**Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"**

**Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования**

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"

Дата подписания: 17.10.2013

Дата публикации: 25.11.2013 00:00

**Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г.**

**Регистрационный N 30384**

В соответствии с пунктом 6 части 1 статьи 6 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2013, N 19, ст. 2326; N 30, ст.4036), подпунктом 5.2.41 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. N 466 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, N 23, ст. 2923; N 33, ст. 4386; N 37, ст. 4702), пунктом 7 Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. N 661 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, N 33, ст. 4377), **приказываю:**

1. Утвердить прилагаемый федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

2. Признать утратившими силу приказы Министерства образования и науки Российской Федерации:

от 23 ноября 2009 г. N 655 "Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования" (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 8 февраля 2010 г., регистрационный N 16299);

от 20 июля 2011 г. N 2151 "Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования" (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2011 г., регистрационный N 22303).

3. Настоящий приказ вступает в силу с 1 января 2014 года.

**Министр**

**Д. Ливанов**

Приложение

**Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования**

**I. Общие положения**

1.1. Настоящий федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее - Стандарт) представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию.

Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования (далее - Программа).

Образовательная деятельность по Программе осуществляется организациями, осуществляющими образовательную деятельность, индивидуальными предпринимателями (далее вместе - Организации).

Положения настоящего Стандарта могут использоваться родителями (законными представителями) при получении детьми дошкольного образования в форме семейного образования.

1.2. Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации1 и законодательства Российской Федерации и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка2, в основе которых заложены следующие основные принципы:

1) поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду;

2) личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей;

3) уважение личности ребенка;

4) реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

1.3. В Стандарте учитываются:

1) индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее - особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья;

2) возможности освоения ребенком Программы на разных этапах ее реализации.

1.4. Основные принципы дошкольного образования:

1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования);

3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

5) сотрудничество Организации с семьей;

6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

9) учет этнокультурной ситуации развития детей.

1.5. Стандарт направлен на достижение следующих целей:

1) повышение социального статуса дошкольного образования;

2) обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;

3) обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;

4) сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования.

1.6. Стандарт направлен на решение следующих задач:

1) охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

2) обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

3) обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования);

4) создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

5) объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

6) формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

7) обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

8) формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

9) обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.7. Стандарт является основой для:

1) разработки Программы;

2) разработки вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования (далее - примерные программы);

3) разработки нормативов финансового обеспечения реализации Программы и нормативных затрат на оказание государственной (муниципальной) услуги в сфере дошкольного образования;

4) объективной оценки соответствия образовательной деятельности Организации требованиям Стандарта;

5) формирования содержания профессионального образования и дополнительного профессионального образования педагогических работников, а также проведения их аттестации;

6) оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

1.8. Стандарт включает в себя требования к:

структуре Программы и ее объему;

условиям реализации Программы;

результатам освоения Программы.

1.9. Программа реализуется на государственном языке Российской Федерации. Программа может предусматривать возможность реализации на родном языке из числа языков народов Российской Федерации. Реализация Программы на родном языке из числа языков народов Российской Федерации не должна осуществляться в ущерб получению образования на государственном языке Российской Федерации.

**II. Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему**

2.1. Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования.

Программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей и должна быть направлена на решение задач, указанных в пункте 1.6 Стандарта.

2.2. Структурные подразделения в одной Организации (далее - Группы) могут реализовывать разные Программы.

2.3. Программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

2.4. Программа направлена на:

создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;

на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

2.5. Программа разрабатывается и утверждается Организацией самостоятельно в соответствии с настоящим Стандартом и с учетом Примерных программ3.

При разработке Программы Организация определяет продолжительность пребывания детей в Организации, режим работы Организации в соответствии с объемом решаемых задач образовательной деятельности, предельную наполняемость Групп. Организация может разрабатывать и реализовывать в Группах различные Программы с разной продолжительностью пребывания детей в течение суток, в том числе Групп кратковременного пребывания детей, Групп полного и продленного дня, Групп круглосуточного пребывания, Групп детей разного возраста от двух месяцев до восьми лет, в том числе разновозрастных Групп.

Программа может реализовываться в течение всего времени пребывания4 детей в Организации.

2.6. Содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области):

социально-коммуникативное развитие;

познавательное развитие; речевое развитие;

художественно-эстетическое развитие;

физическое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

2.7. Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности - как сквозных механизмах развития ребенка):

в младенческом возрасте (2 месяца - 1 год) - непосредственное эмоциональное общение с взрослым, манипулирование с предметами и познавательно-исследовательские действия, восприятие музыки, детских песен и стихов, двигательная активность и тактильно-двигательные игры;

в раннем возрасте (1 год - 3 года) - предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность;

для детей дошкольного возраста (3 года - 8 лет) - ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

2.8. Содержание Программы должно отражать следующие аспекты образовательной среды для ребенка дошкольного возраста:

1) предметно-пространственная развивающая образовательная среда;

2) характер взаимодействия со взрослыми;

3) характер взаимодействия с другими детьми;

4) система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

2.9. Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Стандарта.

Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях (пункт 2.5 Стандарта).

В части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках (далее - парциальные образовательные программы), методики, формы организации образовательной работы.

2.10. Объем обязательной части Программы рекомендуется не менее 60% от ее общего объема; части, формируемой участниками образовательных отношений, не более 40%.

2.11. Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

2.11.1. Целевой раздел включает в себя пояснительную записку и планируемые результаты освоения программы.

Пояснительная записка должна раскрывать:

цели и задачи реализации Программы;

принципы и подходы к формированию Программы;

значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста.

Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов (далее - дети с ограниченными возможностями здоровья).

2.11.2. Содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей.

Содержательный раздел Программы должен включать:

а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, с учетом используемых вариативных примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания;

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов;

в) описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если эта работа предусмотрена Программой.

В содержательном разделе Программы должны быть представлены:

а) особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик;

б) способы и направления поддержки детской инициативы;

в) особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников;

г) иные характеристики содержания Программы, наиболее существенные с точки зрения авторов Программы.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может включать различные направления, выбранные участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно.

Данная часть Программы должна учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на:

специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;

выбор тех парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива;

сложившиеся традиции Организации или Группы.

Содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Данный раздел должен содержать специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе механизмы адаптации Программы для указанных детей, использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

1) обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

2) освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих Программу в Группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

В случае организации инклюзивного образования по основаниям, не связанным с ограниченными возможностями здоровья детей, выделение данного раздела не является обязательным; в случае же его выделения содержание данного раздела определяется Организацией самостоятельно.

2.11.3. Организационный раздел должен содержать описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включать распорядок и /или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

2.12. В случае если обязательная часть Программы соответствует примерной программе, она оформляется в виде ссылки на соответствующую примерную программу. Обязательная часть должна быть представлена развернуто в соответствии с пунктом 2.11 Стандарта, в случае если она не соответствует одной из примерных программ.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может быть представлена в виде ссылок на соответствующую методическую литературу, позволяющую ознакомиться с содержанием выбранных участниками образовательных отношений парциальных программ, методик, форм организации образовательной работы.

2.13. Дополнительным разделом Программы является текст ее краткой презентации. Краткая презентация Программы должна быть ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления.

В краткой презентации Программы должны быть указаны:

1) возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована Программа Организации, в том числе категории детей с ограниченными возможностями здоровья, если Программа предусматривает особенности ее реализации для этой категории детей;

2) используемые Примерные программы;

3) характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей.

**III. Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования**

3.1. Требования к условиям реализации Программы включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде.

Условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях, а именно: в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития личности детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Указанные требования направлены на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая:

1) гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей;

2) обеспечивает эмоциональное благополучие детей;

3) способствует профессиональному развитию педагогических работников;

4) создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования;

5) обеспечивает открытость дошкольного образования;

6) создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности.

3.2. Требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

3.2.1. Для успешной реализации Программы должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия5;

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

3.2.2. Для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

3.2.3. При реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

2) оптимизации работы с группой детей.

При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей), которую проводят квалифицированные специалисты (педагоги-психологи, психологи).

Участие ребенка в психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей).

Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей.

3.2.4. Наполняемость Группы определяется с учетом возраста детей, их состояния здоровья, специфики Программы.

3.2.5. Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают:

1) обеспечение эмоционального благополучия через:

непосредственное общение с каждым ребенком;

уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

2) поддержку индивидуальности и инициативы детей через:

создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;

создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;

недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.);

3) установление правил взаимодействия в разных ситуациях:

создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;

развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;

развитие умения детей работать в группе сверстников;

4) построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (далее - зона ближайшего развития каждого ребенка), через:

создание условий для овладения культурными средствами деятельности;

организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей;

поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства;

оценку индивидуального развития детей;

5) взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

3.2.6. В целях эффективной реализации Программы должны быть созданы условия для:

1) профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования;

2) консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования (в случае его организации);

3) организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы, в том числе во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

3.2.7. Для коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, осваивающими Программу совместно с другими детьми в Группах комбинированной направленности, должны создаваться условия в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

При создании условий для работы с детьми-инвалидами, осваивающими Программу, должна учитываться индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида.

3.2.8. Организация должна создавать возможности:

1) для предоставления информации о Программе семье и всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;

2) для взрослых по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию Программы, в том числе в информационной среде;

3) для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией Программы.

