

Редакционный совет / Editorial Board



Веракса Николай Евгеньевич,
главный редактор, доктор психологических наук,
профессор, декан факультета психологии образования
РГГУ, ректор АНО ВПО «Московская педагогическая
академия дошкольного образования (МПАДО)»
Nikolay E. Veraksa,
Editor-in-chief, Doctor of Psychology, Professor, Dean of
Faculty of Psychology of Education, Russian State University
for the Humanities (Moscow, Russia)



Асмолов Александр Григорьевич,
академик РАО, доктор психологических наук,
профессор, член Президиума РАО, директор
Федерального института развития образования
Aleksandr G. Asmolov,
Member of Russian Academy of Education, Doctor
of Psychology, Director of Federal Education Development
Institute (Moscow, Russia)



Волосовец Татьяна Владимировна,
кандидат педагогических наук, профессор, директор
Института психолого-педагогических проблем детства
Российской академии образования
Tatiana V. Volosovets,
PhD in Pedagogy, Professor, Director of Institute
of Psychological-Pedagogical Problems of Childhood
of Russian Academy of Education (Moscow, Russia)



Дорофеева Эльфия Минимуховна,
директор по развитию АНО ВПО «МПАДО»,
генеральный директор специализированного
педагогического издательства «МОЗАИКА-СИНТЕЗ»
Aliya M. Dorofeeva,
Director of Development of MPADO, General Director
of MOZAIKA-SINTEZ Education Publishing House
(Moscow, Russia)



Кравцова Елена Евгеньевна,
доктор психологических наук, профессор, директор
Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ
Elena E. Kravtsova,
Doctor of Psychology, Professor,
Director of L. S. Vygotsky Institute
of Psychology of Russian State University
for the Humanities (Moscow, Russia)



Кудрявцев Владимир Товиевич,
доктор психологических наук, профессор, заведующий
кафедрой теории и истории психологии Института
психологии им. Л. С. Выготского РГГУ
Vladimir T. Kudryavzev,
Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of
Theory and History of L. S. Vygotsky Institute of Psychology
of Russian State University for the Humanities
(Moscow, Russia)



Подольский Андрей Ильич,
доктор психологических наук, профессор, заведующий
кафедрой возрастной психологии факультета психологии
МГУ им. М. В. Ломоносова
Andrei I. Podolsky,
Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of
Developmental Psychology of Lomonosov Moscow State
University (Moscow, Russia)



Рубцов Виталий Владимирович,
академик РАО, доктор психологических наук, профессор,
ректор МГППУ, заслуженный деятель науки
Vitaly V. Rubtsov,
Member of the Russian Academy of Education,
Doctor of Psychology, Professor, President of Moscow State
University of Psychology and Education,
Honored worker of science (Moscow, Russia)



Самуэльсон Ингрид Прамлин,
профессор, президент Всемирной организации раннего
образования, председатель раннего образования
и устойчивого развития ЮНЕСКО, гётеборгский
Университет (Гетеборг, Швеция)
Ingrid Pramling Samuelsson,
Professor, President of the World Organization for Early
Childhood Education, Head of the UNESCO Chair in
Early Childhood Education and Sustainable Development,
Gothenburg University (Gothenburg, Sweden)



Собкин Владимир Самуилович,
академик РАО, доктор психологических наук,
профессор, директор Института социологии
образования Российской академии образования
Vladimir S. Sobkin,
Member of the Russian Academy of Education, Doctor
of Psychology, Professor, Director of Institute of
Sociology in Education of Russian Academy of Education
(Moscow, Russia)



Субботский Евгений Васильевич,
доктор психологических наук,
профессор университета Ланкастер,
Великобритания
Evgeniy V. Subbotsky,
Doctor of Psychology, Professor
of Department of Psychology of Lancaster University
(Lancaster, United Kingdom)



ван Урс Берт,
доктор психологических наук, профессор
факультета психологии и педагогики
Свободного университета Амстердама
Bert van Oers,
Doctor of Psychology, Professor
of Faculty of Psychology and Pedagogy
of VU University of Amsterdam
(Amsterdam, Netherlands)



Чеснокова Ольга Борисовна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры
возрастной психологии факультета психологии МГУ
им. М. В. Ломоносова
Olga B. Chesnokova,
PhD in Psychology, Associate Professor
of Department of Developmental Psychology
of Lomonosov Moscow State University
(Moscow, Russia)



Шиян Игорь Богданович,
кандидат психологических наук, заведующий
лабораторией развития ребенка Научно-
исследовательского института столичного
образования МГППУ
Igor B. Shiyann,
PhD in Psychology, Head of the laboratory of
development of the child MSPU (Moscow, Russia)



Шмис Тигран Гамлетович,
кандидат педагогических наук, специалист в области
образования Московского представительства
Всемирного банка
Tigran G. Shmis,
PhD in Pedagogy, Education Specialist Europe and
Central Asia Human Development Unit The World Bank
(Moscow, Russia)



Штипек Дебора,
профессор факультета образования Стэнфордского
университета (США)
Stipek Deborah,
Professor of Faculty of Education at Stanford University
(Stanford, USA)



Веракса Александр Николаевич,
кандидат психологических наук, доцент кафедры
методологии психологии факультета психологии МГУ
им. М. В. Ломоносова, директор по международным
отношениям Российского психологического общества
Aleksander N. Veraksa,
PhD in Psychology, Associate Professor of Department
of Methodology of Psychology of Lomonosov Moscow
State University, International Affairs Director of Russian
Psychological Society (Moscow, Russia)

Издается в партнерстве с издательством «Ратледж» при поддержке
Московской педагогической академии дошкольного образования
(МПАДО) и Института психолого-педагогических проблем детства РАО

Published in partnership with Routledge, supported by MPADO
& Institute of psychological-pedagogical problems of childhood RAE



Фото на обложке: © Andres Rodriguez - Fotolia.com

Шеф-редактор
Лариса Бурмистрова

Ответственный редактор
Виктор Мороз

Отдел рекламы и распространения
Михаил Елькин
Валерий Лесик

Корректор
Ирина Литвина

Составление и перевод дайджеста
Денис Ковалев

При использовании материалов
этого номера ссылка на издание обязательна.

Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС77-29593 от 14 сентября 2007 г.
Издаётся с ноября 2007 г.

Журнал размещен в научной электронной
библиотеке www.eLibrary.ru «Российского
индекса научного цитирования» (РИНЦ).

ISSN 1997-9657 (Print)

Возрастная категория / Age category: 12+
Тираж 10 000 экз.

Отпечатано в ООО «ТИПОГРАФИЯ КЕМ»,
тел./факс +7 (495) 363-56-12,
Адрес: 129626, Графский пер., д. 9, стр. 2,
сайт: www.a-kem.ru.

Адрес редакции
123308, Москва, ул. Мневники, д. 7, корп. 1
Тел.: +7 (495) 641-86-25
Подписка: +7 (915) 004-73-25
e-mail: podpiska@sdo-journal.ru

Contacts
123308, 7, Building 1, Mnevniky st., Moscow,
Russian Federation. Tel. +7 (495) 641-86-25

www.sdo-journal.ru
e-mail: journal@msbook.ru, sdo@sdo-journal.ru

YouTube: <http://www.youtube.com/user/JournalPreschool>

Twitter: https://twitter.com/sdo_preschool

© «Современное дошкольное образование.
Теория и практика», 2014

СОДЕРЖАНИЕ



ПАНОРАМА СОБЫТИЙ

Новости	3
VI Всероссийский Байкальский образовательный форум «Ребенок в пространстве будущего»	8
Современные детские сады в России: возможности и перспективы	14



СПЕЦИАЛЬНЫЙ РЕПОРТАЖ

Принцип поддержки разнообразия детства. Межрегиональный семинар-совещание по обсуждению проектов примерных основных образовательных программ дошкольного образования	16
Дошкольное образование: зона ближайшего развития	38



АКТУАЛЬНОЕ ИНТЕРВЬЮ

<i>Соня Шеридан:</i> «К ребенку нужно относиться с уважением, как к целостной личности и учитывать его мнение»	46
--	----



МОНИТОРИНГ

<i>Э.Ф. Алиева, Н.В. Немова, О.Р. Радионова, С.С. Славин, Н.В. Тарасова.</i> Доклад о результатах мониторинга готовности образовательных организаций к введению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования	50
--	----



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

<i>В.Т. Кудрявцев.</i> О развивающей педагогике оздоровления	64
<i>Е.О. Смирнова.</i> Виды игры дошкольника	74

Уважаемые читатели!

На страницах журнала вы найдете актуальную информацию об инновационных образовательных методиках, современных технологиях дошкольного образования, конспекты занятий и многое другое. Над журналом работают ведущие специалисты в области дошкольного образования. Творческий коллектив редакции прилагает максимум усилий, чтобы сделать его интересным и полезным для всех, кому небезразличны вопросы воспитания дошкольников. Мы рассчитываем и на вашу помощь, надеемся, что вы будете делиться опытом, участвовать в наших дискуссиях, предлагать темы для обсуждения.



Читайте все самые свежие новости дошкольного образования в ленте «СДО» в Twitter:
https://twitter.com/sdo_preschool

Москва: к началу учебного года очередь в детские сады будет практически устранена

1 сентября в Москве откроют свои двери 34 новых детских сада, это позволит практически полностью устранить очередь в детские сады для детей от трех до семи лет. Об этом заявил мэр города Сергей Собянин в ходе осмотра здания нового детского сада в районе Ховрино на улице Дыбенко.

«Исключение составляет разве что Щербинка, где мы до конца года решим эту проблему. Таким образом, 100% детей от трех до семи лет будут ходить в детские сады», – подчеркнул мэр Москвы.

Воспитанниками новых дошкольных учреждений станут более шести тысяч детей. 23 детсада будет построено за счет городского бюджета, еще 11 – за счет инвесторов (с начала года уже построено 10 зданий). В 2013 году в столице открыли 30 детских садов почти на пять тысяч мест (22 – за счет городского бюджета, 8 – за счет инвесторов), уточнили в мэрии. ■

<http://www.regnum.ru/news/economy/1829261.html#ixzz38gcTxLtj>

Детские сады для Крайнего Севера и Дальнего Востока

Министерство образования и науки Российской Федерации, Правительство Республики Саха (Якутия) при участии Всемирного банка объявило о начале конкурса на разработку эскизных инновационных проектов дошкольных образовательных организаций для районов Крайнего Севера и Дальнего Востока.

Необходимость создания инновационных архитектурных решений обусловлена потребностью быстро меняющегося мира в новых методах и подходах к воспитанию будущего поколения, поколения XXI века.

Участникам конкурса – архитекторам и дизайнерам, а также студентам специализированных вузов и представителям профессиональных сообществ необходимо будет предложить

собственный, индивидуальный подход к реализации поставленной задачи – проектные решения, которые будут соответствовать современным подходам к дошкольному образованию, организации окружающего пространства, а также позволят использовать новые технологии строительства.

Согласно замыслу организаторов конкурса, проектные решения зданий детских садов должны способствовать формированию и развитию личности с самого раннего возраста, в частности, креативного мышления, общения, творческого потенциала.

Участники конкурса могут подать свои предложения как по всем пяти номинациям конкурса: детские сады на 75, 100, 140, 200 и 240 мест, так и по любой из них или несколькими.

Более подробную информацию о конкурсе, порядке предоставления работ читайте в «Положении об открытом конкурсе на разработку эскизных инновационных проектов дошкольных образовательных организаций для районов Крайнего Севера и Дальнего Востока» (на официальном сайте конкурса ИРДОРС(Я) <http://www.beafnd.org/>). ■

<http://минобрнауки.рф/новости/4303>

Круглый стол в рамках открытого общественного обсуждения программы «От рождения до школы»

В Институте психолого-педагогических проблем детства РАО (ИППД РАО) состоялся круглый стол «Общественное обсуждение примерной общеобразовательной программы «От рождения до школы», организованный ИППД РАО совместно с Московской педагогической академией дошкольного образования (МПАДО).

Татьяна Владимировна Волосовец, директор Института психолого-педагогических проблем детства РАО, обратила внимание участников на то, что на данный момент реестра примерных программ, утвержденных Министерством образования, не существует, идет обществен-



ное обсуждение проектов примерных общеобразовательных программ дошкольного образования.

По программе «От рождения до школы» работают более 70% дошкольных учреждений России. Авторы программы, руководствуясь Законом «Об образовании», переработали программу, внесли в нее ряд существенных изменений, привели в соответствие ФГОС. Подробно обо всех новшествах программы «От рождения до школы» рассказали генеральный директор издательства «МОЗАИКА-СИНТЕЗ» Эльфия Минимулловна Дорофеева и руководители авторского коллектива: доктор педагогических наук, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, заслуженный деятель науки РФ Тамара Семеновна Комарова и доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии образования Российского государственного гуманитарного университета Николай Евгеньевич Веракса.

Практики, принимавшие участие в обсуждении, поделились опытом работы по программе «От рождения до школы», задали авторам вопросы по проекту новой программы. ■

Владимир: развитие доступности ДОУ

Во Владимире прошел круглый стол на тему: «Развитие доступности ДОУ, в том числе с помощью развития альтернативных форм и расширения негосударственного сектора».

Мероприятие проводилось управлением образования по инициативе Регионального отделения Общероссийского общественного движения «Народный Фронт «За Россию» во Владимирской области. Круглый стол – это часть большой подготовительной работы к Всероссийскому форуму «Приоритеты национального образования в России». Он пройдет в сентябре в Москве с участием Президента России В.В. Путина. От регионов на глобальной дискуссионной площадке ждут реальные примеры решения самых острых проблем образования. Потому в качестве экспертов выступили заведующие детских садов, где реализуются альтернативные формы дошкольного образования, руководители общественных организаций, представители предпринимательского сообщества.

С приветственным словом к участникам обратилась сопредседатель Регионального штаба Регионального отделения Общероссийского

общественного движения «Народный Фронт «За Россию» Анна Паевская:

– Проводя подобные мероприятия, мы чувствуем заинтересованность не только педагогического сообщества, но и предпринимателей, родителей, общественных организаций, получаем обратную связь, конкретные предложения от участников обсуждения. Наша задача – отметить то позитивное, что наработано во Владимире, и выявить проблемы. Приятно, что в обсуждении участвует большая группа экспертов.

Вариативные формы во Владимире развиваются довольно успешно, подчеркнула начальник управления образования Татьяна Ковалькова, есть и центры игровой поддержки, и семейные группы (кстати, в детских садах области такой практики нет), работает около 30 частных учреждений для дошкольников. И каждая форма имеет свои преимущества и свои «точки роста». В соответствии с Указом Президента, все дошкольники старше трех лет обеспечены местами в детском саду, но есть проблема с устройством детей младшего возраста. Не все мамы могут позволить себе сидеть дома до достижения ребенком трех лет.

О том, что ликвидация очереди в ДОУ и создание условий для воспитанников детских садов – это основные задачи, говорила и заместитель председателя законодательного собрания Владимирской области Ольга Хохлова. Она подчеркнула важную роль труда учителя и воспитателя и отметила, что с принятием ФГОС дошкольное образование стало равноправной частью образовательной системы, где успех определяет взаимодействие всех участников образовательного процесса: педагога, родителя, ребенка, власти.

Ольга Николаевна напомнила о многочисленных мероприятиях и конкурсах, проводимых в рамках проекта партии «Единая Россия» «Детские сады – детям».

Эксперты круглого стола рассказали о своем опыте в организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовании: о работе группы кратковременного пребывания в МБДОУ №30 (Баннова Екатерина Вячеславовна, заведующая), о деятельности Центра игровой поддержки на базе МАДОУ №109 (Филиппова Екатерина Геннадьевна, зам. зав по учебно-воспитательной работе).

Уникальным опытом создания семейных групп поделилась заведующая ДОУ №7 Лукьянова Татьяна Федоровна. Садик расположен в Загородном парке. Проблема нехват-



ки мест в этом микрорайоне стоит наиболее остро, ведь на такую большую территорию приходится лишь два детских сада. Семейные группы (а на базе детского сада №7 их три) позволили устроить дополнительно 10 ребят, а их многодетные мамы получили работу, зарплату и стаж.

Опытот открытия дошкольных групп на базе школы №34 поделилась директор МБОУ СОШ №34 Семенова Елена Борисовна:

– Это самая удачная форма, которая позволяет ребенку максимально хорошо адаптироваться к школе, познакомиться с ее обстановкой, распорядком и коллективом.

Ипатова Ирина Николаевна, заместитель заведующей по УВР МБДОУ №33, рассказала о работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, подход к которым находят через игру и сказку. А директора Детского центра «Гнездышко» Ольга Зимина выразила уверенность, что формы негосударственного сектора дошкольного образования будут развиваться. «Я изучила изменения, которые были внесены в санитарные нормы и правила, и у меня появилась надежда открыть частный детский сад, получить лицензию на образовательную деятельность, – отметила Ольга Зимина. – Те негосударственные учреждения, что существуют сейчас, официально именоваться детским садом не имеют права, несмотря на то, что формально исполняют все функции детского сада и там работают профессиональные педагоги. А мы хотим работать в правовом поле и быть в этом вопросе первопроходцами».

Заместитель председателя регионального отделения общественной организации «Воспитатели России» Ирина Изотова поделилась передовой практикой по открытию детских садов на первых этажах жилых домов. Проект «Билдинг Сад» успешно реализуется в 18 регионах страны: «Это самый быстрый и менее затратный способ решения проблемы очередности. Он прошел защиту официально в агентстве стратегических инициатив, одобрен Президентом, входит поэтапно в дорожную карту по устранению дефицита мест в дошкольных учреждениях».

Эксперты круглого стола приняли участие в мастер-классах и познакомились с интересными методиками дошкольных образовательных учреждений. Как нить может заменить кисточку – мастер-класс по изонити провела социальный педагог МАДОУ №7 Юдина Ольга Владимировна. Инструктор по физкультуре

МБДОУ №33 Брызгина Галина Михайловна доказала, что урок физкультуры может превратиться в представление, где каждый получит свою роль и найдет свое место. Педагог-психолог Детского оздоровительно-образовательного (социально-педагогического) центра Ирина Николаевна Токарева научила работать с детьми и родителями, чтобы адаптация ребенка к коллективу проходила легко и безболезненно.

Говорили эксперты и о важности попечительских советов, которые могут не только финансово участвовать в жизни дошкольного учреждения, но и идейно. ■

Яна Брагина, Управление образования администрации г. Владимира

Заполярье: 351 млн рублей на модернизацию дошкольного образования

Министерством образования и науки Российской Федерации подписано второе соглашение с Правительством Мурманской области о предоставлении субсидии из федерального бюджета. Средства в объеме 234,8 млн рублей поступят в бюджет Мурманской области на реализацию мероприятий по модернизации региональной системы дошкольного образования.

В 2014 году в рамках модернизации региональной системы дошкольного образования из федерального бюджета Мурманской областью привлечено 351,8 млн рублей. Первый транш в соответствии с соглашением, заключенным в апреле 2014 года, составил 117,03 млн рублей; второй транш, соглашение о котором заключено в июле 2014 года, – 234,8 млн рублей.

Из регионального и местных бюджетов на эти цели привлечено 340,9 млн рублей.

За счет этих средств в 2014 году в детских садах региона планируется ввести 830 мест. Деньги пойдут на строительство двух детских садов в ЗАТО г. Североморск на 140 мест и г. Кандалакше на 75 мест, на реконструкцию двух детских садов в г. Апатиты на 75 мест и г. Заполярном на 220 мест, на капитальный ремонт детского сада в п. Высокий на 240 мест и части Дома детского творчества под детский сад на 60 мест в г. Гаджиево ЗАТО Александровск, открытие дополнительной дошкольной группы в мурманской прогимназии № 63 на 20 мест. ■

<http://www.regnum.ru/news/economy/1828744.html#ixzz38geV7jYI>



Новые программы: обсуждение продолжается

Министерство образования Московской области организовало семинар-совещание для руководителей городских и районных управлений по образованию Московской области, который прошел в стенах Академии социального управления МО. Были представлены проекты примерных основных образовательных программ дошкольного образования, которые в настоящее время проходят экспертизу в министерстве.

В работе семинара-совещания приняли участие: Н.Н. Пантюхина, первый заместитель Министра образования Московской области; Д.А. Шумский, заместитель Министра образования Московской области; П.Д. Рабинович, проректор по развитию ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет».

О.А. Скоролупова, руководитель Центра дошкольного образования издательства «Просвещение», познакомила собравшихся с программами «Успех» и «Радуга».

Н.Ф. Губанова, доцент Московского государственного областного социально-гуманитарного института, рассказала о проверенной временем, хорошо зарекомендовавшей себя программе «От рождения до школы», сделала особый акцент на изменениях, которые претерпела программа в связи с введением ФГОС.

В.Т. Кудрявцев, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии института психологии им. А.С. Выготского РГГУ, сделал обзор программы «Тропинки». ■

Ивановская область: федеральные субсидии на дошкольное образование

Более 316 млн рублей из федерального бюджета поступили в Ивановскую область. Средства пойдут на строительство, реконструкцию и ремонт зданий детских садов.

Как уточнили в ведомстве, с помощью федеральных субсидий в регионе планируется от-

крыть 1693 места для дошкольников. Это позволит полностью ликвидировать очередность детей с трех до семи лет в дошкольные образовательные организации.

Из областного бюджета на открытие дополнительных мест для дошкольников выделено более 100 млн рублей. В настоящее время в регионе программы дошкольного образования реализуют 457 учреждений. В общей очереди для получения места в детском саду находится порядка девяти тысяч детей в возрасте от года до трех лет. Обеспеченность местами в детских садах детей от трех до семи лет составляет в регионе 99,9%. ■

<http://www.regnum.ru/news/cultura/1828742.html#ixzz38gezQDO4>

Казахстан: к управлению детсадами хотят привлечь бизнесменов

По одному детсаду в районе Алма-Аты необходимо передать в частный сектор, заявил аким (мэр) Алма-Аты Ахметжан Есимов в ходе совещания по итогам социально-экономического развития мегаполиса.

«В рамках пилотного проекта до конца года в каждом районе необходимо передать по одному садику в концессию, на принципах ГЧП или в доверительное управление. Усилить контроль за завершением строительства школы в микрорайоне «Бакай», семи пристрооек, сейсмоусиления с капитальным ремонтом 19 объектов образования. На особом контроле – строительство 18 детских садов, из которых 16 будут введены в 2014 году», – цитирует Есимова пресс-служба акима.

Аким также отметил, что в рамках года образования в Алма-Аты на финансирование сферы образования в 2014 году в бюджете предусмотрено 71,4 млн тенге (1 RUR = 5,27 KZT), что выше на 22% по сравнению с 2013 годом.

В сфере здравоохранения глава города поручил обеспечить передачу в доверительное управление двух организаций здравоохранения, отработать вопрос строительства или приобретения помещений под поликлиники в густонаселенных районах города, а также ускорить строительство общежития для работников здравоохранения. ■

<http://www.regnum.ru/news/economy/1829240.html#ixzz38gd1UJEV>



Королевство Швеция – страна-партнер IV Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста»

В Москве состоялась первая официальная встреча представителей Гетеборгского университета Королевства Швеции и представителей оргкомитета и дирекции Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста».

Российскую делегацию возглавлял председатель Оргкомитета Конференции, доктор психологических наук, профессор **Николай Евгеньевич Веракса**. Шведскую сторону представляли: **Улла Маурицсон**, заведующий департаментом образования, коммуникации и обучения факультета образования Гетеборгского университета; **Соня Шеридан**, профессор, заместитель заведующего департаментом образования, коммуникации и обучения факультета образования Гетеборгского университета; **Пия Уильямс**, профессор департамента образования, коммуникации и обучения факультета образования Гетеборгского университета, **Карин Лагер**, доцент департамента образования, коммуникации и обучения факультета образования Гетеборгского университета.

На встрече были рассмотрены различные варианты и перспективы сотрудничества, оговорены формы участия шведской стороны в мероприятиях конференции.

Ранее была достигнута договоренность о том, что Королевство Швеция выступает в ка-

честве государства-партнера на Конференции 2015 года. О своей поддержке и участии уже заявило посольство Швеции в Москве. Широкая делегация представителей Гетеборгского университета – научного партнера Конференции, представит результаты своих научных исследований, образовательных программ, займет центральное место в ключевых дискуссиях.

Доклады шведских коллег прозвучат на пленарных заседаниях, научных секциях и специальных мастер-классах, а все желающие смогут более подробно познакомиться с методиками шведского образования на стенде Гетеборгского университета в рамках специализированной выставки-ярмарки «Современное дошкольное образование».

IV Международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» состоится 23–25 апреля 2015 года в Москве как выездное заседание Общественной палаты Российской Федерации.





VI Всероссийский Байкальский образовательный форум «Ребенок в пространстве будущего»

В Республике Бурятия прошел VI Всероссийский Байкальский образовательный форум «Ребенок в пространстве будущего». Цель форума в 2014 году – обсуждение новых финансово-экономических механизмов создания условий для развития ребенка, метапредметных результатов образования, для реализации стандартов дошкольного, общего и профессионального образования в рамках развития социально-экономической эффективности системы образования. Проблемное поле обсуждения обозначено следующими тематическими блоками: самостоятельность школ, информатизация образования и введение ФГОС дошкольного образования.

Дискуссионная площадка «Развитие дошкольного образования»

В рамках VI Байкальского образовательного форума «Ребенок в пространстве будущего» состоялась работа открытой дискуссионной и презентационной площадки «Развитие дошкольного образования».

На площадке обсуждались основные направления модернизации дошкольного образования в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, дающим старт глубоким переменам в судьбах самых маленьких граждан страны.

Екатерина Уба, заместитель Председателя Правительства Ульяновской области, министр образования и науки Ульяновской области, отметила, что родители должны быть уверены в благополучии своего ребенка, в его успешной социализации и мы, как представители органов управления образованием, должны выступать гарантом этого.



Цель работы площадки – привлечение внимания к дошкольному образованию, повышение его статуса, формирование позитивного отношения общества к деятельности дошкольных образовательных организаций, внедрение ФГОС дошкольного образования. Главными принципиальными позициями, обсуждаемыми на дискуссионной площадке, стали:

- уникальность дошкольного детства как важнейшего этапа в жизни человека;
- поддержка разнообразия детства;
- важность создания социальной ситуации развития в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями ребенка;
- доступность дошкольного образования.

В рамках дискуссионной площадки состоялась панельная дискуссия «Что дают новые стандарты детям?». Содержательные линии обсуждений участников панельной дискуссии характеризовались следующими тематическими блоками:



- дошкольное детство и современные тенденции развития дошкольного образования;
- общественное дошкольное образование и негосударственное дошкольное образование;
- особенности ФГОС дошкольного образования, организация его внедрения в практику дошкольных образовательных организаций;
- объединение усилий профессионального сообщества, семьи, общества и государства в решении ключевых проблем современного детства;
- роль семьи в повышении качества дошкольного образования, сотрудничество семей и образовательных организаций в реализации ФГОС.

Ольга Шиян, эксперт Института проблем образовательной политики «Эврика», высказала мнение о том, что одним из ключевых вызовов ФГОС дошкольного образования, требующего пристального внимания, является обозначение требований к результатам освоения основной образовательной программы, сформулированным как целевые ориентиры дошкольного детства, поэтому формулировка «готовность ребенка к школе», чему и как учить детей в детском саду, требует широкого общественного обсуждения. Нужно помнить, что не ребенок для школы, а школа для ребенка, она должна создавать условия для его дальнейшего развития и наращивания личностных смыслов, ценностей и культурных практик.

Наталья Шадрина, заместитель директора Института проблем образовательной политики «Эврика», обратила внимание присутствующих на то, что обеспечение доступности дошкольного образования невозможно без участия негосударственного сектора, поэтому необходимо развивать частные детские сады в целях обеспечения вариативности дошкольного об-

разования, также необходимо учесть тот факт, что частные детские сады обходятся государству дешевле.

Основным результатом работы площадки должно стать понимание миссии современного дошкольного образования и согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно дошкольного образования, которые станут ориентирами для учредителей дошкольных организаций, специалистов системы образования, семей воспитанников и широкой общественности.

Максим Козлов, представитель родительской общественности, подчеркнул, что основными критериями оценки качества дошкольного образования должны быть безопасность, комфорт для детей, создание условий для их самореализации.

На площадке также были представлены разнообразные мероприятия: интерактивные образовательные события, выставки-презентации, презентационные площадки, родительские тренинги, детские образовательные события, творческие и развивающие мастерские (варианты организации образовательной инновационной среды, варианты взаимодействия взрослых и детей в совместной деятельности), праздничный концерт, подготовленный силами воспитанников детских садов и школы искусства.

Главным итогом работы дискуссионной площадки стал тезис о том, что стандарт дошкольного образования становится инструментом нового качества образования детей, продвигая представления о том, что именно дошкольное детство несет в себе основу смысловых и жизненных ценностей, значимых по отношению ко всем последующим этапам жизни.

Раиса КАРПОВА, аналитическая группа
Республики Бурятия

<http://www.eurekanet.ru/ewww/info/18994.html>

Круглый стол «Эффективные механизмы развития дошкольного и общего образования»

В рамках VI Байкальского образовательного форума «Ребенок в пространстве будущего» состоялся круглый стол с участием органов управления образованием регионов – лидеров модернизации образования «Эффективные механизмы развития дошкольного и общего образования».



Заседание круглого стола открыл **Александр Адамский**, научный руководитель Института проблем образовательной политики «Эврика». Эксперт отметил, что необходимы кардинальные изменения механизмов финансирования дошкольного образования в связи с введением ФГОС дошкольного образования. Социальная ситуация развития как механизм достижения целевых ориентиров в дошкольном образовании требует принципиального переустройства образовательной среды детского сада, включая предметно-пространственную среду и изменение профессиональной позиции педагога. В этой связи необходимо уже сейчас вносить изменения в региональные и муниципальные методики расчета норматива финансирования услуг дошкольного образования. Рассчитать норматив, позволяющий обеспечить условия введения ФГОС, несложно, расчет стоимости введения ФГОС и определяет объем финансирования дошкольного образования. Принципиально важно начать изменять нормативы для дошкольного образования именно сейчас, в момент, когда формируется бюджет 2015 года.

Отдельно Александр Адамский остановился на проблеме доступности дошкольного образования. Только усилиями государства решить проблему ликвидации очереди на получение услуги дошкольного образования невозможно. Необходимо разработать механизмы субсидирования негосударственного сектора в дошкольном образовании (как в части расходов на заработную плату, так и в части расходов на содержание имущества). Сделать это можно и нужно в рамках нормативно-подушевого принципа финансирования услуг дошкольного образования.



В общем образовании очень скоро будет стоять острая проблема нехватки мест в школе. Здесь необходимо сейчас выходить на вариативные формы предоставления школьного образования: по-новому взглянуть на дистанционное образование, понимать, что должно сокращаться время физического нахождения детей в школе. Важно изначально не концентрировать все управленческие усилия на строительстве и реконструкции школ. Это не обеспечит доступность общего образования.

Следующая проблемная точка, обозначенная экспертом, связана с вопросом – что важнее: наличие школы в селе или наличие надлежащего качества образования? Как показывает практика, это две непересекающиеся линии. Модель «учитель – станочник» себя не оправдала. Позиция «нет школы – нет села» – полуправда, другая полуправда в том, что есть школа в селе, но при этом нет образования. Качество образования связано с выделяемым нормативом финансирования, перечнем услуг в государственном (муниципальном) задании. В сельских школах возможно включение в государственное (муниципальное) задание других услуг, оказываемых учреждением для увеличения объема ассигнований.

Следующая линия обсуждения была связана с проблемой несамостоятельности школ. Доля казенных учреждений достаточно большая в субъектах Российской Федерации. Самостоятельность школ и садов в современных условиях оказалась неудобна муниципалитетам. Наметилась парадоксальная тенденция в управлении на уровне муниципалитета: муниципалитетам выгодно, чтобы все образовательные организации были казенными. С их точки зрения это будет эффективнее, так как позволит сэкономить средства на образовании. А фактически это означает, что образова-



тельные организации будут недофинансированы, что в конечном счете приведет к невозможности реализации ФГОС уровней общего образования.

По направлению развития учительского корпуса можно фиксировать одновременно две проблемы:

- при нехватке учителей обновление кадров идет медленно;
- повышение заработной платы не приводит к ощутимому притоку кадров.

Таким образом, внешние факторы (деньги, эффективный контракт и т.д.) не обеспечивают решение проблемы качества кадров, необходимо переносить акцент на внутренние факторы, на содержание деятельности педагогов. При этом применять насильственные механизмы неэффективно. Качество кадров напрямую связано с аттестацией педагогов, а аттестация сегодня – процедура зачастую очень формальная. В педагогических вузах нет квалификационного экзамена, выпускники выходят с неизвестным уровнем квалификации. При формальной аттестации становится непонятен инструментарий оценки квалификации. Соответственно, следует вывод о том, что если нет адекватной аттестации, то нет и инструмента управления кадрами.

Александр Адамский также остановился на вопросе реализации общественного управления в образовании. Общественное управление – самый эффективный способ переговоров о качестве образования. Важно понимать, что общественное управление не должно стать частью репрессивного аппарата управления образованием.

