

ЗНАЧИМОСТТА НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА ЗА ПОСТИГАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЕН НАПРЕДЪК ПРИ ДЕЦА ОТ ПЪРВА И ЧЕТВЪРТА ГРУПА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Розалина Енгелс-Критидис

***Анотация:** Публикацията очертава значимостта на индивидуализацията и диференциацията при подбора и структурирането на образователното съдържание, както и при планиране на целите на педагогическото взаимодействие в детската градина. Представени и анализирани са резултати от проведено изследване в експериментална и контролна група 3-4-годишни деца, както и в експериментална и контролна група 6-7-годишни деца. Резултатите показват по-голям образователен напредък в експерименталните групи, където е заложено засилено и многообразно приложение на индивидуалния и диференциран подход. От друга страна, напредъкът при 3-4-годишните деца се оказва статистически значимо по-висок в сравнение с напредъка при 6-7-годишните деца, което подчертава важността на прилагането на индивидуализацията и диференциацията още от самото начало на активното включване на децата в организирани групови форми на педагогическо взаимодействие.*

***Ключови думи:** индивидуализация; диференциация; образователен напредък; 3-4-годишни деца; 6-7-годишни деца*

THE IMPORTANCE OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION FOR ACHIEVING EDUCATIONAL PROGRESS IN CHILDREN ATTENDING FIRST AND FOURTH AGE GROUP IN KINDERGARTEN

Rozalina Engels-Kritidis

***Abstract:** The publication outlines the importance of individualization and differentiation when selecting and developing educational content, as well as when planning the goals of pedagogical interactions in the kindergarten. The results of a study involving an experimental and a control group of 3-4-year-old children, as well as an experimental and a control group of 6-7-year-old children are presented; they indicate greater improvement of the progress of children in the groups where individual and differentiated approach had been systematically applied to all pupils. On the other hand, the educational progress of 3-4-year-old children was significantly higher than the progress of 6-7-year-old children, which could underline the importance of applying individualization and differentiation approach from the very beginning of child's attending organized group forms of pedagogical interaction.*

***Key words:** individualization; differentiation; educational progress; 3-4 year-old children; 6-7 year-old children*

Въведение: индивидуализацията и диференциацията в образованието

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

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

Редица съвременни изследвания привличат вниманието върху ролята на индивидуализацията и диференциацията в педагогиката, като паралелно с това очертават и някои изисквания за правилното ѝ приложение.

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

Kuznetsova & Régnier (2014) използват някои от методите на Селестен Френе, за да приложат на практика принципа за индивидуализацията в съвременните образователни практики в областта на чуждоезиковото обучение, и констатира повишена мотивация за учене у участниците в описания от тях формиращ експеримент. Kratochvílová & Havel (2013) разглеждат прилагането на индивидуализация и диференциация в образованието като един от петте основни принципа на включващите училища (наред с комуникацията; сътрудничеството; отвореността от страна на учителите за максимални очаквания от децата; уважението сред децата и училищния персонал). Пак според тях, „учителят може да диференцира образованието по посока на съдържание, време, методология и организация“ (Kratochvílová & Havel: 1523) и по този начин се осигуряват възможности всички деца да могат да учат оптимално и да постигат максимум, независимо от техните различия.

Важно е да се отбележи и гледната точка на Căprioară & Frunză (2013), които, разкривайки значимата роля на диференциацията и индивидуализацията при преподаването и ученето в областта на математиката, все пак предупреждават за възможните рискове, които могат да бъдат налице, когато този подход се прилага едностранчиво. Те изтъкват необходимостта учителите да бъдат специално обучавани как да организират този вид преподаване/учене.

Индивидуализацията и диференциацията са свързани и с детската любознателност, и е много важно учителите да имат ясна представа как да я използват в правилната посока. В тази връзка от значимост е да се спомене мнението на Engel & Randall (2009: 189), които оправдано смятат, че „учител, който вярва, че цел на дадена образователна дейност е ученикът да попълни даден работен лист (често поставяна цел в класните стаи в САЩ), може да подходи към дадена обучителна дейност доста по-различно, отколкото учител, който вярва, че целта е да помогне на детето да научи повече относно дадено поле на знанието“.