3.2.9. Максимально допустимый объем образовательной нагрузки должен соответствовать санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций", утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. N 26 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 29 мая 2013 г., регистрационный N 28564).

3.3.Требования к развивающей предметно-пространственной среде.

3.3.1. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, Группы, а также территории, прилегающей к Организации или находящейся на небольшом удалении, приспособленной для реализации Программы (далее - участок), материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

3.3.2. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

3.3.3. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать:

реализацию различных образовательных программ;

в случае организации инклюзивного образования - необходимые для него условия;

учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; учет возрастных особенностей детей.

3.3.4. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

1) Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы.

Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);

двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

возможность самовыражения детей.

Для детей младенческого и раннего возраста образовательное пространство должно предоставлять необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

2) Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей;

3) Полифункциональность материалов предполагает:

возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;

наличие в Организации или Группе полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

4) Вариативность среды предполагает:

наличие в Организации или Группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5) Доступность среды предполагает:

доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

исправность и сохранность материалов и оборудования.

6) Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

3.3.5. Организация самостоятельно определяет средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации Программы.

3.4. Требования к кадровым условиям реализации Программы.

3.4.1. Реализация Программы обеспечивается руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками Организации. В реализации Программы могут также участвовать научные работники Организации. Иные работники Организации, в том числе осуществляющие финансовую и хозяйственную деятельности, охрану жизни и здоровья детей, обеспечивают реализацию Программы.

Квалификация педагогических и учебно-вспомогательных работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный N 18638), с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. N 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный N 21240).

Должностной состав и количество работников, необходимых для реализации и обеспечения реализации Программы, определяются ее целями и задачами, а также особенностями развития детей.

Необходимым условием качественной реализации Программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в Организации или в Группе.

3.4.2. Педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей, обозначенными в п. 3.2.5 настоящего Стандарта.

3.4.3. При работе в Группах для детей с ограниченными возможностям здоровья в Организации могут быть дополнительно предусмотрены должности педагогических работников, имеющих соответствующую квалификацию для работы с данными ограничениями здоровья детей, в том числе ассистентов (помощников), оказывающих детям необходимую помощь. Рекомендуется предусматривать должности соответствующих педагогических работников для каждой Группы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

3.4.4. При организации инклюзивного образования:

при включении в Группу детей с ограниченными возможностям здоровья к реализации Программы могут быть привлечены дополнительные педагогические работники, имеющие соответствующую квалификацию для работы с данными ограничениями здоровья детей. Рекомендуется привлекать соответствующих педагогических работников для каждой Группы, в которой организовано инклюзивное образование;

при включении в Группу иных категорий детей, имеющих специальные образовательные потребности, в том числе находящихся в трудной жизненной ситуации6, могут быть привлечены дополнительные педагогические работники, имеющие соответствующую квалификацию.

3.5. Требования к материально-техническим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

3.5.1. Требования к материально-техническим условиям реализации Программы включают:

1) требования, определяемые в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами;

2) требования, определяемые в соответствии с правилами пожарной безопасности;

3) требования к средствам обучения и воспитания в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями развития детей;

4) оснащенность помещений развивающей предметно-пространственной средой;

5) требования к материально-техническому обеспечению программы (учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы).

3.6. Требования к финансовым условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

3.6.1. Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в государственных, муниципальных и частных организациях осуществляется на основе нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования, определяемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, обеспечивающих реализацию Программы в соответствии со Стандартом.

3.6.2. Финансовые условия реализации Программы должны:

1) обеспечивать возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре Программы;

2) обеспечивать реализацию обязательной части Программы и части, формируемой участниками образовательного процесса, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития детей;

3) отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации Программы, а также механизм их формирования.

3.6.3. Финансирование реализации образовательной программы дошкольного образования должно осуществляться в объеме определяемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования. Указанные нормативы определяются в соответствии со Стандартом, с учетом типа Организации, специальных условий получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (специальные условия образования - специальные образовательные программы, методы и средства обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья затруднено), обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников, обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья детей, направленности Программы, категории детей, форм обучения и иных особенностей образовательной деятельности, и должен быть достаточным и необходимым для осуществления Организацией:

расходов на оплату труда работников, реализующих Программу;

расходов на средства обучения и воспитания, соответствующие материалы, в том числе приобретение учебных изданий в бумажном и электронном виде, дидактических материалов, аудио- и видеоматериалов, в том числе материалов, оборудования, спецодежды, игр и игрушек, электронных образовательных ресурсов, необходимых для организации всех видов учебной деятельности и создания развивающей предметно-пространственной среды, в том числе специальных для детей с ограниченными возможностями здоровья. Развивающая предметно-пространственная среда - часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития, приобретение обновляемых образовательных ресурсов, в том числе расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, подписки на техническое сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, оздоровительного оборудования, инвентаря, оплату услуг связи, в том числе расходов, связанных с подключением к информационно-телекоммуникационной сети Интернет;

расходов, связанных с дополнительным профессиональным образованием руководящих и педагогических работников по профилю их деятельности;

иных расходов, связанных с реализацией и обеспечением реализации Программы.

**IV. Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования**

4.1. Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обусловливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

4.2. Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации Программы, а также от ее характера, особенностей развития детей и Организации, реализующей Программу.

4.3. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей7. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников8.

4.4. Настоящие требования являются ориентирами для:

а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

б) решения задач:

формирования Программы;

анализа профессиональной деятельности;

взаимодействия с семьями;

в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;

г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

4.5. Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

аттестацию педагогических кадров;

оценку качества образования;

оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);

оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;

распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников Организации.

4.6. К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка:

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте:

ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;

использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;

владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;

проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

у ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

4.7. Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

4.8. В случае если Программа не охватывает старший дошкольный возраст, то данные Требования должны рассматриваться как долгосрочные ориентиры, а непосредственные целевые ориентиры освоения Программы воспитанниками - как создающие предпосылки для их реализации.

*1 Российская газета, 25 декабря 1993 г.; Собрание законодательства Российской Федерации, 2009, N 1, ст. 1, ст. 2.*

*2 Сборник международных договоров СССР, 1993, выпуск XLVI.*

*3 Часть 6 статьи 12 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2013, N 19, ст. 2326).*

*4 При круглосуточном пребывании детей в Группе реализация программы осуществляется не более 14 часов с учетом режима дня и возрастных категорий детей.*

*5 Пункт 9 части 1 статьи 34 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N273-Ф3 "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2013, N 19, ст. 2326).*

*6 Статья 1 Федерального закона от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 1998, N 31, ст. 3802; 2004, N 35, ст. 3607; N 52, ст. 5274; 2007, N 27, ст. 3213, 3215; 2009, N18, ст. 2151; N51, ст. 6163; 2013, N 14, ст. 1666; N 27, ст. 3477).*

*7 С учетом положений части 2 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2013, N 19, ст. 2326).*

*8 Часть 2 статьи 64 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2013, N 19, ст. 2326).*

Материал опубликован по адресу: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html

**Мини-конференция «Обруча»**

**«Стандартизация» дошкольного образования: путеводные звезды и подводные камни**

**Участники заочной «мини-конференции», организованной редакцией, – ведущие российские эксперты в области дошкольного образования – собрались для того, чтобы высказать свою профессиональную позицию по отношению к предстоящим переменам в дошкольном образовании**

**Не ребенок должен готовиться к школе, а школа – к ребенку**

**Александр АСМОЛОВ, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Федерального института развития образования (ФИРО), руководитель группы по разработке стандартов дошкольного образования**

В последние годы произошла незаметная «революция»: изменился социальный статус дошкольного детства. Оно по всем новым логикам становится важнейшим этапом государственного образования, не менее значимым, чем школьный этап. Государство становится на позицию политического детоцентризма.А это означает, что любое решение чиновника любого уровня должно проходить своеобразную проверку: поддерживает ли оно развитие детства в России.

Сегодня предпринимаются попытки от деклараций, от сладких слов о важности детства, от звучавшей много лет формулы «дети**–** наше будущее» перейти к тому, чтобы детство стало самостоятельным этапом развития, за который государство несет ответственность.

Развитие дошкольных учреждений и ликвидация очередей в детские сады **–** безусловно, важные меры. Но когда говорят, что каждый ребенок должен вступить в мир образования уже в детстве, часто забывается, что детство не сводится к системе дошкольных учреждений, где ребенок может получить ту или иную поддержку. Детство обеспечивается – и это главное – поддержкой семьи как ключевого института развития и социализации ребенка.

Нам как никогда нужно создать такую доктрину развития дошкольного детства, в которой бы вместе, «в одной упряжке», были государство, семья, работники системы образования, те, кто создает продукцию для поддержки детства, – книги, игры, журналы; люди, которые выступают как защитники детства. Есть шанс, что благодаря новому стандарту Конвенция прав ребенка не на словах, а на деле станет охранной грамотой, поддерживающей развитие детства.

Как сказала вице-премьер Ольга Голодец, мы должны понимать, что стандарт дошкольного образования – это совершенно особый документ, связанный с поддержкой разнообразия детства, а не его унификации. И эта стратегическая установка должна найти свое воплощение в новом стандарте как уникальном соглашении, нацеленным на поддержку детства, между семьей и государством.

