

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра дошкольной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА
В СЕНСОРНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Работу выполнила:
студентка Z5512 группы
направления подготовки
44.03.01 Педагогическое образование,
профиль «Дошкольное образование»
Лонская Наталья Алексеевна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой Л.В. Коломийченко

(подпись)

Руководитель:
канд. пед. наук, доцент кафедры
дошкольной педагогики и психологии
Хохрякова Юлия Михайловна

(подпись)

«__» _____ 2017 г.

ПЕРМЬ
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические основы проблемы реализации индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста	10
1.1 Психолого-педагогические аспекты сенсорного воспитания детей раннего возраста.....	10
1.2 Теоретико-методологические и прикладные аспекты педагогической системы М. Монтессори	16
1.3 Индивидуальный подход в воспитании и обучении детей раннего и дошкольного возраста.....	19
Выводы по первой главе	24
Глава II. Прикладные аспекты реализации индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста	26
2.1 Задачи и организация исследования.....	26
2.2 Описание параметральных характеристик и диагностического инструментария для оценки сенсорного развития детей раннего возраста.....	27
2.3 Анализ результатов диагностического обследования детей	30
2.4 Составление планов индивидуальной работы с детьми и определение дидактического обеспечения их реализации	34
Выводы по второй главе.....	44
Заключение	45
Библиографический список	47
Приложения	53

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики, обуславливающей происходящее реформирование отечественного образования, выступает воплощение его гуманистических целей и принципов. Гуманизация системы образования предполагает ее сфокусированность на развитии и саморазвитии человека как свободной индивидуальности, в соответствии с ее особенностями и возможностями, способностями и потребностями, что актуализирует необходимость реализации индивидуального подхода. В частности, в ст. 64 (п. 2) Федерального закона «Об образовании в РФ» подчеркивается направленность образовательных программ дошкольного образования «на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей» и их реализацию на основе индивидуального подхода [49]. Соответственно данные положения отражаются в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013). Так, в первом разделе стандарта (п. 1.6) декларируется необходимость обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья); во втором разделе (п. 2.11.2) отмечается, что «в содержании любой образовательной программы должно быть представлено описание вариативных форм, способов, методов и средств ее реализации с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов», в третьем разделе (п. 3.2.1) подчеркивается необходимость использования в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их индивидуальным особенностям, а также (п. 3.2.3) акцентируется значимость осуществления психолого-педагогической диагностики – оценки индивидуального развития ребенка [48].

Между тем данные положения до сих пор не получили должного отражения в программно-методическом обеспечении дошкольного образования. Для массовой педагогической практики все еще характерна ориентированность на обязательность усвоения всеми детьми определенного возраста за отведенный отрезок времени некоторых знаний, умений и навыков, подмена целей целостного личностного развития ребенка целями развития отдельных психических функций и навыков, «подтягивание» воспитанников к одинаковым для всех требованиям при нивелировании их индивидуальных различий.

В работе с детьми раннего возраста проблема реализации индивидуального подхода приобретает еще более острый характер. В этот возрастной период развитие детей отличается высокой пластичностью, неравномерностью и скачкообразностью, что предопределяет значительную выраженность индивидуальных различий в темпе и характере развития воспитанников, посещающих одну и ту же группу детского сада, в связи с чем усредненные педагогические требования либо существенно завышают, либо значительно занижают наличествующий уровень развития некоторых детей, и потому образовательный процесс теряет потенциально заложенную в нем развивающую направленность.

Полномерной реализации индивидуального подхода в современной педагогической практике в некоторой степени препятствует разноречивость понимания его сущности, раскрываемой в педагогических исследованиях. Так, ряд ученых (Д.А. Белухин, А.Н. Давидчук др.) полагают, что образовательный процесс в целом должен быть направлен на поддержку его индивидуального своеобразия каждого ребенка, что отражается во всех его компонентах. Другие исследователи (А.А. Кирсанов, Л.П. Князева, Я.И. Ковальчук, И.П. Подласый, Е.С. Рубанский, И.Э. Унт и др.) считают, что требование учета индивидуальных особенностей касается только некоторых из них и находит воплощение в использовании различных методов и форм при реализации единой образовательной программы.

Индивидуальный подход является ключевым в системе М. Монтессори. Она полагает, что все дети проходят определенные стадии развития, но при этом траектория развития каждого из них индивидуальна и уникальна. Поэтому необходимо предоставить ребенку возможность наиболее полно раскрыть свой внутренний потенциал, развиваться в своем индивидуальном темпе в процессе свободной самостоятельной деятельности в специально созданной предметно-пространственной среде. Педагог является посредником между ребенком и подготовленной дидактической средой: осуществляя целенаправленное наблюдение за действиями воспитанников, он ненавязчиво руководит ими, оказывая своевременную помощь. При этом, если помощь не требуется, педагог не вмешивается в деятельность ребенка, позволяя ему совершать ошибки и самостоятельно находить их, так как функция контроля заложена в самом дидактическом материале.

Особое место в системе М. Монтессори отводится сенсорному воспитанию детей, поскольку, по ее убеждению, первые пять лет жизни являются сензитивным периодом развития восприятия. Выдвинутую М. Монтессори идею сензитивности поддерживают многие ученые, в том числе которого Л.С. Выготский, подчеркивающий, что в раннем возрасте все психические функции развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия» [17].

Проведенные в русле деятельностного подхода психолого-педагогические исследования (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Э.Г. Пилюгина, Ю.М. Хохрякова и др.) выявили своеобразие сенсорного развития и воспитания детей первых лет жизни, доказали необходимость формирования в период раннего возраста особых перцептивных действий – действий соотнесения предметов между собой по их внешним свойствам с установлением отношений тождественности и различия. Освоение данных действий становится основой для успешного овладения детьми в следующем – дошкольном – возрасте применением сенсорных эталонов, при котором

свойства разнообразных предметов соотносятся с усвоенной системой общепринятых мер.

Однако в большинстве методических разработок (Т.М. Бондаренко, Л.Н. Павловой, Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печора, Е.И. Радиной и др.) недооценивается своеобразие данного этапа сенсорного воспитания и значительное внимание уделяется освоению детьми раннего возраста отдельных эталонных наименований цвета, формы, величины предметов. И хотя ознакомление детей с данными свойствами по праву занимает основное место в процессе сенсорного воспитания, играя определяющую роль в формировании зрительных представлений о предметах и явлениях действительности, преждевременность освоения общепринятых наименований сенсорных эталонов искажает восприятие детей раннего возраста, приводит к возникновению у них неправомерных обобщений (Л.А. Венгер, А.П. Усова и др.).

Отсутствие единого, общепринятого подхода к определению как программно-целевого, так и оценочно-результативного компонента сенсорного воспитания детей осложняется недостаточной разработанностью отвечающего современным требованиям его процессуального компонента. Так, например, предложенная Э.Г. Пилюгиной система занятий предполагает прямое обучающее воздействие педагога, направленное на одновременное формирование одновременно у всех занимающихся детей определенных представлений о внешних свойствах предметов и соответствующих предметных или продуктивных действий. Учет индивидуальных различий детей сводится к повторному проведению индивидуальных занятий с воспитанниками, испытывающими затруднения при выполнении действий на групповом занятии.

Вместе с тем в системе М. Монтессори разработан различный автодидактический материал, включающий наборы строго определенных по своему цвету, размеру и форме предметов (кубы, цилиндры, вкладыши, рамки с гнездами разнообразной формы и вкладыши для их заполнения и др.), в

определенной степени направляющий и контролирующий действия ребенка, что позволяет минимизировать дидактическое вмешательство со стороны взрослого, обеспечить индивидуально своеобразный характер и темп продвижения детей.

Анализ нормативно-правовых источников, психолого-педагогической, программно-методической литературы и практики воспитания и обучения детей раннего возраста позволил выявить следующие **противоречия**:

– между признанием необходимости реализации гуманистических ориентиров образования и слабой представленностью способов осуществления индивидуального подхода в воспитании и обучении детей раннего возраста;

– между признанием широты индивидуальных различий детей в период раннего возраста и недостаточной разработанностью организационно-методических аспектов реализации индивидуального подхода;

– между признанием высокого развивающего потенциала автодидактических материалов системы М. Монтессори и недостаточной изученностью возможностей их использования в процессе сенсорного воспитания детей раннего возраста.

Выявленные противоречия позволили обозначить **проблему** исследования, состоящую в поиске оптимальных условий реализации индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста.

В рамках данной проблемы была определена **тема** нашего исследования: **«Реализация индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста».**

Цель исследования – теоретическое обоснование и выявление условий реализации индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста на основе использования элементов системы М. Монтессори.

Объект исследования – процесс сенсорного воспитания детей раннего возраста.

Предмет исследования – условия реализации индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста.

Контингент исследования – дети раннего возраста.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что реализация индивидуального подхода может повысить результативность сенсорного воспитания детей раннего возраста, если:

- определена сущность процесса сенсорного воспитания, отвечающего современным требованиям, и установлена роль индивидуального подхода в его осуществлении;

- разработано дидактическое обеспечение реализации задач сенсорного воспитания, предусматривающее использование автодидактических материалов системы М. Монтессори;

- на основе анализа результатов диагностики сенсорного развития детей выстроены планы индивидуальной работы по сенсорному воспитанию.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие **задачи** исследования:

1. Обосновать актуальность и изучить теоретические основы исследуемой проблемы, конкретизировать содержание понятия «сенсорное воспитание» применительно к периоду раннего возраста, определить сущностные характеристики индивидуального подхода, раскрыть отличительные особенности педагогической системы М. Монтессори.

2. Определить параметральные характеристики, диагностический инструментарий и выявить уровень сформированности у детей раннего возраста перцептивных действий, основанных на использовании предметных предэталонов.

3. Составить планы индивидуальной работы по сенсорному воспитанию детей раннего возраста и определить необходимое для их реализации дидактическое обеспечение на основе анализа дидактических материалов, имеющихся в системе М. Монтессори.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: концепция формирования перцептивных действий (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и др.); методологические аспекты системы М. Монтессори (М.В. Богуславский, М. Монтессори, К.Е. Сумнительный, Е. Хилтунен и др.); теоретические аспекты сенсорного воспитания детей раннего возраста (Э.Г. Пилюгина, Ю.М. Хохрякова и др.); теоретические аспекты исследований индивидуального подхода (А.Н. Давидчук, А.А. Кирсанов, Л.П. Князева, Е.С. Рубанский, И.Э. Унт и др.).

Методы исследования: теоретические (анализ и обобщение психолого-педагогической и программно-методической литературы по проблеме исследования), эмпирические (диагностирование детей, методы качественного и количественного анализа полученных результатов, анализ предметной среды, проектирование образовательного процесса).

База исследования: развивающий центр «Незабудки», г. Пермь.

Практическая значимость исследования состоит в разработке диагностического и методического обеспечения, позволяющего направлять реализацию индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста в условиях образовательных организаций, в том числе применяющих элементы системы М. Монтессори.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (включающего 56 источников) и пяти приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В СЕНСОРНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1.1 Психолого-педагогические аспекты сенсорного воспитания детей раннего возраста

В теории и практике дошкольного образования сенсорному воспитанию детей всегда уделялось существенное внимание, а зачастую отводилось центральное место в педагогическом процессе. Все видные деятели зарождающейся дошкольной педагогики (О. Декроли, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, Ю.И. Фаусек, Ф. Фребель и др.) обращались к проблемам сенсорного воспитания и предлагали свои методические системы [8, 36]. Во второй половине XX века различные аспекты развития детского восприятия интенсивно исследовали Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская, Н.П. Сакулина, А.П. Усова, Б.И. Хачапуридзе и др. Факт пристального внимания ученых к этому проблемам сенсорного развития и воспитания детей свидетельствовал о потребностях педагогической практики [13].

Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Чувственное и рациональное представляют собой разные стороны единого процесса познания ребенком объективного мира, разные формы познавательной деятельности, находящиеся между собой в органической взаимосвязи. Поэтому развитие сенсорных процессов имеет самоценное значение и вместе с тем оказывает влияние на становление всех психических функций и освоение различных видов деятельности. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей [13, 19, 23, 47].

В широком смысле слова, сенсорное воспитание представляет собой целенаправленный педагогический процесс, способствующий развитию восприятия ребенка и формированию у него представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе [15].

В контексте культурологического подхода, активно разрабатываемого в отечественной науке, целью и результатом сенсорного воспитания является овладение ребёнком сенсорной культурой.