Александр Бочеев, заместитель министра образования и науки Республики Бурятия, выступил с докладом о проблеме формирования региональных моделей управления в общем и дошкольном образовании. Модернизация системы образования вносит заметные изменения во все сферы деятельности дошкольных и общеобразовательных учреждений. Совершенствование нормативно-правовой базы дошкольного образования, расширение его видового разнообразия, потребность в повышении финансово-экономической самостоятельности учреждений, улучшение открытости дошкольного и общего образования перед обществом, создание единого информационного пространства, расширение социального заказа к качеству и количеству образовательных услуг требуют постоянного усовершенствования системы образования на основе изучения со-

циального спроса на услуги школ и дошкольных образовательных учреждений, степени удовлетворенности населения качеством данных услуг.

В рамках реализации ФГОС дошкольного и общего образования наиболее эффективными будут воспитатели и учителя, которые обладают не только предметными академическими компетенциями, но и такими видами деятельности, как проектирование, исследование, владение облачными технологиями, IT-технологиями. Мы в инновационном режиме имеем дело с объектами, представление о которых формируется синхронно с формированием самих объектов. Примером этого является формирование электронной среды, построение которой должно обязательно сочетаться с формированием представления об этом у участников деятельности внутри нее. Технические средства обучения являются средствами реализации образовательной программы – это краеугольный момент, так как электронная среда не средство, а содержание. Для учителя погружение в электронную среду является погружением в источники содержания образования.

«Мы должны серьезно повысить качество педагогических кадров за счет внедрения современных подходов к повышению квалификации, овладению передовыми технологиями реализации образовательных программ, разработки программ подготовки педагогов в учреждениях профессионального образования. Повышение квалификации лишь тогда является эффективным, когда выполняет функцию восполнения квалификационных дефицитов работников образования», – подчеркнул Александр Бочеев.

Сегодня с введением ФГОС изменились требования к инфраструктуре образовательных учреждений, это и насыщенность пространства возможностями для выбора, «нелинейность» пространства, нужны уже не межпредметные, межвозрастные погружения, а межшкольные, межгородские, при этом Интернет-технологии рассматриваются как важный ресурс, расширяющий пространство. Сегодня от руководителя образовательного учреждения требуется умение проектировать не только содержание, но и инфраструктуру, расписание, норматив, понимание деятельности учителя. Все это является действующей основной образовательной программой учреждения, которая обеспечивает рефлексию и является инструментом обеспечения собственной деятельности.



К сожалению, нужно признать, что основная масса педагогических работников до сих пор воспринимает реформы как «внешние раздражители». И это понятно. Если после стольких лет проведения ЕГЭ в образовательных программах педвузов нет изменений и вузы не собираются учить студентов этому, если им не говорят про систему развивающего обучения, то мы осознаем, что нужно создавать условия в образовательных учреждениях для изменения ситуации.

Елена Осипова, министр образования Иркутской области, определила в своем выступлении несколько кризисных точек напряжения в реализации региональной образовательной политики. Целевая установка – обеспечение качества и доступности образования, доступности в широком смысле, затрагивающей институциональный механизм финансирования. Задача обеспечения к 2016 году 100% доступности услуг дошкольного образования для детей в возрасте от трех до семи лет сохраняет свою актуальность и реализуется на территории Иркутской области по двум направлениям:

- модернизация региональной системы дошкольного образования;
- развитие негосударственного сектора.

В 2013 году в муниципальные образования Иркутской области направлено 2,1 млрд. рублей. Решена проблема очередности на получение места в дошкольных образовательных организациях для детей в возрасте от трех до семи лет в 9 (21,4%) из 42 муниципальных образований Иркутской области. В целом, за последние два года в региональной системе дошкольного образования отмечаются положительные изменения: увеличилась численность воспитанников муниципальных дошкольных образовательных организаций и количество мест в дошкольных образовательных организациях.

Проблемы, выделенные Еленой Осиповой как ключевые:

- модернизация архаичного образовательного пространства, необходимость строительства школ-трансформеров, которые будут использоваться и как детские сады;
- необходимо развитие иных вариативных форм предоставления услуг по дошкольному образованию и поддержка частных образовательных организаций;
- доступность и качество образования требуют обеспечения гарантий для детей с различными образовательными возможностями;

- инклюзивное образование;
- переход к эффективному контракту определяет необходимость появления четких механизмов распределения стимулирующих выплат;

• результат предоставления услуги не связан с его стоимостью. Результаты ЕГЭ и повышение заработной платы педагогам – не коррелирующие между собой процессы. Выходом может быть создание фонда качества и изменение мотивационного климата.

Формирование современной образовательной среды ставит вопрос о роли учителя и роли среды в развитии участников образовательного процесса. Как зафиксировать позиции: Кто в авангарде? Учитель? Ученик? Среда? В этом отношении необходимо решить вопрос об объектах и субъектах оценки в рамках оценки качества образования. Изменение среды определяет и необходимость изменения систем сбора информации, систем мониторинга, и в целом изменение типа управления. Мониторинг состояния системы образования должен строиться от первоисточника, необходимо понять, когда формируются показатели – по первичной информации или как система сбора информации сверху? Идеология мониторинга важна, потому что необходимо ответить на вопрос: мониторинговые показатели призваны показывать объективную картину или ретушировать ситуацию? В этом отношении изменение идеологии может определить переход к неведомой системе мониторинга.

С комментариями к основному докладу Александра Адамского выступила **Татьяна Волосовец**, директор Института психолого-педагогических проблем детства РАО. ФГОС дошкольного образования тяжелым трудом достался стране, и сейчас имеются некоторые «пробуксовки». Прежде всего, это недостаточное финансирование и отсутствие примерных образовательных программ. Согласно ст. 273 Федерального закона «Об образовании», образовательная программа должна быть составлена на основе стандартов и примерной программы, которой сейчас не существует. В дошкольном образовании ФГОС только появился и, естественно, вызывает сложности. Татьяна Волосовец предложила ускорить создание федерального реестра услуг всей системы образования, учитывая, что именно в дошкольном образовании это особо острый вопрос. В стране 400 тысяч детей-дошкольников, которые находятся в «подвешенном» состоянии, ведь для них нет образовательных



программ. Необходимо отметить, что образовательная среда дошкольной образовательной организации практически не трансформируема, возникает парадоксальная ситуация: родитель платит больше, а качество образования получает ниже. Выходом может послужить подготовка кадров, при этом необходимо избежать появления «случайных» людей в образовании.

Татьяна Волосовец подчеркнула, что предметно-пространственная среда должна финансироваться с уровня субъекта Российской Федерации, и все, что закупается для ее заполнения, должно соответствовать той образовательной программе, которая реализуется в образовательной организации.

В продолжении дискуссии **Ольга Шиян**, эксперт Института проблем образовательной политики «Эврика», подчеркнула, что важно понимать ситуацию кризиса как ситуацию развивающую. Изменяется общее понимание о «хорошем» образовании. Не всякое дошкольное образование нужно ребенку, а только хорошее. Хорошее – это там, где созданы условия для того, чтобы ребенок был иници-

ативным и свободным. Сегодня окружающая ребенка среда требует от него послушания. Здесь расходятся декларируемые и реальные вещи. Среда как единство трех элементов – пространство, время, личные отношения – сегодня представляет минимальные возможности для проявления инициативы. Вопрос оценки качества образования – вопрос не только педагогический, он выходит на другие сферы, например на финансовую. Диагностировать дошкольников запрещено, нужны инструменты оценки объективные, говорящие. За рубежом привлекаются независимые вневедомственные эксперты, оценивающие при помощи шкал и наблюдения процесс. В наших детских садах «западают» параметры проявления индивидуализации. Ребенок всегда находится в большой группе и почти никогда один или в малой группе. Важен вопрос взаимодействия взрослого и ребенка. В этом отношении проблемы оценки качества образования – ключевые для реализации стандарта. ■

Эржени БУДАЕВА, Оюна УБОДОЕВА,
аналитическая группа Республики Бурятия
<http://www.eurekanet.ru/ewww/info/19001.html>



Уважаемые друзья!

Предлагаем Вам принять участие в общественном обсуждении проекта Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы», соответствующей ФГОС.

Обсуждение проходит на Форуме нашего журнала: <http://sdo-journal.ru/forum/forum-main/14-obsuzhdeniya/407-obshchestvennoe-obsuzhdenie-proekta-primernoj-obshcheobrazovatelnoj-programmy-doshkolnogo-obrazovaniya-ot-rozhdeniya-do-shkoly.html>

С текстом Программы Вы можете ознакомиться на сайте ФИРО, перейдя по следующей ссылке:

www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/O...jdenia-do-shkoly.pdf



Современные детские сады в России: возможности и перспективы

На традиционном семинаре Института образования ВШЭ обсуждалось влияние среды на развитие детей дошкольного возраста. С докладом «Современные детские сады в России: возможности и перспективы» выступил специалист в области образования Всемирного банка Тигран Шмис.

Исследователи дошкольного образования считают, что обстановка, которая окружает детей в детском саду, особенности помещений, вплоть до мебели, оказывает значительное влияние на их развитие. Создатели ультрасовременного детского сада «Фудзи» в Японии решили дать детям возможность побегать – сделали на крыше огромную площадку. И через некоторое время оказалось, что воспитанники этого детского сада физически крепче большинства своих сверстников.

Пространство стандартных российских детских садов не предоставляет детям необходимых возможностей для физического и умственного развития, считает специалист в области образования Всемирного банка Тигран Шмис. Все помещения – спальни, игровые, музыкальные и спортивные залы – используются только для того, чтобы соответственно спать, играть, заниматься музыкой и заниматься спортом. В то время, когда они не используются по прямому назначению, их закрывают. В результате, хотя по площади российские детские сады огромны, используются эти площади настолько неэффективно, что детям практически негде играть и бегать. У детей нет возможности менять пространство, трансформируя или хотя бы просто сдвигая мебель, хотя участие в формировании окружающей обстановки важно для их развития.

При строительстве и оформлении российского детского садика безопасность, казалось бы, всегда стоит во главе угла. Однако и здесь не все продумано. Например, предполагается, что эвакуация детей осуществляется только по коридорам – тогда как во многих странах уже выработаны более эффективные решения. Так, в детских садах Германии и Австрии в любом помещении есть специально оборудованные экстренные выходы, которые при необходимости легко открыть. Другой пример – за рубежом все двери в детских садах сделаны так, что ребенок не может прищемить палец. У нас пока никто не заботится об этом.



Российские детские сады при всей их «несовременности» еще и очень дороги как в строительстве, так и в эксплуатации. Связано это опять-таки с жестким разделением помещений по функциям. В нынешней ситуации, когда в соответствии с майским указом президента требуется за короткий срок обеспечить местами в детских садах большое количество детей, дороговизна становится огромной проблемой.

Можно ли быстро изменить сложившуюся ситуацию?

Тигран Шмис считает, что можно. Главное препятствие для инновационных решений – несогласованность отдельных норм, связанных с дошкольным образованием. Оформлением пространства детских садов занимаются несколько организаций – Минобрнауки России, МЧС России, Роспотребнадзор, Росстрой. Как правило, действия этих ведомств не согласованы между собой, но многие проблемы можно решить, просто наладив совместную работу. Следующим шагом должно стать создание согласованной системы норм, связанных с пожарной безопасностью, санитарно-гигиенической обстановкой, питанием и образованием в детских садах.

Свои представления о современном российском детском саде Тигран Шмис и его коллеги из Всемирного банка воплотили в одном из городов Ханты-Мансийского автономного



округа. Здесь строится детский сад на 220 человек. Его общая площадь составит порядка 3 тыс. квадратных метров, причем на одного ребенка будет приходиться более 9 квадратных метров игрового пространства. При этом типовой современный детский сад на 220 человек – это 4 тыс. квадратных метров и 2,5 квадратных метра игровой площади на ребенка. Еще одно отличие этого проекта – энергоэффективность: благодаря разумной организации пространства детский сад за 40 лет эксплуатации сэкономит на коммунальных платежах 26 млн. рублей. Над проектом сообщество работали специалисты по педагогике, безопасности, санитарно-гигиенической обстановке. Можно надеяться, что он успешно пройдет все нужные экспертизы. Сходные современные детские сады строятся и в Республике Саха (Якутии). Здесь в ближайшее время экспертизу будут проходить 90 дошкольных учреждений нового типа.

По мнению директора Федерального института развития образования Александра Асмолова, руководившего разработкой стандарта дошкольного образования, проекты специалистов Всемирного банка в Ханты-Мансийском автономном округе и Якутии покажут всем заинтересованным, что и в рамках существующих норм можно строить современные образовательные учреждения, притом обойдутся они дешевле обычных. Сейчас выделяются большие средства на строительство новых детских садов, и существует опасность, что их используют для строительства типовых зданий, которые не смогут обеспечить нормального развития детей в соответствии с нормами, закрепленными в стандарте дошкольного образования. ■

Екатерина Рылько, специально для новостной службы портала ВШЭ
<http://www.hse.ru/news/edu/125575673.html>





Принцип поддержки разнообразия детства

Межрегиональный семинар-совещание по обсуждению проектов примерных основных образовательных программ дошкольного образования

В соответствии с Законом «Об образовании» дошкольная образовательная организация (ДОО) разрабатывает и утверждает самостоятельно образовательную Программу в соответствии с требованиями ФГОС ДО и с учетом примерных основных образовательных программ дошкольного образования. Какие примерные общеобразовательные программы можно использовать? Этот вопрос волнует работников дошкольных организаций. На данный момент реестра примерных программ нет. Идет общественное обсуждение программ и подготовка к процессу их экспертизы. На сайте Федерального института развития образования размещены проекты примерных основных образовательных программ. Желающие могут высказать свое мнение, задать вопросы разработчикам.

В ФИРО прошел семинар-совещание по общественному обсуждению проектов примерных основных образовательных программ дошкольного образования. В мероприятии приняли участие авторы программ, которые представили свои разработки. Многие программы хорошо известны специалистам дошкольного образования, они в течение многих лет использовались дошкольными учреждениями, имеют богатое методическое сопровождение. Авторы привели их в соответствие с ФГОС. Есть среди

программ и новые, разработанные в соответствии с современными требованиями, с использованием инновационных технологий.

Открывая мероприятие, директор Федерального института развития образования Александр Григорьевич Асмолов подчеркнул особую роль вариативности программ, которую удалось сохранить:

– 2013 год, несмотря ни на какие восточные календари, прошел под созвездием Дошкольного образования. Благодаря обсуж-



дению проблематики стандартов, именно дошкольное детство попало в фокус государственной политики и в фокус области, которую психологи еще не исследовали, – управленческого внимания.

Сколько бы ни возникало вопросов, дискуссий вокруг дошколки, но то, что они были, факт крайне важный. На моей памяти не было подобного года, когда в таком количестве употреблялись слова «дошкольное детство», «дошкольник» в сочетании со странным словом «стандарт». Мы мечтаем, чтобы в России появилась новая политика, которую я называю политикой детоцентризма. Пока любое государственное решение не будет приниматься через призму экспертизы с позиций детства, страна будет находиться в сложном положении, и в ней будет сдвиг ценностей.

Нужно отчетливо понимать, что при решении задач государственной политики, как только детство и молодежь оказываются на задворках, есть шанс, что и сама страна может оказаться на задворках истории. И поэтому политика детоцентризма четко ставит вопрос: в какой культуре вы хотите жить и работать? В культуре только полезности или культуре доступности? Опасно оказаться в культуре полезности, например, в Древней Спарте, где, если ребенок рождался больным и не мог стать воином, его сталкивали в пропасть.

В федеральном стандарте дошкольного образования первый принцип звучит так: поддержка разнообразия детства. Это ценностная формулировка, а не административная. Это невероятно важная проектная характеристика для всех нас. Когда мы говорим о сохранении уникальности и самоценности детства, это следующий шаг, который здесь заявлен.



Подобная формулировка не является инновацией. Мы принадлежим к разным научным школам, но какие бы они ни были, в них ценность личности и поддержки разнообразия, может быть, не в таких прямых формулировках, выступала. Она была, и она есть.

Отсюда вытекает еще одна характеристика, которую хочу выделить. Образование в целом – это историко-эволюционный механизм поддержки разнообразия культуры. Если образование работает на поддержку разнообразия, оно готовит культуру к проживанию сложных, критических ситуаций. Если же образование работает на унификацию, обезличивание культуры, чтобы люди превращались в солдат Урфина Джюса и были все одинаковы: в одной форме, с одним учебником, – то это образование ведет в никуда, к тоталитарному, закрытому обществу, где нет места развитию личности.

Мы все соавторы стандарта, потому что все обсуждали его плюсы и минусы. Но важно другое, я перехожу от ценностного, педологического уровня на управленческий. Из принципа поддержки разнообразия детства вытекает, что не может быть одной программы, по поводу которой замечательно сказано: «Правильной дорогой идете, товарищи!». Программ должно быть много.

Сегодня мы открываем марафон примерных программ дошкольного образования. И я даже не постесняюсь слова «парад». Когда мы сталкиваемся с уникальным парадом детства, парадом программ дошкольного образования, мы тем самым признаем старые стихи: «Мамы всякие нужны, мамы всякие важны». Добавлю – только культурные мамы.

Когда мы предлагаем разные варианты программ образования, то не случайно употребляем слово «вариативные». Не моно-программы, не одна программа на всех, потому что если бы мы это не вписали в текст стандарта, мы бы просто перечеркнули принцип поддержки разнообразия детства.

Примерные вариативные программы имеют право на существование. Это ценностный культурно-исторический и управленческо-методологический ход.

Но одно дело – наша декларация, наше желание, а другое дело – реальность. Когда-то Мао Цзе Дун сказал: «Пусть растут все цветы». А потом в 1966 году устроил культурную революцию, добавив: «Кроме сорняков». Я бы не хотел, чтобы применительно к программам дошкольного образования была приложена по-



добная лысенковская селективная логика.

Все программы, которые есть на сегодняшний день, пройдут обсуждение. И какое бы это обсуждение не было, ясно одно – на них обратят внимание, многие смогут выбрать наиболее приемлемые. Все программы имеют статус авторских. Они прошли адаптацию за очень короткие, спринтерские сроки. Это тот результат, который мы сегодня считаем состоявшимся.

В стандарте есть целый ряд дискуссионных моментов, хотя дискуссия и стандарт не всегда живут в ладах друг с другом. Один из дискуссионных моментов – выделение как минимум трех видов ведущей деятельности для детства. В качестве сквозного механизма развития. Раньше, до ситуации информационной социализации, четко говорили, что доминирующими, как бы к ним не относились, являются разные формы игровой деятельности. В данном случае мы добавляем еще два вида деятельности. Один из них выделен Марией Ивановной Лисиной для детей в возрасте от 0 до 1 года, а на самом деле и в более позднем возрасте, – общение, общение и еще раз общение. И еще один вид деятельности, который чрезвычайно важен для нас, – поисково-исследовательская деятельность.

Эти три вида деятельности так или иначе проходят через все примерные программы. И акцент на том или ином виде деятельности абсолютно адекватен и абсолютно нормален.

И наконец, последнее. Как у Воланда, после выступления раздался голос: «А где же разоблачение?» Так вот наше разоблачение относительно стандарта касается двух моментов. Один – подготовка к школе. И второй – есть диагностика раннего этапа развития, есть диагностика завершающего этапа, а что посередине? Это не ошибка разработчиков стандарта, не недомыслие. Как только в культуре механизмы контроля начинают преобладать над механизмом развития, культура проигрывает. Поэтому в нашем стандарте на первый план выходит идея развития, а не идея контроля. Поэтому когда речь идет о диагностике контроля, они годятся в мягкой форме, а не в форме жестких вариантов исследования.

Нам говорят – вы свели на нет готовность к школе. Нет, никто готовность к школе не отменял. Речь идет о совершенно других акцентах при анализе готовности ребенка к развитию, а не только к школе. Это две совершенно разные вещи. Наш стандарт не сводит развитие ребенка к знаниям, умениям и навыкам. Во главе всего развитие, а не накопление ЗУНов.

Когда развитие ребенка начинается не с совместной деятельности со взрослым, а с содействия ребенка со взрослым, с симбиоза со взрослым, мы приходим к новому виду ведущей деятельности – личностно-образующей конструктивной деятельности. Не личностно-ориентированной. Потому что в развитии ребенка идеология и технология порождения нового идут вместе. Какими бы благими не были идеологии, пока они не завязаны на конкретные жизненные технологии, ничего не получится. Поэтому единство идеологии и технологии для любых программ крайне важно.

Появляется новый конструкт в сфере образования России. Появляется робко, но, как ни странно, нагло. Персональное образование, когда личностно-образующая деятельность становится основой развития. Когда включенность детей с раннего возраста в различные информационные поисковые системы становится условием его развития. Буквально через 7–8 лет персональное образование станет ведущим конкурентом школьного формального образования.

Персональное и дополнительное образование обладают уникальными ресурсами адаптации к ситуации неопределенности, нестандартной ситуации, и это крайне важно. Выиграют те программы дошкольного образования, которые четко понимают, что сегодня ключ к развитию – это адаптация к изменениям, и сегодня как никогда должна расти вариативность. Надо понимать, что сегодня, в XXI веке, изменяются сами изменения. Не только по темпу, не только в количестве, но и в качестве отношений. Отсюда адаптация к неопределенностям, к изменениям становится одной из ценностных линий развития дошкольного детства и дополнительного образования.

Мы сегодня делаем программы, в которых настоящее становится будущим. И поэтому за них у нас суперответственность.

Юлия Валерьевна Смирнова, заместитель директора Департамента государственной политики в области общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации, сделала акцент на важности экспертизы программ:

– При обсуждении программ необходимо смотреть и на формальную сторону – насколько программа удобна в использовании для образовательной организации, которая будет на основе ее разрабатывать свою программу. Примерная программа является серъ-



езным подспорьем для любого детского сада при формировании государственного задания на реализацию программы дошкольного образования.

Все примерные образовательные программы пройдут экспертизу, которая будет организована в соответствии с Приказом Минобрнауки.

Когда мы будем проводить экспертизу примерных образовательных программ, естественно, будем учитывать региональный компонент, подключать специалистов из органов управления образованием на местах, которые знакомы с региональной спецификой. Если в какой-то программе будут затронуты профессиональные компоненты, нам нужно будет подключать к экспертизе те или иные конфессии.

Если примерная программа с первого раза не пройдет экспертизу, она будет возвращена на доработку и снова вынесена на экспертизу. Причем количество этих повторных экспертиз не установлено. Это сделано для поддержки разнообразия программ.

Наталья Владимировна Тарасова, руководитель Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования ФГАУ «ФИРО», рассказала о проблемах, которые возникают на местах при внедрении ФГОС дошкольного образования:

– Общаясь с коллегами-практиками, с управленцами регионального и муниципального уровня, я убедилась, что у них нет ответа на многие вопросы, они их пока не получают. Сложилась такая ситуация, что и руководители, и работники дошкольного образования оказались в определенной растерянности, в такой ситуации, когда они еще не научились принимать управленчески грамотные решения

или разрабатывать многие документы. Звучат такие мнения: «Зачем вы ломаете, если все хорошо, все создано, система работает». Это говорят как зрелые люди, которые проработали в системе много лет, так и молодые специалисты. Выпускники педагогических учебных заведений – еще одна наша головная боль, потому что их продолжают учить так же, как учили раньше. И в большинстве еще не наступило понимание, что нужно состыковывать стандарты профессионального образования со стандартом дошколки.

Первый вопрос – от стандарта к результатам. Ради кого и ради чего все это делается. Ради кого – ответ очевиден. Ради чего – не у всех практиков есть понимание, ради чего сейчас нужно перестраивать работу. Что должно быть достигнуто на целевом уровне. Конечный результат в дошкольном детстве – целевые ориентиры. Практикам не ясно, что значит «целевой ориентир». В последнее десятилетие, когда появилось множество вариативных программ по дошкольному детству, в них присутствовали, условно говоря, измерительные материалы, которые позволяли оценивать ребенка. Именно авторские программы должны показать, какой инструмент они предлагают практикам.

Вторая проблема – технологии, третья – ресурсы, которые различные у субъектов федерации. Экономическое состояние регионов разное. Хотя мы говорим – стандарт дошкольного детства это стандарт условий. Если у нас не будет гарантированных условий, тогда нельзя говорить о реализации стандарта.

Стандарт дошкольного детства – также стандарт качества. Качество рассматривается через качество основной образовательной программы, условий, предметной развивающей среды, качество образовательного процесса и профессионализм педагогических работников.

Законодательно отрегулировано, что программы должны быть приведены в соответствие ФГОС уже сейчас, хотя переходный период для других документов назначен до 2016 года. Образовательные учреждения заставляют чуть ли не за три дня написать и сдать свою программу. Вы можете представить, в каком состоянии находятся педагогические работники. Они занимаются сложением, вычитанием, умножением и делением. У них есть сегодняшние программы под ФГТ, в которых десять образовательных областей, а сейчас мы говорим о пяти образовательных областях. При этом основные, содержательные вещи, которые ме-



няют философию и отношение к дошкольному детству, уходят, потому что программы подвешиваются чисто схематически.

Нам объяснили, что есть трудности с определением того порядка, на основании которого должна проводиться экспертиза примерных программ и должен появиться реестр. Это и заставляет управленцев подталкивать детские сады подготовить программу, не имея никакого примера. Получается, что люди работают в чистом поле.

Огромный методический инструментарий, который существовал до сегодняшнего дня, писался под другие условия, под другое содержание программ. Поэтому воспользоваться ими тоже не получится.

Сейчас большинство педагогических работников проводят параллели между ФГТ и ФГОС. Я считаю, что нужно не терять времени на поиски того, что у нас есть, а чего нет. Необходимо оценить, где мы должны провести некую коррекцию, а что у нас успешно получается. Мы всем педагогам-практикам говорим: мы не отрицаем систему, не отказываемся от того, что есть. Если это и сейчас работает на реализацию ФГОС, на целевые ориентиры, то почему нужно от всего этого отказываться?

Большая надежда на авторские программы, которые покажут практикам, как следует поддерживать индивидуализацию ребенка, формировать позитивную социализацию. Мы понимаем, что позитивное отношение, любовь к ребенку должны строиться не только в детском саду, но в том числе и в детском саду. Конечно, и раньше детей и любили, и обожали. Сегодня, когда мы говорим об этой ситуации, мы подразумеваем, что это не просто любовь, не просто в нужный момент высказанное доброе слово, а действительно постоянная забота о детях, и чтобы дети это ощущали и видели, что их действительно любят – и в семье, и в детском саду.

Поддержка детской инициативы – тоже большая проблема, и авторы программ должны показать, какие ресурсы, инструменты, наполнение содержания они предлагают.

Также подразумевается, что большую часть времени ребенку в течение дня будет предоставляться на самостоятельную деятельность. Как правильно ее организовать при той ситуации, когда группы переполнены, когда СанПиН определил, сколько квадратных метров отводится на ребенка, как нужно поменять траекторию общения с ребенком. Работники детских садов просят: скажите, как правильно это сде-

лать, потому что у нас просто квадратных метров не хватит, чтобы детей в круг посадить.

Практикам не понятно, и в этом очень большая надежда на авторские программы, как реализовывать совместную партнерскую деятельность взрослых и детей. Они говорят: у нас было взаимодействие, у нас было сотрудничество, теперь ввели социальное партнерство. Мы все это делаем. А когда говорят, делаем, демонстрируют взрослые детские праздники, в рамках которых обозначена проектная деятельность. Непонятно, ради чего они делаются? Будут ли они работать на целевой ориентир или это праздник ради праздника? В чем партнерство? Родители сегодня по закону вправе участвовать, в том числе, в выборе примерных программ, в работе по отбору парциальных программ, в процессе работы дошкольной образовательной организации. Ответ: родители не хотят. Но при всем при этом есть большой процент родителей, которые реально хотят. Они порой ставят дошкольную организацию в неловкую ситуацию, потому что организация не готова отвечать на их пожелания.

Большая проблема с пространственно-развивающей средой. Финансирование разное, а наполнять надо в соответствии с ФГОС. Надо учесть, как педагоги в течение дня могут менять эту среду, чтобы поддержать инициативу. Нужно идти от детей, вместе с детьми и следовать за детьми. А не становиться в позицию: я взрослый, а ребенок пусть делает то, что я сказал. У нас ребенок субъект, а не объект.

По моему мнению, организация будет эффективнее работать, если в ней будет реализован ФГОС, будет участие ребенка даже в содержании работы. Когда будет выбран правильный баланс между групповой и самостоятельной деятельностью детей. Педагоги-практики и руководители образовательных организаций надеются, что пути реализации этих направлений они получают в примерных программах.

Педагоги позитивно и положительно реагируют на поведение детей, учитывают их потребности и интересы. Конечно, у нас по-прежнему очень большие группы, сложно удерживать инициативу и индивидуализацию каждого ребенка, реагировать на его инициативы, нужно учиться этому. Через авторские программы надо научить педагога, что значит трансформируемая, полифункциональная, вариативная, доступная и безопасная среда.

На педагогов сегодня возлагается колоссальная ответственность за реализацию новых



содержательных моментов, которые заложены во ФГОС. Педагог должен понимать, как по-новому работать с семьей. Взаимодействие с родителями и школой должно рассматриваться под другим ракурсом. Мы говорим, чтобы школа повернулась к детству, а не детство поворачивалось к школе.

Надо понимать, что такого эмоционального порыва, который был у преподавательского состава в 1990-е годы, сегодня нет. Педагоги работают по принципу: на федеральном уровне приняли, мы вынуждены соглашаться. Очень много страхов и волнений, которые, я надеюсь, будут сниматься, в том числе и благодаря авторским программам.

Программы должны быть настолько конкретными и четкими, чтобы практикам было понятно, что этот путь – верный и заново ломать ничего не придется.

Парад программ

Во второй день работы семинара представители авторских коллективов рассказали об особенностях разработанных ими программ, использованных методиках, принципах работы.

Примерная основная образовательная программа «Ступеньки к школе для детей 5–7 лет»

Филиппова Татьяна Андреевна, директор центра диагностики развития Института возрастной физиологии:

– Хотелось бы сказать о факторах риска развития, которые есть у современных детей. Наше заблуждение, что сегодня дети начинают

все делать раньше. Это не так. Мы обследовали около 60 тысяч детей в разных регионах. Очень тревожным является тот факт, что физическое и моторное развитие у детей сейчас существенно отстает. Мы провели сравнительный анализ детей за 90 лет, начиная с 1923 года. Если в среднем у детей 6–7 лет прибавка роста составляла 4 см, то в прошлом году исследования показали, что прибавка роста составила всего 2,5 см. Рост ребенка – генеральная линия развития организма. Ребенок может недостаточно набирать вес, но рост – очень важный критерий нормального развития ребенка. Причин этому несколько. Одна из них – предъявляемые родителями неадекватные требования к ребенку. Соответственно, это приводит к тому, что такие же неадекватные требования предъявляются в дошкольных образовательных учреждениях. Неблагоприятно на развитии ребенка сказывается нерациональное время проведения занятий – имеется в виду, что после детского сада ребенок идет на дополнительные занятия для подготовки к школе.

Еще один момент – сверххранение начало обучения, которое получило широкое распространение четверть века назад. Это тоже сильно влияет на рост и развитие ребенка.

Все мы работаем в разном темпе, не только взрослые, но и дети, в первую очередь. Неучет индивидуальных особенностей темпов деятельности также отрицательно влияет на развитие ребенка.

Диагностика включает в себя все компоненты, чтобы полноценно оценить развитие ребенка. Цель педагогической диагностики – определить индивидуальный уровень развития разных функций у ребенка и составить индивидуальную программу развития. Конечно, это не означает, что если в группе 15 детей, то нужно составить 15 программ. Но должна быть возможность позаниматься с ребенком индивидуально и дать ему задания, которые бы он выполнил в свойственном ему темпе.

Много говорится о филиппинском тесте как о некоем критерии готовности к школе, к систематическому обучению. От фактического роста ребенка не зависит, положительный или отрицательный филиппинский тест. Моторный тест – тоже важная характеристика того, что может ребенок. Чтобы и родители предъявляли адекватные требования, и ребенку было комфортно.

Индивидуальный темп развития – плюс-минус полтора года. Это не отставание физического развития, кто-то развивается быстрее,





кто-то медленнее, и это нельзя оценивать как хорошо или плохо. Исследования показали, что детей, у которых физиологический и паспортный возраст совпадают, чуть более 50%. У большинства биологический возраст несколько отстает от паспортного. Важно понимать не только, по какой программе работать с ребенком, но и в каком возрасте начинать систематическое обучение.

Родители не всегда осознают важность социально-коммуникативного развития. Если ребенок еще не готов к роли ученика, а только диктует свои условия, особенно это характерно для домашних детей, то ребенок, конечно, может быть успешным в учебе, но вот общение, коммуникация со сверстниками и педагогами может быть сильно затруднена.

Рабочие тетради к нашей программе начали выходить с 2000 года, все они апробировались на практике. Чем наш комплект отличается от других? Тем, что дети при фронтальной работе имеют возможность заниматься в индивидуальном темпе, потому что все задания аналогичны.

Нет необходимости за один или за два года проработать все 20 тетрадей. Есть возможность выбрать другой комплект – «Ступеньки к грамоте». Это 5 тетрадей, которые включают необходимые параметры для развития ребенка. Это все давно отработано. Есть практика использования их в дошкольных образовательных учреждениях, и, прежде всего, в группах кратковременного пребывания.