Особо подчеркну, что у многих вызывает аллергию сам термин «стандарт», когда заходит речь о детстве. Но мы не говорим об унификации, обезличивании детей, мы говорим о выработке гарантий государства в вопросах поддержки семьи и гарантий общества, которое хочет, чтобы в российском обществе росли дети культуры достоинства, а не дети риска.

Риски есть, и созданная министерством группа с самого начала это отчетливо понимает. Риск номер один – создать программы и стандарты развития детства по образу и подобию программ развития школы, грубо говоря – «натянуть» школьную жизнь на дошкольную. Смею заверить, что ни уроков, ни ЕГЭ в дошкольном детстве не будет. Говорить об экзаменах или о переносе урочной системы в дошкольное детство – в буквальном смысле сумасшествие.

Мы утверждаем, что не ребенок должен готовиться к школе, а школа должна готовиться к ребенку. И эту стратегию государственной политики мы должны воплотить в стандарте, который станет понятным и нужным для родителей документом, навигатором в мире детства, ориентируясь на который родители и воспитатели помогут каждому ребенку приобщиться к культуре. Ключевая линия дошкольного детства – это приобщение к ценностям культуры, а не обучение его письму, счету и чтению. И это приобщение происходит через игру.

Стандарт должен быть нацелен на то, чтобы у ребенка возникла мотивация к познанию и творчеству, он должен быть направлен на поддержку любых программ, способствующих формированию личности ребенка как носителя ценностных установок современного мира. Мы должны учитывать, что дети приобщаются к миру в эпоху информационного взрыва – информатизации, виртуальной реальности. Нужно сделать так, чтобы, играя в компьютерные игры, они продолжали общаться с нами, взрослыми, и со своими сверстниками, а не только с виртуальными героями.

Авторами нового стандарта будут все те, кто через широкое обсуждение – в Интернете, в СМИ, в социальных сетях – скажет свое слово о том, каким он хочет видеть мир детства в XXI веке в нашей стране. А рабочая группа, созданная при министерстве, готовит лишь первоначальный проект документа, но не для того, чтобы быстро его принять и утвердить, а чтобы вынести его на обсуждение тех, кто заинтересован в детстве. Без открытого обсуждения, в котором сможет принять участие каждый желающий, подобный стандарт не родится.

У членов нашей рабочей группы есть уникальная особенность: они обучаемы. Поэтому, готовя проект для обсуждения, мы, конечно же, учтем те сложности, которые возникли при подготовке стандартов для школы. Стандарт дошкольного детства будет написан понятным языком, то есть понимаемым и принимаемым, а не таким, для понимания которого нужно обложиться многотомными словарями. Но одновременно этот язык будет отвечать адекватным и корректным законам современного нормотворчества.

Родители и педагоги поймут, как прийти к тому, чтобы ребенок приобрел веру в себя и в тот мир, в котором он живет. Это не пустые слова. Ведь ребенок, который с детства испытывает базовое недоверие к миру, рано или поздно может стать невротиком. А невротик – это тот, кто не доиграл в детстве.

По сути дела, принятие стандарта приведет к еще более резкому росту социального статуса детства. А это значит, что возрастет социальный статус прежде всего самих детей, их семей, дошкольных учреждений, а также воспитателей – и по уровню профессиональной компетентности, и по финансовому уровню. Детство нашей стране обойдется недешево – государственная политика в части финансирования детства также найдет свое отражение в стандарте.

**Еще раз про любовь… к стандартам**

**Елена КРАВЦОВА, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой проектирующей психологии, директор Института психологии имени Л. С. Выготского РГГУ,**

**Геннадий КРАВЦОВ, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии имени Л. С. Выготского РГГУ**

Наконец пришла весна. Тает снег, светит солнышко, и группа маститых ученых занялась разработкой стандартов дошкольного образования.

В последние годы дошкольное образование было объектом пристального внимания. Говорили о том, что не хватает мест в детских садах. Не забывали и про качество дошкольного образования. Так, несколько лет назад вышли федеральные государственные требования к дошкольному образованию, в которых были отменены занятия, являющиеся долгое время предметом гордости ученых и практиков дошкольного образования. А теперь еще и стандарты.

Нельзя сказать, что идея совсем не имеет смысла. Важно, чтобы в процессе дошкольного образования у ребенка формировалась психологическая готовность к школьному обучению. Нельзя оставить без внимания появившиеся, как грибы после дождя, разного рода про- и мини-гимназии, разного рода кружки и секции, где работа чаще всего построена без учета психологических особенностей дошкольников. Если к этому добавить значительное число детей со страхами, часто болеющих детей, детей с проблемами в поведении и развитии, станет очевидно, что идея выработки общего подхода к воспитанию и обучению детей дошкольного возраста очень актуальна.

Другое дело, что понимать под словом стандарты. Один дошкольник любит поесть и не упускает случая попросить себе добавки, в то время как другой не может целиком съесть полагающуюся ему порцию. Что делать со стандартом в этом случае? Или один ребенок ложится днем и тут же засыпает, а другой не может заснуть, как ни старается.

Конечно, нам возразят, что разрабатываемые стандарты относятся к образованию, а не к особенностям физиологии ребенка дошкольного возраста.

Но дошкольник целостен, особенности его физиологии непосредственно связаны с его обучением и развитием. Даже если не принимать это во внимание, что делать с ребенком, который развивается медленнее, нежели его сверстники? Как быть со стандартом в этом случае? Причем это в большинстве случаев связано не с образовательной программой, по которой работает детский сад, и не с педагогами, которые ее реализуют, а опять-таки во многом с физиологией ребенка.

А как может помочь стандарт тогда, когда в детский сад приходят дети с разным уровнем развития? У одного речь развита почти как у взрослых, а другой говорит так, что его невозможно понять, один уже знает буквы, а другой плохо различает цвета.

Долгое время ребенок, поступающий в школу, особенно, если эта школа престижная, должен был проходить испытания. Решил простую задачку, рассказал стишок, описал картинку и т. п. – можешь учиться в школе, а если нет, то… тоже отправляйся в школу, но похуже, с менее престижными учителями и программами. Такой вот стандарт дошкольного образования. Да, да, именно дошкольного, поскольку уровень, на котором ребенок выполнял предложенные ему задания, непосредственно связан с качеством его дошкольного образования.

С одной стороны, действительно один ребенок посещал хороший детский сад, который работал по эффективной образовательной программе, и педагоги, которые реализовали эту программу, были квалифицированными, а другому повезло меньше. С другой стороны, а если этот второй ребенок, который не мог хорошо выполнить то, что его просили в школе, был как раз тем малышом, который, придя в детский сад, еле говорил, если он в 4 года путал названия цветов? Может, стоит тогда устроить испытания и тем, кто поступает в детский сад? Ведь ставят родившимся младенцам баллы, свидетельствующие об их развитии.

Если так понимать стандарт вообще и стандарт дошкольного образования в частности, то он не только не нужен, он просто вреден, и с его введением дошкольное образование не только не улучшится, но станет более формальным и отчужденным от ребенка и его семьи.

Слово «стандарт» ассоциируется с чем-то среднестатистическим. Однако ни для кого не секрет, что, если не ориентироваться на особенности ребенка, ничего хорошего и в плане обучения, и в плане развития не произойдет. Дети не будут развиваться, а обучение будет для них каторгой, которую они до поры до времени терпят из хорошего отношения к взрослому. Но как только это отношение будет переосмыслено (как правило, это бывает ближе к подростничеству), тогда и учиться, придерживаясь каких-то стандартов, ребенок не только не захочет, но будет активно этому противостоять.

Как же, с одной стороны, взять из стандартов «конструктивное», а с другой стороны, не наплодить еще больше отчужденного обучения?

Ответ на этот вопрос достаточно прост. Надо ориентироваться на законы психического и личностного развития ребенка. Что для ребенка дошкольного возраста является главным? Представляется, что можно выделить трех китов, на которых стоит (и, надеемся, будет стоять) дошкольное образование.

**Первый кит**связан с центральным новообразованием дошкольного возраста – **воображением.** Ребенок должен уметь воображать и фантазировать. При этом он должен научиться управлять своим воображением, чтобы оно не стало причиной детских страхов. Воображение является основой игры, и то, что современные дети не умеют играть, непосредственно связано с условиями становления и развития воображения.

Воображение является основой развития продуктивной деятельности. Можно отдать ребенка учиться к известному художнику, но он не научит ребенка рисовать, если не будет ориентироваться на целенаправленное развитие воображения.

**Второй кит** **касается эмоций.** Эмоции не зря называют центральной психической функцией дошкольного возраста. Именно в дошкольном возрасте ребенок обретает способность управлять собственными эмоциями. Он обучается контролировать свои эмоции, может с их помощью «запускать» какую-то деятельность, а может, наоборот, сдерживать ее начинание.

Эмоции постепенно становятся предметом сознания ребенка. Он научается сопереживать, он приобретает навык хорошего понимания эмоций другого человека.

Эмоции для ребенка дошкольного возраста во многом являются пусковым механизмом. Он может реализовать волевое усилие, он может длительно выполнять монотонную деятельность, если действия имеют для него эмоциональную окраску.

Наконец, **третий кит,** на котором должно строиться дошкольное образование, связан с общением и взаимодействием. Можно без преувеличения сказать, что в дошкольном возрасте ребенок проходит университеты общения. У ребенка появляются первые симпатии и антипатии, он приобретает навыки личностного и делового взаимодействия, он научается управлять своим общением.