Понятие «сенсорная культура» вошло в дошкольную педагогику благодаря работам Марии Монтессори. Она считала, что для приобретения такой культуры необходимо систематически упражнять органы чувств ребенка в различении формы, цвета, величины и других свойств предметов [31, 34]. Между тем Л.А. Венгер, А.В. Запорожец отмечали, что сенсорная культура человека складывается на основе его приобщения к сенсорной культуре социума, важнейшим компонентом и продуктом которой являются сенсорные эталоны – исторически выработанные общепринятые образцы каждого вида свойств и отношений (цветовой спектр, системы мер веса, длины, направлений, геометрических фигур, звуковысотная шкала музыкальных звуков, решетка «фоном» родного языка и т.д.) [13, 24]. По словам А.В. Запорожца, «отдельный индивид на протяжении детства ... научается ими пользоваться как системами чувственных мерок или эталонов для анализа окружающего и для систематизации своего сенсорного опыта» [23, с. 35].

По мнению Л.А. Венгера, постепенность усвоения общечеловеческого сенсорного опыта заключается, прежде всего, в том, что овладению общепринятыми видами эталонов предшествует формирование «индивидуальных предэталонов», несущих ту же функцию, но имеющих иное психологическое содержание [15]. На первом году жизни начинается формирование «сенсомоторных предэталонов», представляющих собой отображение пространственных свойств объектов в единицах двигательных

возможностей самого ребенка. На втором-третьем году складываются «предметные предэталоны» – образы свойств конкретных единичных предметов, применяемые в качестве «меры» для обследования свойств других объектов. Предметные предэталоны создают необходимую основу для усвоения детьми системы сенсорных эталонов, когда сами свойства предметов приобретают эталонное значение в отрыве от конкретного предмета, что поднимает восприятие ребенка на качественно новый уровень [12, 13].

Общепринятые сенсорные эталоны, как и индивидуальные предэталоны, в соответствии с признанным в нашей стране деятельностным подходом к изучению психики, рассматриваются в работах Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, А.Г. Рузской и их коллег в качестве средств осуществления перцептивных действий. В исследованиях названных авторов представлена характеристика функций перцептивных действий в построении образов и ориентировании поведения, установлены этапы осуществления перцептивного действия, выделены особенности и роль моторных компонентов, функционирующих в его составе, проведен подробный анализ некоторых конкретных видов перцептивных действий [13, 15, 22, 23, 24].

Исходным моментом формирования перцептивного действия является овладение практическим действием, которое ставит перед восприятием определенные задачи, требуя выявления и учета тех или иных свойств предметов [13]. Поэтому сенсорное воспитание должно строиться в контексте формирования у детей различных видов содержательной деятельности [23].

В период раннего возраста, согласно концепции детского развития Д.Б. Элькинина, ведущим видом деятельности является предметная, оказывающая наиболее значимое влияние на развитие всех психических функций, в том числе восприятия [56]. Именно освоение разнообразных предметных действий (прежде всего, орудийных и соотносящих) ставит ребенка перед необходимостью выделять и учитывать в действиях те сенсорные признаки

предметов, которые имеют практическую значимость для выполнения действий. При этом опосредованный характер предметных действий побуждает ребенка выделять свойства одних объектов в их отношении к свойствам других [12].

Соответственно сенсорное воспитание детей раннего возраста, по мнению Ю.М. Хохряковой, можно определить как целостный, специально организованный в дошкольном учреждении педагогический процесс, представляющий собой целенаправленное, содержательно наполненное, логически выстроенное, результативно диагностируемое, индивидуализированное взаимодействие педагога с воспитанниками, обеспечивающее своевременное формирование предпосылок к освоению сенсорной культуры. В качестве таких предпосылок выступает освоенность детьми перцептивных действий, основанных на использовании предметных эталонов, которая выражается в умении выделять отдельные свойства объектов, осуществлять их зрительное соотнесение, применять ситуативный эталон в различных сопоставлениях [50].

Между тем некоторые ученые (Т.М. Бондаренко, Л.Н. Павлова, Г.В. Пантюхина, Е.И. Радина и др.) недооценивали значимость формирования данного вида перцептивных действий. При разработке программно-методического обеспечения сенсорного воспитания детей раннего возраста они считали целесообразным знакомить детей, начиная с годовалого возраста, с общепринятыми сенсорными эталонами как элементами сенсорной культуры, минуя этап формирования предпосылок к ее освоению [10, 16, 21, 37, 38, 42].

Однако освоение сенсорных эталонов должно происходить в системе и только на основе достижения ребенком соответствующей ступени умственного развития, позволяющей ему понять абстрактное значение общепринятых эталонов, отделить их от свойств конкретных предметов, когда, по словам А.П. Усовой, уже «накоплен чувственный опыт» и ребёнок находится в состоянии «известной готовности к тому, чтобы осознать этот

опыт» [47]. Попытки преждевременного формирования знаний о сенсорных эталонах могут привести к замещению чувственного опыта словом, к отрыву слова от его содержания [19, 47].

В каждом возрастном периоде ставятся свои задачи сенсорного воспитания. В раннем возрасте еще нет возможности и необходимости знакомить детей с сенсорными эталонами, сообщать им систематические знания о свойствах предметов. Важно, как установили Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, чтобы в этот период ребенок научился подбирать предметы по слову взрослого, фиксирующего определенный признак, и мог учитывать свойства объектов в практической деятельности, что и создает основу для усвоения в дошкольном возрасте сенсорных эталонов и способов их употребления [14, 39].

Благоприятную основу для решения задач сенсорного воспитания представляют активно осваиваемые детьми раннего возраста предметные соотносящие действия с дидактическими игрушками и материалами. Как отмечает Ю.М. Хохрякова, это обуславливается привлекательностью для ребенка практической задачи («спрятать кубики в коробку», «закрыть окошечки» и т.п.), непосредственной зависимостью достижимости практического результата от успешности сопоставления внешних свойств объекта, возможностью многократного повторения действия, а также широкого варьирования и постепенного усложнения условий решения перцептивных задач [50, 53].

Разнообразие факторов, обуславливающих успешность выполнения ребенком того или иного соотносящего действия, в некоторой степени может осложнить процесс формирования ориентировочных действий. В связи с этим Л.А. Венгер предлагает дополнительно к сенсорному воспитанию, осуществляемому при обучении ребенка выполнению предметных действий, использовать специальные дидактические упражнения, в которых требование соотношения свойств предметов оказывается связанным с решением не практических, а «познавательных» задач, в частности, с задачей выбора

объекта по образцу [12]. Но, по мнению А.В. Запорожца, дидактические упражнения годятся лишь как вспомогательные педагогические средства для отработки и усовершенствования того, что уже наметилось в другой, содержательной деятельности [23].

Между тем дидактические упражнения занимают доминирующее положение в большинстве отечественных методических разработок (Л.Н. Павлова, Э.Г. Пилюгина, Е.И. Радина и др.). Причем их проведение предусматривается исключительно в рамках подгрупповых занятий, достаточно жестко регламентированных по пространственно-временным параметрам, структуре и характеру взаимодействия участников. Это обусловлено доминирующими в отечественной педагогике второй половины XX века представлениями о приоритетном значении прямого обучающего воздействия, осуществляемого в рамках модифицированной по отношению к данному периоду классно-урочной модели (В.Н. Аванесова [1]).

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать сосуществование различных подходов к пониманию направленности сенсорного воспитания детей раннего возраста. Преследуя общую цель подготовки малышей к усвоению в дошкольном периоде сенсорных эталонов, одни авторы видят ее достижение в постепенном, начиная с годовалого возраста, целенаправленном ознакомлении детей с отдельными сенсорными эталонами и их словесными обозначениями, другие – в формировании практической ориентировки в свойствах предметов, умения соотносить их между собой.

В рамках культурологического и деятельностного подходов, выступающих теоретико-методологической основой проводимого исследования, мы определяем сенсорное воспитание детей раннего возраста как целостный, специально организованный в дошкольном учреждении педагогический процесс, обеспечивающий формирование предпосылок к освоению сенсорной культуры, в качестве которых рассматривается формирование специфического типа перцептивных действий, основанных на использовании ситуативных предметных предэталонов.

1.2 Теоретико-методологические и прикладные аспекты педагогической системы М. Монтессори

Мария Монтессори (1870—1952) по праву относится к классикам дошкольной педагогики. Она разработала метод, первоначально названный ею «физиологическим», который предполагал переход от деятельности мускульной системы к развитию различных органов внешних чувств, а затем к культуре высших психических функций [34].

Под мускульным, или моторным, воспитанием М. Монтессори понимала ряд упражнений, содействующих развитию основных движений (прежде всего, координированной ходьбы), а также освоению бытовых навыков (застегивание, переливание, пересыпание и др.).

Развитие органов чувств ребенка – цветовосприятия, глазомера, стереогностического, тактильного, термического, барического чувства и т.д. – состояло в обострении различительного восприятия стимулов путем повторных упражнений. Сенсорное воспитание в системе М. Монтессори ассоциировалось с исследованием, а затем с распознаванием предмета или свойства, соответствующего названию, и вело к запоминанию этих слов [34].

С момента своего рождения ребёнок стремится к свободе и независимости от взрослого, что, по мнению М. Монтессори, является биологическим принципом человеческой жизни. В этом процессе взрослый может стать для ребёнка помощником, сглаживающим путь к самостоятельности в соответствии с принципом «Помоги мне сделать самому». Для этого необходимо предоставить ребенка самому себе, не препятствовать в выборе объектов и видов деятельности, ее самостоятельному выполнению, что ведет к самореализации и саморазвитию ребенка [35].

М. Монтессори утверждала, что в образовательном учреждении необходимо создать предметное окружение, соответствующее потребностям детей и их стремлению к познанию мира. В этих условиях у детей

складывается особое психологическое состояние, которое автор называла «нормализацией», выражающееся в высокой концентрации внимания на какой-либо деятельности, направленной на их развитие [31].

М. Монтессори выделила принцип автодидактизма, положенный ею в основу разработки различных пособий. Автодидактические материалы направляют действия детей и дают им возможность осуществления контроля над ошибками. Ребенок замечает и исправляет их самостоятельно, не прибегая к помощи взрослого.

Автор выделила пять последовательных этапов работы ребенка с материалами: самостоятельный выбор материала; подготовка материала (рабочего пространства); выполнение основного алгоритма действия с данным материалом; контроль ошибок; уборка материала [34, 35].

Основное место в системе М. Монтессори занимают материалы, способствующие сенсорному развитию – утончению восприятия, что обусловлено длительным сензитивным периодом сенсорного развития. «Никогда более ребенку не удаётся так быстро, полноценно и радостно научиться чему-либо, кроме как в соответствующий сензитивный период», – подчеркивала Мария Монтессори [31].

М. Монтессори считала, что ребенок должен постоянно сталкиваться с необходимостью упорядочивания объектов. Поэтому, действуя с материалами сенсорного центра, им предстоит что-то распределить, отобрать, разложить по какому-то принципу, сгруппировать. Так, дети строят «розовую башню» в соответствии с постепенным изменением размеров кубов – от самого большого кубика к самому маленькому; вставляют цилиндры в подходящие по размеру отверстия; подбирают пары (отверстие – вкладыш) в соответствии с их формой и размером; находят пару для разных цветных табличек – от простых контрастных пар до сходных оттенков и т.д. Особую группу составляют так называемые «продвинутые материалы», побуждающие ребенка одновременно учитывать несколько признаков (цвет, форму, величину), осуществляя сортировку предметов сначала по одному свойству, а потом по нескольким [32].

Кроме выполнения прямой задачи, сенсорные материалы несут в себе потенциал для развития логического мышления, сенсорной, моторной и ассоциативной памяти ребенка, а также мелкой моторики и координации движений. Именно в работе с сенсорными материалами начинают формироваться основные алгоритмы познавательной деятельности – подбор пары, построение ряда, способность к произвольному запоминанию, решению задач с несколькими параметрами [34].

По мнению Л.А.Венгера, «система Монтессори заслуживает серьезного внимания с точки зрения задачи ознакомления детей с сенсорными эталонами, но представленный в ней дидактический материал и виды работы с ним нуждаются в пересмотре и дополнении, и могли бы в принципе служить основой для рациональной постановки этой стороны сенсорного воспитания при условии устранения коренного недостатка системы» [13, с. 314]. Таким недостатком автор считает отсутствие обучения детей рациональным способам выполнения заданий, целенаправленного формирования у них перцептивных действий по обследованию представленных в материале свойств и отношений, а также отсутствие практических задач, для решения которых было бы необходимо применять полученные представления о свойствах предметов, т.е. задач, при решении которых эти представления становились бы собственно эталонными [13]. Однако в плане содействия освоению предметных предэталонов разработанные М. Монтессори материалы имеют высокий развивающий потенциал.

