действовать по очереди;
- воспитание уважения к чужим идеям;
- обучение ответственности за сохранность материалов;
- стимулирование детей к принятию совместных решений и к реализации совместных замыслов.

Интеллектуальное развитие

- знакомство с линией, цветом, формой, размером и текстурой;
- приучение к последовательности и планированию;

Художественно-эстетическое развитие

- формирование художественного вкуса;
- развитие художественных, музыкальных и иных способностей к искусству;
- развитие творческого самовыражения;
- формирование способности ценить культурное и художественное наследие.

Центр кулинарии. Занятия детей кулинарией в том или ином виде могут возникать в разных программах, но они обычно не включаются в планы работы воспитателей в качестве занятий, ценных с точки зрения серьезного образования детей.

Коллективное изготовление винегрета или засолка капусты осенью имеют вид скорее сезонный, разовый и ставят целью, как правило, развитие трудовых навыков.

Однако в Программе, ориентированной на ребенка, обязательно планируется создание и регулярная работа детей в центре кулинарии. Эти занятия организуются реже других, но 1 раз в десятидневку или 1 раз в 2 недели такие занятия не только уместны, но и полезны. В ходе активной и интересной для детей деятельности в этом центре решаются многие образовательные задачи. Существует множество реальных возможностей для обеспечения воспитателями важнейших направлений развития детей, которые они успешно могут решить в центре кулинарии.

Существующая в современном дошкольном образовании практика подготовки детей к школе, к сожалению, нередко принимает вид «натаскивания» – в частности, детей заставляют заниматься немотивированным чтением и письмом. В то же время, например, занимательная работа по записи и чтению рецептов в центре «Кулинария» вызывает у детей настоящий интерес к грамотности, то есть возникает естественная, ненасильственно обеспеченная готовность детей к школьному обучению.

Все дети испытывают удовольствие от выполнения несложных кухонных обязанностей. Даже двух- или трехлетние дети могут разминать картофель, намазывать джем на хлеб, помогать месить тесто. Используя продукты, являющиеся основой нашей пищи, такие как овощи, фрукты, орехи, хлебные злаки, бобы – дети получают исходные представления об источниках питания.

Придумывая разные игры и занятия в центре кулинарии, можно обеспечивать развитие разных детских способностей и интересов.

Влияние на развитие. Развитие математических представлений и навыков счета. Как известно, для того, чтобы что-то приготовить, нужно запастись продуктами в нужном, измеряемом количестве. С этой целью в содержание материалов центра кулинарии включаются различные весы, мерные емкости – пластиковые стаканы, миски, банки, кувшины, блокноты для записи нужного количества продуктов. В этом центре может возникнуть и пополняться некая детская кулинарная книга, где отдельные рабочие листки могут сплетаться, сшиваться, накалываться на безопасные стержни.

Здесь можно выставлять в прозрачных банках разные продукты. Например, можно в такие банки насыпать по 1 кг разных круп, которые интересно сравнивать по цвету, размеру, форме зерен и весу – ведь разные банки окажутся по разному наполненными по высоте. Можно делать выводы, различать, сопоставлять. Рассматривая эти крупы, дети обязательно будут спрашивать, как варить кашу, какие еще продукты нужны для того, чтобы приготовить вкусную кашу, где их взять, как взвешивать, отсыпать, а затем задумают эту кашу сварить. Как правило, найдется бабушка или мама, которая принесет необходимую посуду и будет варить кашу вместе с детьми.

Осенью уместно поместить в такие банки разную по цвету и размеру фасоль, бобы, горох. Даже простое пересыпание таких продуктов, рассматривание и изготовление карточек-этикеток – полезное занятие, которое порождает дальнейшую поисковую деятельность: кто, в каких семьях и что готовит из этих продуктов.

Можно отправиться на кухню с вопросом к повару, может ли она приготовить что-то из этих продуктов (гороха, бобов, фасоли) и, например, попросить сварить гороховый суп, а потом прийти к детям на обед и рассказать, как она этот суп готовила, какие еще нужны для этого продукты.

Это породит у детей интерес приготовить дома такой или другой суп из этих продуктов с мамой или бабушкой.

Воспитатели должны написать для родителей информационный листок о том, какого рода интерес возник у детей, и попросить поддержать дома детскую инициативу, дав ребенку возможность принять непосредственное участие в изготовлении блюда. Поясните родителям, что дети могут преуспеть при таком занятии, в том числе и в развитии речи, потому что на утреннем сборе им будет предложено обменяться новостями – кто, как, из чего, в какой последовательности готовил суп.

Развитие речи. Здесь происходит как пополнение словарного запаса, так и развитие связной и конечно диалогической речи, ведь в процессе своей работы дети задают вопросы и отвечают на них, пересказывают последовательность своих действий, рассказывают где, как, сколько и какие продукты покупали и расходовали, узнают и вводят в активный словарь много новых слов.