Благодаря общению у ребенка формируется психологическая и личностная готовность к школьному обучению.

Что же надо, чтобы у ребенка это было сформировано? Какие стандарты нужно положить в основу организации дошкольного образования, чтобы обеспечить детям психическое и личностное развитие?

Здесь опять-таки можно найти своих трех китов.

Первое. Необходима тесная связь с семьей ребенка. Без семьи нельзя создать развивающую среду, обеспечивающую формирование надлежащего уровня эмоций, воображения и общения.

Второе. Нужно организовывать спонтанные формы обучения (это такое обучение, когда человек учится по «своей программе», как писал Л. С. Выготский). Конечно, для этого нужно, с одной стороны, хорошо понимать, что интересно тому или иному ребенку, и, с другой стороны, как в это интересное ребенку вписать собственные интересы (общества в целом, и конкретного взрослого, в частности).

Третье. Необходимо создать условия для становления и развития игры. Этих условий довольно много, но главным из них является способность и любовь взрослых к игровой деятельности. Иными словами, если взрослые умеют и любят играть и они будут играть с ребенком, у них есть все шансы построить программу, обеспечивающую выполнение стандартов дошкольного образования.

**Принцип вариативности: от ФГОС – к Доктрине дошкольного образования**

**Татьяна ВОЛОСОВЕЦ, кандидат педагогических наук, профессор, директор Института психолого-педагогических проблем детства РАО**

В последние годы в системе дошкольного образования России произошли значительные структурные изменения. Они связаны со сменой типовой программы вариативными (в дошкольных образовательных учреждениях используются свыше 40 комплексных и парциальных образовательных программ), широким использованием инновационных вариантов программного и научно-методического обеспечения деятельности ДОУ, разработкой «сквозных», интегрированных программ и здоровье сберегающих образовательных технологий, развитием системы психологического сопровождения образовательного процесса. Появляются новые организационные формы дошкольного образования, так, наряду с развитием традиционных форм дошкольного образования апробируются и внедряются новые модели: дошкольные группы на базе образовательных учреждений, дошкольные группы на базе учреждений дополнительного образования, а также новые формы семейного образования; создаются дополнительные структурные подразделения: центр игровой поддержки развития (ЦИПР), консультативный пункт (КП), лекотека, служба ранней помощи (СРП), группа кратковременного пребывания «Особый ребенок», деятельность которых направлена на оказание вариативных образовательных услуг семьям с детьми от 2 месяцев до 7 лет, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья.

В конце 2012 года принят новый закон «Об образовании в Российской Федерации». В чем суть изменений в части дошкольного образования? Согласно п. 4 ст. 10, дошкольное образование стало уровнем общего образования. Следовательно, согласно ст. 11, возникает необходимость разработки Федеральных государственных образовательных стандартов. Специфика дошкольного детства, условия вариативности организации дошкольного образования требует подойти к созданию ФГОС с иных позиций, отличающихся от стандартов общего и профессионального образования. Требования к дошкольному образованию должны быть построены иначе в части, касающейся результатов освоения основных образовательных программ. К сожалению, некоторые педагоги и руководители ДОУ понимают формулировку «требования к результатам» как проведение тестов и контрольных работ. В ст. 64 говорится о том, что никаких промежуточных или итоговых аттестаций в дошкольном образовательном учреждении быть не должно.

Что же тогда должно быть основой стандарта дошкольного образования? Создание требований к дошкольному образованию, центрированных на воспитывающем взрослом, на организации и качестве деятельности педагога дошкольного образования. Наряду с этим в документе необходимо обозначить разнообразные развивающие эффекты специфически «дошкольных» видов деятельности (игры в многообразии ее форм, продуктивной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками, работы с художественной литературой, театрализации, музицирования, пения, танца, специально организованных – «комплексных» – деятельностей, направленных на построение образа мира и себя в нем и др.) и условия их достижения. Эти стратегические линии должны пронизывать всю нормативно-правовую документацию в сфере дошкольного образования, регламентирующую создание условий для получения качественного дошкольного образования детьми, увеличение охвата детей дошкольным образованием, анализ и обобщение опыта по вопросам сохранения сети дошкольных образовательных учреждений, организации их деятельности и т. п.

Какова же ситуация с педагогами в детском саду? В 2009 году Институтом психолого-педагогических проблем детства РАО проводились исследования в 6 регионах России, и выяснилось, что средний возраст педагога в детском саду – 50 лет (хотя в Москве иная ситуация, здесь средний возраст воспитателя – 38 лет). И в этом серьезная проблема. Через несколько лет может наблюдаться одномоментный уход педагогов дошкольного образования на пенсию, и система дошкольного образования окажется в «глубокой кадровой яме». У нас очень мало 30–40-летних воспитателей, которые придут на смену педагогам предпенсионного и пенсионного возраста. Кроме того, уже в этом году поставлена задача – создать более 200 тысяч дополнительных мест в ДОУ, в новые группы должен прийти работать квалифицированные педагоги, и это тоже очень серьезная проблема. Получается, что, с одной стороны, необходимо привлечь педагогические кадры во вновь построенные детские сады, а с другой стороны – обеспечить замену тех педагогов, которые очень скоро уйдут на заслуженный отдых.

Безусловно, в самое ближайшее время необходимо рассмотреть вопрос совершенствования подготовки и переподготовки педагогов для ДОУ – как универсальных специалистов, обладающих психолого-педагогической компетентностью в области дошкольного и начального образования.

Такой специалист может работать:

– в уже существующих образовательных учреждениях (детский сад, начальная школа, учреждения дополнительного образования);

– в дошкольной образовательной группе, организованной как структурное подразделение;

– в образовательных учреждениях, в которых образовательно-воспитательный процесс предполагает наличие разновозрастных групп;

– в сетевых образовательных структурах, объединяющих дошкольные и школьные учреждения (инновационные центры).

Главная функция такого специалиста – построение индивидуальной траектории развития каждого ребенка.

Условиями построения нового содержания ФГОС могут стать:

‑ разработка стратегии развития дошкольного образования в РФ как исходной и самоценной ступени российского образования; проведение на этой основе широкого круга исследований по обновлению содержания и форм дошкольного образования, создание новых экономических, правовых и организационных механизмов развития и функционирования данной сферы;

‑ создание научно-методической базы для развития вариативных форм дошкольного образования, обеспечивающих равные стартовые возможности при поступлении детей в начальную школу;

‑ разработка комплексных методов оценки эффективности вариативных форм дошкольного образования в соответствии с критериями его качества.

При этом работа по обеспечению равных стартовых возможностей для детей при поступлении в школу должна заключаться не столько в целенаправленной подготовке к школьному обучению дошкольников 6–7 лет, сколько в создании условий для общего развития ребенка на протяжении первых семи лет жизни, одним из результатов которого является полноценная готовность к школе. Это предполагает доступность для всех детей от 1 года до 7 лет качественного дошкольного образования вне зависимости от социоэкономического статуса семей и территории проживания.

ФГОС должны ориентироваться на множественность возможных комплексных примерных образовательных программ с признанием различий в их психолого-педагогических основаниях, методах и формах работы, вариативности условий и результатов работы ДОУ. Эта позиция должна быть зафиксирована четко и недвусмысленно. Собственно, на нее они должны опираться.

В долгосрочной перспективе представляется целесообразной разработка Доктрины дошкольного образования – «рамочного» документа, представляющего собой результат консолидированных усилий ведущих научных центров. В Доктрине должны быть отражены:

– научные основы современного дошкольного образования, его специфика и основные направления, общая модель образовательного процесса в ДОУ;

– принципы построения государственно-общественной системы управления дошкольным образованием;

– различные механизмы обеспечения доступности дошкольного образования;

– результаты апробации и внедрения широкого круга экспериментов по обновлению содержания и структуры дошкольного образования, введению новых организационно-экономических механизмов развития данной сферы;

– научно-методическая и организационная база для развития вариативных форм дошкольного образования, обеспечивающих равные стартовые возможности детей при поступлении в начальную школу.

Идею «вариативности» в Доктрине необходимо развить шире и детальнее, чем это делалось раньше. В ней должен быть обобщен опыт деятельности новых организационных форм дошкольного образования с кардинальным пересмотром существующих СанПиН, сформулирована установка на разработку комплексных методов оценки эффективности вариативных форм в соответствии с критериями его качества.

К существующему в настоящее время типу «Дошкольное образовательное учреждение» имеет смысл добавить как организационную единицу «дошкольную образовательную группу». «Дошкольная образовательная группа» как организационная форма мобильнее и дешевле, чем дорогостоящий и сложный механизм детского сада полного дня (это не исключает и более эффективного использования инфраструктуры детского сада для групп кратковременного пребывания разного типа). При этом речь должна идти именно о «дошкольной образовательной группе», а не о классах раннего развития при школах.

В Доктрине также следует обозначить формы содействия региональным системам образования в подготовке квалифицированных участников сети взаимного консультирования, соразработчиков нормативных документов разного уровня, организаторов новых моделей повышения квалификации и педагогического образования.

Благодаря этому в России:

– сформируется и заработает инновационная система дошкольного образования как уровень образования;

– будут созданы действительно равные стартовые возможности для дошкольников, что повысит качество образования на последующих его уровнях;

– произойдет консолидация родительской и образовательной общественности, которая является условием достижения качества дошкольного образования.