Поскольку каждый ребёнок проходит сензитивные фазы развития в индивидуальном темпе, образовательная программа должна быть индивидуально ориентирована. Основные задачи педагога в системе М. Монтессори – наблюдать за самопроявлениями детей в специально подготовленной среде, демонстрировать возможности использования того или иного дидактического материала. Зная уровень развития каждого ребенка, педагог при необходимости может направлять ребенка в выборе

того или иного материала, вести его к деятельности, активирующей его интерес, но, в принципе, ребёнку должна быть дана свобода самому выбирать, с чем он хочет работать [5].

В системе М. Монтессори классы (группы) организуются как разновозрастные, с разницей в три года, поскольку у детей одинаковая задача – построение самих себя через активную самостоятельную деятельность, получение опыта саморазвития и самообучения, а также опыта социального взаимодействия.

Сочетание универсальных законов, индивидуальных особенностей ребенка и правильной окружающей среды дает каждый раз неповторимую, уникальную картину развития личности ребенка [33].

Таким образом, в педагогической системе М. Монтессори, уже на протяжении века демонстрирующей свою эффективность, значительное место уделяется сенсорному воспитанию детей, под которым понимается организация их свободной самостоятельной деятельности с материалами, сконструированными на основе принципа автодидактизма, что позволяет осуществлять самоконтроль. Сенсорные материалы предполагают упорядочивание набора предметов в соответствии с их внешними свойствами, что способствует повышению различительной чувствительности органов чувств и освоению сенсорных эталонов, их словесных обозначений. Система М. Монтессори относится к системам свободного воспитания и обеспечивает не только развитие самостоятельности и независимости детей, но и возможность индивидуального продвижения в образовательном континууме.

1.3. Индивидуальный подход в воспитании и обучении детей раннего и дошкольного возраста

Индивидуальный подход – один из ведущих принципов воспитания и обучения. О необходимости его применения говорил еще в XVII веке Я.А.

Коменский, однако и в настоящее время отсутствует единое понимание его сущности и способов реализации.

По мнению И.П. Подласого, индивидуальный подход заключается в управлении развитием человека, основанном на глубоком знании черт его личности и условий жизни. Педагогика индивидуального подхода, подчеркивает ученый, «имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельному ребенку, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запрограммированный уровень развития личности» [41, с. 123].

Исследователи (А.А. Бударный, А.А. Кирсанов, Л.П. Князева, Я.И. Ковальчук, Е.С. Рубанский, И.Э. Унт и др.) отмечали, что любое педагогическое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности, без учета которых невозможен по-настоящему действенный образовательный процесс. Поэтому при его построении необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, степень их влияния на поведение в различных жизненных ситуациях. [11, 25, 27, 28, 43, 46].

К индивидуальным особенностям относятся: состояние здоровья, различные динамические характеристики (сосредоточенность, переключаемость, отвлекаемость внимания, скорость восприятия, запоминания и т.д.), характеристики темперамента, проявления характера, стиль деятельности, общие и специальные способности, склонности, мотивы, интересы и др. [2]. В работе с детьми раннего и дошкольного возраста необходимо учитывать темпы соматического развития и формирования ЦНС, уровень психомоторного и речевого развития, степень сформированности тех или иных видов деятельности и т.д. [30].

Однако в педагогической практике в рамках классно-урочной системы невозможно обеспечить выявление и учет всех индивидуальных особенностей детей. Поэтому, как справедливо замечает И.Э. Унт

во внимание принимаются лишь те отличия, которые так или иначе проявляются и оказываются важными в образовательном процессе. В частности, М.К. Акимова, В.П. Козлова полагают, что именно знание психофизических особенностей детей и умение учитывать их в педагогической деятельности и есть основа индивидуального подхода [2]. Кроме того, обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного ребенка, а групп детей, которые обладают сходными чертами [46]. Так, например, обращаясь к проблеме осуществления индивидуального подхода в обучении, А.А. Бударный, А.А. Кирсанов, Е.С. Рубанский полагают, что на основании уровня развития детей (обычно уровня знаний и/или умственных способностей) целесообразно делить класс на группы. В таких случаях более сильной группе предоставляются более сложные задания, а более слабой – задания полегче. При организации самостоятельной работы каждый ребенок получает конкретное задание, которое предполагает выполнение определенной работы, варьируемой в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся [11, 25, 43].

В дошкольной педагогике пути осуществления индивидуального подхода подробно рассматривались в работах Я.И. Ковальчук [28], Л.П. Князевой [27], Н.П. Сакулиной [44] и других исследователей. В частности, Л.П. Князева в диссертации «Индивидуальный подход в формировании поведения детей на занятиях в старшей группе» разносторонне раскрыла сущность рассматриваемого феномена, четко обозначила и подробно описала возможные пути (механизмы) учета индивидуальных особенностей детей в процессе обучения: «варьирование (индивидуализация) заданий, указаний и т.п. с учетом свойств индивидуальности ребенка» на фронтальном занятии, «дифференцированный подход, предполагающий организацию педагогической работы с подгруппами детей; формирование индивидуального стиля деятельности; индивидуальные занятия» [27, с. 44].

Иную позицию разделяет А.Н. Давидчук, подчеркивающая, что педагогический процесс должен быть направлен на «развитие ребенка как

особенного, единичного существа», что предполагает «заботу воспитателя не только о реализации возрастных возможностей детей в полном объеме, но и о том, чтобы каждый ребенок мог реализовать свои особенные качества и сохранить свою индивидуальность» [20, с. 9, 12]. Для обозначения специфики такого образовательного процесса автор предлагает использовать термин «индивидуально ориентированное обучение» [20].

Нацеленность на развитие уникальной индивидуальности каждого ребенка характерна для педоцентрических педагогических систем, к числу которых относится система М. Монтессори. По ее убеждению, навязывание ребенку темпа развития и видов деятельности извне ведет к снижению мотивации саморазвития, нарушениям здоровья, снижению самооценки, и в результате – к задержке развития [33].

М. Монтессори и ее последователи подчеркивают недопустимость сравнения уровня развития ребенка с формальной возрастной нормой без учета темпов его психосоматического развития и созревания ЦНС. Каждый ребенок обладает уникальным, присущим только ему комплексом способностей к различным видам деятельности. Если предоставить ему возможность свободно развиваться и выбирать то, что его интересует, то способности ребенка реализуются в полной мере. Необходимо учитывать различия темперамента, позволяя ребенку самому определять ритм и темп работы. Система Монтессори дает возможность всем детям оставаться разными и при этом быть успешными [5, 33].

В настоящее время на стыке идей индивидуального и технологического подходов активно разрабатываются технологии индивидуализированного обучения, организующие индивидуальное продвижение детей по общей образовательной программе [50]. Построение «индивидуальных образовательных маршрутов» предполагает разносторонний учет индивидуальных особенностей детей при решении определенных программой образовательных, развивающих и воспитательных задач [45].

При осуществлении индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей необходимо, в первую очередь, учитывать различия в уровне их сенсорного развития. Так, в исследованиях Г.А. Кислюк и Л.А. Пенъевской было выявлено наличие существенных индивидуальных различий в освоении детьми дошкольного возраста сенсорных эталонов, что в ряде случаев перекрывало возрастные границы: некоторые дети даже в старшем дошкольном возрасте обозначали форму предъявленных объектов, используя предметные предэталонные («как огурчик», «как стакан») и затрудняясь называть такие геометрические фигуры, как овал, цилиндр и т.п. [26]. Ю.М. Хохрякова также отмечает наличие выраженных (при этом увеличивающихся с возрастом) индивидуальных различий в достигнутом детьми уровне сформированности перцептивных действий: если в начале второго года жизни большинство детей осуществляли ориентировались в пространственных свойствах предметов на основе использования сенсомоторных предэталонных, то к концу третьего года жизни одни дети остались на этом же уровне, другие овладели предметными предэталонами, третьи обнаружили готовность к освоению сенсорных эталонов. Выявленный разброс данных с необходимостью потребовал учета индивидуальной динамики формирования перцептивных действий в процессе сенсорного воспитания, в частности, разработки индивидуализированных программ педагогического взаимодействия взрослого с каждым ребенком группы и их последующей корректировки их содержания на основе данных мониторинга [50].

Таким образом, признание значительной выраженности индивидуальных различий детей (в том числе различий в динамике освоения перцептивных действий) обуславливает необходимость обращения к индивидуальному подходу. Однако его полноценной реализации в современной педагогической практике препятствует разноречивость понимания его сущности. Построение педагогической деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка может рассматриваться как ориентация на поддержку его индивидуального

своеобразия, как требование учета некоторых индивидуальных особенностей при реализации единой образовательной программы или как необходимость построения индивидуальных траекторий продвижения ребенка в заданном образовательном континууме.

Выводы по первой главе

Проведенный в первой главе анализ психологической и педагогической научно-исследовательской и научно-методической литературы позволяет сделать следующие выводы:

Сенсорное воспитание детей раннего возраста представляет собой целостный, специально организованный в дошкольном учреждении педагогический процесс, обеспечивающий формирование предпосылок к освоению сенсорной культуры, в качестве которых рассматривается формирование специфического типа перцептивных действий, основанных на использовании ситуативных предметных эталонов.

В отечественной теории и практике сенсорного воспитания детей раннего возраста отмечается сосуществование различных подходов к пониманию его направленности сенсорного воспитания. Преследуя общую цель подготовки малышей к усвоению в дошкольном периоде сенсорных эталонов, одни авторы видят ее достижение в постепенном, начиная с годовалого возраста, целенаправленном ознакомлении детей с отдельными сенсорными эталонами и их словесными обозначениями, другие – в формировании практической ориентировки в свойствах предметов, умения соотносить их между собой.

Признание значительной выраженности индивидуальных различий детей раннего возраста (в частности, в динамике освоения ими перцептивных действий) обуславливает необходимость обращения к индивидуальному подходу. Индивидуальный подход, ранее ориентирующий педагогический процесс на учет индивидуальных различий детей для обеспечения успешного

достижения общих целей, в настоящее время имеет разные толкования. В своей работе мы рассматриваем индивидуальный подход как принцип, требующий построения индивидуальных образовательных траекторий и создания условий для продвижения каждого ребенка в заданном образовательном континууме в его индивидуальном темпе, вне ориентации на некий усредненный эталон.

Возможность индивидуального продвижения в образовательном континууме в полной мере реализуется в системе М. Монтессори. В рамках данной системы задачи сенсорного воспитания детей решаются на основе организации их свободной самостоятельной деятельности с материалами, сконструированными на основе принципа автодидактизма и предполагающими упорядочивание набора предметов в соответствии с их внешними свойствами.

Данные выводы стали основанием для проведения опытно-поисковой работы по изучению условий реализации индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста на основе использования элементов системы М. Монтессори.

ГЛАВА 2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В СЕНСОРНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

2.1 Задачи и организация исследования

Целью практической части являлось изучение условий реализации индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста на основе использования элементов системы М. Монтессори.

Достижение поставленной цели предусматривало решение следующих задач:

1. Определить диагностируемые параметры, показатели, критерии оценки и уровни сенсорного развития детей раннего возраста, соответствующий диагностирующий инструмент;

2. Выявить наличествующий уровень сформированности у детей раннего возраста перцептивных действий, основанных на использовании предметных предэталонов;

3. На основании полученных диагностических данных составить планы индивидуальной работы по сенсорному воспитанию детей раннего возраста; описать необходимое для реализации составленных планов дидактическое обеспечение на основе анализа дидактических материалов, имеющих в системе М. Монтессори.

Решение поставленных задач осуществлялось на базе Монтессори-группы развивающего центра «Незабудки» г. Пермь в течение двух месяцев.

Исследованием было охвачено 12 детей раннего возраста, посещающих данный развивающий центр.

2.2 Описание параметральных характеристик и диагностического инструментария для оценки сенсорного развития детей раннего возраста

Определение параметральных характеристик осуществлялось на основе диагностических материалов, разработанных Ю.М. Хохряковой [53].

В соответствии с результатами исследований, посвященных изучению функционально-генетических закономерностей сенсорного развития, в качестве диагностируемых параметров рассматривался характер осуществления детьми перцептивных действий.