Примерные основные образовательные программы дошкольного образования «Радуга» и «Успех»

Оксана Алексеевна Скоролупова, руководитель Центра дошкольного образования, издательство «Просвещение»:

– ФИРО предоставил нам уникальную возможность для презентации примерных основных образовательных программ дошкольного образования. По моему мнению, у нас нет ни одной плохой авторской комплексной программы. Все программы хорошие, над ними работали лучшие научные силы нашей страны в области дошкольной педагогики и психологии. Но у каждой программы есть своя специфика, свои сильные стороны. Эти сильные стороны делают программу более-менее подходящей для конкретного детского сада.



Сегодня у руководителей, старших воспитателей дошкольных организаций, методистов регионального и муниципального уровней есть великолепная возможность услышать характеристики самых популярных примерных образовательных программ, которые есть в дошкольном образовательном поле России. И на основании этого мнения составить свое личное впечатление о том, насколько программа подойдет их конкретному детскому саду.

Ни один эксперт, каким бы квалифицированным он ни был, не сможет рассказать о программе так, как ее разработчики, авторы, представители издательств.

Я представляю две комплексные программы, которые в настоящее время переработаны и скорректированы в соответствии со стандартом дошкольного образования, но не имеют пока официального статуса примерных, поскольку экспертизу еще не прошли.

При переработке программ мы руководствовались ФГОС дошкольного образования, в частности, той основной целью, которую стандарт ставит перед любой программой, направленностью на позитивную социализацию и всестороннее развитие каждого ребенка дошкольного возраста в адекватных его возрастным особенностям формах организации образовательного процесса.

Мы учитывали, что любая программа дошкольного образования направлена на создание развивающей образовательной среды, комфортной для каждого ребенка, способной удовлетворить его индивидуальные образовательные запросы и отвечающей особенностям его развития.

«Успех» – молодая программа. В образовательном пространстве дошкольного образования она существует с 2011 года. Но за это время уже успела завоевать популярность. Сильной стороной программы «Успех» являет-



ся то, что она достаточно четко и полно реализует все принципы, заложенные в стандарте дошкольного образования.

Основным принципом программы «Успех» является принцип развивающего обучения.

Следующий принцип – учет индивидуальных особенностей, восприятие ребенка как субъекта образовательных отношений, который активно участвует в выборе содержания дошкольного образования.

Переходя к следующему принципу, мы выбираем те формы организации образовательного процесса, программа дает для этого прекрасные возможности, которые позволяют реализовать индивидуальный подход, обеспечить активность ребенка в образовательном процессе.

«Успех» изначально был направлен на построение совместной партнерской деятельности взрослых и детей в освоении содержания дошкольного образования. Это положение программы как нельзя более соответствует современной социокультурной ситуации развития ребенка, когда при общей технологической сложности окружающего мира, при быстрой смене той информационной составляющей, в которой мы существуем, взрослые и дети зачастую идут параллельными путями в освоении окружающей действительности, содержания образования.

Раздел «Сотрудничество организации с семьей» был переработан, значительно усилен и направлен на то, чтобы родители ребенка дошкольного возраста также стали активными участниками образовательного процесса.

Приобщение детей к общим социокультурным нормам, направленность на то, чтобы дети осваивали общие традиции: семьи, социума, в котором они живут. В программе эти позиции также значительно усилены.

Формирование познавательных интересов и познавательные действия в различных видах деятельности – еще один принцип стандарта, который поддерживается всем содержанием программы «Успех», методический шлейф программы показывает, как этот подход реализовать.

Безусловно, то, что программа основана на культурно-историческом, деятельностном, аксеологическом и культурологическом подходах, позволяет реализовать все принципы, заложенные в стандарте дошкольного образования, и те задачи, которые перед нами ставятся, также обогащаются и находят свою реализацию в программе «Успех».

Все виды деятельности, заложенные в стандарте, начиная от непосредственно эмоционального общения в младенческом возрасте, заканчивая игрой и поисково-познавательной деятельностью, экспериментированием, художественно-эстетическими видами деятельности, продуктивной деятельностью, – все это заложено в программе, и даны общие подходы для реализации этих видов деятельности ребенка.

Личностный подход, учет индивидуальных особенностей, адекватность выбранных форм и методов, формы совместной деятельности взрослых и детей – все это позволяет реализовать программа.

Аксеологический подход, когда мы говорим о ценностной ориентации всего образовательного процесса, о формировании у ребенка базовой системы ценностей, которая позволяет ему ориентироваться в сложном окружающем мире.

В программе значительно усилен раздел «Материально-техническое обеспечение программы» и подходы к формированию развивающей предметно-пространственной среды. Даны примерные расчеты затрат на реализацию программы, как того требует закон «Об образовании».

Говорить о программе как о рабочем инструменте нельзя, если программа не будет сопровождаться определенным методическим шлейфом: пособиями для педагогов, дидактическими материалами, иллюстрационным материалом, пособиями для детей.

Наш образовательный комплекс мы дополняем художественной литературой и описанием предметно-развивающей среды, используя стратегические ресурсы наших партнеров.

Вторая наша программа – «Радуга». Она существует уже более 25 лет. «Радуга» была одной из первых вариативных программ, которые появились после «Типовой программы». В свое время она была разработана по заказу Министерства образования. Основная цель психологической поддержки развития ребенка, которая была заложена в программе, остается актуальной и по сей день.

Программа доработана в соответствии со стандартом. Самое важное – это адресованность программы массовому детскому саду, она подойдет любой дошкольной организации – как сельской, так и городской. Она пригодна для реализации в любой возрастной группе и в разновозрастных группах, группах кратковременного пребывания, семейных дошкольных группах.



Несмотря на это, программа дает очень четкие, апробированные временем технологии индивидуализации дошкольного образования. Именно в этом ее сильная сторона.

Программа также снабжена всем необходимым методическим комплексом, который мы также перерабатываем в соответствии со стандартом, даем новую форму методического сопровождения. Все необходимые развивающие пособия, как по основным направлениям, так и интегративные пособия, и художественная литература присутствуют в методическом сопровождении программы «Радуга».

Программа дополнена подробным описанием подходов к построению развивающей предметно-пространственной среды. Взамен типового методического набора мы предлагаем комплексный образовательный продукт.

Мы проводим обучающие семинары, которые посвящены технологии реализации наших программ. Есть все необходимые диагностические материалы, которые позволяют в процессе педагогической диагностики определить уровень развития ребенка и выстроить индивидуальную образовательную траекторию.

Примерная основная образовательная программа «Детский сад по системе Монтессори»

Валентина Владимировна Михайлова, директор НОУ «СПб Монтессори-школа Михайловой»:

– Уникальность программы состоит в том, что она создана по запросу общественных организаций: межрегиональной Монтессори-ассоциации и Общественного профессионального союза «Ассоциация Монтессори-педагогов России». Эти организации обратились к автор-

скому коллективу с предложением описать практику, которая уже в течение 20 лет имеет успех у педагогов и родителей.

Сейчас остро стоит вопрос, как помогать негосударственным дошкольным учреждениям. На мой взгляд, наша программа имеет большой потенциал именно для негосударственного образовательного сектора. Уважение личности ребенка, повышение его потенциала – для нас это не просто слова.

Программа формируется как система психолого-педагогической поддержки детей и создает оптимальные условия для успешной социализации и индивидуализации.

К нам педагогика Монтессори попала в 1913 году. Свою систему Мария Монтессори называла системой саморазвития детей в специально подготовленной среде. Для нас, как последователей Монтессори, чрезвычайно важно, чтобы ребенок развивался сам. Идея саморазвития, самообучения и самовоспитания. Основной целью педагогического коллектива детского сада, который выберет эту программу, становится не подготовка к школе, а создание наилучших условий для благополучия ребенка, которые позволят раскрыть его внутренний потенциал и адаптироваться к условиям жизни в современном обществе.

Результатом профессиональной работы Монтессори-педагога в сотрудничестве с родителями является нормализация каждого ребенка. Такое странное слово – «нормализация». Если переводить на наш язык, это сродни слову «гармонизация». Какими же качествами будет обладать нормализованный ребенок? Мария Монтессори выделяла следующие: любовь к порядку, к работе, тишине, инициативность, самодисциплина и жизнерадостность.

Что будет успехом в работе Монтессори-педагога? Первое – он должен создать условия, специально подготовленную среду. Второе – организовать свободную деятельность детей в группе, когда в один и тот же момент времени дети занимаются абсолютно разными вещами: кто-то пишет буквы, кто-то раскладывает карточки и ищет пары, кто-то занимается в уголке творчеством. И это реально. Третий момент – наблюдение жизни. Монтессори называла свой метод методом научной педагогики. И наше профессиональное сообщество стремится к тому, чтобы каждый воспитатель вслед за Монтессори занимался бы научным исследованием жизни детей. То есть, отмечал бы и подмечал, что случилось с ними сегодня.





Программа подробно описывает образовательную деятельность детей в разновозрастных группах. Это еще одна специфика нашей программы. Мы собираем детей разного возраста: от полутора до трех лет, это этап раннего развития, и от трех до шести.

Мы используем низкие, доступные полочки для размещения материалов. Любой материал должен быть доступен ребенку в любой момент времени. Кроме столов и стульев, которые подобраны по росту ребенка, есть столики для индивидуальной работы. Любой дидактический материал имеется лишь в одном экземпляре. Если двое детей или больше захотят поработать с одним материалом, им придется подождать или договориться с тем, кто выбрал материал первым. Все материалы сгруппированы в строгой последовательности. Дети выполняют определенное правило, возвращая материал на место.

Социально-коммуникативное развитие – это развитие заботы о себе, об окружающих людях и о пространстве, соблюдение правил жизни, в группе этому уделяется большое внимание. Педагоги-практики больше внимания уделяют не столько когнитивному, сколько социальному развитию детей. К сожалению, уходит в прошлое дворовая культура, когда дети выбегали во двор и играли друг с другом.

Также представлены материалы, которые помогают детям заботиться о себе, развивать навыки самообслуживания и проявлять заботу об окружающем мире. У детей есть возможность и стирать, и гладить по-настоящему, тренироваться в застегивании пуговиц, молний и т.д.

Наряду с материалами Монтессори есть игровое пространство, в котором дети могут спонтанно играть в сюжетно-развивающие игры, в игры с правилами, организованные взрослыми.

Познавательное обучение представлено материалами, способствующими сенсорному, математическому развитию и знакомству с новыми знаниями о природе и культуре.

Уникальное наследие, доставшееся нам от Марии Монтессори, уголок сенсорных материалов: розовая башня, коричневая лестница, геометрические тела, которые приятно взять в руки. Дети уже в раннем возрасте знакомятся с понятиями «шар», «куб», и это для них элементарно, им нравится ощупывать эти тела, проживать, а не просто видеть на картинке. Это косвенная подготовка к освоению математики, других школьных предметов.

В уголке знакомства с основами знаний о природе и культуре находятся материалы, которые затрагивают основы географии, анатомии, биологии, астрономии. Дети, особенно старшего дошкольного возраста, большое значение уделяют этим материалам.

Есть маленькая библиотечка, которая позволяет детям учиться читать и разглядывать интересные книжки-энциклопедии.

Художественно-эстетическая деятельность, которая включает и изобразительное творчество, и музыкальное развитие, в программе Монтессори ложится в основу 60% образовательной программы детского учреждения, это небольшое творческое ателье, творческий уголок, который находится прямо в группе.

Физическое развитие. В каждой Монтессори-группе присутствует уголок со спортивными снарядами, где можно побегать, попрыгать, поскатываться с горки. Дети не сидят за столами, мы их не удерживаем, и это тоже позволяет сохранить их здоровье.

Срок службы каждого материала – 5–7 лет. При бережном отношении детей и педагогов некоторые материалы служат и дольше.

Каждый Монтессори-педагог ведет Дневник педагогического наблюдения. Потом педагог анализирует записи, выстраивает определенный график обращения к разным материалам и обсуждает это с родителями. Два раза в год мы разговариваем с родителями, говорим об успехах и особенностях развития их ребенка.

Создание Монтессори-групп стало возможным благодаря инициативе родителей, которым хотелось для своих детей чего-то особенного. Группы, как правило, создаются с раннего возраста, куда вместе с ребенком приходят и мама, и папа. Создается атмосфера дружеского сообщества детей и родителей.

Примерная основная образовательная программа «Миры детства»

Татьяна Николаевна Доронова, зав. отделом дошкольного образования Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования ФГАУ «ФИРО»:

– «Миры детства» – новая программа, которая разработана в ФИРО. Мы неоднократно обсуждали вопрос, насколько важным в новом стандарте является личностное развитие ребенка и какие задачи перед дошкольным об-



разованием в связи с этим встают. Имея опыт научного руководства разработкой программ, при реализации ФГОС мы столкнулись с огромными трудностями. И поэтому важно говорить не о том, что мы взяли из ФГОС, а важно, как мы это реализовали.

Во-первых, анализ ситуации показал, что при разработке программы необходима серьезная коренная перестройка. И в этой перестройке искать что-то принципиально новое нет ни времени, ни возможности. Поэтому были выбраны традиционные виды культурных практик, которые до известной степени являются универсальными и используются взрослыми в образовательной деятельности с детьми очень давно.

К этим культурным практикам относятся сюжетная игра, игра с правилами, познавательно-исследовательская деятельность, продуктивная деятельность, познание.

В результате в программе «Миры детства» выделены в качестве основных разделов следующие: сюжетная игра, игра с правилами, продуктивная деятельность, музыка, физическая культура.

В качестве формы введения этих культурных практик в жизнь дошкольника мы предлагаем конкретные принципы и средства.

Первое – образование детей строится на партнерских отношениях взрослого и ребенка. Второе – реализация программы предусматривает регулярную и целенаправленную образовательную деятельность как в детском саду, так и в семье.

Третий принцип – для образования детей в программе используется содержание, которое, с одной стороны, имеет смысл для ребенка, а с другой стороны, обеспечивает его всестороннее развитие в соответствии с ФГОС.

Реализация каждого из этих принципов была связана с разработкой новых подходов. Партнерские отношения известны в педагогике давно, но конкретизированы к новым образовательным условиям Надеждой Александровной Коротковой и представлены в ряде ее пособий. Взрослые – педагоги и родители – выступали в двух ипостасях. Во-первых, партнер-модель, когда взрослый ставит для себя какую-то образовательную цель и начинает действовать, предоставляя детям возможность подключиться к этой деятельности. То есть он не говорит «дети, подошли ко мне», а начинает действовать сам, он партнер, у него позиция не учителя, а партнера.

При использовании второго варианта партнерских отношений, который мы условно на-



звали «партнер-сотрудник», взрослый является равноправным партнером, он тоже участвует в деятельности.

Отличительной особенностью программы «Миры детства» является то, что образование, которое заключается в передаче взрослым ребенку способов осуществления культурной деятельности, реализуется как в детском саду, так и в семье. Прежде чем решать эту задачу, мы воспользовались уникальной возможностью наших федеральных инновационных площадок и изучили, что собой представляет современный родитель, каковы его запросы, интересы и возможности. Мы увидели, что современный родитель, независимо от того, где он проживает, заинтересован в образовании ребенка. Но при этом родитель четко обозначил границы своих возможностей, определил время – он готов тратить на образование ребенка от 5 до 15 минут, и то, если ему в готовом виде предоставят дидактический материал.

В результате содержательная часть программы, предназначенная для семьи, получила название «Детский календарь». Это расходный материал для ребенка, который используют дети от 3,5 до 7 лет. «Детский календарь» принципиально отличается от тетрадей на печатной основе тем, что сразу «в одном флаконе» предоставлены те культурные практики, которые используются в детском саду: игра, творчество, познание и чтение.

При этом детский календарь не включает заданий, которые направлены на развитие отдельных психических функций. Деятельность ребенка мы старались сделать продуктивной, с этим в нашем обществе потребления сейчас большие проблемы. Следующая задача, которую мы пытались решить, – сделать календарь разнообразным и увлекательным. Мы были обязаны удовлетворить запрос родителей, но



таким образом, чтобы это имело научную основу. Мы ввели знаково-символическую систему знакомства с буквами, но в форме игры. Даются очень краткие рекомендации, в соответствии с которыми действует родитель. Каждый день ребенок отрывает страничку и что-то делает. Большое значение в выполнении его образовательных функций мы уделяем игре. Есть игры с правилами: лото, домино и т.д.

Примерная основная образовательная программа «Разноцветная планета»

Ирина Викторовна Рижская, заместитель генерального директора издательства «Ювента»:

– Программа ориентирована на диалог культур, и это не случайно. Семантика слова «разноцветная» предполагает разнообразие. А сочетание «разноцветная планета» подразумевает то разнообразие, которое делает эту систему устойчивой. Каждый участник межкультурного взаимодействия имеет возможность выполнить уникальную часть общей миссии – сохранение для жизни единого целостного пространства, и при этом сам является неповторимой, равной с другими ценностью.

В программе прописано, что делать, главное – зачем, определены концепция, цели и задачи. Программа обозначает обязательную часть основных требований к сфере дошкольного образования детей 3–8 лет и может быть использована любой образовательной организацией в качестве рабочего документа.

Содержание образовательных областей является обязательной составляющей для реализации основных образовательных программ дошкольного образования. Вместе с этим про-

грамма «Разноцветная планета» предусматривает свободный выбор каждой дошкольной образовательной организацией форм, средств и методов воспитания и образования детей с учетом специфики ДОО и индивидуальной особенности детей.

Программа обеспечивает достижение результатов дошкольного воспитания и образования на новом, современном уровне через осуществление диалога культур. Межкультурное взаимодействие определяет особую направленность программы.

В создании данной программы и учебно-методических пособий к ней участвовали представители регионов. Это авторский коллектив Республики Татарстан и Республики Саха (Якутия). В этих регионах уже два года проводится апробация программы.

Программа обеспечивает достижение воспитанниками психологической готовности к школе. На основе программы каждая дошкольная образовательная организация на территории России может самостоятельно разрабатывать, утверждать и реализовывать основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

Основными принципами программы являются полноценное проживание ребенком всех этапов детства, начиная с раннего и дошкольного возраста, обогащение, амплификация детского развития, построение социокультурной образовательной среды, реализация особенностей каждого ребенка, при которой сам ребенок становится субъектом образования, сотрудничество с семьей, взаимодействие детей и взрослых, реализация в образовательной практике идей диалога культур.

Программа реализуется в формах, специфических для детей той или иной возрастной группы, прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, а также в формах творческой активности, которые обеспечивают художественное и физическое развитие ребенка.

Основные подходы, реализованные в программе, это деятельностный и коммуникативно-когнитивный.

Поликультурное пространство Российской Федерации, а также проблемы постоянно прирастающей миграции ведут к неизбежному взаимодействию разных культур. Многие из них до настоящего времени не находились в непосредственном контакте друг с другом. Поэтому закономерным становится поиск путей межкультурного взаимодействия.





Отличительной особенностью методологического аппарата программы является использование в образовательно-воспитательном процессе в большом объеме социально-психологических методов, которые ориентированы на регулирование поведения ребенка и по сути являются средством формирования толерантности и установления доверительных отношений в детском коллективе.

Культурологическая основа программы связана с решением проблем межкультурного взаимодействия, с внедрением в образование и воспитание диалога культур как цивилизованной позитивной формы межкультурного взаимодействия, а также с необходимостью формирования гражданственности и развития патриотических и интернациональных чувств детей дошкольного возраста.

Программа направлена на достижение следующих целей:

- организация образовательной среды на основе диалога культур;
- обеспечение равного старта и равных возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;
- обеспечение гарантированного уровня и качества дошкольного образования через осуществление деятельности, специфичной для детей той или иной возрастной группы;
- сохранение единства образовательного пространства относительно уровня дошкольного образования.

Основная стратегическая цель программы: развитие личности ребенка на основе национальных и общечеловеческих ценностей. Чтобы ее реализовать, нужно решить определенные задачи, одна из которых – обеспечение каждому маленькому россиянину равных условий для освоения культурных ценностей.

Все образовательные области интегрированы, потому что базовый принцип организации совместной деятельности на основе диалога культур – интегрированное обучение и воспитание.

Основные направления развития осуществляются через организацию игровой деятельности на основе сказки и предполагают осуществление диалога культур народов России с выходом в мировую культуру. Почему на основе сказки? Сказка, пожалуй, единственный литературный жанр, который наиболее ярко и полно отражает особенности семьи, особенности этноса, что позволяет нам говорить о диалоге культур. Работа над сказкой ведется в междисциплинарном и коммуникативно-когнитивном ключе.

Разработан учебно-методический комплект, осуществляющий реализацию программы «Разноцветная планета».

Компонент включения родного языка в программу является подвижным и в настоящее время представлен альбомом «Русские сказки», альбомом «Вкусные сказки» – сказки народов Татарстана и авторские сказки, разработанные Институтом культуры и искусств Татарстана, и альбомом «Сказки земли олонхо», якутские сказки, разработанным НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия). Эти альбомы связаны между собой и содержанием, и структурой. Дается календарно-тематическое планирование по всем сказкам в программе.

Примерная основная образовательная программа «Вдохновение»

Владимир Константинович Загвоздкин, ведущий научный сотрудник Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФГАУ «ФИРО»:

– В программу «Вдохновение» помимо основного текста входит комплект материалов и услуг: модули повышения квалификации по всем разделам программы, материалы для тренеров-мультипликаторов, методические пособия, система обеспечения качества. В методические пособия входят как разработки отечественных специалистов, так и зарубежный опыт.

Считаю, что тезис о новой социокультурной ситуации должен быть конкретизирован. В первом разделе программы подробно рассматривается социокультурная ситуация развития детства. Объясняется, что это изменения в культуре, обществе и экономике, в структуре





семьи. Сегодня по-другому понимается национальная идентичность и культурное многообразие. Изменился демографический контекст, в котором растут дети. Сегодня необходимы инновационные подходы в дошкольном образовании.

Философия программы – отдельный модуль, который очень важен. Коммуникации и характер коммуникации между детьми, между взрослым и ребенком зависят от того, как взрослый представляет себе развитие ребенка, от чего оно зависит, какие факторы на него действуют.

Философия программы: социальный конструктивизм



В XX веке в той или иной степени применялись четыре основные модели воспитания и развития ребенка. Самая интересная – теория саморазвития в подготовленной среде, которая по-настоящему у нас в стране не реализовалась. Это система Монтессори. Наши традиционные программы сходились к концепции экзогенетических моделей, идеи которых таковы – чтобы ребенок развивался, его нужно развивать. А если его не развивать, ребенок не будет развиваться.

Если у человека такая позиция, то он будет развитие стимулировать. То есть характер коммуникации определяется, как я мыслю.

В экзогенетической модели нужно принять во внимание, что, например, идеи Выготского в разных парадигмах интерпретируются по-разному. Наши старые типовые программы были основаны на активности взрослого, ребенок должен был развиваться по заранее намеченному плану, который придумали взрослые.

В монтессорианской концепции развивается среда. Агент – это активный ребенок, который сам выбирает материал, время. Инструкция взрослого сводится к минимуму.

На мой взгляд, самая прогрессивная – это концепция, основанная на социоконструк-

тивистском подходе. «Конструктивистский» означает «активный». Активным должен быть и ребенок, и взрослый. Что такое активный взрослый, который не подавляет ребенка? Этому нужно обучать, это отдельный модуль программы. Социоконструктивистский подход является сквозной линией нашей программы «Вдохновение».

Что такое хорошая программа? Под программой в данном случае понимается не документ, а реальная динамика образовательного процесса. Наше исследование проводилось в нескольких детских садах, в нем участвовали тысячи детей.

Высокие результаты показали детские сады, в которых ценятся собственная позиция, участие. Педагоги соблюдают баланс между групповыми занятиями и собственной активностью детей. Педагоги относятся к детям положительно, внимательно, позитивно реагируют на поведение детей, учитывая их потребности и интересы, в том числе исследовательскую активность.

Современные образовательные программы дошкольного образования и системы оценки качества педагогической работы в дошкольных учреждениях основываются на учете совокупности всех факторов, влияющих на развитие детей, выявленных в ходе многочисленных исследований.

Каждая группа факторов, обобщенных в виде схемы, имеет свой удельный вес в развитии ребенка.

Группы факторов делятся на две основные группы: внутренние (условия и процессы в учреждении и системе дошкольного образования в целом) и внешние факторы (семья и социокультурные особенности места расположения ДОО, обобщаемые в понятии «экологические факторы» или «экология»). Кроме этого, большую роль играют врожденные индивидуальные особенности ребенка.

На сегодняшний день в международном сообществе существует мнение, что основным фактором, влияющим на развитие ребенка, является семья, в особенности качество взаимоотношений, климат в семье, образование родителей, социальноэкономический статус, структура семьи.

Ценности, убеждения, традиции, религия также имеют значение.

Вывод для программ ДОО: вовлечение семьи (сотрудничество с семьей) является интегральной частью Программы, которой уделяется особое внимание.



Сотрудничеству с семьей в Программе посвящен отдельный раздел. В его основе концепция ЮНЕСКО «Компетентный родитель».

Программа предлагает также международную методику «Валидизированный порог граничных значений». Это очень удобная матрица наблюдений различных аспектов развития ребенка, увязанных с пороговым возрастным значением – возрастом, в котором эта функция проявляется у 95% детей. В случае, если эта функция к пороговому моменту не проявилась, воспитатель дает рекомендацию родителям показать ребенка специалисту.

Планируемые результаты понимаются как целевые ориентиры. Это значит, что образовательный процесс во всех образовательных областях должен быть ориентирован именно на процесс, а не на результат. Дети должны получать радость и удовольствие от занятий.

Ориентация на качественный процесс дает наибольший результат, но индивидуальный для каждого ребенка.

Программа предполагает целевые ориентиры двух видов:

а) укрепление базовых компетентностей и поддержка общего развития – происходит во всех образовательных областях и режимных моментах;

б) целевые ориентиры в пяти образовательных областях.

Программа предлагает различные формы организации образовательного процесса:

- свободная игра / свободная работа (Монтессори) – в начале дня в расписании выделяется время для игровой и/или исследовательской деятельности и/или художественной деятельности по выбору детей (1,5–2 часа);

- проекты – воспитатели подхватывают темы и интересы детей и делают из них «проект» или делают свои предложения по темам, интересным детям.

- прогулки, экскурсии;

- занятия в малых и больших группах (например, музыка, физкультура, лепка и т.п.);

- праздники.

Способ внедрения программы: ярмарка идей, вариативные возможности реализации.

Основная идея: предоставить педагогам и управленцам информацию о современных подходах, дать наглядные примеры, образцы лучшей практики, которыми они могут вдохновиться.

Только увлеченные, вдохновленные своим делом люди могут качественно работать с детьми. Поэтому внедрить – значит вдохновить.

Принцип: каждый, кто реализует программу, является ее соавтором – принцип со-конструкции.

Возможность реализации программы в рамках традиционных детоцентрированных концепций: например, Монтессори +, Вальдорф + и т.п.

Современная концепция «Активный ребенок»: маленькими шажками к большой цели. У нас получится!

Примерная основная образовательная программа «От рождения до школы»

Эльфия Минимұлловна Дорофеева,
генеральный директор издательства
«МОЗАИКА-СИНТЕЗ»:

– Думаю, что многие знают эту программу. Она родилась не на голом месте, у нее богатая история. Сначала она называлась Программа воспитания и обучения под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. Программа была рекомендована Министерством образования РФ и много лет детские сады успешно по ней работали. Когда вышли Федеральные государственные требования, несмотря на то, что в них, на наш взгляд, были определенные недоработки, неточности, спорные моменты, тем не менее, все ведущие авторские коллективы переработали свои программы в соответствии с ними. Наш коллектив также переработал программу, и она была названа «От рождения до школы».

ФГОС дошкольного образования вдохновил авторский коллектив на большую работу. В соответствии с ФГОС программа была существенно, кардинально переработана. Мы восприняли стандарты положительно и считаем, что это шаг вперед.





Мы выпустили пилотный проект Программы. В нем указано, что на данный момент нет реестра примерных программ, поэтому программа в полном объеме официально признаваться не может, но мы ее разрабатывали в качестве примерной и в соответствии с ФГОС.

Все авторы с вдохновением работают над программой. В коллективе 26 человек, из них 6 докторов наук и 13 кандидатов наук.

Основные цели программы:

Программа нацелена на развитие личности ребенка. Мы хотим воспитать свободного, уверенного в себе человека, с активной жизненной позицией, с тем, чтобы он имел свое мнение и умел его отстаивать. В этом направлении мы и хотим воспитывать детей.

Патриотическая направленность программы – мы хотим, чтобы малыши с детства на чувственном уровне понимали, что Россия – это огромная, многонациональная страна с героическим прошлым и счастливым будущим. Чтобы дети гордились, что они россияне и живут в великой стране.

Также для нас важна направленность Программы на нравственное воспитание, на поддержку традиционных ценностей. Чтобы дети росли в уважении к старшим, заботились о младших, поддерживали традиционные семейные ценности. Мы за традиционную семью, традиционное гендерное воспитание, когда мальчики – это мальчики, а девочки – девочки.

Один из важных приоритетов программы – нацеленность на дальнейшее образование. Образование является большой ценностью, и ребенок должен с детства понимать: образованный человек – это хорошо, нужно учиться – в школе, институте, потому что это интересно и необходимо. В этом плане проводится большая работа с родителями. Многие родители говорят: куда ему в институт, хорошо, если

школу закончит. Зачем ему высшее образование, он все равно слесарем или шофером будет. Но быть образованным необходимо, и мы хотим, чтобы дети это чувствовали и понимали. Дошкольный возраст – очень благодатный для развития, приобретенные в этом возрасте навыки остаются всю жизнь. Как правило, родители, которым в детстве читали книги, сами читают и покупают своим детям книги.

Здоровье детей всегда было приоритетным направлением программы «От рождения до школы», эта преемственность сохранена и в новой редакции.

Направленность на учет индивидуальных особенностей ребенка достигается как за счет организации, так и за счет содержания образования. Мы рекомендуем приспосабливать режим дня к индивидуальным особенностям детей. Если, например, шестилетний ребенок категорически не хочет днем спать, надо дать ему возможность тихо играть, никому не мешая.

Направленность на индивидуальные особенности ребенка необходимо реализовывать, уважая его индивидуальность, проявляя внимание к его эмоциональному состоянию, поддерживая чувство собственного достоинства.

Кроме призывов к педагогам осуществлять индивидуальный подход к детям, мы перестроили структуру нашей программы таким способом, чтобы педагогу было легче учитывать индивидуальный уровень развития ребенка.

Мы разбили содержательную часть программы не по группам, а по смысловым блокам, например, нравственное воспитание выделено в отдельный смысловой блок внутри соответствующей образовательной области, и уже этот блок мы даем по возрастам. Педагогу сразу видно, как изменяются нравственные качества ребенка в зависимости от возраста, и он может учитывать на занятиях индивидуальный уро-





вень развития каждого ребенка. У него перед глазами весь маршрут, который проходитс детьми в дошкольном возрасте.

Охват всех возрастных периодов – большое достоинство программы. И именно поэтому мы назвали программу «От рождения до школы». Программное содержание для детей от рождения до двух лет выделено в отдельную главу, так как в этом возрасте невозможно разделить процессы ухода за ребенком, воспитания и обучения.

К достоинствам современного варианта программы следует отнести простоту введения вариативной части – части, формируемой участниками образовательного процесса. Программа разбита по образовательным областям, и каждая область, в свою очередь, разбита на смысловые блоки. Смысловые блоки соответствуют тем возможным парциальным программам, которые создаются авторами по своим направлениям. Если дошкольное образовательное учреждение хочет усилить какое-то направление, например, здоровье или эстетическое развитие, оно может соответствующий смысловой блок заменить на свою парциальную программу. Главное требование, чтобы эта парциальная программа соответствовала целям и задачам программы «От рождения до школы».

Для создания вариативных методических пособий к программе мы будем привлекать новых авторов.

Мы выделили в отдельную главу развитие игровой деятельности. В образовательном стандарте игровая деятельность не включена отдельной строкой ни в какую образовательную область. И это правильно, игра пронизывает всю жизнь ребенка, и помещать ее в какую-либо образовательную область нецелесообразно. Мы считаем, что игра – самый важный аспект жизни ребенка, поэтому в отдельной главе мы рассматриваем и дидактические игры, и подвижные, и музыкальные – там представлены необходимые материалы, чтобы педагог мог увидеть, как развивается игровая деятельность ребенка.

Мы традиционно придаем большое значение взаимодействию с семьями воспитанников, приветствуем предложения из опыта работы, будем рассматривать их для издания. Мы предлагаем семьям воспитанников комплект «Школа Семи Гномов» – это 84 пособия, по 12 пособий на каждый год жизни ребенка. Эти пособия с успехом используются в семьях для домашних занятий. Они написаны в



соответствии с программой «От рождения до школы».

Есть в программе раздел по инклюзивному и коррекционному образованию. Здесь представлена вариативность – один вариант по образовательным областям, а в другом представлена инклюзивная практика в группах комбинированной направленности. Педагоги могут выбирать, что им ближе и удобнее.

Существенным изменением в новой программе стало то, что все перечни и списки мы вынесли в отдельный раздел. Раньше они относились к каждой области развития, что было неудобно, так как разрывало содержательную часть программы. Теперь содержательная часть стала удобнее для восприятия, а все списки разбиты по возрастам.

Важной особенностью программы является то, что к ней разработан полный учебно-методический комплект. Работа над ним продолжается, мы будем его делать вариативным. Еще раз подчеркиваю: так как программа сохраняет преемственность с предыдущими вариантами, те пособия, по которым раньше занимались, по ним можно заниматься и сейчас.