В подобен дух Мирчева (2013) разглежда въпроса за „диференциацията в обучението“ в пряката му връзка с „отвореното обучение“, като се фокусира върху

възможностите за използване на диференциацията в началното училище, но част от предложените от авторката идеи биха могли да се адаптират и да се приложат по своеобразен начин и с деца от предучилищна възраст. Така идеята „да се постигне „учене, което носи удоволствие и задоволява детските интереси“, Мирчева (2013: 7) също подкрепя използването на „диференцирана методика, която предлага вариативни учебни пътища“.

Отчитайки всичко, написано по-горе, *целта на настоящата публикация* е да очертае значимостта на индивидуализацията и диференциацията при дефиниране на образователните цели, както и при подбора и структурирането на образователното съдържание и реализацията му в педагогическото взаимодействие с оглед разширяване на възможностите за образователен напредък на децата от предучилищна възраст. Публикацията се фокусира върху проучване в два различни етапа от взаимодействието в детската градина – в първата и в последната група в детската градина, т.е. при 3-4-годишните и при 6-7-годишните деца.

Потребност от засилено прилагане на индивидуализацията и диференциацията в детската градина

Ключова роля на детския учител е да съумее дискретно и резултатно да трансформира значими за детето житейски ситуации в педагогически такива, като паралелно с това да провокира и запази детския интерес (Енгелс-Критидис 2012). Това не би могло да бъде трайно и успешно постигнато без отчитане на индивидуалните особености и постижения на децата, съпътствано от диференциране и/или индивидуализиране на целите на педагогическото взаимодействие. Още на етапа на подбора и структурирането на образователното съдържание в дадена педагогическа ситуация, добрият детски учител умело съобразява и залага постигането на знания, умения и отношения, някои от които отразяващи спецификата на отделните деца, или отчитащи възможностите на някои подгрупи в рамките на групата към конкретен момент и степен на развитие. В тази връзка, преди всичко е необходимо да не се забравя, че пълноценното разбиране за същността на индивидуалния подход, както и респективно принципа за индивидуализиране на образователните цели при взаимодействие с деца от предучилищна възраст (Русинова и др. 1993), се свързва с осигуряване на по-ефективни възможности по посока на всяко едно дете в групата поотделно, с ясното разбиране, че това не се отнася единствено или преди всичко само до децата от т.н. „уязвими групи“ (деца със специални образователни потребности или трудности в ученето, деца с миграционен или ромски произход, и др.). За щастие, възможностите за успешно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в предучилищна възраст са много по-големи в сравнение с възможностите при класическия образователен процес с по-големите ученици, като една от главните причини за това е спецификата и особено гъвкавостта на педагогическото взаимодействие в детската градина. Учителите са тези, които могат да усложняват, опростяват или представят конкретното образователното съдържание по начин, който би позволил да се разкрият оптималните (или дори максималните) възможности на

всяко дете или дадена подгрупа деца (групирани и прегрупирани често; по различни критерии и към съответен момент, спрямо дадените обстоятелства и цели на учителя). Необходимо е паралелно с отчитането на конкретната специфика на програмната образователна система, по която се работи, детският учител да планира разнообразни и усложняващи се варианти на образователното съдържание в педагогическите ситуации, като съблюдава принципа за индивидуализиране на образователните цели и в непреднамереното взаимодействие с децата в останалите режимни моменти.

Във всяко едно педагогическо взаимодействие учителят е необходимо да прави точна преценка кое от вече познатото да изведе като базисно, въвеждащо в новото знание/умение/отношение, и то по посока на многообразните образователни акценти, по начина, по който те съществуват в реалния живот. В една детска група, дори и организирана на възрастов принцип (както това е у нас), тези етапи са различни за всяко дете. Това означава, че не само груповата компетенция на две отделни групи (например 3-4-годишни деца) е различна, но и в рамките на всяка една група са налице индивидуални и диференциални различия, които, независимо дали са свързани с изпреварващо или изоставащо развитие, е необходимо да се отчитат. Разбира се, трябва да се има предвид, че за да може успешно да прилага индивидуалният подход, и то особено в многолюдните групи в големите градове в България (30 и повече на брой деца в група), от изключителна важност е учителят много добре да познава особеностите на всяко отделно дете.