**Начать сначала**

**Владимир КУДРЯВЦЕВ, доктор психологических наук, профессор, заведующий теории и истории психологии Института психологии имени Л. С. Выготского РГГУ**

Убежден в двух вещах.

Первое. Как бы ни относиться к новому закону «Об образовании в РФ» (многое там представляется рыхлым и не очень продуманным, кое-что – спорным, но закон есть закон), правовое закрепление за дошкольным образованием статуса образовательного уровня – несомненно, шаг вперед. Лично я всячески ратовал за это с конца прошлого века. И вот свершилось. Другой вопрос, извините за невольный каламбур, какова цена вопроса?

Второе. За одни стандарты дошкольное образование в российскую образовательную систему образования не «втянуть». Тут нужна более масштабная и, увы, более затратная (что, понятно, не очень желательно для государства, но необходимо для образования) работа. Выработка стандартов должна была бы быть ее итогом. Начав со стандартов, начали с конца. Хуже, если этим концом все и завершится. Впрочем, пока все поправимо.

Солидарен с Александром Асмоловым: не надо страшиться слов при всей неблагозвучности термина «стандарт» для уха специалиста по дошкольному образованию. Необходимо разобраться с его очень специфичным наполнением в применении к данному случаю. А для этого – ответить на вопрос: что делает дошкольное образование собственно образованием? «Ответом» на него должна стать стратегия развития дошкольного образования на всех его уровнях: социальном, экономическом, организационно-управленческом, методическом и т.д. И определяемая ею реформа, которую стандарт не сделает.

Чиновники, правда, считают иначе. Конечно, не все, но многие. Создается впечатление, что стандарт пишется для их удобства (контроля, аттестации и т.д.) и с расчетом на их понимание. Чтобы превратить систему дошкольного образования в нечто максимально «управляемое», не защищенное от административного вмешательства и одновременно ограничивающее работу профессионалов, которые со своей профессиональной ответственностью весьма «неудобны».

Одна из высокопоставленных руководительниц так сказала в интервью: вот примут стандарты, а потом предстоит большая работа с содержанием образования. Нормальная логика чиновника. Единственное – не совместимая с «жизнью», в которой все наоборот. Именно работа с содержанием образования позволяет обозначиться подходам к разработке образовательных стандартов. А формула «вначале – стандарты, а потом – содержание образования» означает наполнять пустышки умозрительно ограниченного объема. Это не путь органичного, безболезненного и продуктивного «вписывания» дошкольного уровня в образовательную систему, а условие для написания отчетности о том, как создают ее видимость.

Получится то, что произошло с ФГТ. Одни «интегративные качества», открытые их авторами, чего стоят? Если бы существовала Нобелевская премия по психологии, это открытие могло бы тянуть на нее, будь оно сделано профессионалом в результате многолетних исследований. А тут просто составили «реестр». Ладно бы, на бумаге. Детей массово тестируют на наличие этих «интегративных качеств» при помощи сомнительных инструментов. На фоне, кстати, стремительного сокращения штата психологов в дошкольных учреждениях, тогда как оставшиеся отдают себя подготовке общей отчетности в соответствии… с теми же ФГТ. Такая вот компенсация отсутствия серьезной образовательной работы в ДОУ, на которую попросту не остается времени.

С такой же «легкостью в мыслях необыкновенной», с какой авторы ФГТ «открывают» «интегративные качества», они «закрывают» и реструктурируют образовательные области. Опытные авторы известных образовательных программ вложили в них свое профессиональное видение места дошкольного образования в образовательной системе, исходя из близких, а во многом – и совпадающих приоритетов. А затем, на протяжении нескольких лет были вынуждены перекраивать свои продукты «под ФГТ», которые придумали люди, достижения которых пока неизвестны ни профессиональному сообществу, ни более широкой педагогической общественности, с явным ущербом для уже сделанного и работающего на практике. Оставим в стороне амбиции, хотя все это выглядит так, как если бы начинающий главный инженер ВАЗа предъявлял технические требования к производству продукции GeneralMotors. Те же риски скоро заявят о себе, если базой готовящихся стандартов дошкольного образования останутся ФГТ. А вероятность этого велика.

Закон придает общеобразовательный статус всему дошкольному образованию. Не будем вдаваться в то, что квалификация «общеобразовательный» обязывает ко многому. Как минимум – к охвату подавляющей части российских детей дошкольным образованием. Но остается главный вопрос: как дошкольное образование будет соответствовать своему новому статусу? Это соответствие и призваны обеспечить стандарты. Но это возможно лишь в одном случае: когда известна образовательная ценность того, чем ребенок занимается в дошкольном учреждении. Такая ценность присуща каждой ступени или уровню образовательной системы, но на дошкольном уровне она очень специфична.

Мы с вами многое про нее знаем – и в общих чертах, и в подробностях. Мы понимаем, что любой вид детских занятий должен сочетать в себе игру, творчество, увлекательное познание, общение… И что очень часто взрослые занимают ребенка тем, что вовсе не занимательно для него. Тогда как «занимательность» содержания в дошкольном возрасте – критерий его образовательной ценности, которую нельзя превратить в «стандарт». Но можно сделать «нормой жизни» в детском саду, степень соответствия можно определить по целому ряду показателей – по условиям их жизни в детском саду. Становление категориального восприятия, воображения, действенных и практических форм мышления, начальных форм произвольности, эмоциональной регуляции деятельности и поведения и многое другое – это фундаментальные линии психического развития ребенка, поддержка которых и представляет собой основную задачу дошкольного образования. А благодаря этому дошкольное образование является не просто «пропедевтикой», а базисом системы образования. Но это «к делу не пришьешь», не выразишь на языке традиционных показателей. Значит, нужны другие.

Психологические показатели должны быть «конвертированы» педагогически. Это значит лишь одно: мы должны убедиться в том, что те или иные «подвижки» в психическом развитии ребенка, его личностном росте обязаны именно тем формам образовательной работы с детьми, которые их предполагают. Иногда спрашивают: не слишком ли «много» в дошкольном образовании «психологии»? И в самом деле – много. Что объясняется достаточно просто – своеобразием дошкольного образования. Во-первых, трудно оторвать от семейного воспитания (и обучения, зачастую стихийного), а, во-вторых, провести в нем четкую границу между «педагогикой» и «психологией», так сказать, в «школьном» смысле. Иначе: между собственно «образовательной» и интимной, личной жизнью ребенка. Об этом подробно говорилось здесь в выступлении Елены и Геннадия Кравцовых.

И все это (далеко не только это!) трудно «стандартизировать», даже длительно обсуждая. Нужны новые исследования в рамках инновационных образовательных моделей. Нужны время и средства. Не только финансовые, которые как раз могут быть не самыми неподъемными для бюджета (утверждаю это с опорой на многолетний опыт создания экспериментальных сетей в 50 регионах России).

Что же делать?

**Первое.**Соображение тактического порядка: отложить принятие стандарта, продолжив (по-настоящему начав) обсуждение требований к ним и уже имеющихся наработок, рассматривая их как пилотные. Для этого, кстати, есть весомое основание. Очередь в детские сады, которая, по любым подсчетам, превышает миллион детей и которую Д. Медведев поручил ликвидировать к 2016 г. Нет никакой гарантии, что за этот срок все очередники будут охвачены альтернативными формами дошкольного образования. Предлагаю подождать с принятием стандартов до осени 2016 г.

За это время можно успеть многое: сформировать в обществе, прежде всего, в родительской среде, внятное отношение к стандартам (не значит отрицательное – адекватное!), разобраться в том, как все-таки встраивать дошкольный уровень в образовательную систему, задать разные подходы к этому, опираясь, кстати, и на опыт тех же альтернативных форм. Отдельный вопрос – сообразование требований к дошкольным программам с теми общими, которые определяет закон.

**Второе.**Стандарты нельзя принимать безотносительно к приоритетам развития отечественного дошкольного образования. Точнее – исходя из их фрагментарного (сквозь административные тренды и наличные реалии российской экономики), а не стратегического видения. В условиях отсутствия Национальной доктрины развития дошкольного образования, которая только и способна придать осмысленность тем или иным действиям, предпринимающимся в данном направлении. Это относится и к стандартам. 3а 3 года такую доктрину, в которой уже давно назрела нужда, разработать можно и нужно.

Вновь сошлюсь на Александра Асмолова: он связывает необходимость введения стандарта дошкольного образования с изменением социального статуса дошкольного детства, точнее – с осознанием государством его значимости, и призывает к превращению дошкольного образования в инструмент государственной поддержки детства и семьи. Вполне «стратегический» поворот темы.

 **Третье.**Необходимо развернуть экспериментальное поле для пилотажа образовательных стандартов (по плану – это сентябрь 2013 г.), единый характер которых не исключает, а предполагает вариативную форму их реализации в условиях разнообразия моделей дошкольного образования (акцент выступления Татьяны Волосовец). Базой для этого могут стать региональные экспериментальные площадки, представляющие собой сети образовательных центров, в структуре которых имеется дошкольная и школьная ступени. Кстати, поручить эту работу было бы целесообразно создателям признанных образовательных программ, которые уже имеют широкое распространение в российском образовательном пространстве. Они естественным образом станут соавторами новых стандартов и разделят полную ответственность за их принятие вместе с группой разработчиков при Минобрнауке. Думается, что и практикам из регионов будет во всех отношениях удобнее работать под патронажем тех, с кем их давно связывает общее дело.