Мы очень серьезно изменили структуру программы, появились новые разделы, такие как психолого-педагогические условия реализации программы, кадровые условия, рекомендации по написанию основной образовательной программы дошкольной организации.

Сейчас мы серьезно подходим к развитию предметно-пространственной среды дошкольной организации. Делаем это в сотрудничестве с компанией «ЭЛТИ-Кудиц». Она долгое время обеспечивает детские сады развивающими играми, игрушками и оборудованием. Будут предложены соответствующие решения по предметной среде.

Работа над развитием содержания программы ведется постоянно. При издательстве



создана проектно-исследовательская группа. Нам очень важна обратная связь, апробация программы. Есть конкретные замечания из регионов, которые мы обязательно учтем при переиздании программы.

Примерная основная образовательная программа «Детский сад – дом радости»

Крылова Наталья Михайловна, президент АНО «Дом радости», доцент Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета:

– Наша программа уже в 2003 году имела гриф Минобразования. Сейчас я являюсь единственным автором этой программы, переработала ее в соответствии с ФГОС.

Детский сад – это то место, где ребенка любят и принимают его таким, каким он пришел в этот мир. И это место, где человек живет каждую минуту. Как говорил Омар Хайям:

*Не оплакивай, смертный,
вчерашних потерь,
Дел сегодняшних завтрашней
меркой не мерь,
Ни былой, ни грядущей минуте не верь,
Верь минуте текущей –
будь счастлив теперь!*

Для России эта позиция – жить сегодня и сейчас – является достаточно новой. Мы все время жили перспективами пятилеток. Сегодня изменилась социальная позиция, мы наконец поняли, что нужно жить сегодня и сейчас. Вопрос – как жить? Радостно. А что такое радость? Это эмоции большого душевного удовлетворения от того, какой результат ты получил.

Сегодня многие говорили, что дошкольника интересует процесс. Но ведь надо понять, когда его интересует процесс. С точки зрения раз-

вития человека, у него есть потребности. Самая главная – потребность самоутвердиться. Зачем мы приходим в этот мир – чтобы сказать: смотрите, люди, кто пришел, это я. Каждому человеку Господь дает свою задачу, свой дар, свое назначение. И как важно, чтобы ребенок в три года открыл себя и влюбился в себя. Чтобы человек получил радость, он должен получить успех. А мальчик или девочка влюбляются в себя абсолютно по-разному.

Моя задача как автора программы – найти такие виды деятельности для девочек и мальчиков, чтобы они с трех лет научились быть успешными. П.В. Симонов подчеркивает, что для того чтобы быть успешным, надо одновременно удовлетворить три потребности: играть, общаться и познавать. Нам говорят – надо играть. А зачем? Ответы напоминают ученика на госэкзамене: надо развивать то и се. А оказывается, только в игре мы познаем сами себя. По старой терминологии, насчитывается семь видов игры, у каждой свое назначение.

Игра – деятельность, игра – метод для педагога, педагог с помощью игры организует и сам ребенок организует свою деятельность. И мы должны понять, что, конечно, игре надо учить.

Вторая потребность человека – общение. В три года у ребенка один вид общения, в четыре – другой и т.д. Общение меняется, и это нужно объяснить воспитателю, научить его.

Третья потребность – познание. В 1980-е годы была потрясающая программа развития системных знаний для дошкольника, получать знание через моделирование. Сегодня в детских садах эта технология почти не применяется. В те далекие годы программа «Истоки», которая была признана типовой, считалась архисложной для воспитателя. Говорили, что ее вообще не возьмут на вооружение. В итоге взяли более упрощенную программу, а ведь это совсем другой подход.

В 1990-е годы было сделано потрясающее открытие, которое сегодня используется в стандарте, что режим дня – клондайк возможностей для развития, а не только для присмотра. Я всегда под сомнение ставлю комплексно-тематический подход.

С этой точки зрения моя программа заявлена как программа инновационного, целостного, интегративного и компетентностного подхода к образованию дошкольника как индивидуальной направляемости сознания.

Самосознание возникает в три года. В этом возрасте ребенок должен знать, кто я, как меня зовут и за что я себя могу хвалить. У человека,





как и у машины, есть мотор. А что является мотором саморазвития? Самосознание. Ключом для того, чтобы завести самосознание, является овладение разными видами деятельности. Как итог каждой работы – воспитание у ребенка индивидуальности, «старт-апа». Я ввела новое слово в содержание. Оно всех испугает, потому что является непривычным для дошкольной педагогики.

В любой умной программе должна быть технология внедрения. Если мы покупаем холодильник и не знаем, как им пользоваться, он не будет работать. Любому делу учиться надо.

Следующая наука, которой мы занимаемся, инноватика. Инноватика отлично ложится на дошкольную педагогику, можно открыть закономерности, структуру деятельности педагога.

Главная особенность программы – забота о здоровье. Если день прожит не радостно, если дети не смеялись, не двигались все время, конечно, мы плохо работаем с детьми. Дети «Дома радости», по данным физиологов, выше ростом, больше весят, уравновешены, днем спят, потому что это помогает здоровью. Родители нас уважают не за знания, а за то, что ребенок с удовольствием бежит в детский сад.

Второе важное направление – содействие овладению ребенком разными видами деятельности.

Третье – приобщение дошкольников к основам духовной культуры и интеллигентности. Не трогай другого, конечно, критика, дискуссия полезны, но нужно быть корректным, доброжелательным – вот чему нам надо научить ребенка. Не злить друг друга, а радоваться, сколько звезд на небе, всем места хватит!

Мое главное изобретение – лесенка успеха ребенка.

Разработана и лесенка успеха для педагога. Моя позиция – после института у педагога

нулевой уровень профессиональной ориентации. Он приходит в группу, где работал другой взрослый. И он ничего не умеет – ни организовать детей, ни собрать их. И конечно, ему нужны сценарии. Мы стараемся обеспечить ими начинающего специалиста.

Примерная основная образовательная программа «Открытия»

Елена Георгиевна Юдина, ведущий научный сотрудник Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФГАУ «ФИРО»:

– Большая буква «Я» в программе «Открытия» отчасти моя фантазия. Мне кажется, что по отношению к этой программе можно говорить как об открытии «Я».

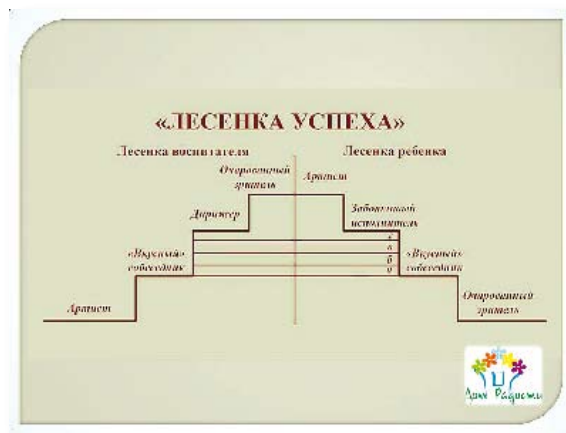
Программа «Открытия» сделана на основе программы, российская версия которой называется «Сообщество». На этапе создания примерной программы мы решили ее переименовать, потому что «Сообщество» все-таки имеет фиксированную историю. Так или иначе, это все-таки вопрос политической рамки, а что касается содержания, по идеологии и ценностям, программа «Открытия» близка к подходу, который у нас известен как рамочный.

В центре Программы «Открытия» – создание психолого-педагогических условий (по ФГОС ДО):

- возможность выбора для всех субъектов образования (педагогов, детей и их родителей) образовательных программ, педагогических технологий, материалов и средств деятельности;
- личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми;
- полноценное общение ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми;
- развивающие педагогические технологии, ориентированные на специфику возраста;
- предметно-пространственная среда, стимулирующая коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребенка – организованная в зависимости от возрастной специфики его развития.

Тот путь развития ребенка, который предполагает программа, здесь намечен. В центре программы:

- Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с детьми.





- Отсутствие жесткой предметности (проектный, тематический принципы).

- Содержание образования «следует» за ребенком. Этот момент соотносится с предыдущим. Темы, которые берутся в содержании, берутся из интересов детей. Важно понимать, как организовать совместное обсуждение.

- «Отслеживание» развития ребенка лежит в основе планирования. Отслеживание, в нашем смысле, прямой перевод слова «мониторинг». Это не диагностика, которая в последние 20 лет была скомпрометирована. Мне кажется, что неологизм «отслеживание» лишен криминального прошлого.

- Создание развивающей предметно-пространственной среды. Это основное, с чего начинается программа.

Направления работы строятся на основе треугольника: индивидуализация процесса, построение сообщества и социальная активность ребенка.

Программа рамочная, то есть не предписывающая, хотя наша программа достаточно хорошо расписана с помощью примеров. Технология дает возможность выстраивать содержание на основе той ситуации развития, с которой вы имеете дело в конкретный момент.

Вовлечение семьи является одним из трех китов программы. Второй – предметно-пространственная среда и третий – отслеживание развития ребенка. Все они связаны с планированием. Планирование в этой программе очень принципиальный момент, оно зависит от того, что мы имеем, какую конкретную ситуацию в группе. Планирование связано не с предметным содержанием, не со знаниями, умениями и навыками, а с ситуацией развития каждого ребенка, которая прослеживается в группе.

Программа «Открытия» направлена на то, чтобы ребенок оказался способен:

- принимать перемены и порождать их;
- критически мыслить;

- осуществлять самостоятельный и осознанный выбор;

- ставить и решать проблемы;
- обладать творческими способностями;
- проявлять инициативу, самостоятельность и ответственность;
- заботиться о себе, других людях, обществе, стране, окружающей среде;
- работать в команде.

Для педагогов:

- Педагоги ДОО образуют команду и получают истинное удовлетворение от работы с детьми, осуществляя самостоятельное и ответственное профессиональное действие;

- Включены в разноуровневое сетевое взаимодействие с педагогами своей и других ДОО;

- Работают в ситуации постоянного профессионального развития через разные взаимодействия с коллегами и тренерами.

Реальное вовлечение семьи. В результате родители:

- ощущают личную причастность к программе;

- начинают лучше ориентироваться в процессах развития ребенка;

- получают большее представление о работе воспитателей и начинают испытывать большее уважение к ним;

- обучаются тому, что могут использовать во взаимодействии со своим ребенком дома.

Объединяясь в сообщество, семьи поддерживают друг друга в решении задач образования детей.

О структуре Программы.

Целевой раздел I включает:

1.1. Основные принципы и подходы Программы к образованию детей дошкольного возраста.

1.2. Цели и задачи Программы, призванные сориентировать дошкольные образовательные организации (ДОО) относительно того, почему необходимо строить свою основную образовательную программу как программу, ориентированную на ребенка дошкольного возраста.

1.3. Психолого-педагогические условия реализации Программы.

1.4. Планируемые результаты детского развития, которые выступают как целевые ориентиры Программы, определяя направления развития детей и действия педагогов, в том числе, подбор материалов, содержания образования и образовательных технологий в зависимости от индивидуальных особенностей, склонностей и интересов каждого ребенка.



Организационный раздел II состоит из подразделов:

3.1. Организация развивающей среды в группе детского сада.

3.2. Организация режима дня.

Содержательный раздел III включает следующие подразделы:

2.1. Взаимодействие педагогов с детьми.

2.2. Работа с детьми в развивающей предметно-пространственной образовательной среде.

2.3. Вовлечение семьи в образовательный процесс.

2.4. Работа с проектами.

2.5. Планирование и оценка развития ребенка.

2.6. Организация игры в группе детского сада.

2.7. Работа в команде.

Программа будет сопровождаться методическими рекомендациями. Я согласна с теми, кто говорил, что без инструкции нельзя ничем пользоваться. У нас понятная инструкция, не стесняющая свободу педагога.

Примерная основная образовательная программа «Диалог»

Ольга Анатольевна Денисенко, главный редактор издательства «Дрофа»:

– Готовясь к выступлению, нашла интересные слова Уильяма Ченнинга, чтобы нас как-то настроить и создать ощущение радости: «Для воспитания ребенка требуется более проникновенное мышление, более глубокая мудрость, чем для управления государством». Мы с вами сегодня управляем умами друг друга, пытаюсь найти то зерно, ту истину, с помощью которой мы будем сами развиваться и развивать наших детей.

«Диалог» – программа новая, подразумевает диалог педагогов, детей и родителей. Для нас как для издательства – это проект масштабный. Программа «Диалог» для дошкольного образования – маленькая часть целой образовательной системы «Диалог», которой будет заниматься наше издательство на протяжении 3–5 лет.

Программа «Диалог» ориентирована на решение самой основной задачи – помочь ребенку раскрыться в своей неповторимой индивидуальности, в особенности эмоционального благополучия и вырасти духовной, свободной, творческой личностью. Самое главное – быть готовым



не только к системам инноваций XXI века, но и к постоянно изменяющимся инновациям.

Что такое диалог в нашем понимании? Диалог взаимодействия различных позиций, представлений, идей, образов, языков, наук, искусств, точек зрения, направленный на достижение взаимопонимания, взаимообогащения участников диалога.

Как часто мы не слышим друг друга, когда у нас идет общение трех и более человек. На конференции общение глобальное, но это тоже диалог.

Наше общение в диалоге – это, как правило, монологические высказывания. Один человек высказался, он считает, что довел свою точку зрения до слушателя, второй выходит на его место и продолжает свой собственный монолог. Как правило, мы с трудом добиваемся, а нам бы хотелось. Наверное, это очень смелая задача. Но тем не менее, и общество сейчас настроено на то, чтобы услышать друг друга, чтобы это был настоящий диалог взаимопонимания и взаимообогащения.

Решение этих проблем мы будем искать в диалоге разных культур, их многообразии. Вот что мы подразумеваем под названием программы «Диалог».

Образовательная система «Диалог» – это дошкольная и школьная образовательные и внешкольная культурно-образовательные среды. Это ученики, воспитанники детских садов, воспитатели, учителя, администрация и родители. Внешкольная культурно-образовательная среда – это семья, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ и Интернет. И все это происходит в атмосфере диалога.

Обратимся к содержанию программы. Вариативность с учетом возрастных и психологических особенностей, развитие креативности, поддержка самостоятельности, отсутствие дублирования школьных форм работы, поддержка детей с ограниченными возможностями



здоровья, психолого-педагогическое сопровождение родителей. Реализация инклюзивного подхода, обращение к регионам Российской Федерации, сопровождение развития двуязычных детей. Развитие личности ребенка, в том числе средствами иностранного языка. Сейчас нами создается пропедевтический курс для дошкольников.

Обеспечение спектра возможностей для обучения педагогов. Развитие новых технологий.

В программе заложена возможность сетевого взаимодействия организаций, социальное партнерство. Эта та инновация, которая на сегодняшний день необходима.

Программа прошла апробацию в регионах. Региональные ученые, преподаватели системы повышения квалификации. Апробация прошла в Татарстане, Ленинградской области, Ростову-на-Дону, Тюмени и т.д. – то есть самых крупных педагогических центрах.

«Диалог» предлагает современную систему формирования предметно-пространственной среды, под которой мы понимаем систему социализации и индивидуализации детей.

Актуальным является описание в программе информационной составляющей образовательной среды дошкольной организации, включая ИКТ. Не буду называть это инновацией, потому что по-настоящему инновация – это то, что уже вошло в практику, мы смогли это оценить.

В программе подробно представлена информация о работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Увы, мы опираемся на то, что последние данные говорят, что в России увеличивается число таких детей.

В программе разработана технология работы с двуязычными детьми. Естественно, психологическое сопровождение двуязычных детей в образовательной организации актуально сейчас, особенно в крупных городах.

Реализация этноориентированного подхода к организации образовательной деятельности.

Преемственность и диалог на этапе перехода от младшего возраста к дошкольному и по окончании дошкольного образования – это то, на чем мы тоже делали акцент.

Программа предлагает пользователям планируемые результаты, как ни страшно произносить в такой аудитории эти слова – целевые ориентиры, как они названы в ФГОС: портрет ученика дошкольной образовательной организации, предпосылки учебной деятельности в форме основных универсальных учебных действий, обеспечивающих преемственность между дошкольным и начальным школьным образованием, приобретенный опыт познавательной, проектной и исследовательской самостоятельной и совместной со взрослым творческой деятельности.

Планируемые результаты специфические для каждой образовательной области и поэтому представлены в программе отдельно.

В программе содержательный раздел состоит из двух частей: первая – младенческий и ранний возраст, вторая – дошкольный возраст.

Синергетический подход к достижению образовательных результатов – это успех педагогов, успех родителя, успех ребенка. Тем самым, успех качества – многократное усиление эффекта.

Разработан богатый методический шлейф, предоставляющий возможность варьировать подходы для педагогов, родителей и детей.

Нами разработан «Диалог» начальной школы, и те компоненты, которые мы закладываем и используем, переходят плавно в первый класс. Школьное обучение, как говорили Л.С. Выготский, никогда не начинается с чистого листа, а всегда опирается на определенные усилия, проделанные ребенком, и мы этим с вами сегодня активно занимаемся. ■



В настоящее время Министерство образования и науки РФ продолжает работу над экспертизой проектов примерных основных образовательных программ дошкольного образования и созданием их реестра. На сайте журнала «Современное дошкольное образование» продолжается общественное обсуждение проекта Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы», соответствующей ФГОС.

Обсуждение проходит на Форуме нашего журнала: <http://sdo-journal.ru/forum/forum-main/14-obsuzhdeniya/407-obshchestvennoe-obsuzhdenie-proekta-primernoj-obshcheobrazovatelnoj-programmy-doshkolnogo-obrazovaniya-ot-rozhdeniya-do-shkoly.html>

С текстом Программы Вы можете ознакомиться на сайте ФИРО, перейдя по ссылке: www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/O...jdenia-do-shkoly.pdf



Дошкольное образование: зона ближайшего развития

В Московском городском педагогическом университете прошел российско-шведский семинар: «Дошкольное образование: зона ближайшего развития». Семинар проводился по инициативе лаборатории развития ребенка НИИСО МГПУ. Соорганизатором со шведской стороны стал Гетеборгский университет.

Шведская система дошкольного образования является одной из лучших в Европе. В 2013 году по результатам опросов жителей страны система дошкольного образования заняла первое место по степени общественного доверия среди всех социальных институтов Швеции.



С приветственным словом к присутствующим обратилась Чрезвычайный и Полномочный Посол Королевства Швеция в РФ г-жа **Вероника Бард Брингеус**.

В работе первого дня семинара приняли участие: **Вадим Гриншкун**, проректор по программам развития и международной деятельности Московского городского педагогического университета, **Елена Чернобай**, директор Научно-исследовательского института столичного образования МГПУ, **Улла Маурицсон**, заведующий департаментом образования, коммуникации и обучения факультета образования Гетеборгского университета.

С докладами на семинаре выступили:

Николай Веракса, профессор, декан факультета психологии образования института психологии им. А.С. Выготского РГГУ. «Дошкольное образование – современные вызовы».



Ольга Шиян, ведущий научный сотрудник НИИСО МГПУ, доцент кафедры психологии познания Института психологии им. А.С. Выготского РГГУ. «Современное дошкольное образование: проблема амплификации».

Светлана Погодина, ведущий научный сотрудник НИИСО МГПУ, доцент общеинститутской кафедры эстетического воспитания ИППО МГПУ. «Понятие художественного эталона и его роль в эстетическом развитии дошкольника».

Александр Веракса, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. «Возможности формирования физических навыков в детском возрасте: культурно-исторический подход».

Одной из центральных тем семинара стала оценка качества дошкольного образования. В связи с вступлением в действие ФГОС дошкольного образования этот вопрос приобрел особую актуальность. В качестве основного объекта оценивания в соответствии с ФГОС ДО выступают именно условия реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

Предлагаем вашему вниманию выступления шведских специалистов по проблемам качества образования.

Особый интерес вызвало выступление **Сони Шеридан**, руководителя кафедры образования, коммуникации и обучения Гетеборгского университета (Швеция).



– Проблема оценки дошкольного образования волнует меня уже долгое время, – отметила Соня Шеридан, – и я хотела бы рассмотреть те сложности, с которыми мы сталкиваемся при организации дошкольного образования.

Условия обучения – важный фактор развития ребенка. Необходимо понимать, как происходит процесс обучения ребенка, для того чтобы создать для этого комфортные условия.

Я расскажу о некоторых исследованиях, проводившихся в области взаимодействия учителя и ребенка. В Швеции существует национальная программа дошкольного образования, которая недавно была пересмотрена и реформирована. Эта программа имеет несколько задач:

- повысить качество дошкольного образования;
- достичь равного уровня дошкольного образования по всей стране;
- предоставить необходимые методики и способы оценки качества образования для преподавателей;
- повысить общий уровень качества дошкольного образования.

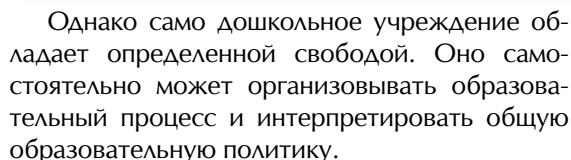
В учебной программе отражаются разные цели и разное содержание образовательного процесса. Эти различия обусловлены, с одной стороны, тем, что дошкольные учреждения должны воспитывать детей и проявлять о них заботу, с другой стороны, они должны концентрироваться на академической успеваемости детей. Исследования показали, что образовательные программы фокусируются на академической успеваемости и на развитии когнитивных способностей ребенка, на обучении и наложении специальных знаний. Например, обучение счету и чтению. То есть стимулируются общие когнитивные способности детей. Если образовательный план фокусируется в основном на воспитании и развитии социальных специальных навыков ребенка, мы развиваем мотивацию, креативность и самооценку ребенка.

Однако для успешного образовательного процесса надо сочетать оба подхода, поскольку дети нуждаются во всех видах стимуляции и поддержки. Важно понимать, каким образом сочетать эти два подхода. Именно на этом мы и сосредоточимся в дальнейшем.

Образование в Швеции реализуется в различных сферах и включает в себя три основных инвестиционных субъекта: общество, муниципалитеты и школы. Каждый субъект имеет различные функции и задачи в дошкольном



Одно из важнейших мест в сфере дошкольного образования занимают муниципалитеты. Они наделены основной властью и решают, как будет организован процесс обучения, какое соотношение учителей и учеников необходимо. Они определяют размер группы и программу, по которой работает дошкольное учреждение.

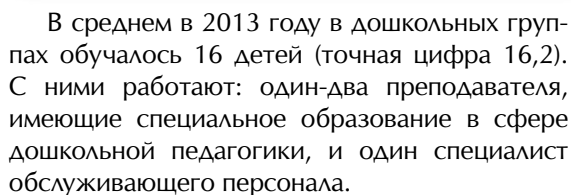


- подготовительные классы для детей от 6 лет, которые следуют образовательной программе, принятой для общеобразовательных школ:

В системе образования есть также образовательные учреждения для детей школьного возраста в которых обучаются дети в возрасте от 6 до 9 лет, иногда до 12 лет, и эти учреждения также придерживаются общеобразовательного плана.

В Швеции всего около тысячи образовательных учреждений. Большая часть из них частные. Родители могут отдать ребенка в дошкольное учреждение в том случае, если они

работают или учатся, или просто хотят, чтобы ребенок социализировался и получал образование. Дети в возрасте от трех лет бесплатно могут посетить 15 часов занятий в неделю.



Согласно проведенным исследованиям, в некоторых образовательных учреждениях качество образования среднее, в других хорошее, в третьих отличное.

Дошкольные учреждения оцениваются приглашенными специалистами, а также самими преподавателями. Выводы об оценке качества дошкольного учреждения делаются на основе обеих аттестаций. На слайде отражен график, построенный на основе методики оценки качества дошкольного образования, применяемой в Швеции. На графике отмечены значительные различия качества образования в дошкольных учреждениях. Синяя линия показывает отношение преподавателей к качеству и условиям, в которых реализуется образовательный процесс.



Поскольку на проведение и согласование исследований уходит немало времени, важно понимать, как можно использовать эти данные для развития компетенции педагогов, создания условий, в которых происходит процесс обучения. В большинстве образовательных дошкольных учреждений есть как положительные, так и отрицательные аспекты. При этом мы не говорим о тех критериях и условиях, на которые преподаватели не могут оказывать влияние, – это помещения, различная техника и другие возможности, которые даются преподавателю. Эти различия особенно ярко проявляются при оценке языковой деятельности и общения между преподавателем и учениками. То, как взаимодействует преподаватель и ученики, определяется различными подходами и различными условиями, в которых реализуется образовательный процесс.



В нижней части таблицы представлена разделяющая и ограничивающая среда – образовательный процесс при этом подходе построен в основном на доминировании преподавателя. В средней части таблицы – переговорная среда. Дети в этом случае получают тепло и заботу от преподавателей, их мнение часто учиты-

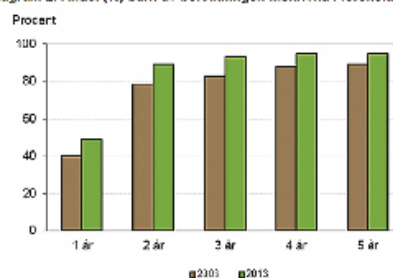
вается. В первой части таблицы представлена развивающая среда. Дети, обучающиеся в такой среде, получают тепло, заботу и общение, но акценты делаются на обучении, преподаватель стимулирует у детей способность обучаться и развиваться.

Понимание различных подходов для разных условий обучения ребенка, безусловно, влияет и на подготовку преподавателей. Это также важно и для другого нашего исследования, в ходе которого делался акцент на размере детской группы дошкольного образовательного учреждения. Но прежде чем непосредственно обратиться к результатам исследования, я бы хотела вернуться к различным субъектам, участвующим в образовательном процессе, – как и почему они определяют размер группы.



Большая часть решений принимается на уровне муниципалитета, а выполнять их и реализовывать должны педагоги дошкольных образовательных учреждений.

Diagram 2. Andel (%) barn av befolkningen inskrivna i forskola 2003 och 2013



На данном графике можно увидеть, насколько выросло количество детей, обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях Швеции.

Мы наблюдаем значительные динамические изменения. В дошкольных учреждениях обучается все больше детей младшего дошкольного возраста.



Среднее число детей в группе составляло 16,2 человека. Это исследование проводилось совместно с Пией Вильямс, которая является руководителем проекта. Мы хотели выяснить, как размер детской группы влияет на условия обучения в дошкольном учреждении. Важно было понять, как дети организуются в группы, почему преподаватели организуют их таким способом, что они думают о максимальном размере группы и, основываясь на каких принципах, создают меньшие и большие группы. В рамках исследования мы работали с группами различных размеров: от 11 до 45 детей, при этом преподавателей могло быть от трех до восьми. Коэффициент соотношения персонала и детей составлял 1/5. Исследовались следующие типы групп:

- ясельные группы (1–3 года);
- старшие дети (3–5 лет);
- смешанные группы (1–5 лет);
- гомогенные по возрасту группы (годовые, двухлетние дети).

Следуя рекомендациям муниципалитетов, учреждения начали создавать следующий тип групп:

- расширенные детские группы и расширенные рабочие команды (слияние двух традиционных групп в одну большую из 40 детей и 8 взрослых).

В рамках исследования были изучены 12 дошкольных образовательных учреждений и проведены интервью с 24 преподавателями – по два преподавателя от каждой школы. Нас интересовало, каким образом преподаватели выстраивают распорядок дня и организуют образовательный процесс. В этой связи возникают два вопроса: первый, какой размер группы преподаватель считает оптимальным. Многие преподаватели жаловались на размер группы – большая численность детей связана с повышенным количеством возникающих проблем.

Второй вопрос, каким образом преподаватель создает условия для обучения, и каким образом распределяет детей по группам для организации образовательного процесса. Вне зависимости от размера группы, будь то 15 или 40 человек, преподаватели каждый раз объединяли детей в мелкие группы для эффективной работы. Принципы, по которым педагоги разбивали детей на группы, зачем они это делали, как долго работали с меньшими группами, варьировались в зависимости от размера группы.

Мы выявили три основные среды.

Первая – основана на игре. В этой среде педагоги мало контролировали детей. Дошкольники были предоставлены сами себе практически на протяжении всего дня.

Второй тип – среда для организованной деятельности, где дети распределялись в зависимости от их собственных интересов и предпочтений по видам деятельности, которыми они хотели заниматься в течение дня. Таким образом, учитывался интерес ребенка, и детям давалась возможность влиять на процесс обучения. Однако это не означало, что дети обладали неограниченной свободой, так у детей был выбор – от 5 до 10 видов деятельности, они были объединены в группы и поэтому должны были учитывать мнения и желания своих сверстников, и не всегда могли делать то, что хотели.

В третьей среде дети распределялись по группам в течение дня в зависимости от интересов детей, что они хотели бы узнать или выучить.

Таким образом, мы можем видеть, что существование трех различных сред и подходов к обучению обуславливает различные условия образования. Так, например, при работе с 45 детьми 5–6 преподавателей постоянно находились с ними в контакте. Если преподаватель не может уделить внимание ребенку, он может найти для себя занятие самостоятельно и увлечься. В том случае, когда один преподаватель занимался одним конкретным видом деятельности, ему было сложно следить за всем образовательным процессом ребенка и понимать, что происходит с ребенком на протяжении всего дня. В третьей среде у преподавателей была возможность наблюдать за детьми на протяжении всего дня: они могли видеть, что именно интересует ребенка, и знали, что ребенок уже выучил или освоил. Основываясь на интересах ребенка, преподаватели распределяли детей по различным группам и таким образом получали возможность наблюдать за детьми, направлять их в процессе обучения.

Тема наполняемости групп актуальна и в России. Воспитатели нередко сетуют, что ввиду большого количества детей в группах у них нет возможности уделять время каждому ребенку. Профессор департамента образования, коммуникации и обучения факультета образования Гетеборгского университета **Пия Уильямс** рассказала, как эта проблема решается в Швеции.

– Проблема оптимального размера группы широко обсуждается в прессе и в обществе, – подчеркнула Пия Уильямс. – Преподаватели



вынуждены адаптироваться и учитывать размер детской группы при реализации образовательной программы. Проблема эта, безусловно, волнует как родителей, учителей, так и политиков и не должна остаться незамеченной.

Часто отмечается, что шведское дошкольное образование является одним из лучших в мире, при этом, сегодня оно переживает значительные перемены. Нам приходится работать в рамках закона, согласно которому каждый ребенок в возрасте от одного года имеет право обучаться в дошкольном образовательном учреждении. Поскольку количество детей, обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях, постоянно растет и на сегодняшний день не существует никаких правил и законов, регулирующих количество детей в группе, мы должны обратиться к решению этой довольно новой для нас проблемы. Пока не существует достаточного количества исследований и проектов, которые бы предлагали различные подходы к ее решению. В рамках нашего проекта мы пытаемся учитывать мнения преподавателей.

В соответствии с данными Национального образовательного агентства (National Agency of Education, 2011), в Швеции существует более 29 тысяч детских дошкольных групп. Их размер варьируется в разных муниципалитетах. Сегодня эта цифра увеличилась на 222 группы. Размер групп в детских садах растет даже в отношении детей младшего возраста, несмотря на увеличение количества детских садов. В каждой третьей группе есть дети в возрасте от 1 года до 3 лет. 18% всех групп состоят из 20 детей или более (2013 год).

Количество детей в детских садах возрастает: в 2013 году 489300 детей посещали детский сад. Эта цифра увеличилась на 7000 (1%) по сравнению с 2012 годом. Сейчас в Швеции

85% детей в возрасте от 1 года до 5 лет посещают дошкольные образовательные учреждения.

Качество образования в дошкольном учреждении варьируется. Дети обучаются в различных условиях и имеют различные возможности для обучения, игры и комфортного существования. Дети лучше справляются с заданиями в школе и показывают лучшие результаты, если обучаются в меньших группах. Маленькие группы с меньшим количеством преподавателей показывают более высокие результаты, нежели группы с большим количеством детей и воспитателей. Обучение в больших группах вызывает стресс и у детей, и у учителей. Решающую роль при организации процесса обучения играют компетенции учителя.

На сегодняшний день не существует исследований, обосновывающих необходимость обучения детей в больших группах. При этом детям младшего возраста и детям, нуждающимся в дополнительном уходе, необходимо обучаться в группах меньшего размера. Размер группы влияет на работу учителя и на способность детей учиться. Для формирования наиболее устойчивых схем поведения и мышления, принятых в обществе, преподаватели должны обладать компетентностью, которая является определяющим фактором создания условий для развития у детей способности общаться и взаимодействовать с окружающими.

Данный проект основывался на национальном исследовании, в рамках которого рассматривалась работа 698 дошкольных учреждений Швеции, размер групп и роль учителя и ребенка в процессе образования. Исследование проводилось на базе 12 дошкольных учреждений с шестью большими и шестью малыми группами. Бралось интервью у преподавателей, велась видеозапись занятий, общения и взаимодействия преподавателей с детьми.

Мне бы хотелось привести примеры вопросов, задававшихся в рамках исследования и интервью с преподавателями:

- Какой размер группы идеален и почему?
- Какие возможности могут появиться у детей/воспитателей в больших/маленьких группах?
- Когда детская группа становится слишком большой или слишком маленькой?
- Какие проблемы/препятствия могут возникнуть у детей/воспитателей в больших/маленьких группах?
- Что воспитатели/дети делают/чему учатся в больших группах по сравнению с маленькими?



• Делят ли детей на более маленькие группы в течение дня? Если да, то по какому признаку?

• Как вы работаете с 4 целевыми направлениями в шведской учебной программе (язык, математика, технология и естественные науки)?