Конкретният педагог е този, който, съобразявайки се с индивидуалните характеристики на децата в тяхната динамика – от една страна, и с груповата компетенция – от друга, е необходимо да „осигурява” низ от постепенно усложняващи се педагогически ситуации, за да държи достигнатото ниво в психическото развитие на всяко дете „будно” и да му дава неспирно „храна”, за да се развива все повече и повече. Необходимо е детският учител да осигури поле за естествено приложение и на вече овладян детски опит, като подходящото индивидуализирано или диференцирано усложняване/опростяване би дало възможност на детето да осмисли, трансферира и успешно приложи овладяното в реални житейски ситуации.

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

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

Цел, хипотези, методология и дизайн на изследването

С цел да се потърсят доказателства за значимостта на индивидуализирането и диференцирането на образователното съдържание и образователните цели в процеса на взаимодействие в детската градина, беше формулирана следната водеща изследователска **хипотеза**: степента на образователен напредък на отделните деца по посока овладяване на образователното съдържание е по-висок в детски групи, в които засилено и многопосочно се прилага индивидуалният и диференцираният подход, в сравнение с групи, където този подход се прилага чрез недостатъчни на брой и еднообразни методи и похвати.

Настоящата публикация цели да докаже тази хипотеза, като я проверява в две възрастови групи - при най-малките и при най-големите деца в условията на детската градина в България. Т.е. **първата подхипотеза** конкретизира основната изследователска хипотеза при деца от т.н. *първа възрастова група* (3-4-годишни деца), а **втората подхипотеза** проследява същата корелация, само че при деца от т.н. *подготвителна група* (6-7-годишни деца).

Имайки предвид значително по-малката обремененост на най-малките по посока на рутината в организираните педагогически взаимодействия, в рамките на една допълнителна **трета подхипотеза** предполагахме, че при 3-4-годишните деца, при които засилено и многопосочно се прилага индивидуализацията и диференциацията, степента на образователен напредък би бил по-висок в сравнение с 6-7-годишните, при които също активно се взаимодейства по подобен начин.

Психолого-педагогическият експеримент беше проведен в столичната ЦДГ 99 „Брезичка“. В една група от 31 на брой 3-4-годишни деца и в една група 30 на брой 6-7-годишни деца в периода 1.03.2015г.–22.05.2015г. беше заложено 12-седмично експериментално педагогическо взаимодействие целящо задълбочаване приложението на индивидуализацията и диференциацията от страна на детските учители в образователното взаимодействие. Освен това, за сравнение, бяха проучени и децата от две контролни групи от същата детска градина (работещи по едни и същи програмни системи), при които не беше проведено експериментално взаимодействие - съответно с 31 и 32 на брой деца от същите две възрастови групи.

По време на развиващата образователна програма в експерименталните групи бяха активно прилагани игрово-преобразуващи методи, средства и похвати, позволяващи засилена индивидуализация и диференциация главно в рамките на игрово-познавателни педагогически ситуации, но също така и в непреднамереното взаимодействие с децата в неговата цялост. Част от използваните образователни технологии са описани при Енгелс-Критидис и Чолакова 2015а; 2015б; 2015в; 2015г; Валашкова 2015 и др.