Естественно, возможности регионов в финансировании образования порой разнятся в разы, а федеральный бюджет стремится избегать дополнительных нагрузок. И вот тут, как ни странно, можно опереться на тенденцию, которая воспринимается по большей части негативно. Речь идет о пресловутом «слиянии» образовательных учреждений относящихся, в том числе, к разным уровням образования. Если поводом для «слияния» станет включение в экспериментальную работу по пилотажу образовательных стандартов, то оно будет более оправданным.

**Четвертое.**Учитывая специфику стандартов дошкольного образования, детский сад ожидает возвращение психолога. И не любого, а по-особому подготовленного.

Еще раз повторю. Педагогам не надо пугаться стандартов. Тем более, не надо никого запугивать ими. Но и управленцам следует понимать, что масштаб реальной работы в этом направлении много значительнее. Как и ответственность за ее результаты. Какие-то поправки предстоит внести в образовательный бюджет (не забывая о том, что, по расчетам ЮНЕСКО, один доллар, вложенный в дошкольное образование, возвращается в национальную экономику восемью по показателям ВВП). Что, как уже отмечалось, вовсе необязательно критически перегрузит затратный воз бюджета (грамотные экономисты и маркетологическая разведка, которая толком не проведена, подскажут пути). Да и мы, «дошкольники», привыкли к малому, добирая многое своими руками. Что, кстати, и создает дух творчества в детском саду, которым проникаются дети.

Приведу пример из другой сферы, правда, тоже относящейся к дошкольному образованию. Замечательный архитектор, ученый, мыслитель, переводчик Вячеслав Леонидович Глазычев, которого не стало в прошлом году, рассказывал о проекте своего британского коллеги. В Лондоне из-за дороговизны земли дома не росли ввысь, как в Нью-Йорке и Чикаго, а «уплощались», «тощали» (утверждают, что где-то там есть жилой дом шириной 1,8 м.). Так вот, перед английским архитектором была поставлена задача: «развернуть» детский сад на минимальных площадях. В итоге у него получились группы в 5 кв. м. (легендарная советская кухонька), если не ошибаюсь, на 4 ребенка. Даже по нынешним российским СанПиНам (2,5 м – для малышей и 2 м – для детей постарше) это не прошло бы! А архитектор сделал так, чтобы у каждого ребенка имелся свой «угол», да еще дети могли бы… ходить друг к другу в гости, общаться. В этом состоял главный замысел. Я, конечно, не призываю к тому, чтобы этот опыт заимствовался применительно к нашим муниципальным детским садам. Речь о том, что минимализм условий не всегда означает проигрыш в качестве…

Для такой важной работы как «стандартизация» дошкольного образования особо нужен нормальный психологический климат, благоприятствующий диалогу и сотрудничеству разных специалистов (исследователей, практиков, управленцев и др.), с разными позициями, специалистов – с родителями.

В конечном счете – взрослых с детьми, ради которых делаются стандарты.

## Психологические основы стандартов дошкольного образования

**Е. КРАВЦОВА,**

доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой проектирующей психологии,

директор,

**Г. КРАВЦОВ,**

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии личности,

Институт психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета

Нас и наших коллег нередко спрашивают: как так оказалось, что вы, последовательно выступающие против стандартов образования вообще и дошкольного образования в частности, оказались в группе экспертов, занимающихся разработкой стандартов дошкольного образования? С одной стороны, представляется, что стандартизация любой ступени образования будет способствовать выхолащиванию самого образования. Много раз в разных выступлениях и статьях мы подчеркивали, что образование – часть культуры и его нельзя ни позаимствовать из другой культуры, каким бы хорошим и прогрессивным оно ни казалось, ни привести к каким-либо стандартам. Однако, с другой стороны, нельзя не признать, что современное отечественное дошкольное образование нуждается в модернизации. В этой логике разработка стандартов дошкольного образования предполагает в своей основе модернизацию и совершенствование системы дошкольного образования.

Как показывает анализ изменений и реформ дошкольного образования, модернизация может строиться на разных основаниях: требованиях школы, экономических условиях, наличии/отсутствии очередей в детские сады и т.п. Однако нам представляется, что в основу модернизации дошкольного образования и, соответственно, стандартов, лежащих в ее основании, должны быть взяты «вечные» и неизменные законы психического и личностного развития детей дошкольного возраста. При этом мы, так же как и другие разработчики ФГТ и стандартов образования, ориентируемся на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского. Правда, в отличие от многих из них стараемся не приговаривать известные тезисы и положения его теории, но пытаемся сделать их действительной основой наших рассуждений и выводов. (Поясним. Нередко можно встретить ссылки на Выготского, но по своей сути написанное во многом противоречит его идеям, поэтому мы сочли возможным написать, что мы не говорим про Л.С. Выготского, а исходим из его теории и строим на ней наши рассуждения.)

В последние пять–семь лет в системе дошкольного образования происходят бурные изменения. С одной стороны, планируется (да уже и происходит, например разработка ФГТ, и одновременно планируется, например введение стандартов дошкольного образования) отказ от того, чем известна и, более того, знаменита отечественная система дошкольного воспитания, – от занятий. При этом часто забывается, что слово «занятия» является однокоренным со словом «занятный» и не подразумевает похожести на школьные уроки. С другой стороны, требования, предъявляемые к системе дошкольного образования, существенно превосходят имеющийся на сегодняшний день уровень дошкольного образования и предполагают наличие у детей определенных навыков: чтения, письма, счета, ориентации в окружающем и многого другого.

Все чаще слышатся разговоры о необходимости обязательного дошкольного образования. Нередко высказывается мнение, что ребенок, по тем или иным причинам не посещавший детский сад, не будет психологически подготовлен к школьной жизни и усвоению предусмотренных школьными программами знаний. При этом остается открытым вопрос: как это будет соотноситься с законом об обязательном школьном образовании? Все громче слышны призывы разработать и ввести стандарты дошкольного образования. При этом говорят, что стандарты дошкольного образования – это совсем не то, что стандарты школьного образования. Но вполне можно ожидать, что, какой бы смысл ни вкладывался в слово «стандарты», скорее всего, вместе с их введением в крышку гроба отечественного дошкольного образования будет заколочен последний гвоздь.

Итак, надо ли менять систему дошкольного образования? Для этого попытаемся сначала ответить на вопрос о роли общественного дошкольного образования в жизни маленького ребенка. Зачем современному ребенку в России нужен детский сад?

Этот вопрос требует специального осмысления. Так, есть родители, которые считают, что детский сад – это, как говорил Г.А. Ягодин (в прошлом начальник Комитета по образованию СССР), своеобразная «камера хранения». При этом если кого-то такое положение дел вполне устраивает, то другие родители записывают ребенка в разные кружки и студии, полагая, что научиться чему-то нужному и полезному он сможет только там.

В педагогике давно стал популярным тезис Л.С. Выготского о том, что хорошо только такое обучение, которое ведет за собой развитие. Однако в отношении дошкольного образования нередко указывают на занятость родителей и отсутствие у них или у тех, кто их заменяет, специальной подготовки для обучения дошкольников. Ни в коей мере не ставя под сомнение и занятость современных родителей, и отсутствие у них специального образования, тем не менее мы считаем, что есть основания говорить, что детский сад нужен дошкольникам не только и не столько по этим причинам. Что же приобретают дети в детском саду, вернее, должны приобретать?

С психологической точки зрения на этот вопрос можно ответить одним словом: **общение.**Ребенок в детском саду должен учиться взаимодействовать с разными взрослыми и детьми, должен, согласно законам психического развития, научиться общаться, освоив разные позиции и роли в процессе общения, приобрести опыт совместной и коллективной деятельности. Все это строится на уже сложившейся индивидуальной деятельности ребенка, которая предшествует коллективным видам деятельности, и одновременно позволяет ассимилировать достижения коллективных видов деятельности. Индивидуальная деятельность обеспечивает необходимые условия для нормального, адекватного возрасту функционирования нервной системы малыша, позволяет ему спонтанно расслабляться, отдыхать от сверстников, анализировать и планировать собственную деятельность.

На определенном этапе развития индивидуальная деятельность трансформируется в совместную деятельность детей и их общение. Именно общение обеспечивает ребенку **культурное развитие**, которое свойственно только человеку. Каковы же условия, обеспечивающие культурное развитие? Есть одно принципиальное отличие культурного развития от иных видов этой высшей формы движения: то, чему человек учится и что осваивает, необходимо для того, чтобы управлять собственными психическими процессами, своим поведением и своей психикой. **Культурный человек – это** **человек,** **умеющий управлять самим собой.**

Полагая культурно-историческую концепцию в качестве основания для разработки стандартов дошкольного образования и модернизации системы дошкольного образования, необходимо отдавать себе отчет в том, что система образования будет направлена на развитие у детей способности к управлению собственными поведением и деятельностью [[1]](file:///C%3A%5C%5CUsers%5C%5Cuser%5C%5CDownloads%5C%5C%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%86%D0%BE%D0%B2%D1%8B%20st.4549.doc%22%20%5Cl%20%22_ftn1%22%20%5Co%20%22).

Такое понимание соотношения обучения и развития в корне меняет задачи обучения. Надо учить не математике, а математикой, не литературе, а литературой, не биологии, а биологией. Обучение, нацеленное на формирование способности управлять собой, всегда будет иметь развивающий характер. Такое обучение с самого начала предполагает, что его основным результатом является **развитие,**а не пусть даже очень важные – знания, умения и навыки.