Говоря о полученных результатах, хотелось бы обратить внимание на 4 основных аспекта:

• Представление преподавателей об оптимальном количестве детей в группе.

• Мнение преподавателей о больших/маленьких группах.

• Образовательная программа, учебный план в дошкольных учреждениях и методика работы.

• Впечатления наблюдателей, полученные в результате исследований.

В рамках настоящего исследования учитывались представления и мнения педагогов об оптимальном количестве детей в группе. По мнению педагогов, для создания оптимальных условий для обучения детей необходимо обеспечить:

• гендерный, возрастной, этнический и социальный баланс в группе, поскольку многообразие обогащает;

• меньший размер группы дает детям и преподавателю больше возможностей для взаимодействия, участия детей в различных видах деятельности, проведения экскурсий, а также преподаватели получают дополнительное время для заполнения необходимой документации;

• адаптацию образовательной среды под размер и состав детской группы.

При оценке отношения преподавателей к размеру детской группы было выявлено, что преподаватели отмечают 4 основных аспекта (проблемы) с которыми они сталкивались:

1. Состав группы детей:

- количество маленьких детей;
- количество детей, требующих особого ухода;
- время посещения дошкольного учреждения детьми.

2. Коэффициент соотношения персонала (преподавателей и сотрудников) и детей, находящихся в образовательном учреждении.

3. Разработка среды (обстановка) дошкольного учреждения:

• Размер и конструкция детского сада не всегда бывает адаптирована под размер детской группы.



• Слишком маленькое пространство увеличивает уровень шума и количество конфликтов среди детей.

• В ограниченном пространстве слишком мало места для спокойствия, умиротворенной и сконцентрированной, непрерываемой игры и других подобных видов деятельности.

4. Временные рамки (ограничения):

• Влияют на возможности детей быть увлеченными и замеченными.

• У преподавателей часто не хватает времени для реализации задач, связанных с учебным планом.

• Меньше времени для планирования различных видов деятельности, структурирования и содержания в детском саду.

Преподаватели дошкольных учреждений также высказывали свое отношение к маленьким группам и отмечали основные аспекты:

• Группа не должна быть меньше определенного количества детей, так как:

– Маленькие детские группы способствуют снижению групповой динамики;

– Возможность найти сверстников снижается;

• Опыт воспитателей показывает, что дети услышаны и замечены и получают заботу и внимание, на которые каждый из них имеет право.

– Детям проще концентрироваться на задачах и играх.

– Воспитателям легче индивидуально общаться с ребенком – каждый ребенок может быть признан, с ним разговаривают, следуют его идеям, он получает телесный контакт и является частью продолжительной игры.



- Воспитатели испытывают нехватку времени в больших группах, в маленьких это время появляется и используется для выполнения практических задач, таких как планирование или более частое взаимодействие между собой, чем с детьми.

- От каких-то видов деятельности отказываются даже в группах с маленьким количеством детей. Причина этого – слишком мало детей и низкая мотивация воспитателей.

Преподаватели отмечают, что образовательная программа и методы работы должны, безусловно, учитывать количество детей в детской группе. Некоторые преподаватели считают, что количество детей не влияет на выполнение образовательной программы, другие уверены, что размер детской группы важен в образовательном процессе. По мнению многих преподавателей, для работы с большой детской группой требуется иной подход и иные методы для реализации образовательных целей. Время для планирования различных видов деятельности, формирования и содержания программы также зависит от количества детей в группе. В некоторых случаях при работе с большой группой преподаватели вынуждены отказываться от некоторых запланированных видов деятельности и аспектов образовательной программы, при этом акцент по-прежнему должен делаться на интересах и потребностях ребенка.

Проанализировав мнения преподавателей, мы смогли сделать следующие выводы:

- Дети в основном распределяются по группам в зависимости от их возраста.

- Недостаток свободного пространства может стать причиной конфликта между детьми во время игры или во время общения.

- Детская группа становится недопустимо большой, когда у учителя нет времени на то, чтобы иметь время на каждого ребенка.

- Размер группы также варьируется в зависимости от активности, характера детей, компетентности преподавателей и содержания деятельности.

Среди факторов, определяющих воспитательную и образовательную возможности, которые получают преподаватели и дети в учреждениях дошкольного образования, можно выделить следующие:

- Размер и состав детской группы оказался одним из самых важных факторов.

- Минимальное количество детей в группе, как выяснилось, не является гарантией качества образования.

- Образование и компетентность преподавателя также важны.

- Способность преподавателя дошкольного образовательного учреждения взаимодействовать и строить отношения с детьми в общении и вместе с ними создавать сбалансированную образовательную среду, построенную на сотрудничестве и общении, является одним из ключевых аспектов успешного и качественного дошкольного образования.

- Как оказалось, соотношение детей и количества преподавателей, работающих с детьми, не всегда связано с размером группы и качеством образования.

- Размер учебной комнаты и обстановка в ней также является необходимым условием качественного образования.

- Большую группу легко организовать, и преподаватели справляются с такими группами, но все преподаватели отмечали, что им комфортнее работать в группах меньшего размера.

В рамках проекта нам удалось сделать некоторые выводы. Во-первых, хотелось бы подчеркнуть, что на сегодняшний день влияние размера группы на работу преподавателя и процесс обучения детей практически не отражен в исследованиях. Повышенные требования образовательной программы могут вызывать стресс как у преподавателей, так и у детей. Почти половина всех детей, обучающихся в дошкольных учреждениях Швеции, имеет возраст от 1 года до 3 лет.

Возраст ребенка определяет выбор основных видов деятельности, а также содержание учебного плана и обуславливает компетенции и развитие определенных навыков преподавателя. Поскольку сегодня в Швеции отсутствует стандарт дошкольного образования, то образовательные учреждения дошкольного образования предоставляют услуги различного качества. То есть дети обучаются в различных условиях и имеют различные возможности для игры, обучения и развития. ■

Фото: Татьяна Морозова, Ирина Воробьева, Елена Воробьева, пресс-служба МГПУ.

В процессе работы российско-шведского семинара была затронута тема подготовки специалистов дошкольного образования. Шведские ученые поделились опытом работы в этом направлении. Подробности – в следующем номере журнала.

Соня Шеридан: «К ребенку нужно относиться с уважением, как к целостной личности и учитывать его мнение»



В основе дошкольного образования Швеции лежит демократия. Система дошкольного образования, согласно принятым в стране документам, должна обеспечивать развитие и обучение всех детей, а также формировать желание и потребность учиться в течение всей жизни. Как эти принципы осуществляются на практике и почему шведское дошкольное образование является одним из лучших в мире? На эти и другие темы мы поговорили с Соней Шеридан, руководителем кафедры образования, коммуникации и обучения Гетеборгского университета (Швеция).

 **Соня, на ваш взгляд, в чем секрет успеха шведского дошкольного образования?**

– Залог успеха кроется в государственной политике в сфере образования. Воспитание детей является общественно-политической задачей. Закон об образовании пересматривается и меняется в соответствии с требованиями времени и новейшими достижениями науки. Последняя поправка к закону была принята в 2011 году. В Швеции действует стандарт образования для педагогов, что позволяет говорить о качестве предоставляемых услуг. Регулярно пересматривается и образовательная программа. Последний вариант программы был принят в 2011 году. Все это говорит о том, что образовательная система в Швеции постоянно модифицируется и реформируется.

Еще один важный принцип образовательной политики, который позволяет достигать высоких результатов: к ребенку нужно относиться с уважением, как к целостной личности и учитывать его мнение.

Дошкольные учреждения всегда были важной частью образовательной системы Швеции. Они стабильно финансируются, для них создаются особые условия. Детские сады Швеции, согласно последней редакции Национальной образовательной программы (НОП, National

cur.) обязаны проводить систематическую процедуру оценки качества образования. Конечно, и раньше предполагалось, что дошкольные учреждения следят за качеством, но теперь перед ними стоит задача структурировать эту работу, сделать ее прозрачной, а результаты оценки более информативными. В НОП даны соответствующие рекомендации.

 **Кто несет ответственность за внедрение Национальной образовательной программы?**

– Ответственность распределена по уровням: Национальное агентство по образованию и Национальное агентство по надзору в сфере образования следят за тем, чтобы дошкольные учреждения следовали всем правилам и общим образовательным критериям.

На региональном уровне ответственность за качество образовательных услуг лежит на муниципалитетах; на детских садах и, в том числе, на их руководстве. На каждом уровне свои, отличные от других уровней, задачи.

 **Какие критерии положены в основу оценки качества образования?**

– В Национальной образовательной программе нет жестких критериев, даны лишь



рекомендации, как нужно делать, к чему стремиться, какие образовательные задачи выполнять, на каких принципах основываться. Каждое дошкольное образовательное учреждение выбирает и определяет критерии качества образования самостоятельно. Оценка качества образования проводится в рамках программ, при этом, безусловно, учитываются мнения преподавателей, родителей, директоров и детей. Наши исследования основываются на методе международного инструмента оценки качества Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS).

Есть ли у дошкольных организаций возможность выбора образовательных программ?

– У нас есть Национальная образовательная программа, которой должны придерживаться все дошкольные учреждения, но в рамках этой программы каждое учреждение может выбирать определенный подход, методики обучения, которые оно будет реализовывать в обучении.

Когда создавался российский стандарт, было много дебатов по поводу того, вносить ли в него такие результаты детей, как достижения в грамотности, чтении, счете и т.д.? Есть опасение, что подобное тестирование приведет к «школяризации» дошкольного образования. Удастся ли в Швеции преодолеть такие риски?

– В дошкольном образовании применяются разные подходы. В одном случае акцент делается на академическом развитии ребенка, на обучении, и во втором – на личности и социализации ребенка. Я считаю, что эти два подхода можно сочетать, но главное – необходимо понимать, каким образом достичь оптимального сочетания. Нам нужно постараться разработать специальную дошкольную дидактику и не превратить детские сады в школу, при этом не вернуться к традиционным дошкольным учреждениям, где внимание уделялось только заботе о ребенке и воспитанию. Таким образом, есть вопрос: что нам нужно сделать, чтобы развить дошкольную дидактику?

Согласно проведенным вами исследованиям, в Швеции есть детские сады, где качество обучения дошкольников не очень высокое. В чем причина низких показателей?

– Прежде всего, на качестве образования отражается уровень компетентности педаго-

га. Конечно, большое влияние имеют и условия обучения: помещение, количество детей в группе, количество педагогов на группу и т.д. Безусловно, все эти факторы сказываются на качестве.

Есть ли в Швеции проблема очередности в детские сады?

– Ребенок должен получить место в дошкольном образовательном учреждении в течение 3–4 месяцев после того, как его родители или законные представители подали заявку. Если свободных мест нет, приходится расширять какую-либо группу.

Получается, что государство не регулирует количество детей в группе?

– Двадцать лет назад у нас были правила относительно площади помещений и количества детей в группах. Позднее эти правила были отменены, государство порекомендовало нам включать в группы около 15 детей, но сегодня эти правила тоже не действуют. Сейчас в Швеции не существует каких-либо законов, регламентирующих размер группы, площадь комнат и вообще внешний вид образовательного учреждения. Образовательные учреждения объединяются в большие комплексы, где могут формироваться несколько крупных групп по 40–50 детей, с которыми работают несколько преподавателей. Все эти группы размещены в одном здании, при этом преподаватель может свободно перемещаться и в течение одного дня работать в разных группах.

Поскольку ребенок получает место в детском саду через 3–4 месяца после подачи заявки от родителей, количество детей в дошкольных учреждениях постоянно увеличивается. Мы стараемся расширять общую площадь самих зданий, в которых обучаются дети, но, к сожалению, принимаемые меры бывают недостаточными.

В связи с этим в Швеции сейчас широко обсуждается вопрос оптимального количества детей в группе. Что вы думаете по этому поводу?

– Я пока не могу изложить личную позицию, поскольку наш исследовательский проект по количеству детей в группе не полностью завершен. Мы проделали большую работу, но пока окончательно не сформулировали некоторые выводы. Оптимальное количество детей зависит от многих факторов. Однозначно, что детей не должно быть слишком много, иначе

преподавателю сложно организовывать образовательный процесс, уделить внимание каждому отдельному ребенку. Значительное различие наблюдалось в работе преподавателей с небольшими группами. В таких группах у преподавателей появляется больше возможности общаться, заниматься и развивать каждого ребенка в отдельности. Но где граница между «большими» и «небольшими» группами, пока не определено.



Какое образование необходимо педагогу, работающему в детском саду?

– Нужна степень бакалавра, которую педагоги получают после 3,5 лет обучения в университете. Важно, что с внесением последних изменений в НОП педагоги детских садов должны ежегодно проходить повышение квалификации. Обычно курсы повышения квалификации длятся 2–5 дней. Те педагоги, которые на момент реформы НОП не имели соответствующего образования, должны были пройти курсы. Повышение квалификации педагогов позволяет внедрять НОП и повышать качество образования в ДОУ. Правительство выделяет на это значительные средства.



Сколько часов в неделю работает педагог в детском саду?

– Если это полная занятость, 40 часов в неделю.



Является ли профессия педагога ДОУ в Швеции престижной?

– Я бы так не сказала. Хотя, несомненно, престиж профессии в связи с последними реформами растет. В том числе это связано и с изменениями, внесенными в НОП. Также престиж профессии складывается не только из самого отношения к профессии, но и в целом отношения общества, правительства к семье и, особенно, к сфере дошкольного образования. Сейчас ситуация меняется в положительную сторону.



Могли бы вы описать идеального педагога ДОУ?

– Конечно, идеальный педагог – это высококвалифицированный, компетентный педагог. Компетентный педагог постоянно находится в развитии и знает, что идеально для детей. Он занимается самообразованием, в курсе событий и тенденций, происходящих в обществе, в курсе предъявляемых к нему требований. Изучает и апробирует новейшие подходы из послед-

них научных исследований. Имеет критическое мышление. Ему нравится быть рядом с детьми и общаться с ними. Он проникается жизнью детей, ему интересно, что они делают, какие процессы их занимают. Пытается понять их мышление, понять, что они думают о тех или иных вещах. Имеет широкие знания в различных областях и понимает, как донести их до детей. Умеет создавать образовательную среду для детей. Хорошо разбирается в той сфере, в которой обучаются дети. Очень сложно учить детей математике, если у тебя недостаточно знаний по этому предмету. Нужно иметь все эти перечисленные компетенции, знания и еще уметь общаться, иметь дидактический подход – как всем этим поделиться с детьми.



Насколько важна для педагога «игровая» компетенция?

– Говоря о квалификации педагога, мы принимаем во внимание не только его компетенции, но и его умения, знания, навыки, его восприятие ребенка и взаимодействие с ним. При этом очень важна игровая компетенция педагога. Она закладывается в процессе обучения в университете путем приобретения теоретических знаний о развитии ребенка, путем приобретения практических навыков. И продолжает развиваться в процессе практической работы с детьми. Важны личные наблюдения за детьми, в процессе которых педагог может многому научиться.



В случае возникновения конфликта между детьми, вмешиваются ли в него педагоги?

– Это зависит от квалификации педагога и от его понимания происходящего конфликта. Иногда педагоги могут не вмешиваться в конфликт и никак на него не реагировать, если ситуация не выходит за допустимые пределы. Более высокая квалификация педагога позволяет ему показать детям инструменты, необходимые для разрешения конфликта. Это могут быть аргументы, обсуждения и прочее, что помогает решить проблемную ситуацию путем переговоров.



Как относятся родители к жизни детей в детском саду?

– Обычно родители проявляют активный интерес к происходящему в ДОУ. Они стараются принимать участие в мероприятиях ДОУ. Изучают, что дает НОП, какие изменения там появились, что уже реализовано из запланированного. Вникают, что изменилось в работе



педагогов с момента внедрения НОП. Но я не могу сказать, что так ведут себя абсолютно все родители.

 **Что в большей степени волнует родителей – комфортное пребывание детей в детском саду (хорошие условия: сон, еда, прогулки) или уровень приобретенных знаний?**

– Здесь нельзя ответить однозначно. Это зависит от собственных установок родителей, они руководствуются своими представлениями о качестве. Большинство родителей требовательны к условиям пребывания в ДООУ. Им важно, чтобы дети чувствовали себя комфортно, хорошо проводили время, чтобы у них было все необходимое. Но все больше родителей интересуется уровнем подготовки детей, т.к. они понимают, что ДООУ – это важная ступень в развитии ребенка, которая является стартом в их образовательной деятельности. Они стремятся, чтобы дети получали знания в различных областях во время пребывания в ДООУ, но не в форме обучения, как в школе, а в игровой форме. Основные четыре направления, обозначенные в НОП: язык, математика, естественные науки, технологии.

 **Как строятся отношения между родителями и педагогами ДООУ?**

– Создание эффективных, благоприятных отношений между родителями и дошкольным учреждением является задачей ДООУ. У родителей есть возможность общаться с педагогами утром, вечером, а также в течение дня. Помимо этого, ДООУ приглашают родителей на встречи, на дни открытых дверей. В случае необходимости родители приглашаются для беседы-обсуждения.

 **С какими трудностями сталкиваются педагоги в процессе построения отношений с родителями?**

– Независимо от того, легко или нет строятся отношения, педагоги обязаны пытаться наладить контакт. Даже с теми семьями, где это бывает непросто. Это ответственность ДООУ.

Зачастую эти отношения, желание участвовать в мероприятиях, затрачивать усилия и время на взаимодействие с ДООУ, зависят от рода занятий родителей. Если родители все время проводят на работе, то у них, соответственно, не остается времени на то, чтобы вникать в жизнь ребенка в детском саду. Но, тем не менее, у меня складывается впечатление, что родительский интерес растет.

Родители также принимают участие в оценке качества работы ДООУ. Они участвуют в опросах, высказывают свои мнения, предложения.

 **Соня, вы уже бывали в российских детских садах?**

– Да. У меня положительные впечатления от детей, педагогов и условий, созданных в ваших детских садах. Мы наблюдали очень профессиональное взаимодействие между педагогами и детьми.

 **Можно ли отметить какие-то явные различия между детьми в России и Швеции?**

– Нет, я не заметила чего-то такого, отличающегося.

 **А как меняются дети в Швеции – у вас есть опыт общения с детьми разных поколений?**

– Я думаю, что дети не только в Швеции, а по всему миру испытывают изменения, происходящие в обществе. Они часть общества. Большое влияние на детей оказывают сегодня различные цифровые устройства. Занимаясь с детьми, мы должны это учитывать.

 **Вы считаете это положительным моментом?**

– Есть эффективные пути использования цифровых средств в обучении. И в этом случае, конечно, оценка положительная. Компьютеры, смартфоны и другие гаджеты могут играть положительную роль в воспитании и образовании ребенка. Нам необходимо научить ребенка, как правильно этим пользоваться. И если этого не происходит, ребенок, используя эти достижения, получает негативные воздействия.

Важно осознавать, чем живет общество и как ребенку взаимодействовать с этим обществом. Более того, мы должны дать ребенку инструменты, как ему взаимодействовать с обществом в будущем, как в нем жить, хотя у нас нет точной информации, каким будем завтрашнее общество. Нужно научить его быть способным жить в этом обществе.

 **Какую картину общества, мира педагогам следует «транслировать» детям?**

– Я думаю, реалистичную. Есть в жизни положительные вещи, а есть и отрицательные стороны. И дети должны уметь противостоять «неправильным» вещам. Важно, чтобы у детей развивалась эта способность. ■

Беседовала Элла Емельянова.



Э.Ф. Алиева, Н.В. Немова, О.Р. Радионова, С.С. Славин, Н.В. Тарасова

Доклад о результатах мониторинга готовности образовательных организаций к введению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Алиева Эвелина Факировна – кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФГАУ «ФИРО», г. Москва

Немова Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Центра методологии профессионального образования и подготовки кадров ФГАУ «ФИРО», доцент, г. Москва

Радионова Ольга Радиславовна – кандидат педагогических наук, зав.отделом организационно-методической поддержки программ и проектов Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФГАУ «ФИРО», доцент, г. Москва

Славин Семен Сергеевич – старший научный сотрудник Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФГАУ «ФИРО», г. Москва.

Тарасова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, руководитель Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования ФГАУ «ФИРО», доцент, г. Москва.

Участие в проведенном ФГАУ «ФИРО» в феврале 2014 года мониторинге готовности образовательных организаций к введению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – Стандарта) приняли более 17 тыс. образовательных организаций различных типов из 80 субъектов Российской Федерации, что обеспечило возможность использования для оценки готовности организаций 16 584 анкеты, отвечающие минимальным требованиям полноты и достоверности. Для обеспечения целей проводимого мониторинга, в том числе дальнейшего принятия управленческих решений по введению Стандарта, анализ проводился как в разрезе отдельных субъектов Российской Федерации, так и в разрезе различных групп учреждений. Соответствующая группировка осуществлялась в зависимости от типа образовательной организации (дошкольные образовательные организации; прочие образовательные организации), типа местности, в которой расположена образовательная организация (сельская местность и поселок городского типа; городская местность),

направленности реализуемых организацией программ дошкольного образования (только общеразвивающие программы; различные направленности программ, а также программы комбинированной направленности; программы компенсирующей направленности), численности воспитанников организации.

Необходимо отметить, что установленный принцип добровольности участия в мониторинге и априори предполагаемая его всеобщность предопределили учет при проведении анализа особенностей всех его участников. Реальное участие в мониторинге приняли более 30% организаций, реализующих основные общеобразовательные программы дошкольного образования. Особенности представленности различных групп организаций в целом определяют репрезентативность выборки как для Российской Федерации в целом, так и для отдельных рассматриваемых групп. В то же время значительная часть субъектов Российской Федерации на управленческом уровне проигнорировала мониторинг и оказалась представлена лишь отдельными образовательными



организациями, принявшими участие в инициативном порядке, что не позволяет получить оценку готовности к введению Стандарта для данных регионов. На этом основании анализ в разрезе субъектов Российской Федерации проводился лишь для тех регионов, в которых участие в мониторинге, в том числе в части определения выборки, координировалось с регионального уровня и приняло участие в мониторинге не менее 7,5% организаций, реализующих программы дошкольного образования. Таким образом, готовность к введению Стандарта была оценена в региональном разрезе для 60 субъектов Российской Федерации, 22 из которых представлены более чем половиной всех образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы дошкольного образования. Аналогичным образом для анализа были отобраны отдельные группы образовательных организаций.

Вопрос оценки готовности к введению Стандарта при очевидной его неоднозначности, определяющей невозможность получения какой-либо интегрированной оценки, в первую очередь важен с точки зрения определения основных направлений деятельности как органов управления образования, так и образовательных организаций, необходимых для обеспечения эффективного перехода на Стандарт. Следовательно, интегрированная оценка для целей его введения оказывается не столь важной, как оценка отдельных особенностей организаций. На этом основании изучение отдельных аспектов готовности образовательных организаций к введению Стандарта являлось основной задачей проведенного анализа.

Программное обеспечение по отдельным областям развития детей

В соответствии со Стандартом выделяются пять основных областей развития воспитанников образовательных организаций. Таким образом, одним из направлений его введения в организации является обеспечение деятельности организации по всем пяти областям. При этом основным показателем проводимой работы является наличие парциальных программ, обеспечивающих развитие детей в конкретных областях. В среднем в Российской Федерации лишь 36,92% образовательных организаций используют программы по развитию детей для всех пяти областей.

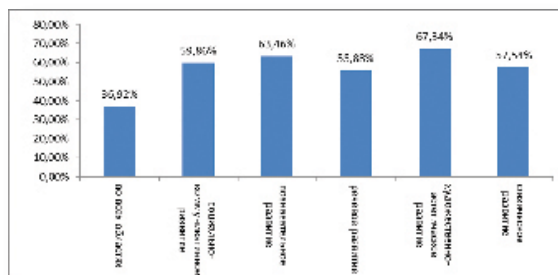


Рис. 1. Доля организаций, реализующих парциальные программы в соответствующих областях развития детей (РФ в целом)

Как видно из представленного выше рисунка, наиболее распространены парциальные программы, направленные на художественно-эстетическое развитие детей – их реализуют 67,34% образовательных организаций. В то же время сочетание всех парциальных программ, как было указано выше, не столь распространено.

В разрезе субъектов Российской Федерации можно говорить о значительном различии подходов к сочетанию парциальных программ по отдельным направлениям развития воспитанников. Так, минимальная доля организаций, в которых парциальные программы реализуются по всем направлениям, характерна для Республики Коми (4,55%), максимальная – для Воронежской области (76,09%). Пять регионов с наименьшей «готовностью» и пять регионов с наибольшей «готовностью» по данному показателю представлены на рис. 2.

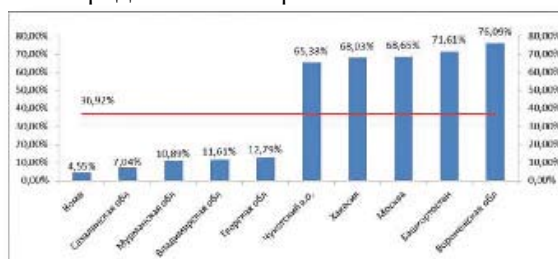


Рис. 2. Доля организаций, реализующих парциальные программы во всех областях развития детей (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

Зависимости распространения практики по сочетанию парциальных программ во всех направлениях развития детей от количества детей в организации, типа местности и направленности групп по результатам проведенного анализа выявлено не было.



Формы работы с родителями

Реализация Стандарта предполагает, в том числе, необходимость эффективного взаимодействия образовательной организации не только с ее воспитанниками, но также и с их семьями (родителями, законными представителями). С целью оценки готовности организаций к соответствующему взаимодействию проанализированы сведения, характеризующие используемые на 1 января 2014 года формы работы с родителями.

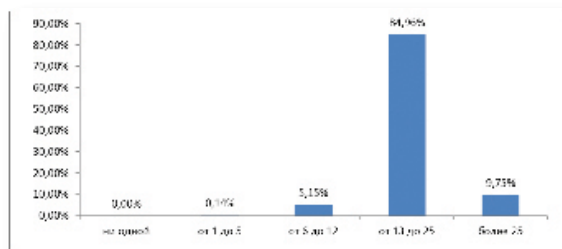


Рис. 3. Количество форм работы с родителями, используемых образовательными организациями (РФ в целом)

Как видно из рис. 3, абсолютное большинство образовательных организаций использует в своей деятельности от 13 до 25 различных форм взаимодействия с родителями и лишь 0,14% организаций используют не более 5 таких форм. При этом, на территории Российской Федерации нет образовательных организаций, которые бы не взаимодействовали с родителями (законными представителями) своих воспитанников. В среднем, образовательная организация, реализующая программы дошкольного образования, использует 19,87 форм работы с семьями. При этом, как видно на рис. 4, дифференциация среднего количества используемых форм в отдельных субъектах Российской Федерации незначительна.

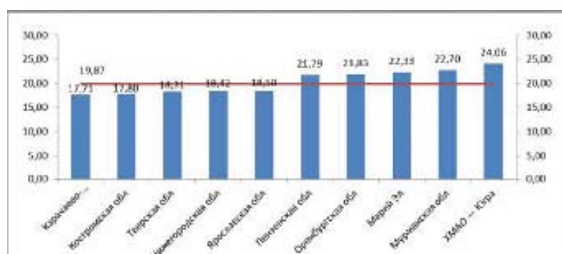


Рис. 4. Количество форм работы с родителями (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

Как показал проведенный мониторинг, существует явная зависимость между размерами организации (количество воспитанников) и количеством используемых ею форм работы с семьями (см. рис. 4). Однако, реальное влияние данной зависимости на общее количество используемых форм не столь значительно, а сама она может быть объяснена более редким использованием форм массового взаимодействия с родителями в небольших образовательных организациях.

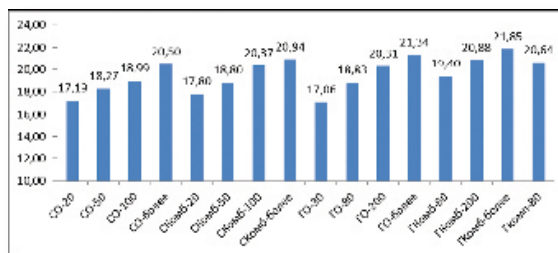


Рис. 5. Количество форм работы с родителями (разрез образовательных организаций¹). Формы работы с родителями

Внедрение инновационного содержания Стандарта в практику деятельности образовательной организации может быть осуществлено эффективней в случае наличия в организации опыта инновационной деятельности, в том числе: опыт проведения исследовательских проектов детей, детско-взрослых проектов, новых форм работы с родителями, использо-

¹ Здесь и далее используются сокращенные наименования групп образовательных организаций: организации, расположенные в сельской местности и ПГТ и реализующие общеразвивающие программы: СО-20 (количество воспитанников не более 20); СО-50 (количество воспитанников от 21 до 50); СО-100 (количество воспитанников от 51 до 100); СО-более (количество воспитанников более 100); организации, расположенные в сельской местности и ПГТ и реализующие программы различной направленности и (или) комбинированной направленности: СКомб-20 (количество воспитанников не более 20); СКомб-50 (количество воспитанников от 21 до 50); СКомб-100 (количество воспитанников от 51 до 100); СКомб-более (количество воспитанников более 100); Организации, расположенные в городах и реализующие общеразвивающие программы: ГО-30 (количество воспитанников не более 30); ГО-80 (количество воспитанников от 31 до 80); ГО-200 (количество воспитанников от 81 до 200); ГО-более (количество воспитанников более 200); организации, расположенные в городах и реализующие программы различной направленности и (или) комбинированной направленности: ГКомб-80 (количество воспитанников от 31 до 80); ГКомб-200 (количество воспитанников от 81 до 200); ГКомб-более (количество воспитанников более 200); организации, расположенные в городах и реализующие программы исключительно компенсирующей направленности: ГКомб-80 (количество воспитанников от 31 до 80).



вания электронных образовательных ресурсов. Однако указанный опыт в то же время должен быть умело использован организацией при введении Стандарта. На этом основании проведен анализ имеющегося опыта образовательных организаций, который, по их мнению, поможет им освоить инновационное содержание Стандарта.

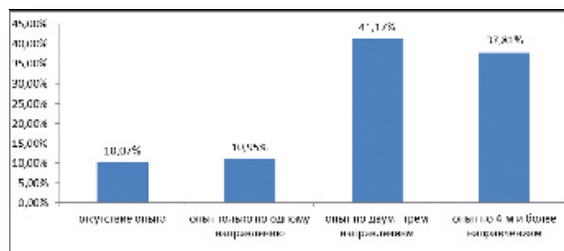


Рис. 6. Наличие опыта инновационной деятельности в организациях (РФ в целом)

В целом, практически в 9 из 10 образовательных организаций есть тот или иной опыт инновационной деятельности, при этом в 8 из 10 организаций есть такой опыт более чем по одному направлению работы. Однако по всем предложенным направлениям полезный опыт есть лишь в 37,81% организаций, соответственно, значительная часть образовательных организаций в настоящее время будет вынуждена внедрять инновационное содержание Стандарта по одному или нескольким направлениям «с нуля». В среднем образовательная организация имеет полезный опыт деятельности по 2,7 направлениям.

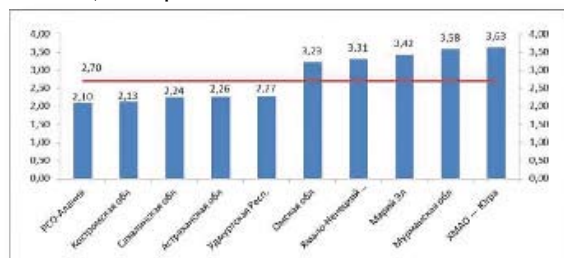


Рис. 7. Количество направлений, по которым у организаций есть полезный опыт деятельности (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

С точки зрения наличия опыта инновационной деятельности, наиболее подготовленными к введению Стандарта являются образовательные организации Ханты-Мансийского автономного округа. Практически все организации данного округа (77,70%) имеют опыт работы

по всем рассматриваемым направлениям инновационной деятельности, в среднем каждая организация региона имеет опыт деятельности по 3,63 направлениям. С другой стороны, наибольшие сложности в освоении инновационного содержания Стандарта могут возникнуть в Республике Северная Осетия – Алания, 20,83% образовательных организаций которой не имеют необходимого инновационного опыта ни по одному направлению работы.

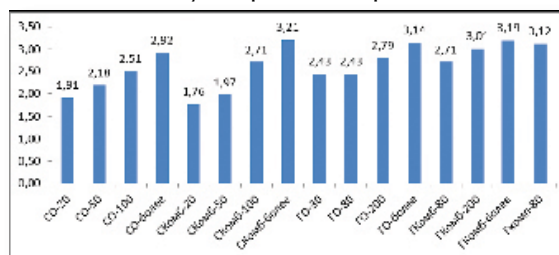


Рис. 8. Количество направлений, по которым у организаций есть полезный опыт деятельности (разрез образовательных организаций).

Наименьшую «готовность» к внедрению Стандарта с точки зрения наличия опыта инновационной работы, как видно на рис. 8, демонстрируют организации с малой численностью воспитанников, в особенности находящиеся в сельской местности и поселках городского типа. При этом городские образовательные организации имеют в среднем не менее 2,43 направлений инновационной работы. Таким образом, особое внимание в части внедрения инновационного содержания ФГОС должно быть направлено на обеспечение принятия новых видов деятельности учреждениями, расположенными в сельской местности.