Наконец, в этом центре возникает интерес к грамотности и письму, ведь рецепт надо прочитать и можно записать. Делает это в центре кулинарии взрослый или ребенок, который умеет писать. Они должны записать рецепт печатными буквами – тогда дети смогут постепенно приобретать интерес к буквам и начинают понимать (что очень важно) функциональное назначение письма. Это настоящее открытие для детей – зачем люди пишут? – и оно приходит вследствие собственной активной работы и порождает желание научиться самим писать и читать.

Развитие социальных навыков. В этом центре развиваются умения договариваться и решать различные возникающие проблемы – где взять продукты, кто и что станет делать, кто будет рассказывать о работе в центре кулинарии на вечернем, итоговом сборе, где вся группа делится друг с другом, в каких центрах и что удалось сегодня сделать.

Сенсомоторное развитие. Сенсорное развитие можно смело планировать в этом центре, ведь все продукты имеют запах, консистенцию, степень твердости и конечно самый разный вкус. Снятие кожуры, просеивание, разливание, взбивание развивает мелкую моторику.

Общее интеллектуальное и личностное развитие. Безусловно, можно спланировать задачи по развитию памяти и внимания к важной работе, умению сосредоточиться, стремлению достичь нужного результата (целеустремленность), развитию креативности, умению соотносить задумку с результатом.

Мыслящие воспитатели могут задумать и другие образовательные задачи, которые можно решить через активную деятельность детей в центре кулинарии.

Центр песка и воды. Центр песка и воды – настоящий подарок для детей в группе. Он открыт не каждый день, подготовка к работе в нем сопряжена с некоторыми хлопотами для персонала, однако не так уж и сложна. При выборе места для этого центра нужно остановиться на том, которое ближе всего к источнику воды и возможности ее слива. Как правило, педагоги размещают его недалеко от умывальной комнаты, иногда игры с водой воспитатели организуют в самой умывальной комнате, если она достаточно просторна, но в этом случае нужен взрослый, который на протяжении активной работы детей в этом центре держал бы его в поле своего зрения. Конечно, безопасность – прежде всего, но сужать возможности для развития и радостных социальных контактов детей из соображений безопасности не следует. Напомним о принципе превентивности (смотри выше) соблюдать который нужно всегда. Чтобы дети не обливались водой, нужно в этом центре повесить непромокаемые халатики. Дети любят их надевать; они увереннее себя чувствуют в них при играх с водой. Конечно, какое-то количество воды может быть пролито на пол – это также нужно иметь в виду и позаботиться о том, чтобы своевременно подтереть пол.

Дети получают большое удовольствие при работе в этом центре, воспитатели – множество возможностей для того, чтобы через занимательную и очень активную детскую деятельность решать самые различные образовательные задачи.

Влияние на развитие. Математическое развитие

- насыпание или наливание равных количеств песка и воды в сосуды разной формы поможет детям понять, что количество не зависит от изменения формы сосуда;

- исследование, сколько и каких мисок или ведерок с водой и песком потребуется, чтобы наполнить стол-бассейн или песочницу, конечно, поможет совершенствовать навыки счета;

- переливание воды в пластмассовые бутылочки разной величины поможет детям сравнить и понять, что значит «большее» и «меньшее», посчитать, сколько воды из маленьких бутылочек поместится в большую, к тому же эти совсем нехитрые материалы (пластиковые бутылки разных форм и размеров) с удовольствием принесут родители – обратитесь к ним с такой скромной просьбой;

- сравнение мокрого и сухого песка с помощью мерных стаканчиков или весов поможет кроме математических выводов задуматься о причине.

Развитие естественнонаучных представлений

- эксперименты и наблюдения типа «Что будет, если я брошу этот предмет в воду?» или «Что будет, если снег или лед оставить в пустом ведре или в теплой воде?»;

- осуществление изменений с помощью добавления воды в песок, красителя в воду или кубиков льда в теплую воду;

- классификация плавающих и тонущих предметов.

Сенсомоторное развитие

- пересыпание песка и плескание в воде, просеивание песка и зарывание в нем предметов, просто копанье в песке дарят детям замечательные тактильные ощущения и развивают мелкую моторику;

- развитие мелкой моторики – пальцев и рук при переливании из одного сосуда в другой, удерживании скользких кусочков мыла;

- освоение тонких движений при использовании пластмассовой пипетки при накапывании в банки различных красителей и добавления воды из кувшина.

Речевое и социальное развитие

- необходимость договариваться о том, кто с какими игрушками будет играть, способствует развитию диалога и беседы между детьми, развивает позитивное социальное взаимодействие;
- активная деятельность в центре песка и воды дает возможность воспитателям включаться в нее с вопросами, способствует развитию связной речи. Дети свободнее и качественнее готовы рассказать вам о собственной понятной и интересной игре, нежели пересказывать чужой текст;
- безусловно, активное и органичное, естественное обогащение словаря происходит в процессе игр с самыми разными предметами и игрушками в этом центре.