Като основен констатиращ изследователски метод беше използвано ежедневното психолого-педагогическо наблюдение на децата от страна на детските учители, позволяващо проследяване в динамика на процеса на развитие на психичните

процеси и свойства, както и на напредъка и постиженията на децата по посока на заложеното образователно съдържание. Със съгласието на родителите, в началото и в края на експеримента учителите изразиха експертното си мнение за всяко едно дете чрез попълване на оценителни карти, в които педагозите групираха и прегрупираха децата по структурирана от автора система от критерии и показатели. В настоящата статия ще бъдат представени резултатите от изследваните две експериментални и две контролни групи по показателя *Степен на образователен напредък на детето по посока овладяване на образователното съдържание, заложено в Държавните образователни изисквания за предучилищно възпитание и подготовка* (Наредба 4 от 2000/2005) като средна преценка за степента на напредъка по всички образователни направления („Български език и литература“; „Математика“, „Социален свят“; „Природен свят“; „Изобразително изкуство“; „Конструктивно-технически и битови дейности“; „Музика“; „Физическа култура“; „Игрова култура“). На учителите се разчиташе един път в началото на експеримента и един път след проведеното 12-седмично целенасочено взаимодействие, да разпределят имената на децата в пет формално и нереално (само на хартия) обособени подгрупи спрямо това, *каква е степента на тяхната успеваемост, т.е. до каква степен всяко дете се справя с овладяването на образователното съдържание*, като средна преценка за успеваемостта по всички образователни направления (виж Таблица 1). При инструкцията към учителите се акцентира на това, че всяко едно от децата се поставя към дадена подгрупа, която най-добре характеризира неговите постижения в посочената връзка *към момента*, като се апелира към максимална обективност и безпристрастност. Избраните детски учители имат изключително добра университетска и надградена професионална подготовка в областта на психологията и предучилищната педагогика (магистърска степен и II-ра ПКС). Те участват в редица научно-практически изследвания и образователни проекти, а освен това са базови учители с повече от двадесетгодишен опит, отговарящи за педагогическата практика на студенти-бъдещи детски учители. Следователно на мнението им определено може да се гледа като на експертно.

Таблица 1. Подгрупи спрямо степента на обща успеваемост на децата по посока овладяване на заложеното в *Държавните образователни изисквания за предучилищно възпитание и подготовка* образователно съдържание.

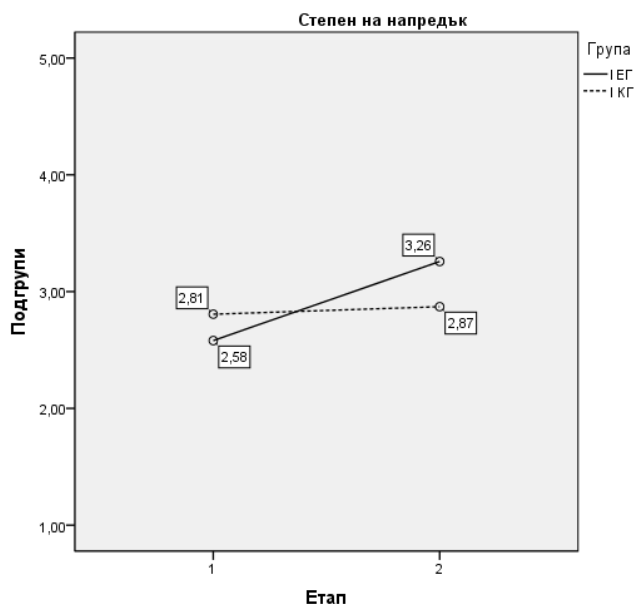
<i>Група 1:</i>	<i>Група 2:</i>	<i>Група 3:</i>	<i>Група 4:</i>	<i>Група 5:</i>
Почти винаги трудно справящи се	По-често трудно справящи се	По-често добре справящи се	Почти винаги много добре справящи се	Почти винаги отлично справящи се
(трудно справящи се без чужда помощ; в значителна степен изоставящи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