Субъективное восприятие сложности идей Стандарта

Важным показателем готовности к введению Стандарта на уровне образовательной организации является восприятие ее коллективом сложности предстоящих работ по реализации отдельных инновационных его идей. Таким образом, субъективная оценка сложности отдельных идей при проведении анализа использовалась для оценки готовности коллективов организаций к переходу на реализацию основных общеобразовательных программ дошкольного образования в соответствии со Стандартом.



Проведенный анализ показывает, что внедрение ни одной идеи Стандарта в практику не рассматривается в качестве сложной или очень сложной задачи 36,44% образовательных организаций Российской Федерации. То есть более трети организаций готовы к решению сопутствующих внедрению Стандарта задач без значительных затруднений. Кроме того, еще 43,79% образовательных организаций считают, что им сложностей не возникнет с внедрением, по крайней мере, 2/3 инновационных идей Стандарта. И лишь три из ста организаций предвидят сложности с внедрением большей части идей (см. рис. 9).

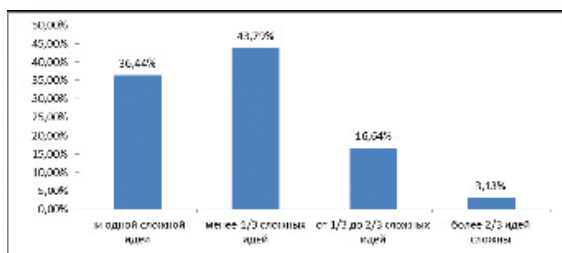


Рис. 9. Восприятие сложности внедрения идей Стандарта отдельными образовательными организациями (РФ в целом)

В среднем из девяти предложенных для анализа участникам мониторинга идей лишь 1,81 идея воспринимаются ими как сложные или очень сложные для внедрения. При этом наблюдается более чем трехкратная дифференциация рассматриваемого показателя по отдельным субъектам Российской Федерации.

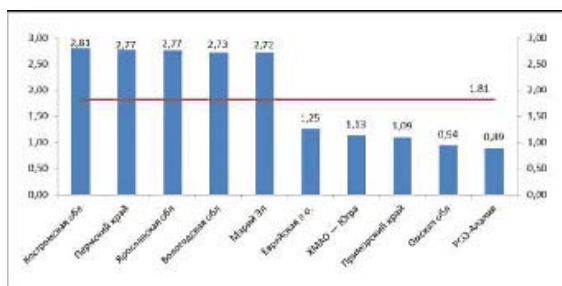


Рис. 10. Среднее количество сложных и очень сложных для внедрения идей Стандарта (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

Как видно из представленного выше рисунка, в отдельных субъектах Российской Федерации в среднем более 2,5 идей рассматриваются образовательными организациями как сложные или очень сложные для внедре-

ния. Лишь в двух регионах (Омской области и Республике Северная Осетия – Алания) коллективы образовательных организаций в среднем готовятся испытать трудности с внедрением менее чем одной идеи Стандарта.

Однако необходимо заметить, что восприятие сложности идей в некоторой степени коррелирует с особенностями местности и размером образовательной организации. Так, в сельских образовательных организациях с малым числом воспитанников образовательные организации видят меньше сложностей во внедрении отдельных идей, что может быть связано как с недооценкой реальных потребностей, так и с простотой внедрения идей в малых образовательных организациях (коллективах).

Самостоятельная оценка стартовых условий для введения стандарта

Важной составляющей в оценке готовности образовательных организаций к введению Стандарта является проведение коллективами организаций самооценки имеющихся условий. Получаемая таким образом оценка, с одной стороны, основывается на субъективном восприятии, что может привести к ее смещению, с другой стороны, характеризует дополнительно и психологическую готовность коллективов организаций к введению Стандарта.

Для целей проводимого мониторинга его участники по 11-балльной шкале оценивали следующие условия своей образовательной организации: кадровые условия; методические условия; материально-технические условия; информационные условия; финансовые условия, наличие необходимого опыта работы. При этом основным критерием оценки является соответствие представленных условий требованиям Стандарта.

В результате получены оценки, выраженные в баллах, для отдельных условий, созданных в образовательных организациях. При этом оценивались как распределение оценок образовательных организаций для отдельных условий (рис. 11), так и среднее значение баллов, характеризующих отдельные условия (рис. 12).

Наиболее подготовленными к введению Стандарта образовательные организации считают себя в части выполнения кадровых требований. Так, 48,66% организаций оценива-



ют собственные кадровые условия в 8 и более баллов, в то время как абсолютно неудовлетворительными (до 3 баллов) считают собственные кадровые условия лишь 4,76% образовательных организаций. С другой стороны, большинство организаций отмечают свое несоответствие требованиям Стандарта в части соблюдения финансовых условий. Так, 32,27% организаций оценивают свои финансовые условия в 3 и менее баллов. Наиболее дифференцирована оценка образовательными организациями собственного опыта деятельности. При достаточно высокой доле крайне низких оценок (до 3 баллов – 17,58%), остальные образовательные организации равномерно распределены на оценочной шкале.

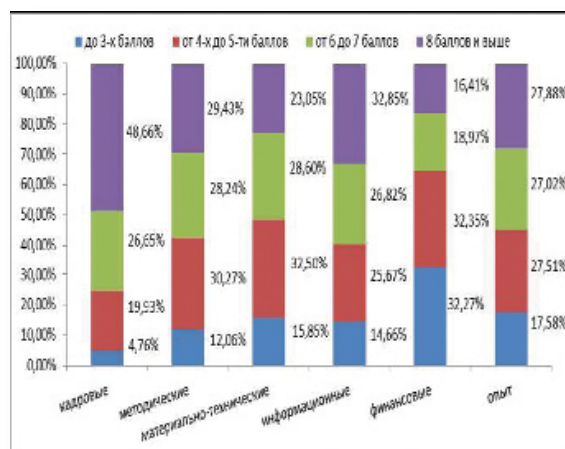


Рис. 11. Самооценка организациями отдельных условий деятельности (РФ в целом)

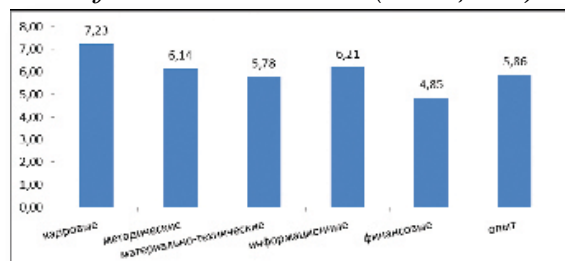


Рис. 12. Средний балл для отдельных условий деятельности (РФ в целом)

Средняя оценка финансовых условий организациями составляет 4,85 балла, таким образом, можно говорить о неготовности реализации Стандарта в данной части. При этом ответственность за выполнение требований к финансовым условиям в большей степени лежит на учредителях организаций, а также на органах государственной власти, осуществляющих управление в сфере образования. Также образовательные организации испытывают оп-

ределенные трудности и с материально-техническим обеспечением образовательной деятельности, средняя оценка соответствующих условий составляет 5,78 балла. В целом, благодаря относительно высокой доле организаций, высоко оценивающих свои кадровые условия, средняя оценка всех условий составляет 6,01 балла. В целом, такая оценка может считаться крайне низкой для обеспечения качественной реализации программ в соответствии со Стандартом. При этом на 8 и более баллов, в среднем, имеющиеся условия оценивают лишь 29,84% образовательных организаций, принявших участие в мониторинге.

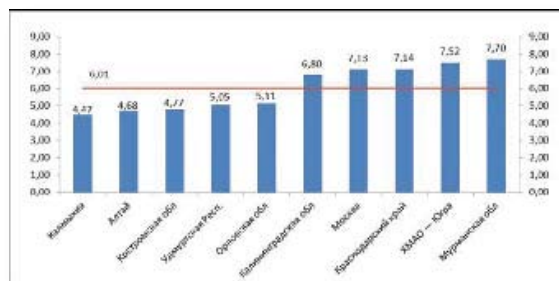


Рис. 13. Средний балл для отдельных условий деятельности (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

Наименьшая субъективная оценка готовности к введению Стандарта в части имеющихся условий характерна для образовательных организаций Республики Калмыкия. Низкое значение среднего балла (4,47) определяется в первую очередь крайне низкой оценкой финансовых условий региона (2,23 балла). Еще в двух субъектах Российской Федерации образовательные организации оценивают собственные условия в среднем менее чем на 5 баллов – Республика Алтай и Костромская область. Максимальную оценку собственных условий дали организации Мурманской области (7,70 балла).

Кроме того, организации Москвы, Краснодарского края, Ханты-Мансийского автономного округа также оценивают свои условия более чем на 7 баллов.

Как и ожидалось до проведения мониторинга, наиболее остро проблема отсутствия необходимых условий стоит для небольших образовательных организаций, в особенности расположенных в сельской местности, реализующих общеразвивающие программы дошкольного образования (см. рис. 14). Таким образом, введение Стандарта в таких

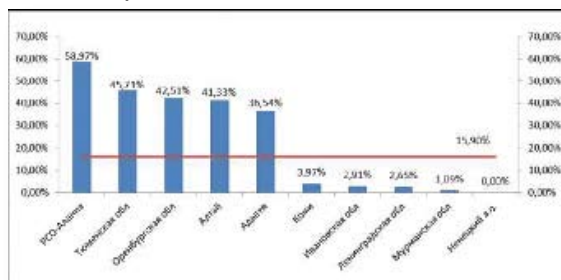


Network Size	Number of Nodes
20	5.10
30	5.25
40	5.51
50	5.64
60	5.05
70	5.27
80	5.97
90	6.43
100	6.28
110	5.83
120	6.16
130	6.68
140	6.24
150	6.41
160	6.70
170	6.83

Пространство «детского сада»

Проведенный мониторинг показал, что при средней площади игровых комнат, приходящейся на одного воспитанника, равной 3,66 м², доля образовательных организаций, в которых данный показатель меньше 2 метров, составляет 15,90%. Такие образовательные организации очевидно являются переуплотненными, качественная реализация программ в соответствии со Стандартом в них невозможна. В наибольшей степени проблема переуплотнения образовательных организаций, препятствующего введению Стандарта, характерна для Республики Северная Осетия – Алания, в которой в более чем в половине (58,97%) организаций на одного воспитанника приходится менее 2 метров игровой площади. Еще в трех субъектах Российской Федерации площадь игровых помещений в расчете на одного воспитанника не достигает 2 метров более чем в 40% образовательных организаций: Оренбургская область, Республика Алтай, Республика Адыгея. Для Ненецкого автономного округа рассматриваемая проблема не актуальна.

Как видно из рис. 15, лишь 3,5% образовательных организаций не имеют оборудованного участка (прилегающей или находящейся на незначительном удалении территории), что является прямым нарушением требования Стандарта. Помимо этого, более 70% организаций имеют помещения, специализированные под занятия физической культурой, более 80% – под музыкальные занятия. Дополнительные помещения, отведенные под прочие отдельные виды деятельности, имеют практически 50% образовательных организаций.



Тип использования	Процент (%)
наличие участка	95,50%
наличие помещения (индивидуальное)	70,00%
наличие помещения (муниципальное)	80,22%
наличие помещения (отдельные виды деятельности)	40,98%

Кол-во зон	Процент
не 1 деления на зоны	3,36%
две зоны	15,59%
три зоны	19,27%
более 3-х зон	61,78%

56



В более чем 61% образовательных организаций пространство групп разделено более чем на 3 функциональные зоны, что является благоприятным условием для реализации требований Стандарта. В то же время лишь в 3,36% образовательных организаций деление пространства не осуществляется. В то же время проблема отсутствия деления пространства групп на зоны в значительной степени актуальна для небольших сельских образовательных организаций. Так, пространство не делится на зоны в 15,79% организаций, расположенных в сельской местности, имеющих не более 20 воспитанников и реализующих программы различной направленности. Таким образом, в то время как переуплотненность групп является «болезнью» больших городских организаций, малые сельские организации, напротив, используют свое пространство не самым эффективным образом.

Укомплектованность персоналом

Требования к кадровым условиям Стандарта в первую очередь определяют задачу организаций по обеспечению образовательного процесса соответствующими работниками. Несмотря на самостоятельную оценку кадровых условий образовательными организациями, которая оказалась довольно высокой, важную составляющую анализа готовности организаций к введению ФГОС имеет внешняя оценка укомплектованности персоналом, прежде всего педагогическим.

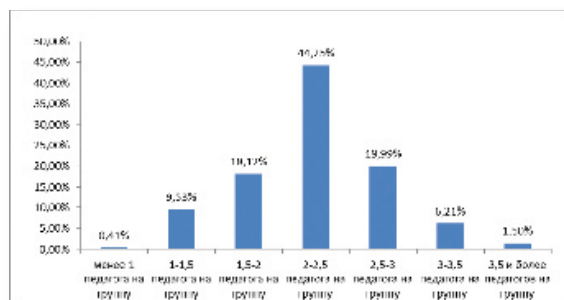


Рис. 18. Распределение организаций по среднему количеству педагогов на группу (РФ в целом)

Реализация программ в соответствии со стандартом требует постоянного сопровождения педагогическими работниками, как воспитателями, так и прочими специалистами. С учетом значительного превалирования групп

полного дня оценка укомплектованности строилась на основе оценки количества педагогических работников, приходящихся на одну группу, а также наличия в организациях узких специалистов помимо воспитателей.

Практически в каждой десятой образовательной организации реализация основных общеобразовательных программ осуществляется силами менее 1,5 педагогических работников в группе. В то же время, независимо от конкретной продолжительности пребывания детей в группе для обеспечения сопровождения детей необходимо, по крайней мере, два воспитателя, которые будут сменять друг друга. Таким образом, можно говорить об относительной укомплектованности только 71,95% образовательных организаций. В то же время среднее количество педагогических работников, приходящихся на одну группу (без учета дефектологов и логопедов), составляет 2,15 человека.

Распределение средней численности педагогических работников в расчете на одну группу по регионам Российской Федерации представлено на рис. 19.

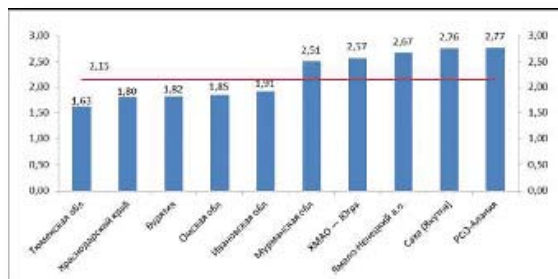


Рис. 19. Среднее количество педагогов на группу (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

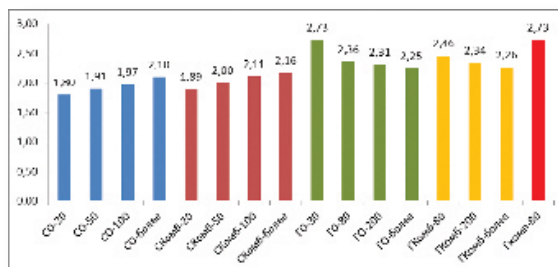


Рис. 20. Среднее количество педагогов на группу (разрез образовательных организаций)

Наименьшая укомплектованность педагогическими кадрами образовательных организаций наблюдается в Тюменской области



(1,63 педагога на группу). Еще в 5 субъектах Российской Федерации среднее количество педагогов на группу не достигает 2 человек. Напротив, более чем 2,5 педагогами в среднем на группу укомплектованы образовательные организации Красноярского края, Мурманской области, Ханты-Мансийского автономного округа – Югра, Ямало-Ненецкого автономного округа, Республики Саха (Якутия), Республики Северная Осетия – Алания.

Как видно из рис. 20, в зависимости от типа местности для образовательных организаций свойственна различная зависимость количества педагогических работников в расчете на одну группу от количества детей в организации.

Так, для сельских учреждений, для которых в целом свойственна недоукомплектованность кадровым персоналом, увеличение размера организации приводит к появлению возможности привлечения дополнительных работников, в результате, чем больше организация, тем больше педагогов на группу. Для городских организаций, напротив, увеличение численности детей означает «размывание» педагогов по группам, то есть уменьшение количества педагогических работников в расчете на одну группу. В целом можно говорить о существовании проблем кадрового дефицита в сельских организациях и неэффективного их распределения в городских. При этом без решения, по крайней мере, первой проблемы введение Стандарта будет фиктивным.

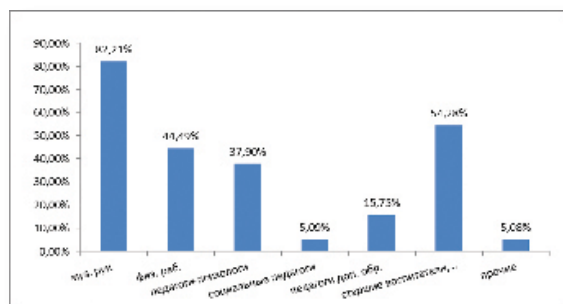


Рис. 21. Наличие отдельных специалистов (РФ в целом)

Методическое обеспечение реализации программ, осуществляемое старшими воспитателями и методистами, доступно лишь для 54,28% организаций, в которых есть хотя бы один соответствующий работник. Еще сложнее ситуация с поддержкой реализации программы со стороны педагогов-психологов. На практике, необходимые специалисты отсут-

ствуют в 62,10% образовательных организаций. Наиболее распространенная должность, помимо воспитателей, в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного образования, – музыкальные руководители, которые есть в 82,21% учреждений. По сути, во многих учреждениях это единственные специализированные педагогические работники. Прочие должности, в том числе социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, есть не более чем в 16% образовательных организаций. Таким образом, можно говорить о существенном недостатке укомплектованности организаций педагогическими работниками не только в количественном отношении, но и в части выполнения ими отдельных функций, необходимых для качественной реализации программ в соответствии со Стандартом.

Дополнительным вопросом, являющимся в то же время прямым требованием Стандарта, является привлечение к реализации программ в комбинированных и компенсирующих группах педагогов, обладающих необходимой квалификацией, – логопедов и дефектологов. По сути, рекомендуется привлечение не менее одного соответствующего педагога на любую из указанных групп.

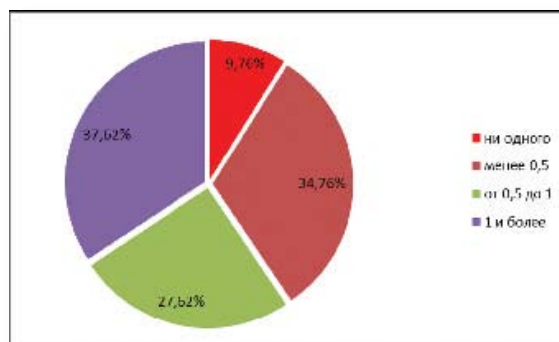


Рис. 22. Количество специализированных педагогов на группу (РФ в целом)

Практически в каждой десятой образовательной организации реализация программ дошкольного образования компенсирующей и комбинированной направленности осуществляется без привлечения необходимых в соответствии со Стандартом специалистов. Еще в 62,38% организаций не выполняется требование по количеству соответствующих специалистов в расчете на одну группу.

При этом в отдельных субъектах Российской Федерации среднее количество специализированных педагогов в расчете на одну группу свидетельствует о преимущественном отсутствии



квалифицированной коррекции недостатков в детских садах. Таким образом, важной задачей введения Стандарта является привлечение к сопровождению групп, в которых обучаются дети с ОВЗ, достаточного количества педагогов-логопедов и педагогов-дефектологов.

Качество педагогического персонала

Наряду с количественной укомплектованностью образовательного процесса педагогическим персоналом требования к кадровым условиям Стандарта распространяются и на компетентность и квалификацию работников, участвующих в реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

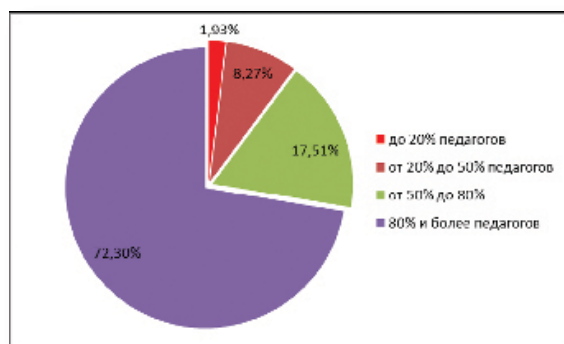


Рис. 23. Распределение организаций по доле педагогов, обладающих всеми компетенциями в соответствии с п. 3.2.5 Стандарта (РФ в целом)

По оценкам самих образовательных организаций, лишь 72,30% из них имеют в своем коллективе 80% и более педагогических работников, полностью обладающих требуемыми компетенциями. При этом 10,20% образовательных организаций укомплектованы кадрами, менее чем наполовину соответствующими предъявляемым требованиям. В среднем лишь 85,32% педагогических работников образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы дошкольного образования, соответствуют предъявляемым к их компетенциям требованиям Стандарта.

Наиболее остро проблема приведения педагогического персонала в соответствие с требованиями Стандарта к их компетенциям (по оценкам самих образовательных организаций) стоит для Амурской области и Камчатского края. В то же время наличие менее 10% педагогических работников, не обладающих каки-

ми-либо компетенциями, характерно для образовательных систем 9 субъектов Российской Федерации.

В силу субъективных особенностей формирования оценки показателя говорить о свойственности рассматриваемой проблемы несоответствия педагогов определенным компетенциям какой-либо определенной группе организация нельзя.

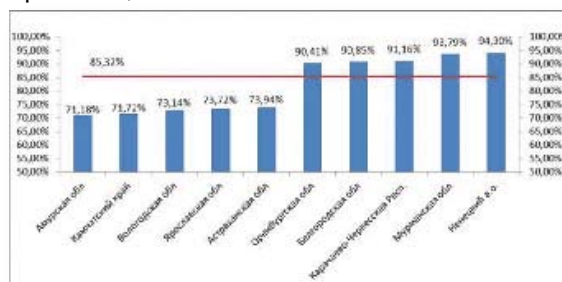


Рис. 24. Доля педагогических работников, обладающих всеми компетенциями в соответствии с п. 3.2.5 Стандарта (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

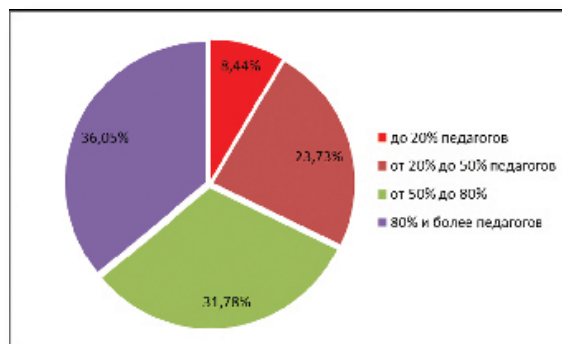


Рис. 25. Распределение организаций по доле педагогов, имеющих дошкольное педагогическое образование (РФ в целом)

Наряду с компетенциями педагогических работников важным показателем готовности организаций к введению Стандарта является образование педагогов. Так, в 8,44% организаций дошкольное педагогическое образование имеют менее 20% персонала.

При этом проблема отсутствия специального дошкольного педагогического образования (среднего профессионального или высшего) неоднородна для отдельных субъектов Российской Федерации. Так, минимальная доля педагогов, имеющих соответствующее образование, свойственна для Воронежской области и составляет 39,13%. Также менее половины педагогических работников имеют желаемое



образование еще в 7 регионах. В то же время максимальная доля педагогов со специальным дошкольным педагогическим образованием работает в образовательных организациях Челябинской области. В среднем в Российской Федерации желательное для реализации Стандарта образование имеют 62,89% педагогических работников.

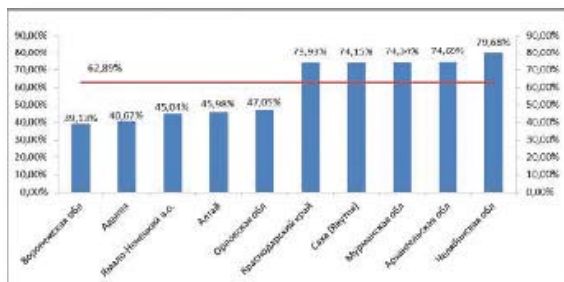


Рис. 26. Доля педагогических работников, имеющих дошкольное педагогическое образование (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

Актуальность проблемы отсутствия дошкольного педагогического образования более свойственна учреждениям с меньшим количеством воспитанников.

В целом введение Стандарта в отдельных регионах должно сопровождаться как проведением масштабного повышения квалификации с целью освоения педагогами необходимых компетенций, так и переподготовки отдельных педагогов для получения ими необходимого образовательного уровня.

Готовность персонала к реализации Стандарта

Для оценки противодействия введению Стандарта со стороны педагогического персонала организаций была проведена оценка психологической готовности работников к его введению.

Полностью готовыми к введению Стандарта являются педагогические коллективы 59,78% образовательных организаций Российской Федерации. При этом незначительная доля педагогических работников, не готовых к введению Стандарта, наблюдается еще в 11,79% организаций. В то же время значительная работа по подготовке персонала должна быть проведена по крайней мере в 15,79% организаций, в которых соответствующей поддержки требуют более половины педагогических работ-

ников. В среднем 85,59% педагогов, реализующих программы дошкольного образования, психологически готовы к введению Стандарта в своих образовательных организациях.

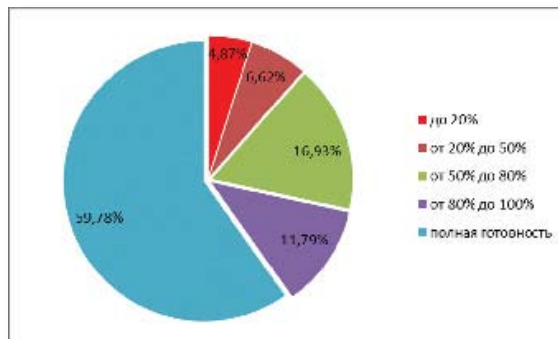


Рис. 27. Распределение организаций по доле педагогов, психологически готовых к внедрению Стандарта (РФ в целом)

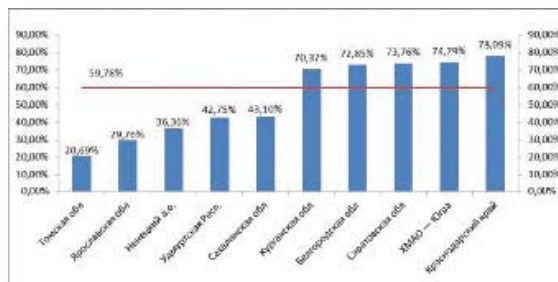


Рис. 28. Доля организаций, педагогический коллектив которых полностью готов к введению Стандарта (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

Как видно из рис. 28, существует значительная дифференциация между отдельными регионами в части готовности педагогических коллективов к введению Стандарта. Так, доля организаций, коллективы которых психологически полностью готовы к введению Стандарта в Краснодарском крае, превышает аналогичный показатель для Тамбовской области на 277%. Таким образом, для отдельных субъектов Российской Федерации задача масштабной психологической подготовки педагогических работников, разъяснения отдельных позиций Стандарта, является неотъемлемым условием успешности его введения, на что необходимо обращать внимание на региональном и муниципальном уровнях при формировании управленческих задач. При этом маленькие коллективы небольших образовательных учреждений, а также коллективы учреждений, расположенных в небольших насе-



ленных пунктах, в среднем, психологически готовы лучше.

Для реализации Стандарта педагогические работники должны, помимо простого обладания определенными компетенциями, быть готовыми к решению отдельных задач.

Для оценки соответствующей готовности участникам мониторинга было предложено оценить наличие в организациях кадров, способных обеспечить организацию, проведение и выполнение 12 отдельных мероприятий и функций.

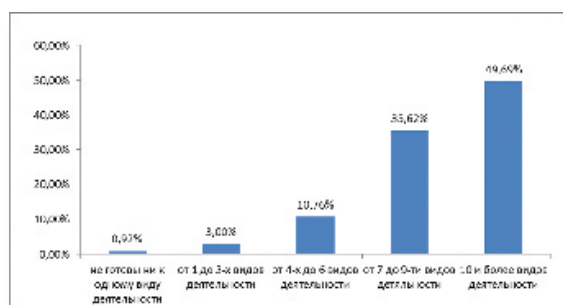


Рис. 29. Наличие отдельных специалистов (РФ в целом)

Из представленных участникам 12 видов деятельности почти 50% организаций имеют в своем коллективе педагогов, способных обеспечить выполнение не менее чем 10 из них. В то же время не более половины видов деятельности способны выполнить педагогические коллективы 14,68% образовательных организаций. Данная особенность должна рассматриваться при введении стандарта наряду с обладанием персоналом необходимыми компетенциями и наличием требуемых специалистов. То есть решение возможных трудностей введения Стандарта, связанных с данной особенностью, должно осуществляться посредством реализации комплекса мер, направленных на привлечение требуемых кадров и повышение их компетенции.

Организация введения Стандарта

В соответствии с результатами проведенного мониторинга формальная рабочая группа по введению Стандарта создана 77,30% образовательных организаций, при этом преимущественно в учреждениях с небольшим количеством воспитанников. В то же время, напрямую на готовность к введению Стандарта влияет не столько наличие рабочей группы, сколько

предпринятые на уровне организации меры по его введению. Так, в 18,51% образовательных организаций, несмотря на вступление в силу приказа об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования с 1 января 2014 года, работа по введению Стандарта не спланирована вовсе (см. рис. 30).

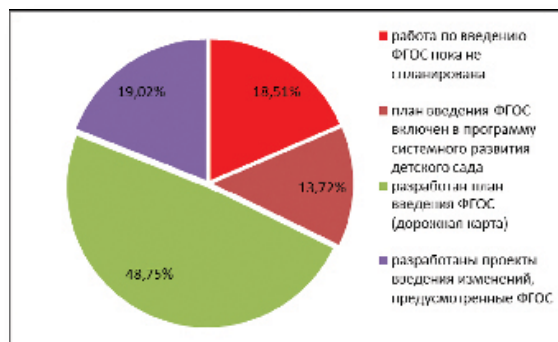


Рис. 30. План по введению Стандарта (РФ в целом)

В то же время лишь в 19,02% образовательных организаций не просто разработан план по введению Стандарта, а также разработаны проекты непосредственных изменений, направленных на перевод организации на реализацию программ в соответствии с требованиями Стандарта. В разрезе отдельных субъектов Российской Федерации планирование работ по введению стандарта осуществляется весьма различно.

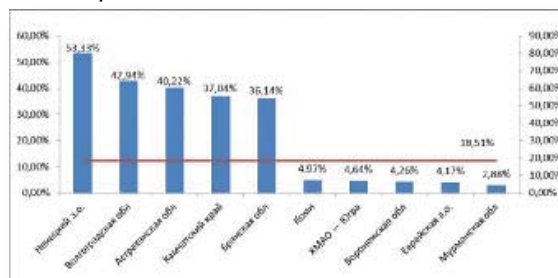


Рис. 31. Доля организаций, не спланировавших работы по введению Стандарта (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

Наименьшая доля организаций, запланировавших действия по переходу на требования Стандарта, отмечается в Ненецком автономном округе (46,67%), в то время как, например, в Мурманской области соответствующие работы выполнили 97,12% образовательных орга-



низаций. В целом, в 13 субъектах Российской Федерации работы по планированию введения Стандарта осуществлены более чем в 90% образовательных организаций.

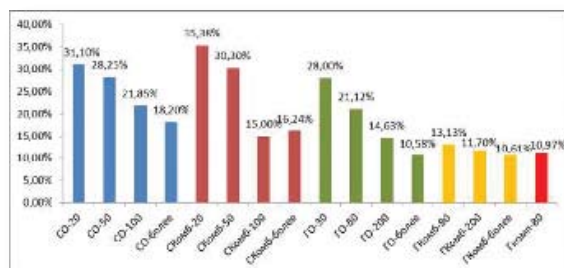


Рис. 32. Доля организаций, не планировавших работы по введению Стандарта (разрез образовательных организаций)

В разрезе групп образовательных организаций очевидно отставание небольших образовательных организаций и организаций, расположенных в сельской местности, в планировании работ по введению Стандарта. При этом, значительная доля организаций с числом воспитанников не более 20 свидетельствует о необходимости проведения дополнительных централизованных работ по сопровождению рассматриваемых организаций в части планирования введения в них Стандарта.

Самостоятельная оценка актуальности отдельных проблем

Наряду с выявленными на основе внешней оценки проблемами образовательных организаций, которые могут повлиять на эффективность введения Стандарта, важной составляющей в определении уровня готовности образовательных организаций является анализ существующих в организациях, по их же мнению, проблем (по аналогии с самооценкой имеющихся условий, рассмотренной выше).

Для целей проводимого мониторинга его участники предоставляли сведения об актуальности следующих проблем, препятствующих началу освоения Стандарта: нехватка помещений для оборудования и осуществления познавательной, исследовательской, игровой активности детей; нехватка помещений для обеспечения двигательной активности ребенка и т.д.; необходимость серьезной перестройки внутренних помещений здания де-

тского сада для размещения зон активности и отдыха ребенка; большое количество воспитанников в группах; большое количество детей мигрантов, имеющих сложности языковой и социальной адаптации; неподготовленность педагогических кадров; недостаток материалов и оборудования для реализации Стандарта.