На этой основе в качестве диагностических показателей устанавливался последовательный ряд умений, отражающих процесс формирования перцептивных действий: 1) практическое сопоставление пространственных свойств объектов посредством «примеривания»; 2) зрительное соотнесение величины и формы объектов посредством актуализации частично интериоризованных ориентировочных действий; 3) зрительное соотнесение цвета однородных объектов посредством актуализации перцептивных действий, оперирующих предметными средствами; 4) зрительное соотнесение пространственно отдаленных предметов по одному из свойств при абстрагировании от других различий, одновременный учет двух свойств; 5) дифференцированное соотнесение свойств объектов, применение предметных прототипов в решении практических и познавательных задач, допускающих множество альтернативных вариантов действий [53].

Для каждого из показателей были определены 3–4 предметных соотносящих действия – диагностических задания, успешность выполнения которых свидетельствовала о степени сформированности данных умений:

1 блок. Умение практически примеривать объекты в процессе соотнесения их величины или формы в автодидактических условиях.

Диагностические задания:

1.1 вставлять объемные предметы двух контрастных форм в соответствующие отверстия коробки;

1.2 складывать трехсоставную матрешку с неразобраным меньшим вкладышем;

1.3 попарно объединять разнородные предметы двух величин в автодидактических условиях.

2 блок. Умение ребенка зрительно ориентироваться в различных ситуациях, требующих соотнесения величины или формы объектов, умение воспринимать и следовать наглядно представленным инструкциям к выполнению предметно-игровых действий.

Диагностические задания:

2.1 группировать предметы двух величин в соответствии с образцом;

2.2 размещать вкладыши трех форм в соответствующие гнезда доски;

2.3 размещать одинаковые по форме вкладыши трех величин;

3 блок. Умение соотносить цвет объектов в различных ситуациях, понимать значение слов «большой-маленький».

Диагностические задания:

3.1 раскладывать однородные предметы на три группы по цвету;

3.2 накладывать плоские вкладыши 5 величин на изображения фигур соответствующего размера;

3.3 накладывать друг на друга 5 однородных предмета в порядке последовательного уменьшения их величины.

3.4 попарно объединять разнородные предметы двух величин.

4 блок. Умение соотносить свойства пространственно отдаленных объектов, производить одновременный учет двух свойств, группировать предметы по любому из свойств, абстрагироваться при этом от различий других свойств.

Диагностические задания:

4.1 раскладывать предметы разной формы на две группы в соответствии с их цветом (желтый/синий, красный/зеленый);

4.2. попарно объединять различные по величине предметы одинаковой формы;

4.3 выбирать объекты требуемой формы по образцу другого цвета.

5 блок. Умение дифференцированно воспринимать свойства объектов, применять предметные предэталоны в решении познавательных задач.

Диагностические задания:

5.1 нанизывать на стержень шесть колец по убыванию их величины;

5.2 попарно объединять разнородные предметы пяти величин;

5.3 выбирать предмет, соответствующий образцу по двум свойствам, в конфликтной ситуации.

Описание каждого из перечисленных 16 диагностических заданий включало характеристику необходимого для его выполнения дидактического материала (в том числе соответствующего Монтеесори-материала) и способа организации деятельности ребенка, фиксировало пояснения и указания, которые должен использовать педагог во время проведения диагностического обследования (см. приложение 1).

Характер и результат выполнения каждого из диагностических заданий оценивается по трехуровневой шкале. При этом средняя оценка отражает оптимальный для данного показателя уровень выполнения практического действия. Низкая оценка свидетельствует о несформированности диагностируемого показателя (недостаточный уровень). Высокая оценка характеризует применение ребенком перцептивных умений более высокого порядка, чем диагностируемое (повышенный уровень).

Диагностическое обследование проводилось индивидуально в условиях нахождения ребенка в Монтессори-группе в течение марта–апреля 2017 г. Поскольку диагностическая методика состояла из 16 заданий, то обследование каждого ребенка разбивалось на 3–4 раза с тем расчетом, чтобы время работы с ним в один день составляло не более 10 минут во избежание утомления. Диагностическое обследование всех детей проводилось, начиная с заданий первого блока.

При проведении диагностического обследования ребенок находился в хорошем настроении; если он отказывался выполнять какое-либо задание, то оно переносилось на другой день. Каждое диагностическое задание давалось в строгом соответствии с инструкцией; словесные пояснения сочетались с показом действия.

2.3 Анализ результатов диагностического обследования детей

Результаты проведенного диагностического обследования детей представлены в сводной таблице, размещенной в приложении 2. В соответствующих колонках обозначены баллы, начисленные детям за выполнение каждого задания.

Качественно-количественный анализ полученных данных позволил выявить уровень сформированности у детей представлений о форме, величине и цвете предметов и соответствующих перцептивных умений.

1. Умение определять и соотносить форму объектов практического действия.

С первым заданием по вкладыванию двух фигур справились практически все дети. Действовать с вкладышами разной формы получалось не у всех, поскольку у детей был разный уровень развития. Сначала детям были предложены вкладыши с тремя отверстиями разной формы. 67% детей успешно выполнили данное задание и лишь 33% детей примеряли первые вкладыши, остальные раскладывали «на глаз». Далее детям были предложены плоские вкладыши с шестью отверстиями.

Задание на отбор предмета сразу по двум свойствам (цвету и форме) выполнили четыре ребенка на повышенный уровень. Матвей сначала уточнил задание, подумал, как его выполнить, а потом без ошибок правильно подобрал фигуры, подходящей формы и цвета. Катя и Соня сначала выбрали фигуры только по форме, забыв про цвет.

25% детей не справились с заданием, 42% детей выполнили задание на оптимальном уровне, а 33 % детей успешно справились с данным заданием.

При построении мостика из одинаковых фигур три ребенка справились с заданием, а пять детей выполнили на оптимальном уровне, путаясь в названиях фигур и определении их величины «на глаз».

2. Умение выделять и соотносить величину объектов практического действия.

Детям была предложена трехсоставная матрешка с неразборным меньшим элементом. Почти дети смогли справиться с заданием, т.к. большой контраст между матрешками, только Степан, Стас и Мира сначала просто закрывали/открывали каждую матрешку по отдельности и только потом, при уточнении задания, она выполнили его. Аня не смогла выполнить, она просто играла данным материалом.

25 % детей выполнили задание на оптимальном уровне, а 66 % детей успешно справились с данным заданием.

В задании «Положи мяч в ведро» ни у кого не возникло трудностей, Аня, Агния и Наташа самостоятельно замечали ошибки и перекладывали мячи в правильное ведро.

При группировке фигурок по величине только Мира выполнила задание хуже, чем предыдущее, отвлеклась на игру с фигурками. Старшие дети легко справились с заданием и выполнили все правильно.

Далее работа была продолжена с Монтессори-материалом, доска с круглыми вкладками трех величин. Ане зрительно было сложно подбирать вкладки, она действовала только приложением вкладки к отверстию. 50 % детей выполнили на оптимальном уровне, не с первого раза брали правильную вкладку. Остальные дети с первого раза выполнили задание.

При наложении плоских вкладок затруднение вызвало у Ани и Миры, они хаотично накладывали вкладки, не соотнося их по величине. Стас и Наташа легко определили большие вкладки, а вот при уменьшении размера они начали путаться, но сами видели ошибки и исправляли их.

17% детей не справились с заданием, 33% детей выполнили задание на оптимальном уровне, а 50 % детей успешно справились с данным заданием.

Работа с розовой башней не вызвала затруднений, так как этот основной Монтессори-материал знаком детям. У кубов четкие границы и разница в величине хорошо видна. Шесть детей справились с заданием без ошибок.

Агния и Стас два раза просили помочь и с ними сравнить кубы. Далее они продолжали работу сами. Аня не могла выстроить башню, т.к. часто отвлекалась, переставляла кубы на коврик, не выстраивала башню.

25% детей не справились с заданием, 25% детей выполнили задание на оптимальном уровне, а 50 % детей успешно справились с данным заданием.

Детям были предложено накормить матрешек двух величин из чашек соответствующего размера. Соотнесение предметов по величине не вызвало затруднений ни у одного ребенка. Аня, Мира и Наташа выполнили задания с уточняющими вопросами: «Где большая матрешка? Где большая чашка?»

25% детей выполнили задание на оптимальном уровне, а 75 % ребенка успешно справились с данным заданием.

В работе с деревянной пирамидкой Матвей и Саша не допустили ошибок. Даша заметила ошибку только когда закончила работу. Катя, Маша и Соня в процессе выполнения задания замечали ошибку и меняли кольца местами. 50 % детей не выполнили задание, собирали пирамидку не упорядоченно, не заканчивали работу, теряя интерес.

3. Умение выделять и соотносить цвет объектов практического действия.

Раскладывая фигурки по цвету, Аня не справилась с заданием, расставляла мишек хаотично, не соотносила цвет с вспомогательным объектом. Мира и Агния не могли назвать цвета, а Степан и Наташа ошибались при группировке.

При работе с блоками Дьенеша четыре ребенка безошибочно разложили фигуры по цвету, назвали формы и цвет. Соня и Катя сбивались с

задания, но при уточняющем вопросе исправляли ошибку. 33% детей выполнили задание на повышенном уровне, 42% на оптимальном и 25% не справились с задачей.

Сопоставление суммарной результативности выполнения всеми детьми группы диагностических заданий, требующих соотнесения свойств предметов позволяет констатировать, что более успешно дети осуществляют соотнесение объектов по форме, менее успешно – по цвету, что соответствует отмечаемым в литературе (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец) закономерностям формирования перцептивных действий.

Со всеми заданиями 5 блоков справились пять детей, из них только Саша продемонстрировал повышенный уровень сформированности соотносящих действий, требующих учета формы, величины, цвета предметов. Не справилась с одним из трех заданий первого и второго блока Аня, в общей сумме набравшая только 5 баллов (из 32 возможных). Остальные дети достаточно успешно выполнили задания двух первых блоков, но испытывали затруднения при выполнении некоторых действий, относящихся к трем последующим. Полученные данные наглядно представлены в диаграмме:

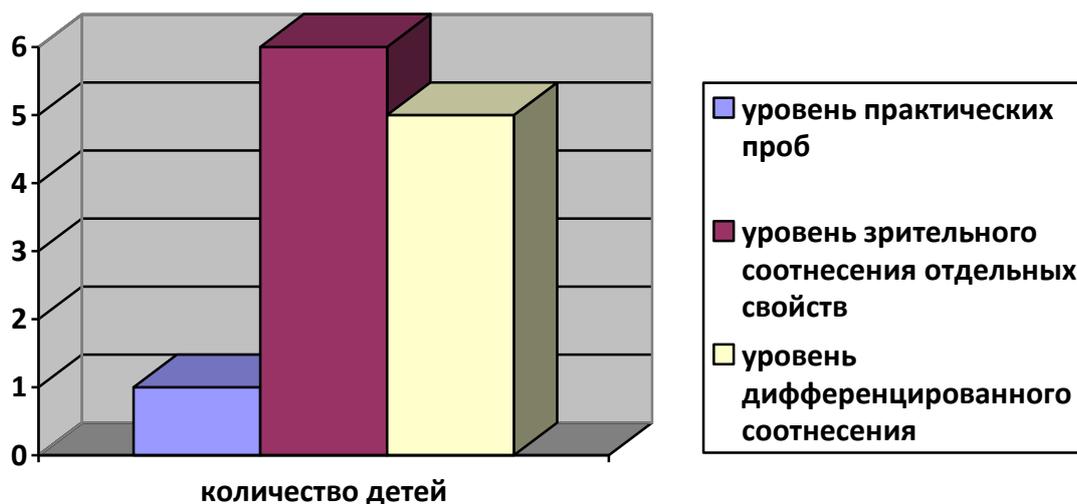


Рис. 1. Распределение детей по уровням сенсорного развития (сформированности перцептивных действий)

Таким образом, обобщенный анализ полученных данных позволил установить, что 1 ребенок (8% от общего числа испытуемых) способен осуществлять только практическое сопоставление пространственных свойств объектов посредством практических проб; 6 детей (50%) способны осуществлять зрительное соотнесение формы, величины, цвета однородных объектов посредством актуализации перцептивных действий, оперирующих предметными средствами; 5 детей (42%) достигли уровня дифференцированного восприятия, обнаруживая способность зрительно соотносить свойства предметов, осуществляя решение различных практических и познавательных задач, допускающих множество альтернативных вариантов действий, из которых только один соответствует заданным условиям.

Полученные результаты диагностического обследования стали основой планирования работы по сенсорному воспитанию детей.