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

1. Да се проучи експертното мнение на детските учители в експерименталната и контролната група 3-4-годишни деца относно степента на успеваемост на децата на констатиращия и на контролния етап на експеримента.
2. Да се проучи експертното мнение на детските учители в експерименталната и контролната група 6-7-годишни деца относно степента на успеваемост на децата на констатиращия и на контролния етап на експеримента.
3. Да се установи степента на образователен напредък при 3-4-годишните деца и при 6-7-годишните деца, като бъде измерен чрез отчитане на разликата в степента на успеваемост на децата от експерименталните групи спрямо напредъка на децата от съответните по възраст контролни групи.
4. Да се приложат подходящи статистически методи с цел доказване и достъпно онагледяване на предполагаемия по-голям образователен напредък при децата от експерименталните групи спрямо напредъка на децата от контролните групи.
5. Да се приложат подходящи методи с цел доказване на предполагаемия по-голям образователен напредък на 3-4-годишните деца, при които засилено и многопосочно се прилага индивидуализацията и диференциацията, в сравнение с 6-7-годишните, при които също активно се взаимодейства по подобен начин.

Представяне и анализ на резултатите от проучването

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



Фиг.1. Различия в степента на успеваемост между експерименталната и контролната група 3-4-годишни деца на констатиращия и контролния етап.

Първата проверявана нулева статистическа хипотеза, съответно корелираща с първата изследователска подхипотеза, е следната: степента на напредък на отделните 3-4-годишни деца по посока овладяване на образователното съдържание, не е по-висока в експерименталната група, в сравнение с контролната.

За проверката на първата нулева хипотеза са приложени следните статистически методи:

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

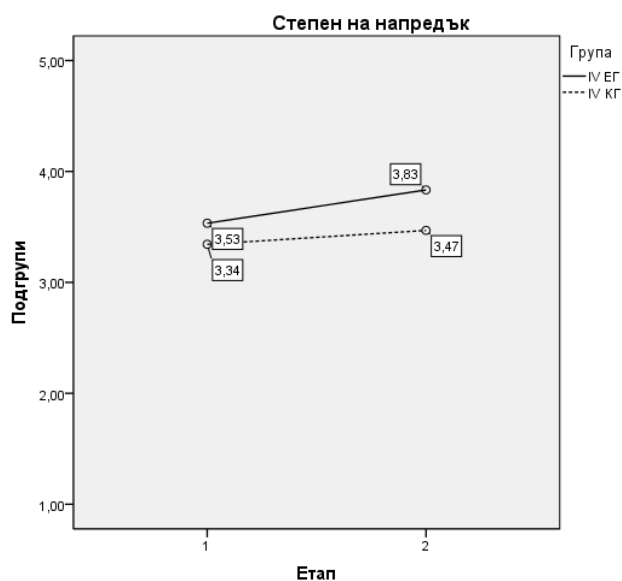
Резултатите от статистическия анализ показват, че макар и експерименталната група 3-4-годишни деца (оттук нататък наричана още I ЕГ) да тръгва от по-ниски стойности, на констатиращия етап няма значимо различие между експерименталната и контролната група ($t = 0,67$, $p = 0,507$). Промяната в контролната група на 3-4-годишните деца е статистически незначима ($t = 0,81$, $p = 0,423$), докато в I ЕГ е настъпила статистически значима промяна ($t = 0,629$, $p = 0,000$) и това е много ясно видно на Фиг. 1. Макар и на контролния етап да не се регистрира статистически значимо различие между експерименталната и контролната група ($t = 1,17$, $p = 0,246$), което формално потвърждава нулевата хипотеза, а не я отхвърля, статистически значимата промяна при децата в I ЕГ и фактът, че те започват от по-ниски стойности на констатиращия етап, а на контролния етап вече изпреварват I КГ, частично потвърждава алтернативната (изследователската) хипотеза.

Таблица 2. Разпределение на 3-4-годишните деца от ЕГ и КГ спрямо принадлежността им към подгрупите по степен на успеваемост по посока овладяване на заложеното в ДОО образователно съдържание - осреднена преценка за всички направления, на констатиращия и контролния етап.

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

Втората проверявана нулева статистическа хипотеза корелира с втората изследователска подхипотеза и е следната: степента на напредък на 6-7-годишните деца по посока овладяване на образователното съдържание не е по-висока в експерименталната група в сравнение с контролната.