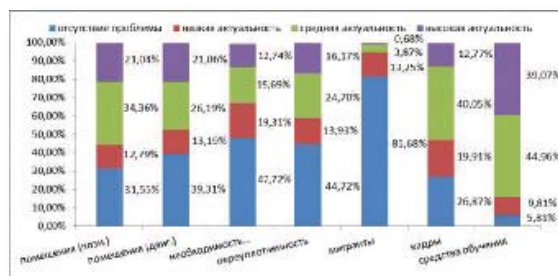


Рис. 33. Актуальность отдельных проблем (РФ в целом)

Наиболее актуальной проблемой, препятствующей введению Стандарта, образовательные организации считают недостаток материалов и оборудования для реализации Стандарта. Высокая актуальность данной проблемы отмечается 39,07% участников мониторинга, в то время как отсутствует данная проблема лишь в 5,81% организаций. Напротив, проблемы, связанные с адаптацией мигрантов, практически не актуальны для большинства регионов. Высокую актуальность нехватки помещений, как для обеспечения познавательной, исследовательской, игровой активности детей, так и для их двигательной активности, отмечают примерно 21% образовательных организаций.

Отсутствие проблем с подготовкой педагогических кадров фиксируют лишь 26,87% образовательных организаций. В целом можно говорить о существенности всех вынесенных для оценки участниками мониторинга проблем. При этом основными проблемами является отсутствие предметно-пространственной среды, соответствующей требованиям Стандарта.

Необходимо отметить, что в целом образовательными организациями актуальность проблем ощущается довольно точно, что можно использовать при разработке управленческих решений, направленных на обеспечение введения Стандарта, на любом уровне.

Распределение организаций в зависимости от отмечаемых ими высокоактуальных проблем представлено на рис. 34.



Более 57% образовательных организаций Российской Федерации имеют одну или более проблем, обладающих высокой актуальностью, которые могут препятствовать, по их мнению, введению Стандарта. При этом три и более проблемы имеют высокую актуальность для 18,83% образовательных организаций. В среднем на одну организацию, осуществляющую образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования, в Российской Федерации приходится 1,24 проблем, обладающих высокой актуальностью, которые могут препятствовать введению Стандарта.

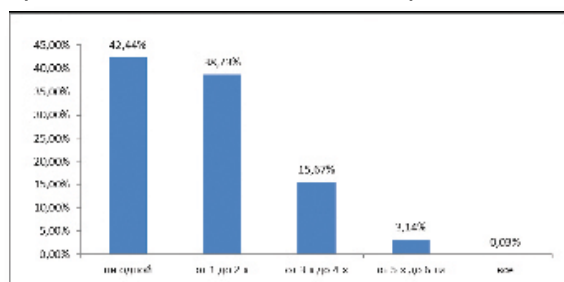


Рис. 34. Распределение организаций в зависимости от количества проблем, имеющих высокую актуальность (РФ в целом)

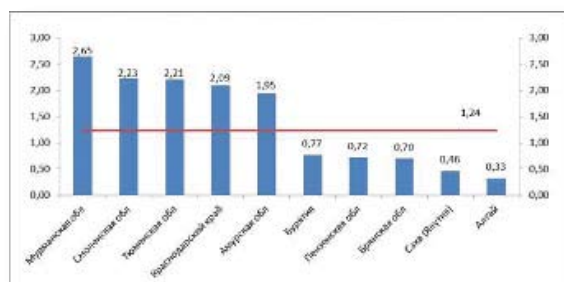


Рис. 35. Среднее количество проблем, имеющих высокую актуальность (разрез субъектов РФ: среднее значение; 5 максимальных значений; 5 минимальных значений)

При этом наибольшее количество высокоактуальных проблем, приходящихся на одну образовательную организацию, существует в Мурманской области (2,65). Более 2 таких проблем в среднем приходится на одну образовательную организацию еще в трех субъектах Российской Федерации: Смоленской области, Тюменской области, Краснодарском крае. Напротив, менее одной проблемы на две организации присуще образовательным учреж-

дениям Республики Саха (Якутия) и Республики Алтай.

В целом можно говорить о меньшем количестве высокоактуальных проблем в более крупных образовательных организациях. При этом существующая зависимость не имеет высокой значимости.

Прогноз

Участникам мониторинга помимо предоставления сведений о своей образовательной организации было предложено оценить перспективы введения Стандарта в Российской Федерации в целом.

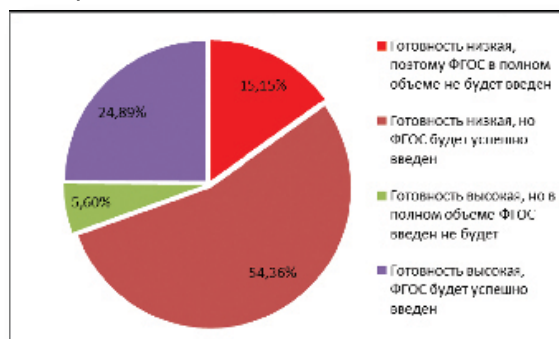


Рис. 36. Перспективы введения Стандарта (РФ в целом)

Как видно из рис. 36, лишь 20,75% участников мониторинга пессимистично настроены относительно перспектив введения Стандарта. При этом 5,60% считают, что стандарт не будет введен, несмотря на высокую готовность организаций, в то время как 15,15% считают, что причиной «неудачи» станет именно низкая готовность образовательных организаций. В то же время 54,36% участников мониторинга, отмечающих низкую готовность организаций, ожидают, что Стандарт, несмотря на это обстоятельство, будет в результате успешно введен. В целом, о низкой готовности организаций к введению Стандарта, таким образом, «говорят» 59,96% образовательных организаций.

Рекомендации: Введение Стандарта в отдельных субъектах Российской Федерации должно осуществляться с учетом отдельных проблем образовательных организаций, присущих региону, в том числе характерных для отдельных групп образовательных организаций. ■

В. Т. Кудрявцев

О развивающей педагогике оздоровления



Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (Москва, Россия). vt kud@mail.ru
Интернет-сайт – www.tovievich.ru

В статье рассматривается вариант междисциплинарного подхода к оздоровительной работе с дошкольниками, основанного на гуманитарных идеях. Оздоровительная работа, с этих позиций, является формой развивающей работы, а оздоровление в целом – неотъемлемой частью развивающего образования в дошкольном учреждении. Это направление постепенно складывается на «стыке» возрастной физиологии, педиатрии, педагогики, детской психологии. Автор исходит из того, что здоровье (как и нездоровье) – это одновременно условие, способ и результат взаимного отношения духа к телу, которое реализует, в значительной степени – выстраивает сам человек. Особое внимание в статье уделяется развитию воображения как средству оздоровления детей. Строя и выполняя специфические движения, дети не просто создают некоторые новые образы, но и по-особому «входят», вживаются в них.

Ключевые слова: развивающая педагогика оздоровления, телесность, здоровье, воображение.

On the developing pedagogy of health promotion

Kudryavtsev Vladimir,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Theory and History of L. S. Vygotsky Institute of Psychology of Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia)

The article considers the interdisciplinary approach to improving work with preschoolers in the sphere of health promotion based on humanitarian ideas. Health promotion is a form of developmental work, and health promotion in general - an integral part of developing education in pre-schools. This trend is gradually taking shape on the "junction" of physiology, pediatrics, pedagogy, child psychology. The author assumes that the health and illness are both a condition and a result of relationship between spirit and body, which to a large extent a human builds by himself. Particular attention is paid to the development of the imagination as a means of health promotion among children. Performing of specific movements by children does not just lead to some new images, but in a special way makes children "live" in these images.

Keywords: developing pedagogy of health prootion, physicality, health, imagination.

О теле и душе: человек в футляре и без...

Человек, как известно, – существо духовно-телесное. Его невозможно разложить на две составляющие, а потом заново суммировать их, чтобы собрать воедино. Даже в науке, которая оперирует абстракциями «души» и «тела», – это не лучший способ познания. Не говоря уже о жизни. Тело человека в коматозном состоянии, по сути, переходит на вегетативно-растительный способ жизни, которая быстро угаснет без специальной поддержки. Как зачахнет цветок без света и влаги.

Наше тело неотторжимо от нас так же, как наши мысли, образы, чувства. Тогда как чувство отчуждения тела может быть симптомом патологического, к примеру, невротического состояния... А чем больше мы становимся хозяевами собственного тела, чем больше научаемся управлять соматическими, телесными функциями, тем труднее, пусть мысленно, оторвать его от души, духа, сознания, разума – главного в человеке. Тем больше оно предстает «ипостасью» личности.

И даже то творящееся в теле, что в большинстве случаев неподконтрольно нам, остается человеческим. Все – «до последнего



кровавого шарика», как писал американский психиатр Дж. Фруст¹. Ведь и в составе крови мы обнаружим следы сознательного (или не очень) человеческого образа жизни – не нашего, так чужого, от которого так или иначе зависит наш. Возьмите хотя бы питание. Биохимический след «культуры питания» можно обнаружить по результатам анализа крови. Или дыхание в атмосфере, которую мы создаем себе сами, конечно, не без помощи других людей, дома, в офисе, на улице. Она у нас тоже – «в крови».

Для маленького ребенка тело и вовсе «совпадает» с «Я».

Душа, психика маленького ребенка – в беготне, в ручных движениях, в изменчивых минах (помните Цветаеву?), в рожицах, в блеске глаз. Это – не только ее внешнее обнаружение, но и проявление каких-то важных сторон «внутренней жизни». Ибо так она устроена. Детская психика, всякое ее состояние максимально «телесны». А потому любой контакт с телом ребенка – «общение душ». На этом целиком выстроена педагогика пестования (В.И. Даль гипотетически связывает этимологию данного слова с ноской на руках), укорененная в культуре разных народов, в том числе русского.

Трудно сказать, была ли известна народная мудрость этой педагогики австрийско-американскому психоаналитику, прямому ученику Фрейда Вильгельму Райху, но он по-своему переоткрыл и обосновал ее в своих научных трудах и терапевтической практике.

Интересно, что врач и непревзойденный литератор-психологист А.П. Чехов писал о гимназическом учителе Беликове – «человеке в футляре», типичном невротике. В то время как В. Райх, врач и психолог, исследовавший проблемы невротиков, – о «человеке в панцире». Кстати, внимание обоих притягивал мир человеческих чувств, страстей, эмоций, что, впрочем, естественно и для писателя, и для психоаналитика.

По Райху, накапливающийся с самого раннего детства эмоциональный негатив обнаруживает себя в мышечном напряжении. Постепенно человек обрастает своеобразным «панцирем» мышечных блоков-зажимов. «Панцирь» двойственен. С одной стороны, это защита, с другой стороны – результат влияний, от которых человек при помощи него как раз и стремится защититься. Яд и противоядие в од-

ном флаконе? Скорее, двойной яд. Мышечный панцирь сковывает человека буквально. Это – психическая тюрьма, если хотите, чеховский «футляр», в котором человек затворяет себя добровольно, бессознательно находя там единственный приют внутренней безопасности. Что, впрочем, является иллюзией.

Заточение в «панцире» оборачивается угасанием интереса к жизни, разрушением сферы смыслов, выпадением из общения, а в итоге – неврозами. Возможно, Райх несколько драматизировал ситуацию, но явление это, безусловно, существует. Многие могут обнаружить его следы на... собственном лице, уходя в сон. Мы часто засыпаем с дневным напряжением на лице, утром с ним же и просыпаясь.

Но Райх нашел и способ «распускания панциря», в котором видел залог возвращения человека к нормальной жизни. Это – снятие мышечного напряжения от лиц до таза путем щипания, давления, особой техники дыхания и др., что позволяет «высвободить» эмоции. Метод Райха получил название телесной терапии и нашел много приверженцев во всем мире.

Разумеется, как и всякий метод, райховский имеет свои ограничения, но одно бесспорно: в некотором смысле он компенсирует тот дефицит жизненно необходимых телесных контактов, которые современный человек испытывает уже с детства. К сожалению, идея «неприкосновенности» суверенной личности была воспринята в воспитании буквально. Любое, даже родительское прикосновение стало мыслиться как «вмешательство в личное пространство» ребенка, как попытка ограничения его свободы и самостоятельности. К тому же во взрослом сознании явно гипертрофировался сексуальный «лейтмотив» телесного контакта, в котором начали усматривать чуть ли не домогательство.

И все это при полном забвении того очевидного факта, что мир каждому из нас открывается любящими руками мамы, которая вовлекает в этот процесс детские ручки. Не погремушка сама по себе, а погремушка в руках мамы, которые вкладывают ее в наши, нежно сжимая, поглаживая пальчики, становится чем-то значимым для нас. Первоначально наш мир умещается в материнских объятиях, а контакты с ним целиком носят телесный характер. Это обеспечивает ту первоначальную эмоциональную слитность с мамой, которую выдающийся психолог Л.С. Выготский называл «психической общностью» и из которой в итоге вырастает индивидуальная психика.

¹ Фруст Дж. Невротик, его среда и внутренний мир. – М., 1957.

Ясно, что любой телесный контакт должен быть уместным и осмысленным. Полугодовалый малыш льнет к взрослому в надежде получить от него бескорыстную ласку, а уже годовалый ребенок может вырываться, если его гладить по головке просто так. Он ждет оценки «за дело», которое способен выполнить, подкатив мячик или нанизав колечко на пирамидку... Но ведь и позднее дети (да и взрослые!) испытывают потребность в телесном контакте. Удовлетворяя ее в играх типа «куча мала». В школе на переменках первоклассники, в основном девочки, прижимаются к учительнице, как к маме...

А мы стремимся побыстрее перевести малышей в «автономный режим», усаживая за компьютер, порой избегая лишней раз случая приобнять, погладить, поцеловать...

Под нашими пальцами – бездушные «кнопки», при помощи которых мы набираем «душевные» письма нашим любимым людям. Но, может, и получается «душевно», потому что пальцы помнят какие-то другие, человеческие и человеческие прикосновения. Стоит ли лишать этого детей?

Сюжеты Райха – лишь повод обратиться к более широкой и фундаментальной проблеме, о которой не устает напоминать практика, да и жизнь в целом.

...Тело, оно – чье? «Что за наивный вопрос? Конечно же – мое, ну, или ваше», – скажет читатель. И будет совершенно прав. Уже первые уроки самосознания ребенок получает благодаря ему, телу, переживая его состояния. И себя узнает в нем. Так и получается, что тело оказывается такой принадлежностью нашей личности, такой же ипостасью «человеческого» в человеке, как то же самосознание, мышление, речь. И не просто «домом», в котором это «человеческое» живет – активным инструментом его жизни.

За одной оговоркой. Рождаемся мы уже «при теле». Разумеется, человеческим способом, в человеческих условиях, в культуре, а не из первозданного природного лона. Наши родители вначале мечтают о нас, «задумывают», ждут и любят нас еще до того, как мы появились на свет. Даже пуповину, как писал замечательный философ Э.В. Ильенков, у людей принято не перегрызать, а перерезать скальпелем – социальным орудием.

И все же. Тело уже «дано», тогда как говорить, мыслить, сознавать приходится учиться. В том числе, занимая тело человеческим делом с человеческими вещами: от погремушек до персональных компьютеров.

Но что интересно. Ребенок точно так же открывает свое тело и овладевает им, как овладевает он этими вещами. А откуда не овладеет он этими вещами. Интересно сказать, не его. Интересный факт – вплоть до пяти-шести недель от роду младенец «не замечает», «в упор не видит» своей руки независимо от того, движется ли она вдоль линии зора или же лежит неподвижной. Рука «растворяется» для него в ряду внешних предметов. Далее происходит то, что американский психолог Б. Уайт² назвал «зрительным открытием руки»: младенец время от времени бросает быстрый взгляд на свою ручку, когда та пересекает линию его зора; постепенно частота и продолжительность таких «наблюдений» возрастает, пока, наконец, не появляется более или менее устойчивый взгляд на руку, перерастающий в ее пристальное изучение. Последующее развитие протекает под знаком активных экспериментов ребенка над своим телом и его возможностями.

Только человеку свойственно ставить перед собой вопрос, аналогичный тому, который звучит в стихотворении О. Мандельштама: «Дано мне тело – что мне делать с ним, таким единым и таким моим?».

Наше тело дано нам как «задача». И даже как «загадка», о чем писал философ Бенедикт Спиноза: «То, к чему способно человеческое тело, еще никто не определил».

В ходе воспитания мы, к сожалению, чаще видим в телесности ребенка природную данность и верим в незыблемые законы органического созревания, пытаясь в лучшем случае создавать условия для того, чтобы они сработали своевременно и безболезненно. Не всегда отдавая себе отчет в том, что «автором», творцом своего тела, его потенциала, включая потенциал здоровья, может стать только сам ребенок – в сотрудничестве с взрослым. В том, что органическое созревание со временем превращается из предпосылки в часть и результат процесса личностного роста. В том, что, занимаясь оздоровлением детей, необходимо не только воздействие на наличное телесное состояние, а особая работа по «развитию здоровья» ребенка (которой, кстати, «ждет» человеческая природа, ибо она рассчитана на такое «соавторство» с нашей стороны). В том, что «здоровый дух» сам строит для себя «здоровое тело». В том, что здоровый образ жизни (*образ* – ключевое слово!) должен вначале

² Уайт Б. Первые три года жизни. – М.: Педагогика, 1982.



сформироваться в детском воображении и выстроен силой творческого действия ребенка и взрослого.

Именно на этом основана *развивающая педагогика оздоровления* – новое направление междисциплинарных исследований и практики дошкольного образования.

Оздоровление как развитие

Разнообразные медицинские, демографические, социологические и другие данные, отражающие динамику состояния здоровья российских дошкольников в последние годы, свидетельствуют о том, что так называемая «антропологическая катастрофа» – уже не тревожащая перспектива, а суровая реальность наших дней. Как известно, постнатальный цикл закладки психофизиологического фундамента здоровья приходится на дошкольные годы. О степени его прочности говорят, например, следующие факты: в начале XXI столетия среди детей 2–3 лет до поступления в ДОУ было выявлено 27,5% больных, среди посещающих ДОУ (6 лет) – уже 43,2%, среди выпускников ДОУ (7 лет) – 58,3%. Иначе, очевиден прогресс заболеваемости у воспитанников ДОУ. Примечательно, что при этом «лидируют» болезни органов дыхания, за ними следуют патологии пищеварительной системы, далее – инфекционные заболевания; за этой чертой в числе наиболее распространенных – заболевания глаз, нервной системы, кожи, клетчатки, кожно-мышечные патологии, травмы и др. Это – именно те виды заболеваний, предупредить причины и скорректировать течение которых можно в условиях ДОУ³. Вместе с тем, «ведомственные» – узко-медицинские и узко-методические подходы к определению стратегии построения оздоровительной работы с детьми не отвечают реальным масштабам и сложности ее задач.

В последние десятилетия в мире получил распространение гуманитарный подход к решению проблем здоровья и оздоровления. Этот подход не исключает традиционного – физиолого-медицинского, а включает его в себя. Гуманитаризация медицины – один из трендов современного здравоохранения. В подспоре ему – развитие психологии и педагогики здоровья, которое сейчас находит все более широкое приложение в практике об-

разования. С опорой на принципы комплексного гуманитарного подхода в нашей стране особое место занимает междисциплинарное научно-практическое направление **развивающая педагогика оздоровления** (РПО) (автор и руководитель проекта – В.Т. Кудрявцев). Это направление постепенно складывается на «стыке» возрастной физиологии, педиатрии, педагогики, детской психологии. В его фундаменте – идеи представителей различных дисциплин: физиологов А.А. Ухтомского и Н.А. Бернштейна, психологов А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, философа Э.В. Ильенкова, педиатра и педагога Ю.Ф. Змановского и др. Замысел РПО возник 20 лет назад, в 1993 г. в нескольких московских детских садах были начаты первоначальные, эскизные экспериментальные пробы. Через несколько лет разрабатываются программа развивающей физкультурно-оздоровительной работы с детьми, методические пособия и рекомендации к ней. К системе РПО обращается все большее число российских регионов, которое на сегодняшний день превышает полсотни. Организуются экспериментальные площадки. Эксперимент получает общественное звучание: на его поприще свои усилия объединяют педагоги, медицинские работники, управленцы образования, родители. Итогом этого этапа работы стал выход в 2000 г. научно-методического пособия «Развивающая педагогика оздоровления»⁴, включающего Программу развития двигательной активности и оздоровительной работы с дошкольниками.

Здоровье традиционно рассматривается как от природы данное состояние организма, которое может изменяться под действием разного рода внешних и внутренних факторов, в том числе – социальных. Иначе, это – *«страдательное» состояние организма*, которое он может «корректировать» по законам естественной адаптации, а не *атрибут личности*, который она осмысленно творит в процессе жизни, вступая с природой в «соавторские» отношения. Мы же исходим из того, что здоровье (как и нездоровье) – это одновременно условие, способ и результат *взаимного отношения духа к телу*, которое реализует, в значительной степени выстраивает сам человек. А выстраивая, придает ему конструктивную или, наоборот, деструктивную форму.

³ Кудрявцев В.Т. Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях: проблемы и пути оптимизации. – М., 2001.

⁴ Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. – М., 2000.

Отсюда – и характеристики развивающей педагогики оздоровления:

а) В ее центре лежат представления о *развитии здоровья* ребенка.

б) Здоровье рассматривается в качестве атрибута не организма, а *личности*.

в) Оздоровление трактуется не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как *форма развития – расширения и обогащения психофизиологических возможностей детей*.

г) Критерий основного результата оздоровительно-развивающей работы должен заключаться в том, что эффект отдельной оздоровительной меры закрепляется в виде устойчивого, целостного психосоматического состояния, которое далее может воспроизводиться в режиме *саморазвития*.

Приведем краткие выдержки из нашей Программы (средняя группа).

Ходьба. Ходьба в заданном направлении, выражающая определенное внутреннее состояние и настроение (уверенная походка, усталая походка, бодрая походка и т.д.). Обращение внимания на походку как на выразительный компонент ходьбы; создание представления о красивой походке. Парное упражнение на вхождение в образ движущихся ног с задачей координации их движения. Игровое упражнение на координацию движений ног и рук «Марионетки» (ребенок «управляет» движением ног (вперед, назад, в стороны и т.д.) руками посредством невидимых воображаемых ниточек, которые привязаны к коленкам).

Бег. ...Групповой бег с вхождением в образ (бегущая волна, ручеек). Принятие в беге роли ведущего и ведомых (вожак и стая у разных животных), преследователя и преследуемых (кошка и мышки, волк и зайцы).

Прыжки. ...Концентрация внимания на ощущении полета в прыжке, фиксация его эмоционального переживания. Имитирующие движения рук и ног в прыжке (крылья птицы, движения рук пловца в воде, «прогулка по небу» – отталкивание руками и ногами от воображаемых облаков)...

Ползание, лазание. Изображение реки, текущей под мостом (проползание под предметами), огибающей деревья и дома (проползание между предметами)... Непродолжительный вис на перекладине (гимнастической стенки) на небольшой высоте с вхождением в образ обезьянки, яблока, груши, вишенки и т.д., концентрация внимания на ощущении земного притяжения.

Катание и бросание. ...Выразительное катание мяча в руках и по поверхности тела (своего и чужого), передающее то или иное состояние (настроение); концентрация внимания на телесных ощущениях, которые возникают при этом. Вхождение в образ меткой руки и «мазиль» (при бросании).

Нетрудно заметить, что во всех этих заданиях и упражнениях игровая, не обыденная форма, «провоцирующая» работу воображения ребенка, сочетается с «серьезным» содержанием, которое включает в себя эталоны основных движений.

Строя и выполняя специфические движения, дети не просто создают некоторые новые образы, но и по-особому «входят», вживаются в них. Как известно, на физкультурных, музыкально-ритмических и иных занятиях в ДОУ детям нередко предлагают «побыть» кошечкой, собачкой, зайчиком. Чем, как правило, и ограничиваются. Но при этом ребенок чаще всего лишь формально копирует «поведение» изображаемого объекта, стараясь воссоздать его некоторые внешние черты. Здесь не происходит самого главного – передачи через образ *смыслового содержания* как инструмента освоения ребенком своих же собственных телесно-психических возможностей⁵. Ведь задаваемый педагогом (или самим ребенком) образ лишь несет в себе специфический «код» того или иного целостного психосоматического состояния. Главное – помочь ребенку войти в это состояние и пережить его. «Ключом» к нему и становится образ.

Создаваемые силой детского воображения образы – это не просто условность. Если ребенок действительно вошел в образ, то этот последний «материализуется» в его психосоматических состояниях, начинает влиять на их динамику, участвует в коррекции функциональных систем детского организма. Иначе, символический по своей природе образ обладает не фиктивной, а реальной «энергичной силой».

Развивающая педагогика оздоровления строится на следующих принципах.

Первый принцип – это *развитие творческого воображения* – главного психологического завоевания дошкольного возраста. Развитие воображения становится необходимым внутренним условием при построении и проведении

⁵ В значительной степени это относится к таким популярным техникам, как арт-терапия и игровая терапия, которые, временно выполняя активизирующие функции, сами по себе не рассчитаны на получение устойчивых развивающих, коррекционных и прочих эффектов.



оздоровительной работы с дошкольниками. Недостаток существующих медико-педагогических практик, на наш взгляд, и состоит в попытках получения непосредственного оздоровительного эффекта. При этом ребенок условно предстает лишь объектом тех или иных медицинских и педагогических усилий. В действительности связь между этими усилиями, состоянием здоровья и уровнем физического развития в принципе не может быть прямой и однозначной, она всегда носит опосредованный характер. «Посредник» – развивающаяся психика ребенка, ядром которой служит его воображение. Именно через нее лежит путь от оздоровительного «воздействия» к оздоровительному эффекту. Слово «воздействие» взято в кавычки потому, что никакое одностороннее влияние на ребенка полноценного оздоровительного эффекта гарантировать не может.

Оздоровление – это не воздействие, а *содействие* ребенка со взрослыми (педагогами, медицинскими работниками, родителями), внутри которого его собственные «активные действия» являются той главной инстанцией, на которой достигается и закрепляется этот эффект.

Исследования, которые были проведены нашим коллективом, показывают, что благодаря включению средств развития воображения в структуру оздоровительной работы ее эффективность возрастает в несколько раз по сравнению с традиционной практикой. По мере этого можно добиться существенных результатов в профилактике и лечении ряда распространенных заболеваний (энуреза, диатеза, ОРЗ, отдельных нарушений сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта), в поддержании общего психофизического благополучия детей.

Так, в процессе игровой психогимнастики, когда дети вызывают у себя различные ощущения типа «холод–тепло», они посредством собственного воображения овладевают навыками произвольной терморегуляции организма. Например, воспитатель, указывая на недомогающего ребенка, тактично обращается к детям: «Ребята, Петя приболел, ему нужно помочь. А где же горчичники?» Дети, желая помочь товарищу, прикладывают свои ладошки к больным местам – горлу, груди, спине и т.д. И эти живые «горчичники» начинают «прогревать» намного эффективнее, чем настоящие, – проявляется эффект эмоциональной отдачи. Состояние Пети улучша-

ется. Это не значит, что наступает «чудесное выздоровление». Просто теперь он сам сможет дожидаться родителей, дойти до дома и принять там полноценное лечение. Кстати, наблюдения свидетельствуют о том, что другие дети при этом не заражаются и не болевают. Энергия позитивного и сильного эмоционального порыва создает своеобразный «иммунитет».

Наш опыт говорит именно об этом. Мы уже приводили соответствующие примеры, вот еще один. Принимая закаливающий душ, дети не просто стоят под струей, а «рисуют» на своем теле «картины». Если душ имеет подвижный шланг, его можно использовать как «кисточку», которой «рисунок» наносится на тело. Сложнее (но и интереснее), если душ – стационарный: чтобы «рисовать» на спине, животе и т.д., надо особым образом двигать уже не «кисточкой», а собственным туловищем. Ребенок может создавать на теле целые полотна, целые «воображаемые миры». При этом он ничем не скован: результат (в отличие от продуктивной деятельности) для других невидим. Создающая «рисунок» рука или какая-либо часть туловища органично «срастается» с передаваемым через него образом. Она как бы одушевляется. Итог: закаливание становится более эффективным, если к работе «подключается» фантазия.

Второй принцип оздоровительно-развивающей работы тесно связан с первым (впрочем, как и все остальные), это – *формирование осмысленной моторики*, феномен которой был открыт выдающимся ученым А.В. Запорожцем. Осмысленная моторика и есть «сила воображения», перешедшая в план реального умения.

Как уже отмечалось, традиционная практика физического воспитания вопреки этому исповедует принцип «управляемости без ощущения и осмысленности». Вспомним распространенную картину: на физкультурных или музыкально-ритмических занятиях педагог, простите, буквально «вправляет» руки своим воспитанникам, чтобы сформировать у них тот или иной навык. А навык все никак не прививается. И это закономерно...

Вот конкретный пример попыток сформировать такую «бессмысленную» моторику. В массовой практике физкультурно-оздоровительной работы обычно игнорируются тонкие *смысловые ориентировки*, которые определяют постановку у ребенка правильной осанки. Этап их формирования как бы «проска-

кивается», осанка «ставится» тренажно-механическим способом «в готовом виде». Взрослый постоянно подчеркивает, что сидеть прямо – значит сидеть красиво, но почему это так, для детей остается далеко неочевидным, если не сказать – бессмысленным. Этот способ формирования здоровой осанки нередко приводит к тому, что она, не успев закрепиться, перерастает в патологическую (лордическую, кифотическую и т.д.).

Постановку осанки у ребенка должно предварять формирование *ориентировки на позу* как *выразительную* характеристику положения тела в пространстве. Поэтому создание условий для освоения позы выступает необходимым моментом воспитания здоровой осанки. Это может быть сделано при помощи специальных игровых упражнений: «Стоп-кадр» (имитация фотографических изображений: «лошадка перед прыжком», «тяжелоатлет в рывке»), «Скульптор и глина» (один ребенок создает «скульптуру» из первоначально неоформленной «глины», которую изображает другой ребенок), имитация и самостоятельное придумывание контрастных поз-«перевертышей» («собака на заборе», «кошка в мышиной норке», «пассажир в чемодане», «стояние на потолке») и др. Наряду с этим творческо-развивающий характер должны носить и собственно упражнения для формирования и коррекции осанки (напряжение и расслабление мышц спины с изображением движений разных животных – медведя, слона, бабочки, зайчика и т.д.).

Эффект развития осмысленной моторики может быть усилен, если ребенок вступает в своеобразный *диалог* с органами собственного тела как самостоятельно действующими «лицами». «Движение реагирует как живое существо», – писал основоположник физиологии активности Н.А. Бернштейн.

Допустим, ребенок испытывает существенные трудности при выполнении определенных движений, например, при подбрасывании мячика одной рукой и попытке его поймать – другой. «Не получается? Ничего страшного, – говорит ему педагог. – Ты пока немножко отдохни, а руки пусть поработают вместо тебя. Ты только наблюдай за ними. Дай им имена. Они сестры или подружки? Во что они любят играть? Сколько им лет – пять, шесть? ... Какие они умелые, ловкие! Похвали их, погладь. Они могут и тебя научить так здорово подбрасывать и ловить мячик...» (старшая группа). Аналогичные ситуации мы используем и на других – нефизкультурных занятиях (по изобразительной де-

ятельности, творческому конструированию, подготовке к письму и т.д.), где так или иначе «задействована» моторика мелких мышц руки.

Здесь ребенок в условном плане как бы вводится в «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) своих собственных двигательных возможностей. Но такое условное введение сравнительно быстро начинает способствовать изменению целостного психосоматического состояния ребенка, в результате чего заметно расширяется спектр этих возможностей.

Третий принцип оздоровительной работы – *создание и закрепление целостного позитивного психосоматического состояния при выполнении различных видов деятельности*. Этот приоритет реализуется благодаря *многофункциональности* развивающих форм оздоровительной работы, которые мы рекомендуем применять в ДОУ.

Например, на нефизкультурных занятиях в старшей и подготовительной группах нами используется игровое упражнение «Лепим умелую и уверенную руку». Ребенку предлагается побывать в роли скульптора, который воплощает в материале свои представления о таких человеческих качествах, как умелость и уверенность. «Материалом» же является рука самого ребенка (правая или левая – соответственно для правшей и левшей). Другая рука выполняет «ваятельские» функции.

«Ваятель» разминает глину, добываясь пластичности «материала» (руки). Затем, работая с каждым пальцем (разминая, разглаживая его), он придает ему особый «характер». Большой палец должен быть сильным, добрым, выступающим основой и опорой для всех остальных (это – «папа»). Указательный палец – строгий, следящий за порядком, контролирующий (это – «мама»). Средний палец – главный помощник родителей – «старший брат». Безымянный палец – кроткая, немногословная, но очень трудолюбивая «сестричка». Мизинец – маленький помощник всех остальных членов семьи, хотя иногда довольно непослушный (это – «младший братик»).

Только такая крепкая семья может решать сложные задачи, уверенно преодолевать возникающие при этом трудности. После того как «скульптор» поработал с пальчиками, он оценивает свое «творение» в целом (ощупывает, поглаживает не только пальцы, но и ладошку, тыльную сторону руки и др.).

Данное упражнение одновременно способствует развитию осмысленной моторики



мелких мышц руки, воображения, уверенности в себе в ходе решения каких-либо новых задач, созданию положительного эмоционального настроя, эмпатии (сопереживания), чувства психологической защищенности (благодаря актуализации «семейного контекста») и вместе с тем – активизации биологически активных точек кожи, расположенных на руке путем ее своеобразного массажа, психомоторной релаксации и т.д. Его рекомендуется применять на занятиях по изобразительной деятельности, конструированию, при обучении игре на музыкальных инструментах, овладении элементарными навыками письма – преимущественно в тех случаях, когда детям для усвоения предлагается новый материал.