2.4 Составление планов индивидуальной работы с детьми и определение дидактического обеспечения их реализации

Планирование работы по сенсорному воспитанию детей осуществлялась на основе характеристики его последовательно усложняющихся этапов (блоков), составленной на основе программы сенсорного воспитания детей раннего возраста, разработанной Ю.М. Хохряковой [53].

В соответствии с функционально-генетическими закономерностями формирования перцептивных действий в раннем возрасте были выделены 5 последовательных этапов

Первый этап имеет целью содействие формированию умения осуществлять практическое сопоставление свойств объектов, освоению способа примеривания, или пробного прикладывания, объектов.

Важным условием достижения поставленной цели является возможность опробовать ряд объектов, обладающих разными вариантами определенного свойства. Практическое применение осуществляется путем их пространственного совмещения, когда совпадение контуров объекта является критерием идентичности сопоставляемых свойств.

Наиболее подходящий материал – фигурная доска с различающимися по форме и величине вкладками (достижение практического результата зависит от верности подбора вкладки и гнезда).

Вкладки, предлагаемые ребенку, должны различаться только по одному параметру. Общее количество вкладок составляет от 2 до 6 пар, но только двух разновидностей изучаемого свойства. Это позволяет ребенку последовательно прикладывать ту или иную вкладку к каждому гнезду доски вплоть до получения требуемого результата.

При работе с вставками некруглой формы от ребенка требуется учитывать пространственное совпадение ракурса гнезда и вкладки, поэтому лучше использовать предметы, имеющие в горизонтальном сечении квадрат или правильный треугольник.

Для задания по соотнесению величины объектов размер вкладок должен отличаться на 60-70%. Это способствует пониманию ребенком того, что вкладка должна входить плотно, иначе часть гнезда остается не закрытой.

На данном этапе возможна широкая вариативность автодидактического материала, что способствует формированию у детей способности использовать практический способ действия в процессе решения видоизмененных практических задач.

Второй этап предусматривает создание условий, способствующих дальнейшему формированию внешних ориентировочных действий.

Многократная работа с видоизмененным автодидактическим материалом в соотнесении объектов по величине и форме приводит к тому, что ребенок решает задачу с помощью внешнего ориентировочного действия, не используя практическое примеривание объекта. При повторном же

выполнении задания ребенок оказывается готовым зрительно выделять и сопоставлять свойства и отношения предметов.

На этом этапе ребенку предлагается оперировать с дидактическими пособиями, требующими выполнения строго определенного соотносящего действия, но оно не единственное возможное. Сходство характера действий в первых двух случаях дает ребенку возможность переноса освоенных способов сопоставления свойств объектов, а также позволяет обращать внимание на необходимость точного совмещения контуров фигур, показывающего идентичность или различие их свойств.

Возможность применять практические действия на основе зрительного обследования ситуации позволяет увеличить разновидность свойств объектов до 6, а также уменьшить их контрастность, использовать фигуры неправильной формы и придавать им различную пространственную ориентацию. На данном этапе предлагается упорядочивать однородные предметы в соответствии с их постепенным изменением величины.

Умение замечать и учитывать в работе различия в величине и форме предметов далее совершенствуется в дидактических упражнениях, в которых ребенку предстоит осуществить отбор идентичных образцу предметов, группировку предметов по образцу или без такового.

У ребенка появляются умения сопоставлять свойства объектов, не прибегая к практическим пробам, а также умения воспринимать объяснения педагога, касающиеся выделения величины и формы объектов действия. Материал подбирается таким образом, чтобы наглядная ситуация способствовала пониманию малышом словесных указаний взрослого, направляющих или оценивающих детские действия.

Третий этап направлен на освоение ребенком действий, предполагающих необходимость соотнесения цвета однородных объектов.

Успешность выполнения действий зависит от способности ребенка воспринимать объекты с помощью предметных предэталонов, от умения следовать инструкциям взрослого.

Первоначально малышу предлагается работать с пособиями, требующими пространственного сближения соотносимых предметов, что является критерием контроля правильности выполнения действий.

На данном этапе ребенку предстоит осуществлять отбор и группировку однородных предметов разных цветов, а также попарно объединять взаимосвязанные объекты одного цвета. Разновидности цвета увеличиваются от 2 до 8, а контрастность цветовых тонов уменьшается.

Также на этом этапе совершенствуется умение зрительно соотносить форму и величину объектов в действиях с геометрической мозаикой и с разновидностями фигурных досок. Уменьшение взаимной контрастности вкладок, а также увеличение количества разновидностей предъявляемых объектов способствует расширению его поля зрения, повышению устойчивости внимания, развитию целенаправленности.

Упорядочивание предметов в соответствии с убыванием их величины на данном этапе заключается в том, что ребенок оперирует с большим количеством частей автодидактического материала, используя способ последовательного выбора наибольшего объекта.

Четвертый этап предполагает усложнение условий выполнения действий, требующих зрительного соотнесения предметов по одному из свойств (формы, величины или цвету), что способствует процессу интериоризации формирующихся перцептивных действий.

Усложнение происходит в нескольких направлениях. Сначала увеличивается расстояние между соотносимыми предметами, ведь чем дальше друг от друга сопоставляемые объекты, тем дольше становится период сохранения эталонного образа.

На данном этапе проводятся предметно-игровые упражнения, требующие сопоставления объектов по одному из свойств в условиях абстрагирования от других различий, либо осуществления выбора объектов определенной величины по образцу другой формы или цвета, а также предметов заданной формы по образцу, имеющему другой цвет или

величину. Также ребенку предлагается выполнять действия, требующие учета двух свойств одновременно, каждое из которых представлено в двух разновидностях.

На этом этапе у ребенка закрепляется понимание слов «величина», «форма», «цвет», «такой же», «одинаковый», «не такой». Ребенок начинает выделять отдельные свойства объекта, формируются устойчивые эталонные представления.

Пятый этап предусматривает создание условий, способствующих использованию перцептивных действий, оперирующих предметными средствами, в решении практических и познавательных задач, допускающих множество альтернативных вариантов действий, из которых только один удовлетворяет полностью требованиям.

На этом этапе ребенку предстоит зрительно выбрать объект, частично или целиком соответствующий образцу, дифференцированно воспринимать плоскостные и объемные объекты составной формы, соотносить величину (цвет, форму) элементов и их графических изображений.

Главное место на данном этапе занимает практическое освоение принципов построения сериационных рядов: расположения различающихся размеров однородных предметов в порядке постепенного изменения их величины, а также расположение объектов, представляющих два варианта одного свойства, в порядке ритмического чередования.

В соответствии с выделенными блоками и составляющих их задачами сенсорного воспитания был проанализирован автодидактический материал, имеющийся в Монтессори-среде (зоне сенсорного развития) с точки зрения его достаточности для решения данных задач (фотографии Монтессори-материалов представлены в приложении 5).

В таблице 1 (с. 39–42) представлено соотнесение задач сенсорного воспитания детей раннего возраста и Монтессори-материала, наличествующего в развивающем центре «Незабудки».

*Дидактический материал, обеспечивающий решение задач
сенсорного воспитания детей раннего возраста*

Задачи сенсорного воспитания	Материал, имеющийся в Монтессори-среде	Дополнительный дидактический материал
Блок 1		
-складывать двухместную игрушку типа матрешки	Двухместная матрешка	
-вставлять объемные предметы двух контрастных форм в соответствующие отверстия коробки		Коробка с двумя отверстиями, кубы и шары по 3 шт.
-закрывать емкости крышками двух величин		Поднос, пластиковый контейнер с крышками двух величин.
-закрывать емкости крышками двух форм		Поднос, пластиковый контейнер с крышками двух форм.
Блок 2		
-размещать в гнездах доски вкладки трех форм	Геометрические пазлы: шесть фигур на 2-х досках	
-размещать в гнездах доски вкладки трех величин	Геометрические пазлы: шесть фигур на 2-х досках	
-размещать в гнездах доски вкладки 6 величин	Геометрический комод	
-последовательно вкладывать 5 предметов вкладышей	Вкладышающиеся коробочки	
-нанизывать на конусную основу пирамидки 4-5 колец		Пирамидка на конусной основе
-попарно объединять разнородные плоскостные предметы двух величин		Материал: машина и колеса двух величин для мальчиков, куколка и платье двух величин для девочек. Задача ребенка: подобрать колеса для машины или платье для куклы.

-накладывать плоскостные вкладки на соответствующее изображение геометрических фигур		Материал: плоскостные вкладки 4 шт, лист – основа с изображением геометрических фигур.
-раскладывать предметы на две группы при использовании вспомогательных объектов в качестве основания группировки	Поднос, пенал для карандашей и счетные палочки двух цветов	
-раскладывать предметы на две группы в соответствии с величиной, отвлекаясь от различий их цвета	Поднос, две коробочки и фигурки «Желуди» двух цветов и величин	
-отбирать предметы из трех вариантов		Квадраты, круги, прямоугольники, по 5 шт из геометрического набора. Задача ребенка: построить дорожку из фигур одинаковой формы.
-раскладывать предметы на три группы в соответствии с заданным образцом	Шкафчик с ящичками	
Блок 3		
-отбирать предметы идентичного образцу цвета из четырех вариантов		Поднос, конструктор Лего, основание. Задача ребенка: построить башенку, отбирая одноцветные прямоугольники.
-раскладывать предметы на четыре группы в соответствии с заданным образцом		Поднос, 4 коробки, кубы разного цвета, 12 шт
-попарно объединять идентично окрашенные разнородные предметы		Поднос, тарелочки 6 цветов, фигурки «Фрукты». Задача ребенка: разложить фрукты по тарелочкам

-размещать объемные вкладки в соответствующие гнезда доски	Доска с гнездами 6 форм	
-накладывать плоскостные вкладки 6 форм на соответствующие изображения геометрических фигур		Материал: плоскостные вкладки 4 шт, лист – основа с изображением геометрических фигур.
-размещать вкладки шести величин в соответствующих гнездах на основе преимущественно зрительного сопоставления	Геометрический комод	
-накладывать друг на друга 5 однородных предметов	Пирамидка с кольцами	
-попарно объединять разнородные предметы двух величин		Поднос, карточки с изображением ключей и замков трех величин. Задача ребенка: подобрать к каждому замку ключ.
-последовательно вкладывать друг в друга 8 предметов-вкладышей	Стаканчики-вкладыши	
Блок 4-		
-соотносить форму и цвет предметов в действиях с автодидактическим материалом		Корзинки, овощи-фрукты 5 цветов. Задача ребенка: на указание педагога «найди такой же фрукт/овощ как корзина» выполнить действие.
-отбирать предметы по образцу при одновременном учете двух свойств (цвет и величину)		Конструктор Лего, фигурки двух величин разного цвета Задача ребенка: на указание педагога «отбери элементы такого же цвета и величины» выполнить действие.

-соотнести форму предметов, абстрагируясь от различий других свойств		Фигурки животных или динозавров. Задача ребенка: выбрать такую же фигурку, но другого цвета.
Блок 5		
-попарно объединять разнородные предметы пяти величин		Карточки с изображением. Задача ребенка: подобрать пары по величине.
-располагать в порядке чередования предметы двух цветов		Конструктор Лего, карточка с чередующимися элементами двух цветов, основание. Задача ребенка: построить сериационный ряд.
-размещать плоскостные элементы в соответствии с графическим образцом		Набор геометрических фигур, рисунок. Задача ребенка: выложить такой же рисунок/орнамент.
-выбирать предмет, соответствующий образцу по двум свойствам (цвет, форма)		Карточки с изображением. Задача ребенка: покажи «точно такой же предмет».

Незаполненные графы во второй колонке таблицы свидетельствуют о том, что имеющихся в Монтессори-среде автодидактических материалов недостаточно для полноценного решения поставленных задач сенсорного воспитания детей раннего возраста.

Поэтому был подобран дополнительный дидактический материал, представленный в третьей колонке таблицы, организация действий детей с которым позволит решать все перечисленные задачи сенсорного воспитания.

Далее на основе представленного выше перечня последовательно усложняющихся задач сенсорного воспитания и результатов диагностического обследования уровня сенсорного развития детей были составлены индивидуальные планы работы с воспитанниками.

Индивидуальные планы работы с каждым ребенком размещены в приложении 3. План представлен в форме таблицы, состоящей из трех столбцов: в первом приведена формулировка дидактической задачи, во втором указан Монтессори-материал, при помощи которого может осуществляться формирование указанного умения, в третьем – дополнительный дидактический материал, необходимый для решения поставленной задачи.