Итак, программы дошкольного образования, построенные с учетом соответствующих стандартов, должны обеспечивать ребенку культурное развитие, а это значит, что в программах и стандартах должны быть предусмотрены все необходимые условия для полноценного общения ребенка с окружающими.

И теоретикам педагогики, и практикам хорошо известны две прямо противоположные парадигмы построения системы образования. В одной из них главным субъектом образовательного процесса является общество. Для ребенка общество представлено взрослым человеком. Взрослые знают, чему надо учить ребенка, что он должен знать и уметь на разных ступенях образования. Они, по образному выражению А.В. Запорожца, тянут ребенка за уши, чтобы он скорее вырос и развился. Результат таких усилий также был сформулирован А.В. Запорожцем: ребенок остается маленьким, а уши у него становятся большими.

Маленького ребенка с большими ушами можно увидеть при анализе и сопоставлении того, как ребенок отвечает на занятиях и что он действительно знает и использует в своей жизнедеятельности. Например, малыш без запинки отвечает на вопрос о составе числа пять, но это не означает, что он может поделить между детьми пять конфет или пять игрушек. Он может отвечать на занятии: чтобы постройка из кубиков не развалилась, надо в ее основание положить большой параллелепипед, а сам использует для этого совсем другое геометрическое тело, мотивируя свои действия так: а вдруг постройка не развалится? На многих взрослых производит большое впечатление, когда ребенок уверенно говорит правильные слова, да еще использует взрослые термины. Создается картина, приводящая к заключению, что современные дети стали более развитыми. К этому нередко добавляется, что они лучше взрослых могут обращаться со сложнейшей бытовой техникой, могут пользоваться такими устройствами, функции которых многие взрослые до конца так и не освоили. Однако проведенное недавно (по заказу Департамента образования Москвы) исследование с целью составления психологического портрета современного ребенка дошкольного возраста показало, что дети не только не стали более развитыми в психологическом плане, но и по большинству важнейших показателей отстают в развитии от своих сверстников конца XXв.

Конкретизируя образное выражение А.В. Запорожца, можно сказать, что большие уши проявляются по-разному: в уверенных ответах на занятиях, использовании взрослых слов и терминов, способности управляться со сложными приборами, но вполне может быть, что при этом ребенок нисколько не вырос и не стал более развитым.

Другая, прямо противоположная парадигма построения системы образования связана с созданием особых условий, в которых ребенок может не только реализовывать свой уровень актуального, уже состоявшегося развития, но и быть выше самого себя, пусть хотя бы на какое-то ограниченное время. Это возможно тогда, когда ребенок как бы сидит (или стоит) на плечах взрослого. Он в этом случае, по словам Л.С. Выготского, находится в зоне своего ближайшего развития, т.е. то, что сегодня ребенок делает при помощи взрослого или более развитого сверстника, завтра он сумеет сделать самостоятельно.

Ориентируясь на эту парадигму, можно сказать, что развитие системы дошкольного образования предполагает создание развивающей  образовательной среды; причем, чем более эффективной и полноценной  будет эта среда, тем более совершенной будет система дошкольного образования.

Итак, **что же является психологической основой развития системы дошкольного образования?** Думается, можно выделить три таких основания.

Это, **во-первых, целостное представление о ребенке дошкольного возраста.** В первую очередь хочется подчеркнуть, что отдельные представления о каких-то характеристиках дошкольника, о том, что он должен знать и уметь в той или иной области, какими бы важными они ни были, все-таки не могут способствовать развитию системы дошкольного образования. А ведь это тот фундамент, на котором строится дошкольное образование. Так, мы более-менее умеем учить ребенка тем или иным знаниям, умениям и навыкам, но во многих случаях это не ведет к психическому и личностному развитию. Вспоминается случай, когда группу совсем маленьких детей учили знанию букв и умению читать, но это не сделало их читателями. Очень часто дети, которых преждевременно научили читать, не любят такой вид деятельности и настоящими читателями становятся в лучшем случае с большим запозданием. Поэтому, если создается программа, направленная на формирование того или иного навыка либо умения, крайне важно строить ее на основе целостного представления о ребенке и с учетом психологических закономерностей развития в данном возрастном периоде.

Подобное целостное представление непосредственно связано с психологическими  особенностями и характеристиками детей этого возраста. Сейчас делаются попытки выделить особые **образовательные**цели и задачи применительно к дошкольному воспитанию. Нередко упомянутые попытки страдают «дурным» дидактизмом. Хорошо известно, что, например, такие навыки, как умение завязывать ботинки или самостоятельно вытирать нос, относятся не к области присмотра за ребенком, а являются неотъемлемой частью его образования. Дошкольное образование качественно отлично от школьного и не должно ему уподобляться.

Второй составляющей психологической основы дошкольного образования является **представление о целостной жизнедеятельности ребенка.**Говоря об этом, надо иметь в виду, что систему дошкольного образования нельзя ограничивать только семьей или только детским садом, нельзя строить будни, не обращая внимания на проведение и организацию праздников и выходных, нельзя организовывать занятия, игнорируя досуг и свободные виды деятельности дошкольников.

Любой человек, особенно ребенок дошкольного возраста, учится не только и не столько на занятиях. Поэтому развитие системы дошкольного образования предполагает учет самых разных аспектов жизнедеятельности малыша. В противном случае образовательная программа не будет способствовать его развитию и просто окажется бесполезной, если не откровенно вредной. В качестве иллюстрации можно вспомнить стихотворения А. Барто о мальчике, который был «воспитанным» и, «отняв у младших мячик, он их благодарил», или о медведе, который перед знакомыми снимал шляпу, «а незнакомым наступал всей пяткою на лапу». Это результаты обучения, вырванного из целостной жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста.

Данный принцип касается не только обучения ребенка. Есть случаи, когда психолог вроде бы успешно помогает ребенку в детском саду, но если он не ведет никакой работы с родителями, то малыш, сначала приходивший в кабинет психолога с большим удовольствием, вскоре начинает этим тяготиться, а придя домой, устраивает скандалы, которых до занятий с психологом не было.

**Третье психологическое основание,** которое должно помочь при разработке стандартов дошкольного образования, касается **представлений об индивидуальных** **траекториях развития и особенностях поведения дошкольников.**

Часто приходится слышать жалобы на то, что тот или иной ребенок странный, отличается от других детей и т.п. При этом взрослые легко прощают свою непохожесть на других самим себе, часто даже гордятся этим, и никому в голову не приходит обраться к врачу или психологу, чтобы стать более похожим на других. Дошкольники так же не похожи друг на друга, как и взрослые, и их непохожесть далеко не всегда надо объяснять отсутствием способностей, болезнью, избалованностью или другими подобными причинами. Более того, чем больше проявляется и развивается индивидуальность детей, тем более эффективна система дошкольного образования.

Такой подход к пониманию развития в дошкольном возрасте может снять целый ряд теоретических проблем и практических трудностей. То (система обучения, похвала, способ оценки и поощрения и т.п.), что хорошо для одного ребенка, совсем не годится для другого.

Итак, развитие и совершенствование системы дошкольного образования должны основываться на трех выделенных выше моментах. Это целостное представление о ребенке дошкольного возраста, представление о его целостной жизнедеятельности, представление об индивидуальных траекториях развития в дошкольном периоде детства.

Помимо психологических оснований, способствующих развитию системы дошкольного образования, следует выделить **психологические закономерности, которые касаются логики и специфики психического и личностного развития ребенка в дошкольном периоде развития.**

«Я буду долго на тебя сердиться, целых две недели», – говорит 8-летний мальчик своей маме. «Мы сначала смеялись одинаково, а потом я поднажал и пересмеял Мишку», – заявляет Денис Кораблев, герой «Денискиных рассказов» В. Драгунского. «Я плачу не тебе, а тете Лиде», – объясняет девочка из книги К. Чуковского «От двух до пяти». Эти примеры своеобразия детского мышления относятся к концу дошкольного детства. В более раннем возрасте они еще выразительнее. Однако дошкольный период самоценен не только своим своеобразием, но и теми фундаментальными общечеловеческими способностями, которыми овладевает ребенок в данном возрасте. Это незаменимый вклад дошкольного возраста в развитие, который трудно переоценить.

Ребенок дошкольного возраста хочет поиграть вместе с детьми школьного возраста в футбол. Они если и принимают его, то довольно скоро начинают вытеснять из игры, мотивируя это тем, что он медленно бегает, плохо стоит в воротах или не умеет по команде правильно отдавать пас мячом партнеру. Ребенок плачет, сердится, говорит, что футбол – плохая игра и что он никогда не будет в него играть. Он обещает маме и себе, что больше никогда не будет играть с этими мальчиками, так как они плохие. Однако проходит совсем немного времени, и наш дошкольник снова просится во двор с намерением поиграть в футбол, уверяя маму, что сейчас все будет по-другому.

Дети этого возраста нередко по многу раз смотрят один и тот же понравившийся им фильм, искренне надеясь: а вдруг на этот раз их любимый герой не утонет в реке и сумеет перехитрить своих врагов? Когда в связи с неблаговидным поступком взрослые справедливо сердятся на детей и даже наказывают их, дети совершенно искренне уверяют, что больше никогда так делать не будут, но через непродолжительное время снова совершают то, за что были наказаны. Это проявления детской непосредственности и характерной для их возраста ситуативности, непроизвольности поведения. В его основе – специфическая целостность психики дошкольника и недифференцированность внешнего и внутреннего мира. Ситуативность и непроизвольность поведения у дошкольников связаны с тем, что они не осознают собственные внутренние состояния и эмоции и не умеют управлять ими, не говоря уже о переосмыслении эмоций.