Не только в этом случае, но и при проведении других разработанных нами игр с элементами массажа происходит целенаправленное воздействие на биологически активные точки кожи. Однако в отличие от ситуаций применения широко известного метода лечения (акупунктуры) ребенок здесь не просто «работает», а играет с собственным телом. Он мнет, разглаживает, «лепит» тело, словно ваятель, как бы заново создавая его «по законам красоты». Определенные участки тела становятся своего рода «голограммами» – массируя их, ребенок воздействует на весь организм в целом. Полная уверенность в том, что он действительно творит нечто новое и прекрасное, способствует развитию у ребенка чувства любви к своему телу, внимательного и бережного отношения к нему.

Наконец, **четвертый принцип** – *формирование у детей способности к содействию и сопереживанию*.

Исследователями-этнографами, в частности Маргарет Мид⁶, отмечался тот факт, что дети из промышленных стран Европы и Северной Америки (и тут Россия, видимо, не исключение) выглядят куда более неуклюжими, чем их сверстники из традиционных обществ Африки, Австралии и Океании. На первый взгляд, это может показаться парадоксальным – российские родители отдают детей в спортивные секции и танцевальные кружки, уже в программу детского сада введены занятия ритмической гимнастикой и т.п. Но...

Моторика маленьких представителей традиционных обществ в значительно большей степени наполнена человеческим смыслом по сравнению с движениями европейских и се-

вероамериканских детей. Ритуальные танцы, в которые они сизмальства вовлекаются старшими, являются прежде всего живым способом общения, эмоционально-практического единения с себе подобными. А божества, тотемы – это на деле лишь то, что выступает посредниками в таком общении.

У детей промышленных цивилизаций все начинается с «постановки техники» движений, овладения операционной стороной двигательной деятельности без каких бы то ни было попыток донести до ребенка ее «смысловую нагрузку». Ради чего совершаются эти движения, кому они адресованы, – ребенку остается абсолютно неясно. Его руки, ноги, туловище становятся лишь точкой приложения управляющих манипуляций педагога. Вполне закономерно, что двигательные навыки, образованные таким способом, не становятся прочными, они часто разрушаются при необходимости действовать в новых, неординарных условиях. Так и получается, что даже те дети, которые подвергаются длительному «двигательному натаскиванию», в итоге не умеют двигаться, поскольку в своих движениях никак «не относятся» к своему телу и потому «не соотносят» их с ним.

Дети не выделяют себя и свои действия из хаотичного «потока» собственной двигательной активности. Они не способны увидеть как бы *извне*, со стороны, «глазами другого человека (человечества)», *что и как* они делают (по Э.В. Ильенкову⁷, это – функция воображения). В равной степени дети «замыкаются на себе», оставаясь «безразличными» к тому, как строятся и выполняются движения их сверстниками. Они ориентируются лишь на задаваемый педагогом внешний образец, из которого выхолащиваются все характеристики живого формирующегося человеческого движения. Остается нераскрытой его внутренняя картина.

Мы рассматриваем движение не как исполнительный акт, а как способ *обращения к другому человеку*, включая те случаи, когда этим «другим» для себя выступает сам «обращающийся», ребенок. Поэтому мы и говорим о «выразительной» ходьбе, «выразительном» беге и т.д. Имея в виду не столько внешнюю экспрессивность движения, сколько передачу глубоко личного, сокровенного или общезначимого смысла ближнему.

Таким путем мы идем, уже вырабатывая навыки бросания мяча. Прежде чем научить детей бросать мяч разными способами, им предлагается попробовать себя в «выразительном

⁶ Мид М. Развитие ребенка. / Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1967.

⁷ Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. – М., 1968.

бросании». Перебрасывая мяч друг другу, они обмениваются своеобразными «посланиями»: полет мяча должен выражать определенное внутреннее состояние – радость и грусть, усталость и бодрость, сосредоточенность и несобранность, серьезный и шаловливый настрой. И адресат всегда должен ответить. В результате успешность в овладении техническими навыками бросания у детей заметно возрастает, хотя мы не занимаемся их специальным формированием.

Кстати, точно так же на самых первых занятиях по изобразительной деятельности, проводимых по программе развивающего дошкольного образования «Тропинки», которую вместе с коллегами разработал автор этих строк, дети создают «экспрессивные эскизы». Эмоционально вживаясь в нужный образ, они изображают «веселую линию», «уставшую линию», «дисциплинированную линию», «колючую линию» и т.п.; «добрый круг», «шаловливый круг», «унылый круг», «важный круг» и др. Затем рисунок вкладывается в конвертик и направляется «адресату» – товарищу. Уровень графической умелости еще невысок. Но сильна мотивация быть понятым значимым для тебя адресатом и получить от него ответ. В ходе такой «переписки», как показывают результаты диагностики, многие изобразительные умения и навыки осваиваются как бы «спонтанно». Хотя это – закономерное следствие развития воображения, которое творит в предметном материале содержательную основу для общения, диалога, содействия. Замечу (опираясь на наш опыт), что на том же строится и оптимальный путь подготовки детей к первоначальному овладению письмом. Впрочем, это – отдельная тема...

А на физкультурных занятиях мы возвращаемся к рисованию – не только струей воды, но и, к примеру, дыханием на стекле в зимний день. Ведь что порой может быть выразительнее человеческого дыхания?.. Увлекательная игра – успеть «надышать» (а, значит, нужно учиться управлять дыханием), простенький сюжет в непростых условиях, когда изображение буквально тает на глазах! Да еще и сделать это «с чувством»...

Некоторые эффекты оздоровительно-развивающей работы

По нашему замыслу, оздоровительно-развивающая работа с дошкольниками в рамках

выдвинутого нами подхода должна быть нацелена на достижение следующих эффектов:

1. Культивирование у детей осмысленного преобразовательного отношения к собственному физическому и духовному здоровью как единому целому; расширение на этой основе адаптивных возможностей детского организма (повышение его жизненной устойчивости, сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям).

2. Закрепление педагогом (медиком) эффектов отдельных оздоровительных мер в виде константных психосоматических состояний ребенка, которые далее могут воспроизводиться в режиме саморазвития.

3. Воспитание у ребенка способности к самосозиданию – «творению» собственной телесной организации в доступных ему пределах.

4. Овладение детьми простейшими навыками «самоврачевания» – самокоррекции собственного психосоматического состояния, а также психологической взаимопомощи в соответствующих ситуациях.

5. Активизация и развитие познавательного интереса к своему и чужому телу и его возможностям.

6. Развитие эмоционального сопереживания другим людям.

Результаты комплексного мониторинга показывают, что эти эффекты вполне достижимы на практике благодаря реализации развивающей модели оздоровительной работы с детьми, как и всего образовательного процесса в целом.

Не менее важно и то, что все способствует улучшению отдельных показателей физического развития и состояния здоровья дошкольников.

Так, трехгодичное комплексное физиолого-гигиеническое и психологическое обследование детей, проведенное Л.М. Кузнецовой⁸ в одном из наших экспериментальных ДООУ, позволило сделать, в частности, следующие выводы:

1. Образовательный процесс не оказал отрицательного влияния на возрастную динамику показателей физического развития детей: годовичные приросты показателей длины

⁸ Кузнецова Л.М. Физиолого-гигиенические условия и психологическое обоснование разных условий и методов развивающего обучения дошкольников // Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / Отв. ред. Л.Е. Курнешева; науч. ред. – проф. В.Т. Кудрявцев. – М., 2003.



и массы тела от 5-го к 6-му и от 6-го к 7-му годам жизни, как у мальчиков, так и у девочек, превышали нормативные или соответствовали им.

2. Возрастная динамика показателей состояния здоровья детей от 4 до 7 лет характеризуется уменьшением частоты III группы здоровья (с 25% до 8%), т.е. более редкой встречаемостью хронических заболеваний.

3. Адаптация к новой учебной нагрузке по показателям УР (умственной работоспособности) у выпускников ДОО, поступивших в 1 класс, протекала успешно.

Наша соискательница Т.В. Нестерюк⁹ сравнивала некоторые показатели физического развития и сформированности ряда основных движений у детей из контрольной и экспериментальной выборки (работающей по нашим программам). Обследование проводилось в средней, старшей и подготовительной группах нескольких ДОО.

Она обнаружила, что годичный прирост результатов в беге у детей средней группы составил в экспериментальной выборке – 5%, в контрольной – 2,5%; в старшей – соответственно 6,5% и 2,6%; в подготовительной – 4,8% и 3%. Выявился и значительный прирост результатов *прыжков в длину* во всех экспериментальных возрастных группах – 35%, 23,8% и 28,7%, тогда как в контрольных – 27%, 11,6% и 23,1%. Прирост результатов *метания мяча* оказался также выше в экспериментальных группах (36,5%, 28,1%, 26,7%), чем в контрольных (34,6%, 20,2% и 24,2%).

Анализ фактического материала свидетельствует, что за период проведения развивающей оздоровительной работы произошли позитивные изменения в состоянии здоровья и картине физического развития; это нашло отражение в средних показателях роста и веса. Средний рост у детей экспериментальной выборки увеличился на 9,7%, что соответствует норме, в то время как увеличение роста на 6,2% в контрольной – показатель неудовлетворительный. Показатели увеличения веса на 20,2% в экспериментальной выборке также не выходят за рамки нормы, тогда как прирост веса на 26,5% в контрольной выборке свидетельствует уже о его избыточности.

Сходные результаты были получены Б.Б. Егоровым¹⁰ на материале обследования ос-

лабленных детей из санаторного туберкулезного детского сада, применительно к условиям которого была адаптирована наша программа. Кроме того, была выявлена положительная динамика заболеваемости в группах. За четырехлетний период (1994–1998 гг.) количество случаев различных заболеваний снизилось на 43,7% (в том числе заболеваний ОРВИ – на 20,4%), сократилось число пропущенных дней по болезни на 45,2% (в связи с заболеванием – на 41%).

Во всех случаях улучшение показателей физического развития и состояния здоровья детей сочеталось с аналогичной динамикой показателей психического развития (развитость воображения, образного мышления, произвольности, внимания, сформированность психологической готовности к школе и др.). ■

Литература

1. *Кудрявцев В.Т.* Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях: проблемы и пути оптимизации. – М., 2001.
2. *Ильенков Э.В.* Об идолах и идеалах. – М., 1968.
3. *Егоров Б.Б.* Педагогические основы оздоровительно-воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста в условиях санаторного туберкулезного детского сада. Дис. ...канд. пед. наук. – М., 1999.
4. *Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б.* Развивающая педагогика оздоровления. – М., 2000.
5. *Кузнецова Л.М.* Физиолого-гигиенические условия и психологическое обоснование разных условий и методов развивающего обучения дошкольников // Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / Отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. – проф. В.Т. Кудрявцев. – М., 2003.
6. *Нестерюк Т.В.* Игровая психогимнастика как форма оздоровительно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста. Дис. ...канд. пед. наук. – М., 2000.
7. *Мид М.* Развитие ребенка. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1967.
8. *Уайт Б.* Первые три года жизни. – М.: Педагогика, 1982.
9. *Фруст Дж.* Невротик, его среда и внутренний мир. – М., 1957.

Статья поступила в редакцию 22.06.2014 г.

⁹ *Нестерюк Т.В.* Игровая психогимнастика как форма оздоровительно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста. Дис. ...канд. пед. наук. – М., 2000.

¹⁰ *Егоров Б.Б.* Педагогические основы оздоровительно-воспитательной работы с детьми старшего дошкольно-

го возраста в условиях санаторного туберкулезного детского сада. Дис. ...канд. пед. наук. – М., 1999.

Е. О. Смирнова

Виды игры дошкольника



Смирнова Елена Олеговна – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психического развития дошкольников Психологического института РАО, научный руководитель УМЦ «Игры и игрушки» факультета психологии образования МГППУ, сотрудник психологической консультации МГППУ.

Тема игры является одной из самых острых проблем в современной дошкольной педагогике. Ценность игры для детского развития признается практически всеми специалистами. Однако игра все больше вытесняется из системы дошкольного образования. Одной из причин вытеснения игры из дошкольного детства является неопределенность самого понятия «игра». Несмотря на привычность данного термина, его значение понимается и трактуется по-разному. Об этом аспекте автор подробно рассказывает в данной статье. Рассматриваются различные подходы к пониманию игры с точки зрения западных и отечественных психологов. Отмечается, что существуют игры, где нет роли, но есть мнимая ситуация, в которой ребенок действует «не от вещи, а от мысли». Автор расширяет понятие игры и вносит в нее различные виды изобразительных игр.

Ключевые слова: игровая деятельность, ролевые игры, изобразительные игры, реальная и мнимая ситуация.

Kinds of preschool games

Smirnova Elena,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Centre "Play and toys" of Moscow City University of Psychology and Education (Moscow, Russia)

Play is one of the most acute problems of modern preschool pedagogy. Value of play for child development is recognized by virtually all experts. However, there is a tendency to remove play from pre-school education. One of the causes of displacement of the preschool play is the uncertainty of the concept of "play". Despite the familiarity of the term, its meaning is understood and interpreted differently. This issue is addressed in the article in a detailed way. Different approaches to the understanding of the play from the point of view of psychologists are described. Special attention is given to play where there is no role, but there is an imaginary situation in which the child acts "not from things but from thought." The author extends the concept of the play and brings different kinds of visual games.

Keywords: play activity, role play, visual game, real and imaginary situation.

Тема игры является одной из самых острых проблем в современной дошкольной педагогике. Ценность игры для детского развития признается практически всеми специалистами. Доказано, что именно игровая деятельность имеет решающее значение для формирования главных новообразований дошкольного детства: произвольного поведения, творческого воображения, самосознания и пр. Именно игра является содержанием общения дошкольников, в ней складываются межличностные

отношения и коммуникативные способности детей¹.

Однако, несмотря на эти общепризнанные и безусловные аргументы, игра все больше вытесняется из системы дошкольного образования.

В режиме дня детских образовательных учреждений на свободную игру фактически не

¹ Смирнова Е.О. Сюжетная игра как фактор развития межличностных отношений дошкольников // Культурно-историческая психология. – 2011. – №4. – С. 38–44.



остается времени. Формирование игры не является самостоятельной задачей дошкольного образования. В результате уровень развития игры современных дошкольников резко снижается. Наше исследование, в котором участвовали дошкольники 3–6 лет из ДОУ Москвы², показало, что низкий уровень игры (когда она сводится к манипуляциям и однообразным действиям с игрушками) наблюдался у 60%. Высокий уровень, для которого характерны развернутые ролевые отношения и создание игрового пространства, зафиксирован только в исключительных случаях (у 5% детей). Таким образом, игра старших дошкольников находится в основном на низком уровне. Тот уровень игры, который полвека назад считался возрастной нормой для старших дошкольников, в настоящее время является исключением.

Причины ухода игры из дошкольного детства очевидны. Прежде всего, это непонимание развивающего значения этой детской деятельности. Игра все чаще рассматривается взрослыми как развлечение, бесполезный досуг, которому противостоит целенаправленное обучение и овладение полезными навыками. Этому во многом способствует ориентация взрослых (родителей, педагогов, специалистов) на обучение дошкольников. Раннее обучение для большинства родителей представляется более важным и полезным детским занятием, чем игра. При этом образование понимается преимущественно как усвоение знаний и приобретение учебных навыков (главным образом чтения, счета, письма). Приоритет знаний и учебной деятельности вытесняет игру из жизни и образовательного процесса дошкольников.

Еще одной причиной ухода игры является маркетизация детства. Изобилие товаров и развлечений для детей формирует установку на потребление. Так игрушки все чаще перестают быть средством игры и превращаются в товар, который взрослые приобретают для детей.

Установка на потребление активно формируется и усиливается экспансией современных СМИ и видеопроодукции для детей. Доминирующим занятием дошкольников стал просмотр мультфильмов, художественные достоинства и развивающий потенциал которых в большинстве своем весьма сомнительны. Это занятие интенсивно вытесняет игру как более активную и творческую форму деятельности.

² Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. – 2013. – №2. – С. 15–24.

Одной из причин вытеснения игры из дошкольного детства является неопределенность самого понятия «игра». Несмотря на привычность данного термина, его значение понимается и трактуется по-разному. На этом аспекте мы подробнее остановимся в данной статье.

Различные подходы к пониманию игры

В западной психологии понятие «игра» рассматривается максимально широко. Под игрой понимается «спонтанная свободная детская деятельность, предполагающая единство мысли и действия, коммуникации и самовыражения и приносящая позитивные эмоции и уверенность в себе»³. С этой точки зрения к игре относится не только сюжетная игра, но и физическая активность (бег, лазанье, катание на самокатах, велосипедах, каруселях и пр.), продуктивная деятельность детей (рисование, лепка, создание фигур и т.д.), экспериментирование с разными материалами и пр. В качестве определения игры часто приводится высказывание одного мальчика: «Игра – это то, что я делаю, когда никто не говорит мне, что я должен делать». Научные определения игры также весьма широки: «игра – возможность переживания себя ребенком»; «игра – это то, что дети делают естественно, без принуждения» и пр. К игре нельзя отнести деятельность, предполагающую директивную активность взрослого, его руководство, даже если при этом используются игрушки или сказочные сюжеты. Все, что ребенок делает под диктовку или под контролем взрослого, ведет к потере своего Я и к отчужденным представлениям о действительности. Взрослый может быть только участником игры, партнером ребенка, но не ее руководителем. Поэтому право на игру предполагает время и место для реализации свободной, эмоционально насыщенной, спонтанной и свободной от контроля взрослых деятельности детей. Можно заметить, что данное понимание существенно расходится с понятием детской игры, принятым в отечественной педагогике и психологии.

В отечественной дошкольной педагогике значение игры рассматривается в основном как чисто дидактическое. Термин «игра» присутствует в основном в различных сочетаниях:

³ Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру // Современное дошкольное образование. – 2011. – №1. – С. 28–31. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции ООН о правах ребенка // Психологическая наука и образование.

«игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии». Игру используют для приобретения новых умений, представлений, формирования полезных навыков и пр., что естественно происходит под руководством и контролем взрослых.

Однако, как отмечал Д.Б. Эльконин⁴, узко дидактическое значение игры весьма ограничено. Это далеко не лучшее средство обучения. Конечно можно (и это часто делается) использовать игру в чисто дидактических целях, но при этом ее главные, специфические функции отходят на второй план или совсем вытесняются. Ролевая игра – это ни в коем случае не упражнение в какой-то частной функции. Ребенок, разыгрывая роль шофера, доктора или парикмахера, не приобретает каких-либо полезных навыков. Он не научается ни водить машину, ни лечить больных, ни делать прически. Но то, что он получает, значительно важнее и существеннее для формирования личности дошкольника. Значение игры заключается в постижении человеческих отношений, задач и смыслов деятельности человека.

Парадокс игры заключается в том, что ребенок, действуя в соответствии со своими желаниями, в то же время отказывается от своих импульсивных желаний, подчиняет их правилам игры. Таким образом, «...игра дает ребенку новую форму желаний, т.е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному «я», т.е. к роли в игре и ее правилу, поэтому в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью»⁵. При этом сами потребности и эмоции ребенка, которые становятся предметом игры, в игре меняют свою природу, что связано с тем, что ребенок становится активным по отношению к ним, овладевает ими, делает себя их автором. В игре происходит подчинение одного мотива другому, благодаря чему формируется иерархия мотивов.

Д.Б. Эльконин говорил об определенном виде игры, а именно о сюжетно-ролевой игре, которая является высшей, развернутой и наиболее развитой ее формой. В такой игре «...воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности»⁶. Именно это определение стало общепринятым для нашей психологии и педагогики.

⁴ Эльконин Д.Б. Психология игры. – Педагогика, 1978.

⁵ Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – С. 217.

⁶ Эльконин Д.Б. Психология игры. – Педагогика, 1978. – С. 20.

Однако данное определение существенно ограничивает круг детских деятельности, определяемых данным термином. Под него не попадают многие широко распространенные виды сюжетных игр, в которых дети не берут роли взрослых и не моделируют их деятельность: режиссерские игры, индивидуальные игры с куклами, игры в животных и пр.

В этой связи целесообразно обратиться к Л.С. Выготскому, который в качестве главной характеристики детской игры определил *расхождение реальной и мнимой ситуации*⁷.

Специфика и парадоксы игры

Доказывая значение игры для развития, Выготский говорит, что в игре ребенок оперирует смыслами вещей, а не самими вещами. Однако отрыв слова от вещи нуждается в опоре – другой вещи; ребенок переносит значение одной вещи на другую. Таким образом, «в игре ребенок научается действовать в познаваемой, т.е. в мысленной, а не в видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи»⁸. И далее: «В игре вещи теряют свой побудительный характер, ...получается... что ребенок начинает действовать независимо от того, что он видит, не в реальной, а в мнимой ситуации»⁹. Под словом «мнимый» нужно понимать осознанно совершаемый ребенком выход за пределы реальной воспринимаемой ситуации и приписывание ей новых значений, то, что дети обозначают известным словом «понарошку» (или «как будто»). Это не воображаемая, а изображаемая ситуация. Игра разворачивается не в воображении ребенка, а в его практических действиях (совместных или индивидуальных). Поэтому такие игры можно назвать изобразительными.

Игра – это прежде всего изображение, а не воображение: изображая, ребенок встает по отношению к собственной активности в позицию зрителя. Таким образом, удерживаются сразу две позиции (автора и зрителя), что является проявлением самосознания и важнейшей предпосылкой его развития.

Благодаря этим качествам игры, в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования дошкольного возраста: творческое воображение, образное

⁷ Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.

⁸ Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – С. 210.

⁹ Там же. – С. 211



мышление, самосознание и пр. Становление этих качеств в наибольшей степени способствует формированию сознания и внутреннего плана действия как специфических характеристик человека.

Вслед за Л.С. Выготским, можно считать, что именно *создание мнимой (изображаемой) ситуации является главным специфическим признаком игры*, определяющим ее отличие от любой другой деятельности. Роль – это частный случай мнимой ситуации (мнимого Я) и может характеризовать классическую, развернутую ролевую игру, подробно описанную Д.Б. Элькониным. Однако существуют другие игры, где нет роли, но есть мнимая ситуация, в которой ребенок действует «не от вещи, а от мысли». Поэтому эти игры, не являясь ролевыми, остаются изобразительными. В отличие от роли, мнимая ситуация является универсальной, общей характеристикой всех изобразительных игр.

Признание мнимой ситуации главным критерием игры позволяет расширить понятие игры и внести в него различные виды изобразительных игр.

Виды изобразительных игр

Поскольку играющий ребенок является центром и автором игры, позиция играющего может быть положена в основание классификации видов игровой деятельности.

Позиция играющего может быть:

- ролевой, которая предполагает принятие на себя роли и действия от ее имени. В таком принятии роли происходит слияние себя с другим, погружение в другого, с одновременным сохранением самого себя как зрителя происходящей игры;

- режиссерской, в которой ребенок не принимая на себя определенной роли, действует от имени разных игрушек, т.е. делегирует роли игрушкам и выстраивает между ними отношения. В таких играх Я ребенка условно идентифицируется скорее с темой, историей, например, с конфликтом между персонажами;

- реальной, когда ребенок остается «собой», но придумывает новую игровую ситуацию. Содержанием игры становится какое-либо событие, поэтому данную игру можно обозначить как событийную.

В соответствии с этим можно выделить 3 типа сюжетной игры, каждый из которых включает несколько вариантов. Остановимся на их краткой характеристике.

Ролевая игра – ребенок находится одновременно в двух позициях – реальной и изображаемой. «Я» ребенка условно идентифицируется с ролевой позицией. Ролевые игры имеют следующие варианты:

1. Коллективная ролевая игра – «классический» вид игры, подробно описанный Д.Б. Элькониным и многими исследователями игры. В данном случае мнимая ситуация предполагает общение с партнерами в двух планах: реальном и ролевом. Большой вклад в понимание игровой ситуации внесли Л.И. Эльконинова и Т.В. Бажанова, дополнив представление Д.Б. Эльконина о единице игры, которая понимается как «...не одна изолированная роль, а соотношение двух ролей (ролевого действия, вызывающего ответное, и только в силу этого осмысленное действие)»¹⁰.

2. Ролевая игра через игрушку. В данном типе игры роль «отдается» образной игрушке (кукле или любой другой) и осуществляется через нее. В настоящее время это довольно распространенный вид игры, который встречается значительно чаще, чем другие. Интересным является сам феномен выбора игрушки в качестве своего «представителя» для партнера по игре. Структура такой игры осложняется – ролевое общение носит «опосредствованный» куклой характер. Кукла становится носителем слов, действий и переживаний ребенка, который она «адресует» своему партнеру – кукле другого ребенка.

3. Ролевая игра без партнера – ребенок принимает на себя роль и взаимодействует с воображаемым партнером. Один ребенок перевоплощается в различные роли и общается то от одного, то от другого лица. Такая игра требует минимум предметных атрибутов и происходит в основном во внутреннем плане.

Режиссерские игры. Позиция играющего носит отстраненный характер и связывается скорее с событийным рядом. Играющий как бы смотрит сверху на то, что происходит в игре, и поочередно принимает позиции разных игрушечных персонажей, не совпадая ни с одним.

К режиссерским играм относятся:

¹⁰ Эльконин Д.Б. Психология игры. – Педагогика, 1978. – С. 316.

4. Индивидуальная режиссерская игра, когда играющий занимает позицию режиссера происходящих событий, а не их непосредственного участника. Ребенок находится над ситуацией, вне нее, почти в буквальном смысле глядя на нее сверху, со стороны. Структура этого вида игры похожа на структуру ролевой игры без партнера: ролевое взаимодействие создается одним играющим. Различия в том, что оно осуществляется через кукол.

5. Совместная режиссерская игра – предполагает ролевое взаимодействие с партнером через игрушки и одновременно обычную режиссерскую игру. Т.е. в структуре такой игры будет: 1) реальное взаимодействие партнеров; 2) ролевое через игрушки; 3) ролевое через игрушки, представленное одним ребенком.

Событийные игры – сюжетные игры, в которых ребенок участвует с позиции реального Я и действует от своего имени. При этом он может общаться с куклой, использовать предметы-заместители и существовать в изображаемом пространстве и времени. Все это дает основание считать данную деятельность игрой, несмотря на отсутствие условной позиции играющего.

К таким играм относятся:

6. Процессуальная игра – характеризуется отсутствием ролевого взаимодействия. Мнимая ситуация при этом вполне может отражать элементы отношений, например, девочка понарошку сердится на куклу. В структуре игры мы будем видеть не роль или историю, а отдельные игровые элементы – предметы и/или игровое взаимодействие с отсутствием игрового пространства, роли и т.п.

7. Событийная игра – ребенок участвует в игре с реальной позиции, например, играет, как будто встретился с разбойниками или подружился с привидением, попал в сказочную страну. При этом возможно реальное взаимодействие, т.е. дети могут играть вместе, не принимая на себя роли. Например, двое детей спасаются от «наводнения»: залезают на диван, прыгают по стульям, «паникуют» и придумывают план спасения. Или другой пример, приведенный Л.С. Выготским: «...дети, сидя за настоящим столом, могут играть в обед, или ...дети, которые не хотят укладывать-

ся в кровать, говорят: «Давайте играть в то, что как будто бы ночь, нам надо идти спать»¹¹. Если ребенок играет один, то, чаще всего, он все же, сохраняя реальную позицию, играет какую-нибудь роль (тех же разбойников и привидений), поэтому игровое взаимодействие получается своеобразным: реальное Я взаимодействует с ролевым.

Важно подчеркнуть, что при всех вариантах объединяющим началом всех видов игры является наличие мнимой ситуации. Выделенные типы позволяют, с одной стороны, более четко определить критерии этой деятельности, а с другой – расширить понимание ведущей деятельности, включив в нее другие варианты игры. Признание мнимой ситуации главным критерием игры позволяет рассматривать процессуальную игру, режиссерские игры и игру без роли как вполне самостоятельные и по своему важные для детского развития формы детской деятельности.

При этом важно помнить, что во всех случаях игра является не средством обучения, а видом деятельности ребенка, а значит предполагает его активность, самостоятельность и инициативность. Взрослый может стимулировать игру, участвовать в ней, но не руководить ей и не контролировать действия детей. ■

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
2. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Право на игру // Современное дошкольное образование. – 2011. – №1. – С. 28–31.
3. *Смирнова Е.О.* Сюжетная игра как фактор развития межличностных отношений дошкольников // Культурно-историческая психология. – 2011. – №4. – С. 38–44.
4. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. – 2013. – №2. – С. 15–24.
5. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции ООН о правах ребенка // Психологическая наука и образование.
6. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – Педагогика, 1978.

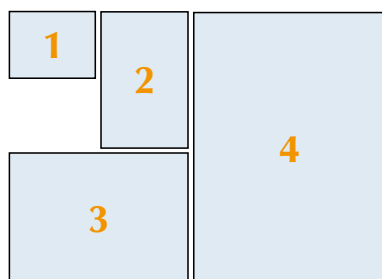
Статья поступила в редакцию 02.07.2014 г.

¹¹ Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – С. 220.



УВАЖАЕМЫЕ РЕКЛАМОДАТЕЛИ

Редакция журнала «Современное дошкольное образование. Теория и практика»
предлагает разместить рекламу на страницах нашего издания.
Будем рады взаимовыгодному сотрудничеству!



Формат: 189х275 мм
Страниц: 80
Периодичность: 10 раз в год

Стоимость размещения:

- 1. 95х70 мм – 5 000 руб.
- 2. 95х140 мм – 8 000 руб.
- 3. 189х140 мм – 14 000 руб.
- 4. 189х275 мм – 24 000 руб.

Изготовление оригинал-макета в стоимость не входит. Цены указаны с учетом НДС.

Надбавки:

Вторая, третья полоса обложки – 30 %, четвертая полоса обложки – 50 %

Скидки:

Более одной публикации – 5 %; более трех публикаций – 10 %

Если у вас есть вопросы или предложения, мы с удовольствием на них ответим.

По вопросам размещения рекламы обращайтесь в редакцию журнала «СДО»
Телефон: (495) 641-86-25, e-mail: journal@msbook.ru, www.sdo-journal.ru



При заполнении квитанции обязательно
укажите свой почтовый индекс и адрес.
Заполняйте квитанцию об оплате аккуратно,
печатными буквами.

После оплаты проверьте правильность
оформления квитанции. На квитанции
должен быть проставлен оттиск
кассовой машины.

При заполнении квитанции обязательно
укажите свой почтовый индекс и адрес.
Заполняйте квитанцию об оплате аккуратно,
печатными буквами.

После оплаты проверьте правильность
оформления квитанции. На квитанции
должен быть проставлен оттиск
кассовой машины.

Дорогие читатели!
Журнал «Современное дошкольное образование.
Теория и практика» выходит 10 раз в год

Подписавшись на журнал, вы будете оперативно узнавать обо всех событиях
в мире дошкольного образования.

Подписаться на журнал

«Современное
дошкольное образование.
Теория и практика»

можно в отделениях связи по каталогам:

Каталог «Почта России»:
Подписной индекс: 73572

Каталог «Роспечать»:
Подписной индекс: 80771

Журнал выходит 10 раз в год.

Для оформления редакционной подписки вам необходимо:

1. Заполнить квитанцию печатными буквами.
2. Оплатить квитанцию в любом банке.

Оформить подписку вы можете по льготным ценам:

- журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика» – 715 руб.;
- CD-диск «Практическая энциклопедия дошкольного работника» – 1350 руб.;
- Журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика» + CD-диск «Практическая энциклопедия дошкольного работника» – 2065 руб.;
- Журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика» (электронная версия) – 490 руб.

Журналы и приложения высылаются бандеролями
по указанному в квитанции адресу.

При заполнении квитанции обязательно укажите свой почтовый индекс и адрес, наименование платежа, номера журнала, которые хотите получить.

Извещение

Форма № ПД-4

ООО «МОЗАИКА-СИНТЕЗ»

(наименование получателя платежа)

7734609335 Р/с 40702810500190001169 в ОАО МИНБ г. Москва
(ИНН получателя платежа) (номер счета получателя платежа, наименование банка)

к/с 30101810300000000600 БИК 044525600

(банковские реквизиты)

подписка на журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика»

(наименование платежа, укажите номера журнала, которые хотите получить)

Ф.И.О. плательщика

Адрес плательщика (с почт. индексом)

Сумма платежа: _____ руб. 00 коп. Дата: «___» _____ 20__ г.

С условиями приема указанной в платежном документе суммы, в т.ч. с суммой взимаемой платы за услуги банка ознакомлен и согласен _____ (подпись)

Кассир

Форма № ПД-4

ООО «МОЗАИКА-СИНТЕЗ»

(наименование получателя платежа)

7734609335 Р/с 40702810500190001169 в ОАО МИНБ г. Москва
(ИНН получателя платежа) (номер счета получателя платежа, наименование банка)

к/с 30101810300000000600 БИК 044525600

(банковские реквизиты)

подписка на журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика»

(наименование платежа, укажите номера журнала, которые хотите получить)

Ф.И.О. плательщика

Адрес плательщика (с почт. индексом)

Сумма платежа: _____ руб. 00 коп. Дата: «___» _____ 20__ г.

С условиями приема указанной в платежном документе суммы, в т.ч. с суммой взимаемой платы за услуги банка ознакомлен и согласен _____ (подпись)

Квитанция

Кассир