Составленные индивидуальные планы работы по сенсорному воспитанию охватывали задачи двух блоков. Первый из них соответствовал блоку диагностических заданий, при выполнении которых ребенок обнаружил недостаточный уровень сформированности перцептивных действий. Второй блок задач рассматривался как перспективный: включенные в него задачи решались по мере освоения ребенком действий первого блока.

В таблице 2 представлено первоначальное распределение детей на группы в соответствии с результатами проведенного диагностического обследования.

Таблица 2

*Распределение детей на группы по результатам
диагностического обследования*

Дата	Номер блока	Состав группы
Первая – вторая неделя	Блок 1	Аня
	Блок 2	Агния, Наташа, Мира
	Блок 3	Степан, Стас
	Блок 4	Катя, Маша, Соня
	Блок 5	Саша, Даша, Матвей

Как видно из таблицы, план работы с Аней первоначально включал задачи первого блока, поскольку девочка испытывала затруднения при выполнении диагностических заданий первого блока (единственная из всех

испытуемых). В то же время планы работы с Сашей, Дашей и Матвеем включали задачи пятого блока.

Реализация составленных индивидуальных планов в условиях Монтессори-класса должна была предусматривать обеспечение детям возможности свободного выбора материалов. Для этого дидактические материалы размещались на пяти отдельных столах таким образом, чтобы на каждом из столов находились материалы, позволяющие решать задачи одного блока. Соответственно свобода выбора ребенком материалов не исключалась, но была ограничена одним уровнем сложности.

Деятельность детей в подготовленной таким образом предметной среде предполагалось организовывать 2-3 раза в неделю длительностью до 20-30 минут во второй половине дня.

Для того чтобы отслеживать успешность решения включенных в индивидуальные планы задач сенсорного воспитания каждого ребенка были разработаны мониторинговые карты, представленные в приложении 4.

Выводы по второй главе

Выделенные параметральные характеристики и соответствующий им диагностический инструментарий позволили осуществить точную оценку наличествующего уровня сформированности у детей раннего возраста представлений о форме, цвете, величине и соответствующих перцептивных умений. На основе полученных данных были составлены индивидуальные планы работы с детьми, включающие упорядоченную по степени сложности последовательность задач сенсорного воспитания. Было проанализировано содержание зоны сенсорного развития в Монтессори-классе, что позволило констатировать недостаточность имеющихся материалов и обусловило определение дополнительного дидактического материала, необходимого для решения включенных в индивидуальные планы задач сенсорного воспитания детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современный период проблема изучения способов и условий реализации индивидуального подхода приобретает особую остроту, поскольку Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет построение образовательной деятельности на основе учета индивидуальных особенностей каждого ребенка в качестве одного из основных принципов дошкольного образования.

Между тем проведенный анализ литературных источников позволил констатировать, что построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка может рассматриваться как ориентация на поддержку его индивидуального своеобразия, как требование учета некоторых индивидуальных особенностей при реализации единой образовательной программы или как необходимость построения индивидуальных траекторий продвижения ребенка в заданном образовательном континууме. В настоящее время нет единообразия и в трактовке понятия «сенсорное воспитание», определении его целевых ориентиров относительно раннего возраста: одни авторы ориентируются на постепенное ознакомление детей с отдельными сенсорными эталонами и их словесными обозначениями, другие – на формирование практической ориентировки в свойствах предметов, умения соотносить их между собой.

Анализ теоретико-прикладных аспектов педагогической системы М. Монтессори позволил установить, что в ней заложена возможность индивидуального продвижения каждого ребенка в образовательном континууме, а задачи сенсорного воспитания детей решаются на основе организации их свободной самостоятельной деятельности с материалами, сконструированными на основе принципа автодидактизма и предполагающими упорядочивание набора предметов в соответствии с их внешними свойствами.

Проведение диагностического обследования детей раннего возраста, посещающих Монтессори-класс, позволило выявить наличие у испытуемых выраженных индивидуальных различий в уровне сформированности перцептивных действий, позволяющих им выделять и соотносить форму, величину и цвет предметов. При этом было установлено, что большая часть детей (58%) испытывает затруднения в решении практических и познавательных задач, требующих дифференцированного восприятия свойств объектов.

Анализ автодидактических материалов, имеющихся в зоне сенсорного развития Монтессори-класса позволил констатировать их недостаточность в плане обеспечения возможности решения задач сенсорного воспитания детей раннего возраста, что обусловило определение дополнительного дидактического материала.

На основе анализа данных диагностического обследования детей были составлены планы индивидуальной работы по сенсорному воспитанию, описан необходимый для решения поставленных задач дидактический материал, определен способ организации деятельности детей с дидактическими материалами, предусматривающий обеспечение возможности выбора ими объектов действия соответствующей степени сложности.

На этом основании поставленную цель исследовательской работы можно считать достигнутой, задачи – полностью выполненными.

Перспективы дальнейшей работы заключаются в эмпирическом подтверждении выявленных условий реализации индивидуального подхода в сенсорном воспитании детей раннего возраста на основе использования Монтессори-материалов, а также совершенствовании разработанных планов индивидуальной работы за счет включения дополнительного дидактического материала, отвечающего интересам воспитанникам и особенностям их сенсорного развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аванесова, В.Н.* Обучение самых маленьких в детском саду / В.Н. Аванесова. - М.: Просвещение, 1968. – 190 с.
2. *Акимова, М.К.* Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учет и коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.К. Акимова, В.П. Козлова. – М.: Академия, 2002.– 159 с.
3. *Александрян, Э.А.* Сенсорное развитие на ранних этапах онтогенеза и роль двигательного анализатора в этом процессе / Э.А. Александрян. – Ереван: Айастан, 1972. – 224 с.
4. *Афанасьева, Т.И.* Учить по Монтессори (из опыта работы) / Т.И. Афанасьева. – М.: Моск. центр Монтессори, 1996. – 48 с.
5. *Баранова, Е.М.* Психологические аспекты развития дошкольника в системе свободного воспитания Монтессори / Е.М. Баранова // ВВ: Педагогика и просвещение. — 2013. - № 2. - С.134-149. – URL: http://enotabene.ru/pp/article_8873.html
6. *Белухин, Д.А.* Основы личностно ориентированной педагогики. В 2 ч. Ч. 2 / Д.А. Белухин. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО Модель, 1997. – 304 с.
7. *Бернадская, М.Э.* Критерии развития детей раннего возраста / М.Э.Бернадская, О.Е.Громова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. - № 3. – С.108-117.
8. *Бетехина, О.Ю.* Проблемы сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста в отечественной дошкольной педагогике второй половины XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Бетехина. – М.: МПТУ, 1999. – 16 с.
9. *Боброва, Н.Б.* Монтессори у вас дома. Математика / Н.Б. Боброва. – СПб.: Питер, 2016. – 128 с. – (Серия «Вы и ваш ребенок»).

10. *Бондаренко, Т.М.* Комплексные занятия в первой младшей группе детского сада / Т.М. Бондаренко. – Воронеж: Учитель, 2004. – 270 с.
11. *Бударный, А.А.* Индивидуальный подход в обучении / А. А. Бударный // Советская педагогика. - 1965. - № 7. – С. 70 - 83.
12. *Венгер, Л.А.* Сенсорное развитие и воспитание при обучении предметным действиям – второй – третий год жизни / Л.А. Венгер // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 59-72.
13. *Венгер, Л.А.* Воспитание и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 366 с.
14. *Венгер, Л.А.* Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателей дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. - М.: Просвещение, 1988. - 144 с.
15. *Венгер, Л.А.* Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте : автореф. дис. ...д-ра психол. наук [эл. ресурс] / Л.А. Венгер; МГУ, 1968. – URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18140.php>
16. Воспитание и обучение детей раннего возраста / А.М. Фонарев, С.Л.Новоселова, Л.И. Каплан и др.; под ред. Л.Н.Павловой. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
17. *Выготский, Л.С.* Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
18. *Галигузова, Л.Н.* Педагогика детей раннего возраста: учеб. пособие для студентов вузов / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерикова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 175 с.
19. Генезис сенсорных способностей / под ред. Л.А.Венгера. – М.: Педагогика, 1976. – С. 4-18, 233-248.
20. *Давидчук, А.Н.* Индивидуально-ориентированное обучение детей / А.Н. Давидчук. – М.: Мозаика - Синтез, 2000. - 151 с.
21. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. С.Л. Новоселовой. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

22. *Запорожец, А.В.* Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская; под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1967. – 324 с.

23. Запорожец А.В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном возрасте // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 30–56.

24. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка.— М.: Педагогика, 1986.— 320 с., ил.— (Труды д. чл. и чл.-кор)

25. *Кирсанов, А.А.* Индивидуальный подход к учащимся в обучении: учеб. пособие / А. А. Кирсанов. - Казань: КГПИ, 1978. - 113 с.

26. *Кислюк, Г.А.* Изучение наличного уровня развития восприятия формы у детей дошкольного возраста / Г.А. Кислюк, Л.А. Пеньевская // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. - М.: АПН РСФСР, 1963. - С. 121-162.

27. *Князева, Л.П.* Индивидуальный подход к детям в процессе воспитания и обучения в детском саду: учеб. пособие к спецкурсу. - Пермь: ПГПИ, 1984. - 72 с.

28. *Ковальчук, Я.И.* Индивидуальный подход в воспитании ребенка : пособие для воспитателя детского сада / Я.И. Ковальчук. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.

29. *Коньшина, М.А.* Реализация принципа индивидуализации в контексте требований ФГОС дошкольного образования / М.А. Коньшина, Ю.М. Хохрякова // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Детство в современном мире – 2016». Выпуск 4. – Пермь, 2016. – С. 36–41.

30. *Маханева, М.Д.* Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ: организационно-методический аспект / М.Д. Маханева. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 64 с.

31. *Монтессори, М.* Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори, СПб.: Детство Пресс, 2009. – 320 с.
32. Монтессори-материал: школа для малышей / пер. с нем. М. Буториной; под ред. Е. Хилтунен. – М.: Мастер, 1992. – 80 с. – URL: <http://rms-montessori.org/BOOK/6.pdf>
33. *Монтессори, М.* Дети – другие. Уникальная методика раннего развития/ М. Монтессори; пер. с нем., вступ. и заключит. статьи, коммент. К.Е. Сумнительного. – М.: АСТ, 2014. – 320 с.
34. *Монтессори, М.* Дом ребенка: Метод научной педагогики / М. Монтессори; пер. с итал. С.Ф. Займовского. – М.: АСТ Астрель, 2005. – 272 с.
35. *Монтессори, М.* Помоги мне сделать это самому. После 6 месяцев уже поздно / М. Монтессори; сост., вступ. ст. М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов. – М.: АСТ, 2014. – 256 с.
36. *Морозова, О.В.* Становление теории первоначального сенсорного воспитания в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Морозова. - Владимир, 1994. – 24 с.
37. *Павлова, Л.Н.* Раннее детство: познавательное развитие: метод. пособие / Л.Н. Павлова, Е.Б. Волосова, Э.Г. Пилюгина. – М.: Мозаика–Синтез, 2006. – 152 с.
38. *Печора, К.Л.* Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях/ К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Владос, 2010. – 172 с.
39. *Пилюгина, Э.Г.* Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста / Э.Г.Пилюгина. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
40. *Пилюгина, Э.Г.* Сенсорные способности малыша: Игры на развитие восприятия цвета, формы, величины у детей раннего возраста / Э.Г. Пилюгина. - М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. – 112 с.
41. *Подласый, И.П.* Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. — М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

42. *Радина, Е.И.* Последовательность усложнения умственных задач в деятельности детей с дидактическими игрушками / Е.И. Радина // Умственное воспитание детей раннего возраста. - М.: Просвещение, 1968. – С. 13-62.

43. *Рубанский, Е.С.* Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е.С. Рубанский. – М.: Педагогика, 1959. – 173 с.

44. *Сакулина, Н.П.* Индивидуальные различия в сенсорном развитии и воспитании детей / Н.П. Сакулина // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 152-186.

45. *Трубайчук, Л.В.* Реализация принципа индивидуализации в практике дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. Индивидуализация образовательного процесса в детском саду – 2015. - №2. - С. 20-27.

46. *Унт, И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

47. *Усова, А.П.* Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника / А.П.Усова, А.В. Запорожец // Теория и практика воспитания в детском саду / под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 3-18.

48. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ МОиН № 1155 от 17.10.2013). - URL: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standartdok.html>

49. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012). - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

50. *Хохрякова, Ю.М.* Технология сенсорного воспитания детей раннего возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.М. Хохрякова. – Екатеринбург, 2010. – 24 с. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/331/1/aref00066.pdf>

51. *Хохрякова, Ю.М.* К проблеме сенсорного воспитания детей раннего возраста / Ю.М. Хохрякова // Актуальные проблемы совершенствования педагогического процесса ДООУ в реализации задач личностного развития дошкольника : Межвуз. сб. науч. трудов / отв. ред. О.Р. Ворошнина ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2005. – Ч. II. – С. 37–46.

52. *Хохрякова, Ю.М.* Обучение детей раннего возраста: учебно-метод. пособие по курсу «Педагогика раннего возраста» / Ю. М. Хохрякова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2003. – 67 с.

53. *Хохрякова, Ю.М.* Технология сенсорного воспитания детей раннего возраста: моногр. / Ю. М. Хохрякова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. – 184 с.

54. *Хохрякова, Ю.М.* Занятия в группах раннего возраста: зачем и как мы их проводим / Ю. М. Хохрякова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8. – С. 111-116.

55. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды.— М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР)

56. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ОПИСАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1 блок

1.1 вставлять объемные предметы двух контрастных форм в соответствующие отверстия коробки.

Материал. Игрушечный домик, имеющий на крыше два отверстия разной формы (круглое и квадратное), 5 кубов, 5 шаров.

Способ. Педагог дает по одному предмету (шар или куб) ребенку и просит его вставить в нужное отверстие.

Уровень.

Повышенный: ребенок сразу подносит предмет к нужному отверстию. При этом он может как брать предметы поочередно, так и выбирать из них (2 балла).

Оптимальный: ребенок примеряет несколько первых предметов к отверстиям в поисках подходящего, остальные раскладывает «на глаз» (1 балл).

Недостаточный: ребенок раскладывает все предметы способом практических проб (0 баллов).

1.2 Складывать трехсоставную матрешку с неразобранном меньшим элементом.

Материал. Трехмерная матрешка, меньший предмет неразборный.

Способ. Педагог разбирает матрешку, все части перемешивает и предлагает ребенку собрать матрешку «как было». Задание повторяется 3-4 раза.

Уровень.

Повышенный: ребенок правильно собирает матрешку, ориентируясь «на глаз» (2 балла).

Оптимальный: ребенок собирает матрешки по отдельности либо правильно складывает игрушку, но иногда прибегает к практическому применению частей (1 балл).

Недостаточный: ребенок не может самостоятельно собрать матрешку, нуждается в направляющих указаниях педагога (0 баллов).

1.3 Парно объединять разнородные предметы двух величин в автодидактических условиях.

Игра «Положи мячи в ведерки».

Материал. Ведерки и мячи (по 3 больших и 3 маленьких), большой мяч не входит в маленькое ведерко.

Способ. Педагог расставляет перед ребенком ведерки и просит разложить все мячи, в большое ведерко – большой мяч, в маленькое – маленький.

Уровень.

Повышенный: ребенок сразу подносит нужного размера мяч к ведерку. При этом, он может как брать предметы поочередно, так и выбирать из них (2 балла).

Оптимальный: ребенок примеряет первые мячи в поисках подходящего ведерка, остальные раскладывает «на глаз» (1 балл).

Недостаточный: ребенок раскладывает все мячи способом практических проб, поднося каждый мяч то к большому, то к маленькому ведерку (0 баллов).

2 блок

2.1 группировать предметы двух величин в соответствии с образцом.

Материал. Пластмассовые игрушки семья медведей (большие и маленькие) 4 цвета, две нарисованные машинки (большая и маленькая).

Способ. Педагог предлагает ребенку всех маленьких медведей посадить в маленькую машинку, а больших – в большую.

Уровень.

Повышенный (2 балла). Ребенок сразу кладет фигурку в нужную машину, быстро, не допуская ошибок. При этом он может брать предметы поочередно, так и выбирать сначала маленькие, а потом большие или наоборот. Называет величину предмета.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок подносит несколько первых фигурок к машине и сравнивает, остальные раскладывает «на глаз». Сам находит и исправляет ошибки.

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок раскладывает все фигурки способом практических проб, нуждается в указаниях и объяснениях взрослого.

2.2 размещать вкладки трех форм в соответствующие гнезда доски.

Материал. Доска с плоскими вкладками основных геометрических форм: круглой, квадратной, треугольной (Монтессори-материал).

Способ. Педагог ставит перед ребенком доску. Достает все вкладки, перемешивает и просит ребенка расставить вкладки по гнездам доски. Наличие трех гнезд не позволяет в полной мере решить поставленную задачу соотнесения, поэтому необходимо повторить задание 3-4 раза.

Уровень.

Повышенный: (2 балла). Ребенок легко понимает задание, вставляет вкладки не допуская ошибок.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок самостоятельно, «на глаз» выполняет задание, сам находит и исправляет ошибки в ответ на указание педагога «посмотри внимательно».

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок подбирает вкладку способом практических проб. Нуждается в комментариях взрослого («это другая форма, подбери другую»).

2.3 размещать одинаковые по форме вкладки трех величин.

Материал. Доска с плоскими круглыми вкладками трех величин (Монтессори-материал).

Способ. Педагог ставит перед ребенком доску. Достает все вкладки, перемешивает и просит ребенка расставить вкладки по гнездам доски. Наличие трех гнезд не позволяет в полной мере решить поставленную задачу соотнесения, поэтому необходимо повторить задание 3-4 раза.

Уровень.

Повышенный: (2 балла). Ребенок легко понимает задание, вставляет вкладки не допуская ошибок.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок самостоятельно, «на глаз» выполняет задание, сам находит и исправляет ошибки в ответ на указание педагога «посмотри внимательно».

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок подбирает вкладку способом практических проб. Нуждается в комментариях взрослого («это другая форма, подбери другую»).

3 блок

3.1 раскладывание однородных предметов на три группы по цвету при использовании вспомогательного объекта;

Материал. Фигурки семья Мишек (12 шт.) трех цветов (красный, синий, желтый).

Способ. Педагог показывает ребенку разноцветных мишек и просит найти им полянку по цвету. Ребенок может сначала отбирать все предметы одного цвета или брать поочередно.

Уровень.

Повышенный: (2 балла). Ребенок легко объединяет объекты одинакового цвета. Показывает мишек называемого педагогом цвета.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок выполняет задание, самостоятельно находит и исправляет ошибки в ответ на указание педагога «посмотри, видно мишку на полянке?».

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок не может выполнить задание, нуждается в указаниях педагога, раскладывает частично.

3.2 накладывать плоские вкладки 5 величин на изображения фигур соответствующего размера;

Материал. Лист-основа с изображением пяти квадратов, расположенными в порядке последовательного убывания их величины, квадраты-карточки разной величины, 5 шт.

Способ. Педагог показывает лист-основу и просит закрыть все квадраты вкладками соответствующего размера.

Уровень.

Повышенный: (2 балла). Ребенок правильно определяет месторасположение фигуры-вкладки, аккуратно накладывает.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок выполняет задание, самостоятельно находит и исправляет ошибки.

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок не может выполнить задание, нуждается в указаниях педагога, раскладывает частично.

3.3 накладывать друг на друга 5 однородных предметов в порядке последовательного уменьшения их величины.

Материал. Розовая башня (Монтессори-материал) 5 элементов.

Способ. Педагог в хаотичном порядке раскладывает кубы перед ребенком и предлагает построить башню из 5 элементов.

Уровень.

Повышенный (2 балла). Ребенок быстро складывает башню, «на глаз» выбирает кубы нужной величины.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок складывает башню, но иногда допускает ошибку и самостоятельно ее исправляет.

Недостаточный: (0 баллов). В процессе ребенок нуждается в указаниях взрослого.

3.4 попарно объединять разнородные предметы двух величин.

Материал. Деревянные матрешки, 2 шт. (большая/маленькая), деревянные чашки, 2 шт. (большая/маленькая).

Способ. Педагог ставит перед ребенком матрешки и просит накормить кукол.

Уровень.

Повышенный (2 балла). Ребенок целенаправленно соотносит различия в величине, понимает значение слов «большой/маленький».

Оптимальный: (1 балл). Ребенок выбирает из двух матрешек меньшую, потом из двух чашек, и дает матрешке.

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок нуждается в указаниях взрослого, не понимает значение слов «большой/маленький».

4 блок

4.1 раскладывать предметы разной формы на две группы в соответствии с их цветом;

Материал. Блоки Дьенеша, 12 шт. (желтые/красные, круглые/квадратные/прямоугольные).

Способ. Педагог показывает ребенку блоки Дьенеша и просит разложить их на две группы.

Уровень.

Повышенный (2 балла). Ребенок разделяет фигурки в соответствии с их цветом, называет цвета и формы.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок группирует фигурки, самостоятельно исправляет ошибки.

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок нуждается в указаниях взрослого, не понимает значение слов «такой же цвет», не называет цвета.

4.2. отбирать все фигуры одинаковой формы, независимо от различий в их величине;

Материал. Кубы, цилиндры трех величин.

Способ. Педагог выкладывает все фигуры и просит ребенка построить мостик из фигур одной формы.

Уровень.

Повышенный (2 балла). Ребенок уверенно отбирает фигуры, называет величину «большой/маленький» и форму.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок выполняет самостоятельно работу, исправляет сам ошибки.

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок нуждается в указаниях взрослого, побуждает его: «Давай соберем все маленькие/большие цилиндры.

4.3 выбирать объекты требуемой формы по образцу другого цвета.

Материал. Блоки Дьенеша, 12шт (красные, желтые, синие круги, квадраты, треугольники, прямоугольники).

Способ. Педагог раскладывает фигуры красного и желтого цвета перед ребенком, показывает синий квадрат и просит дать фигуру такой же формы.

Уровень.

Повышенный (2 балла). Ребенок уверенно находит фигуру, называет форму и цвет.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок выбирает фигуру, самостоятельно исправляет ошибку.

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок нуждается в указаниях взрослого.

5 блок

5.1 нанизывать на стержень шесть колец по убыванию их величины;

Материал. Деревянная стержневая пирамидка, разноцветная, 6 колец.

Способ. Педагог разбирает пирамидку, хаотично перемешивает кольца и просит ребенка собрать в порядке убывания.

Уровень.

Повышенный (2 балла). Ребенок уверенно оперирует кольцами и зрительно выбирает нужное

Оптимальный: (1 балл). Ребенок собирает пирамидку, самостоятельно исправляет ошибку. .

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок нуждается в указаниях взрослого, подбирает кольца.

5.2 попарно объединять разнородные предметы пяти величин;

Материал. Две пары карточек 5 величин.

Способ. Педагог раскладывает карточки и просит ребенка сначала разложить по величине, а потом составить пару.

Уровень.

Повышенный (2 балла). Ребенок без ошибок раскладывает карточки, называет нарисованные объекты, называет величину.

Оптимальный: (1 балл). Ребенок раскладывает карточки, самостоятельно исправляет ошибки.

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок часто ошибается, работает методом подбора.

5.3 выбирать предмет, соответствующий образцу по двум свойствам, в конфликтной ситуации.

Материал. 10 картонных предметов, разного цвета и величины.

Способ. Педагог раскладывает карточки перед ребенком, показывает одну и просит найти «такого же цвета и величины».

Уровень.

Повышенный (2 балла). Ребенок сразу же находит предмет, называет цвет, величину.

Оптимальный: (1 балл). Ребенку требуется время для выбора, самостоятельно меняет карточку при ошибке.