За проверката на втората нулева хипотеза са приложени същите статистически методи, използвани и при проверката на първата хипотеза, а резултатите са онагледени на Фиг. 2.



Фиг.2. Различия в степента на успеваемост между експерименталната и контролната група 6-7-годишни деца на констатиращия и контролния етап

Резултатите от статистическия анализ показват, че макар и експерименталната група 6-7-годишни деца (оттук нататък наричана още IV EG) да тръгва от по-високи стойности, на констатиращия етап няма значимо различие между експерименталната и контролната група ($t = 0,69$, $p = 0,495$). И в двете групи е настъпила значима промяна (IV KG: $t = 2,10$, $p = 0,044$; IV EG: $t = 3,53$, $p = 0,001$), като в експерименталната група промяната е по-голяма отколкото в контролната, и това е много ясно видно на Фиг. 2.

Макар и на контролния етап да не се регистрира значимо различие между експерименталната и контролната група ($t = 1,31$, $p = 0,196$), което формално потвърждава нулевата хипотеза, а не я отхвърля, по-силната степен на напредък на децата от EG и тук поне частично потвърждава алтернативната (изследователската) хипотеза.

Таблица 3. Разпределение на 6-7-годишните деца от EG и KG спрямо принадлежността им към подгрупите по степен на успеваемост по посока овладяване на заложеното в ДОО образователно съдържание - осреднена преценка за всички направления, на констатиращия и контролния етап.

Подгрупа		6-7-годишни деца		6-7-годишни деца	
		Експериментална група		Контролна група	
№:	Работно наименование на подгрупата	Констатиращ етап	Контролен етап	Констатиращ етап	Контролен етап
1	Почти винаги трудно справящи се	2	2	0	0
2	По-често трудно справящи се, които обаче не рядко показват, че могат да се справят сравнително добре	4	3	8	5
3	По-често добре справящи се	6	5	9	11
4	Почти винаги много добре справящи се	12	8	11	12
5	Почти винаги отлично справящи се	6	12	4	4
Общ брой деца в групата		30	30	32	32

Във връзка с доказването на третата подхипотеза е необходимо да формулираме **трета нулева хипотеза**, а именно, че при 3-4-годишните деца, при които засилено и многопосочно се прилага индивидуализацията и диференциацията, степента на

образователен напредък не е по-висок, в сравнение с *6-7-годишните*, при които също активно се взаимодейства по подобен начин. Сравнително лесно би могъл да се изчисли средният напредък за двете експериментални групи и да се провери дали разликата е статистически значима: средният напредък в експерименталната група на *3-4 годишните деца* е 0,68, което е равно на разликата между 3,26 и 2,58 (виж Фиг.1). Средният напредък в експерименталната група на *6-7 годишните деца* е 0,30, което е равно на разликата между 3,83 и 3,53 (виж Фиг.2). Следователно може да се направи заключението, че разликата между двата средни напредъка е **статистически значима** ($t = 2,74$, при $p = 0,008$), т.е. напредъкът в експерименталната група на по-малките деца е статически значимо по-голям от напредъка в експерименталната група на по-големите деца. Това на практика отхвърля третата нулева хипотеза и потвърждава третата изследователска подхипотеза.

Заключение

Опитахме се да докажем и онагледим положителната разлика в степента на образователен напредък на отделните деца в групи, където в педагогическото взаимодействие по-активно се прилага индивидуалният и диференцираният подход. Причините различие на контролния етап и при *3-4-годишните деца*, и при *6-7-годишните*, макар и ясно видимо, да не е статистически значимо, най-вероятно са свързани със сравнително малкия брой наблюдавани деца. Очакванията са при разширяване на извадката до 120 деца и общото ѝ обработване, картината да се промени и да се очертае статистически значима връзка.

В настоящата публикация беше очертано значението и перспективата на засиленото прилагане на индивидуализацията и диференциацията в образователното взаимодействие в детската градина, като се фокусира внимание и върху особената важност на активното прилагане на подобен подход още от първа група в детската градина. Разсъжденията в тази посока бяха подкрепени от представените резултати. Редица други аспекти на тук описаната проблематика предстои да бъдат коментирани в следващи публикации на автора.