Центр науки и естествознания. Дети – прирожденные исследователи, активно собирающие информацию о своем окружении. Они пытаются понять свой мир с помощью наблюдений и экспериментирования. Естественная любознательность детей переходит в деятельность познания. Очень важно, чтобы маленькие дети участвовали в самом процессе исследования.

Центр науки принципиально важен для программы, ориентированной на ребенка, хотя бы потому, что один из важнейших её принципов – обучение через собственный опыт, пробы и открытия.

Какие «открытия» может сделать маленький ребёнок?

Оказывается, очень многое он может открыть лично для себя, путем собственных действий и нехитрых экспериментов. Эта деятельность помогает ему обрести новые знания.

Это совсем другие знания, нежели повторенные вслед за взрослым или запомнившиеся ему по заданному образцу.

Удивление и восторг – вот что испытывает ребёнок, самостоятельно открывший неведомое для себя раньше!

Принцип познания через собственные действия и открытия выдерживается в программе при работе во всех без исключения видах деятельности. Но создание специального центра, где дети могут сосредоточенно экспериментировать, пробуя и повторяя свои действия в поисках результата, проводя долгосрочные наблюдения за растениями или животными – безусловно, оправдывает себя.

Влияние на развитие. В этом центре воспитатели могут решать следующие важные образовательные задачи:

- развитие представлений о физических качествах предметов и явлений;
- развитие тактильной чувствительности пальцев рук;
- формирование элементарных математических представлений и форме, размерах, объеме, величинах, времени, о причине и следствии;
- развитие восприятия различных цветов, вкусов, запахов;
- развитие речи и других коммуникативных навыков;
- умение размышлять, сопоставлять, формулировать вопросы, делать собственные выводы;
- обогащение эмоциональных переживаний ребенка;
- обеспечение социального развития детей в процессе учебного взаимодействия.

Центр строительства. Строительство по своей природе – это замысел, это опробование, это расчет, соотнесение, сравнение. В процессе конструирования у детей появляется много возможностей проявить свое творческое начало.

Строительство – важнейшая деятельность для развития детей во многих отношениях, включая речь, социальные навыки, математическое и научное мышление и представления о социальном окружении.

Здесь дети учатся распознавать формы, высоту, вес предметов, их соотношение, приобретают опыт совместной работы, развивают речь в естественном общении.

Этот центр всегда притягивает детей, в нем жизнь кипит, полна творчества и веселья.

Природа конструктора такова, что с его помощью дети могут творить, усложнять, воспроизводить вновь или менять все, что они делают, как им этого хочется.

Влияние на развитие. Речевое развитие. В процессе строительства создается много возможностей для расширения словаря ребенка. Это происходит в процессе постройки и называния сооружений, при обсуждении того, что построено, описании форм и размеров блоков,

обсуждении плана будущей постройки со сверстниками. Развитие связной речи происходит при рассказах о созданной конструкции, при проведении сравнений, описании дальнейших строительных замыслов. Здесь начинаются первые пробы функционального письма, когда дети изготавливают для своих построек вывески и обозначения.

Развитие социальных навыков. Социальные навыки при работе с конструктором приобретаются, когда ребенок строит что-то бок о бок со сверстником, наблюдает и воспроизводит работу другого, когда строит с несколькими партнёрами вместе, споря и соглашаясь, совместно планируя и реализуя замысел, вместе используя конструкцию и позволяя использовать её другим, участвуя в сюжетно-ролевой игре, которая разворачивается вокруг постройки.

Развитие элементарных математических представлений. Действуя с элементами конструктора, дети осваивают понятия:

- размер, форма, вес, высота, толщина, соотношение, направление, пространство, образец;
- наблюдение, классификация, составление планов, предположения;
- разное употребление одного и того же объекта (горизонтально, вертикально);
- равновесие, баланс, устойчивость;
- измерение, счет;
- сходство, различие;
- равенство (два половинных блока равняются одному полному);
- упорядочивание по размеру или форме;
- пробы и ошибки.

Развитие мелкой и крупной моторики. Игры с конструктором развивают общую и тонкую моторику. Дети учатся действовать со строительными элементами разных размеров и веса, уравнивать их. Кроме того, дети привыкают действовать в рамках заданного пространства. У них развивается точность движений, глазомер. В процессе схватывания, поднимания и взаимной подгонки элементов происходит выделение ведущей руки. Благодаря поиску тонкого равновесия совершенствуется зрительное восприятие.

Развитие представлений о социальном окружении. Играя с конструктором, дети расширяют свои знания путем схематического его отображения. Изучение самих элементов конструктора – хороший способ узнать совместно с другими детьми о свойствах дерева, о том, как элементы делаются и почему важно стандартное измерение. Дети получают представление о важности взаимозависимости людей, о самих людях и их работе.