Недостаточный: (0 баллов). Ребенок не понимает задание, ошибается в выборе.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2
РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ПЛАНЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО СЕНСОРНОМУ ВОСПИТАНИЮ

План индивидуальной работы с Аней

Задача	Материал в Монтессори-среде	Дополнительный дидактический материал
Блок 1		
-складывать двухместную игрушку типа матрешки	Двухместная матрешка	
-вставлять объемные предметы двух контрастных форм в соответствующие отверстия коробки		Коробка с двумя отверстиями, кубы и шары по 3 шт.
-закрывать емкости крышками двух величин		Поднос, пластиковый контейнер с крышками двух величин.
-закрывать емкости крышками двух форм		Поднос, пластиковый контейнер с крышками двух форм.
Блок 2		
-размещать в гнездах доски вкладки трех форм	Геометрические пазлы: шесть фигур на 2-х досках	
-размещать в гнездах доски вкладки трех величин	Геометрические пазлы: шесть фигур на 2-х досках	
-размещать в гнездах доски вкладки 6 величин	Геометрический комод	
-последовательно вкладывать 5 предметов вкладышей	Вкладышающиеся коробочки	
-нанизывать на конусную основу пирамидки 4-5 колец		Пирамидка на конусной основе
-попарно объединять разнородные плоскостные предметы двух величин		Материал: машина и колеса двух величин для мальчиков, куколка и платье двух величин для девочек. Задача ребенка: подобрать колеса для машины или платье для куклы.
-накладывать плоскостные вкладки на соответствующее изображение геометрических фигур		Материал: плоскостные вкладки 4 шт, лист –основа с изображением геометрических фигур.
-раскладывать предметы на две группы при	Поднос, пенал для карандашей и счетные	

использовании вспомогательных объектов в качестве основания группировки	палочки двух цветов	
-раскладывать предметы на две группы в соответствии с величиной, отвлекаясь от различий их цвета	Поднос, две коробочки и фигурки «Желуди» двух цветов и величин	
-отбирать предметы из трех вариантов		Квадраты, прямоугольники, круги по 5 шт из геометрического набора. Задача ребенка: построить дорожку из фигур одинаковой формы.
-раскладывать предметы на три группы в соответствии с заданным образцом	Шкафчик с ящичками	

План индивидуальной работы с Агнией, Наташей, Мирой

Задача	Материал в Монтессори-среде	Дополнительный дидактический материал
Блок 2		
-размещать в гнездах доски вкладки трех форм	Геометрические пазлы: шесть фигур на 2-х досках	
-размещать в гнездах доски вкладки трех величин	Геометрические пазлы: шесть фигур на 2-х досках	
-размещать в гнездах доски вкладки 6 величин	Геометрический комод	
-последовательно вкладывать 5 предметов вкладышей	Вкладышающиеся коробочки	
-нанизывать на конусную основу пирамидки 4-5 колец		Пирамидка на конусной основе
-попарно объединять разнородные плоскостные предметы двух величин		Материал: машина и колеса двух величин для мальчиков, куколка и платье двух величин для девочек. Задача ребенка: подобрать колеса для машины или платье для куклы.
-накладывать плоскостные вкладки на соответствующее изображение геометрических фигур		Материал: плоскостные вкладки 4 шт, лист –основа с изображением геометрических фигур.
-раскладывать предметы на две группы при использовании вспомогательных объектов в	Поднос, пенал для карандашей и счетные палочки двух цветов	

качестве основания группировки		
-раскладывать предметы на две группы в соответствии с величиной, отвлекаясь от различий их цвета	Поднос, две коробочки и фигурки «Желуди» двух цветов и величин	
-отбирать предметы из трех вариантов		Квадраты, прямоугольники, круги по 5 шт из геометрического набора. Задача ребенка: построить дорожку из фигур одинаковой формы.
-раскладывать предметы на три группы в соответствии с заданным образцом	Шкафчик с ящичками	
Блок 3		
-отбирать предметы идентичного образцу цвета из четырех вариантов		Поднос, конструктор Лего, основание. Задача ребенка: построить башенку, отбирая одноцветные прямоугольники.
-раскладывать предметы на четыре группы в соответствии с заданным образцом		Поднос, 4 коробки, кубы разного цвета, 12 шт
-попарно объединять идентично окрашенные разнородные предметы		Поднос, тарелочки 6 цветов, фигурки «Фрукты» Задача ребенка: разложить фрукты по тарелочкам
-размещать объемные вкладки в соответствующие гнезда доски	Доска с гнездами 6 форм	
-накладывать плоскостные вкладки 6 форм на соответствующие изображения геометрических фигур		Материал: плоскостные вкладки 4 шт, лист –основа с изображением геометрических фигур.
-размещать вкладки шести величин в соответствующих гнездах на основе преимущественно зрительного сопоставления	Геометрический комод	
-накладывать друг на друга 5 однородных предметов	Пирамидка с кольцами	
-попарно объединять разнородные предметы двух величин		Поднос, карточки с изображением ключей и замков трех величин. Задача ребенка: подобрать к каждому замку ключ.
-последовательно вкладывать друг в друга 8 предметов-вкладышей	Стаканчики-вкладыши	

План индивидуальной работы со Степаном и Стасом

Задача	Материал в Монтессори-среде	Дополнительный дидактический материал
Блок 3		
-отбирать предметы идентичного образцу цвета из четырех вариантов		Поднос, конструктор Лего, основание. Задача ребенка: построить башенку, отбирая одноцветные прямоугольники.
-раскладывать предметы на четыре группы в соответствии с заданным образцом		Поднос, 4 коробки, кубы разного цвета, 12 шт
-попарно объединять идентично окрашенные разнородные предметы		Поднос, тарелочки 6 цветов, фигурки «Фрукты» Задача ребенка: разложить фрукты по тарелочкам
-размещать объемные вкладки в соответствующие гнезда доски	Доска с гнездами 6 форм	
-накладывать плоскостные вкладки 6 форм на соответствующие изображения геометрических фигур		Материал: плоскостные вкладки 4 шт, лист –основа с изображением геометрических фигур.
-размещать вкладки шести величин в соответствующих гнездах на основе преимущественно зрительного сопоставления	Геометрический комод	
-накладывать друг на друга 5 однородных предметов	Пирамидка с кольцами	
-попарно объединять разнородные предметы двух величин		Поднос, карточки с изображением ключей и замков трех величин. Задача ребенка: подобрать к каждому замку ключ.
-последовательно вкладывать друг в друга 8 предметов-вкладышей	Стаканчики-вкладыши	
Блок 4		
-соотносить форму и цвет предметов в действиях с автодидактическим материалом		Корзинки, овощи-фрукты 5 цветов. Задача ребенка: на указание педагога «найди такой же фрукт/овощ как корзина» выполнить действие.
-отбирать предметы по образцу при одновременном		Конструктор Лего, фигурки двух величин разного цвета

учете двух свойств (цвет и величину)		Задача ребенка: на указание педагога «отбери элементы такого же цвета и величины» выполнить действие.
-соотносить форму предметов, абстрагируясь от различий других свойств		Фигурки животных или динозавров. Задача ребенка: выбрать такую же фигурку, но другого цвета.

План индивидуальной работы с Катей, Машей, Соней

Задача	Материал в Монтессори-среде	Дополнительный дидактический материал
Блок 4		
-соотносить форму и цвет предметов в действиях с автодидактическим материалом		Корзинки, овощи-фрукты 5 цветов. Задача ребенка: на указание педагога «найди такой же фрукт/овощ как корзина» выполнить действие.
-отбирать предметы по образцу при одновременном учете двух свойств (цвет и величину)		Конструктор Лего, фигурки двух величин разного цвета Задача ребенка: на указание педагога «отбери элементы такого же цвета и величины» выполнить действие.
-соотносить форму предметов, абстрагируясь от различий других свойств		Фигурки животных или динозавров. Задача ребенка: выбрать такую же фигурку, но другого цвета.
Блок 5		
-попарно объединять разнородные предметы пяти величин		Карточки с изображением. Задача ребенка: подобрать пары по величине.
-располагать в порядке чередования предметы двух цветов		Конструктор Лего, карточка с чередующимися элементами двух цветов, основание. Задача ребенка: построить сериационный ряд.
-размещать плоскостные элементы в соответствии с графическим образцом		Набор геометрических фигур, рисунок. Задача ребенка: выложить такой же рисунок/орнамент.
-выбирать предмет, соответствующий образцу		Карточки с изображением. Задача ребенка: покажи

по двум свойствам (цвет, форма)		«точно такой же предмет.
---------------------------------	--	--------------------------

План индивидуальной работы с Сашей, Дашей, Матвеем

Задача	Материал в Монтессори-среде	Дополнительный дидактический материал
Блок 5		
-попарно объединять разнородные предметы пяти величин		Карточки с изображением. Задача ребенка: подобрать пары по величине.
-располагать в порядке чередования предметы двух цветов		Конструктор Лего, карточка с чередующимися элементами двух цветов, основание. Задача ребенка: построить сериационный ряд.
-размещать плоскостные элементы в соответствии с графическим образцом		Набор геометрических фигур, рисунок. Задача ребенка: выложить такой же рисунок/орнамент.
-выбирать предмет, соответствующий образцу по двум свойствам (цвет, форма)		Карточки с изображением. Задача ребенка: покажи «точно такой же предмет.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

МОНИТОРИНГОВЫЕ КАРТЫ

Задачи	Аня
Блок 1	
-складывать двухместную игрушку типа матрешки	
-вставлять объемные предметы двух контрастных форм в соответствующие отверстия коробки	
-закрывать емкости крышками двух величин	
-закрывать емкости крышками двух форм	
Блок 2	
-размещать в гнездах доски вкладки трех форм	
-размещать в гнездах доски вкладки трех величин	
-размещать в гнездах доски вкладки 6 величин	
-последовательно вкладывать 5 предметов вкладышей	
-нанизывать на конусную основу пирамидки 4-5 колец	
-попарно объединять разнородные плоскостные предметы двух величин	
-накладывать плоскостные вкладки на соответствующее изображение геометрических фигур	
-раскладывать предметы на две группы при использовании вспомогательных объектов в качестве основания группировки	
-раскладывать предметы на две группы в соответствии с величиной, отвлекаясь от различий их цвета	
-отбирать предметы из трех вариантов	
-раскладывать предметы на три группы в соответствии с заданным образцом	

Задачи	Агния	Наташа	Мира
Блок 2			
-размещать в гнездах доски вкладки трех форм			
-размещать в гнездах доски вкладки трех величин			
-размещать в гнездах доски вкладки 6 величин			
-последовательно вкладывать 5 предметов вкладышей			
-нанизывать на конусную основу пирамидки 4-5 колец			
-попарно объединять разнородные плоскостные предметы двух величин			
-накладывать плоскостные вкладки на соответствующее изображение геометрических фигур			

-раскладывать предметы на две группы при использовании вспомогательных объектов в качестве основания группировки			
-раскладывать предметы на две группы в соответствии с величиной, отвлекаясь от различий их цвета			
-отбирать предметы из трех вариантов			
-раскладывать предметы на три группы в соответствии с заданным образцом			
Блок 3			
-отбирать предметы идентичного образцу цвета из четырех вариантов			
-раскладывать предметы на четыре группы в соответствии с заданным образцом			
-попарно объединять идентично окрашенные разнородные предметы			
-размещать объемные вкладки в соответствующие гнезда доски			
-накладывать плоскостные вкладки 6 форм на соответствующие изображения геометрических фигур			
-размещать вкладки шести величин в соответствующих гнездах на основе преимущественно зрительного сопоставления			
-накладывать друг на друга 5 однородных предметов			
-попарно объединять разнородные предметы двух величин			
-последовательно вкладывать друг в друга 8 предметов-вкладышей			

Задачи	Степан	Стас
Блок 3		
-отбирать предметы идентичного образцу цвета из четырех вариантов		
-раскладывать предметы на четыре группы в соответствии с заданным образцом		
-попарно объединять идентично окрашенные разнородные предметы		
-размещать объемные вкладки в соответствующие гнезда доски		
-накладывать плоскостные вкладки 6 форм на соответствующие изображения геометрических фигур		
-размещать вкладки шести величин в соответствующих гнездах на основе		

преимущественно зрительного сопоставления		
-накладывать друг на друга 5 однородных предметов		
-попарно объединять разнородные предметы двух величин		
-последовательно вкладывать друг в друга 8 предметов-вкладышей		
Блок 4-		
-соотносить форму и цвет предметов в действиях с автодидактическим материалом		
-отбирать предметы по образцу при одновременном учете двух свойств (цвет и величину)		
-соотносить форму предметов, абстрагируясь от различий других свойств		

Задачи	Катя	Маша	Соня
Блок 4			
-соотносить форму и цвет предметов в действиях с автодидактическим материалом			
-отбирать предметы по образцу при одновременном учете двух свойств (цвет и величину)			
-соотносить форму предметов, абстрагируясь от различий других свойств			
Блок 5			
-попарно объединять разнородные предметы пяти величин			
-располагать в порядке чередования предметы двух цветов			
-размещать плоскостные элементы в соответствии с графическим образцом			
-выбирать предмет, соответствующий образцу по двум свойствам (цвет, форма)			

Задачи	Саша	Даша	Матвей
Блок 5			
-попарно объединять разнородные предметы пяти величин			
-располагать в порядке чередования предметы двух цветов			
-размещать плоскостные элементы в соответствии с графическим образцом			
-выбирать предмет, соответствующий образцу по двум свойствам (цвет, форма)			

ПРИЛОЖЕНИЕ 5**МОНТЕССОРИ-МАТЕРИАЛ В ЗОНЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ
В ГРУППЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