Литература

- Валашкова 2015:** Валашкова, М. Ролята на книгите с подказки в обучението по четене в първи клас. *Сборник с материали от IV Есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизиранието на образованието – национални и европейски практики“ (14-15 ноември 2014)*, УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, с. 148-162.
- Енгелс-Критидис 2012:** Енгелс-Критидис, Р. *Детето в света на пословиците и поговорките*. УИ „Св. Климент Охридски“, 2015.
- Енгелс-Критидис 2015:** Енгелс-Критидис, Р. Значимостта на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина. *Педагогика*, 8/2015, стр. 1147-1156.
- Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова 2015а:** Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова. Игрово-познавателните ситуации в подготвителна група/клас: индивидуализиране и интегриране на образователно съдържание чрез играта „Пощальон“. В: *Сборник с доклади от IV Есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизиранието на образованието – национални и европейски практики“ (14-15 ноември 2014)*. УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, с. 163-172.

- Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова 2015б:** Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова. Индивидуализиране и интегриране на образователно съдържание в предучилищна възраст: „Пъзел с илюстрации от приказки“. В: *Сборник с доклади от IV Есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизиранието на образованието – национални и европейски практики“ (14-15 ноември 2014)*. УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, с. 173-180.
- Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова 2015в:** Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова. Ролята на личностно значимия практически опит: две проекции на ученето чрез правене в детската градина. В: *Сборник с доклади от V Есенен научно-образователен форум „Съвременното училище и квалификацията на учителите“ (20-21 ноември 2015)*, под печат.
- Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова 2015г:** Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова. Фоторазказът като метод на педагогическо взаимодействие в съвременната детска градина: ролята на личностно значимия детски опит. В: *Сборник с доклади от V Есенен научно-образователен форум „Съвременното училище и квалификацията на учителите“ (20-21 ноември 2015)*, под печат.
- Мирчева 2013:** Мирчева, И. *Отворено обучение. Диференциация в обучението в началното училище*. София, ВЕДА СЛОВЕНА ЖГ, 2013.
- Наредба 4 от 2000/2005:** Наредба 4 от 2000 за предучилищно възпитание и подготовка - www.minedu.government.bg/?h=downloadFile&fileId=206 (20.12.2015)
- Русинова и др. 1993:** Русинова, Е., Д. Гюров, М. Баева, В. Гюрова и др. (1993). *Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст*. София: „Даниела Убенова“, 1993.
- Căprioară & Frunză 2013:** Căprioară, D. & Frunză, V Differentiation and Individualization in the Organization of the Teaching-Learning Activities in Mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 2063 – 2067, 2013.
- Engel & Randall 2009:** Engel, S. and Randall, K. How Teachers Respond to Children's Inquiry. *American Educational Research Journal*, Vol. 46, No. 1, pp. 183 –202, 2009.
- Engels-Kritidis 2016:** Engels-Kritidis, R. Inclusiveness for all: the importance of individualization and differentiation for achieving educational progress in children in kindergarten. *Journal of Preschool and Elementary School Education, number 6 No. 2/2015(8)*: Special issue on topic: „The inclusiveness of children with special educational needs (the disabled, the gifted) in the preschool and elementary school education spectrum“ (in print)
- Kratochvílová & Havel 2013:** Kratochvílová, J. & Havel, J. Application of individualization and differentiation in Czech primary schools – one of the characteristic features of inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 1521 – 1525, 2013.
- Kuznetsova & Régnier 2014:** Kuznetsova, E. & Régnier, J. C. Individualization of Educational Process according to C. Freinet: a Pilot Experiment in a Group of Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 154, pp. 87 – 91, 2014.

За автора:

Доц. д-р Розалина Енгелс-Критидис е преподавател във Факултета по начална и предучилищна педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“; e-mail: rozalinae@yahoo.com