Дети, посещающие детский сад, находятся в более благоприятных условиях для овладения способностью управлять собственными эмоциями. Однако, как следует из самых разных источников, современное дошкольное образование не обеспечивает малышу в должной мере становление и развитие произвольных эмоций, что в первую очередь сказывается на уровне психологической готовности к школьному обучению. По самым разным данным, значительно больше половины детей 8-го года жизни имеют неудовлетворительный уровень психологической готовности к школьному обучению. А поскольку она отражает уровень культурного развития ребенка, то с уверенностью можно сделать вывод о том, что современное дошкольное образование нуждается в модернизации.

Как следует из работ психологов, дошкольника отличает прежде всего целостность психики и мировосприятия. Он целостно воспринимает окружающий мир, в том числе то содержание обучения, которое ему предлагается, а также разные виды деятельности, которыми он занимается. Сказанное означает, что образование детей этого возраста не может быть ограничено никакими искусственными рамками, задаваемыми логикой мышления взрослых. Программа, способствующая развитию дошкольника, должна охватывать всю его жизнедеятельность, а не сводиться к традиционному набору деятельностей и занятий, который обычно предлагают ребенку в детском саду.

Особо хочется отметить ставшие в последнее время довольно популярными такие формы дошкольного образования, которые связаны с краткосрочным пребыванием в дошкольных учреждениях. Давайте скажем друг другу правду. Это не имеет никакого отношения к подлинному дошкольному образованию, которое разрабатывали основоположники отечественного дошкольного воспитания. Это обыденная услуга, которую предоставляет дошкольное учреждение родителям. Если воспользоваться определением дошкольного образования, данным когда-то Г.А. Ягодиным, то группы краткосрочного пребывания – это краткосрочные «камеры хранения». Вопрос о том, надо их распространять или не надо. Это особый вопрос, не имеющий отношения к проблеме стандартов дошкольного образования. Следует подчеркнуть, что если говорить о психологической основе стандартов дошкольного образования, то магистральная линия при их разработке должна касаться организации целостной жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста. Сюда входят и долгая и непростая работа с родителями, и организация жизни ребенка в детском саду, и ориентация его работы на взаимодействие с другими учреждениями образования и культуры: библиотеками, клубами, школами и т.п.

Жизнь ребенка в современном детском саду мало способствует решению задач его культурного развития и напоминает образ жизни жабы и ее сына из сказки Х.-К.  Андерсена «Дюймовочка»: «Поели, можно и поспать, поспали, можно и поесть». Конечно, детям предлагают разного рода занятия с различным содержанием и с разнообразным материалом и т.п. Однако в сознании маленького ребенка это однообразная и малоэмоциональная жизнь. Эмоции, как правило, вызывают незапланированные события. Дети пошли гулять, один ребенок упал в лужу, поэтому всем пришлось возвращаться в детский сад, чтобы переодеть его. Вася поссорился с Петей из-за новой игрушки, и пришлось разбираться в этом конфликте по справедливости. Растение в группе, за которым ухаживали дети, расцвел удивительно красивыми цветами.

Конечно, некоторое исключение представляют праздники, но из-за длительной и довольно рутинной подготовки они тоже становятся обыденными явлениями, не столь эмоциональными и захватывающими внимание ребенка, как того требуют закономерности его культурного развития. Праздников следует устраивать на порядок больше, чем они практикуются сейчас; причем они должны быть спонтанными, а не подготовленными на репетициях. В жизни детей должно быть много сюрпризных моментов на протяжении каждого дня, а не только во время праздников. Это будет способствовать тому, чтобы дети захотели поиграть в то, что случилось, нарисовать то, что впечатлило, обсудить, рассказать родителям.

Очень важное место в плане развития детей дошкольного возраста занимает специально организованная рефлексия того, что с ними произошло. Это может быть общий разговор, игра в то, как мы веселились на празднике, рисунок, отражающий впечатления, планирование следующего праздника, в котором хочется использовать наиболее понравившееся моменты и т.п.

Итак, в процессе дошкольного образования ребенок должен научиться управлять своими эмоциями. У него должно возникнуть «обобщение переживания» и «интеллектуализация аффекта» (Л.С. Выготский), или «предвосхищающие эмоции» (А.В. Запорожец). Можно сказать, что это является основной психолого-педагогической целью и одновременно итоговым результатом в работе всей системы дошкольного образования и, соответственно, целевой направленностью образовательных стандартов, на которых эта система строится. В данной логике можно выделить три условия, при которых эта цель может быть достигнута.

**Первое условие**связано с тем, что **развивающее образование детей дошкольного возраста не может быть построено без участия семьи.** Есть данные исследований, в том числе психофизиологических, о том, что отсутствие семьи в качестве основного партнера в системе образования детей дошкольного возраста чревато возникновением серьезных проблем. Можно без преувеличения сказать, что учреждение и ориентированная на развитие ребенка образовательная программа на самом деле должны воспитывать и образовывать не столько ребенка, сколько его родителей. Если в процессе роста и развития ребенка не создать условия для целенаправленного развития его родителей, то малыша можно научить решать те или иные задачи, как, впрочем, и медведя в цирке можно научить кататься на коньках, но никакого отношения к культурному развитию это иметь не будет.

Родители не просто отдают ребенка в детский сад, они сами должны стать активными участниками жизни в дошкольном учреждении. Это позволяет создать единую образовательную среду и социальную ситуацию развития, необходимые ребенку. Включение семьи в жизнь детского сада позволяет родителям посмотреть на других детей, на своего ребенка со стороны, найти интересное для ребенка содержание и адекватные для его развития формы обучения. Это позволяет родителям взглянуть на мир глазами ребенка, лучше понимать его, надлежащим образом общаться и взаимодействовать с ним. Включение семьи в жизнь образовательного учреждения – задача непростая, но ее правильное решение позволяет снять множество проблем современного дошкольного образования. Наш опыт показывает: независимо от того, идет ли речь о муниципальном учреждении в маленьком городке или в престижном частном образовательном учреждении в мегаполисе, в этом случае нередко исчезает само понятие неблагополучной семьи.

Нельзя не сказать также о некотором недоумении, возникающем при знакомстве с дошкольными учреждениями, именуемыми «присмотровыми». Узаконивание подобного типа учреждений для дошкольников ставит под сомнение значимость всего дошкольного образования.

**Второе условие**достижения основной психологической цели дошкольного образования касается **особенностей обучения детей дошкольного возраста.** Л.С. Выготский выделяет два вида обучения: спонтанный, когда человек учится по собственной программе, и реактивный, когда он способен учиться по программе другого. Ребенок дошкольного возраста учится (в психологическом смысле этого слова) спонтанно. Психологический смысл процесса обучения раскрыт в предложенном Выготским принципе взаимосвязи обучения и развития. Дошкольник развивается в процессе обучения, если оно строится по его собственной программе. Наличие такой программы обучения означает, что ребенок учится тому, что он считает нужным и интересным. Например, он рисует картинку, на которой должны быть машина или человек, но рисовать их он еще не умеет. Он будет делать все возможное и даже больше того, чтобы научиться рисовать машину или человека. Он сам будет подходить к взрослому с вопросами, будет просить показать ему, как рисуется машина, и т.д. Такое обучение носит отчетливо спонтанный характер.

Конечно, не следует сидеть и ждать, когда ребенок захочет научиться рисовать машину, писать буквы или решать задачу. Взрослый придумывает такие ситуации, в которых у малыша возникает мотив обучения. К примеру, игрушечный мишка, с которым малыш собирался играть, вдруг исчезает и оставляет записку, что он уехал на Север. Ребенок очень хочет вернуть медвежонка, с которым подружился, но для этого **ему надо узнать,**где находится Север, как туда добраться, кто там живет, какая там погода и т.п. В этом случае с внешней стороны мы имеем типичную картину реактивного обучения, идущего от взрослого, который учит малыша ориентироваться в пространстве карты, ходить на лыжах, знакомит его с буквами, показывает, как и зачем надо пользоваться компасом, и т.п. Однако с внутренней, психологической стороны это будет спонтанное обучение, поскольку оно лежит в русле непосредственных интересов ребенка. В дошкольном возрасте реактивное обучение по программе взрослых должно трансформироваться в спонтанное обучение по собственной программе ребенка.

Ориентация в образовательных программах для дошкольников на спонтанное обучение предполагает, что педагог должен не только и не столько научить ребенка (это вторая задача), сколько сформировать у него мотивы обучения.

Многие педагоги и родители считают: когда они предлагают ребенку что-то сделать и чему-то научиться – рисовать, лепить пирожки, писать буквы и т.п., а ребенок все это без капризов делает, то это означает, что у него есть мотив обучения. Как правило, это далеко не так. В лучшем случае ребенок мотивирован общением со взрослым, а к собственно обучению это мало относится. Чаще всего ребенок детерминирован самой предметной деятельностью на уровне манипуляций с предметами. Он с удовольствием разводит краски, пишет новой ручкой, листает книжку с картинками и т.п. Конечно, все это важные и нужные для развития ребенка виды деятельности. Надо только понимать, что если здесь и будет иметь место обучение, то косвенное, которое дает результаты, но они во многом непредсказуемы.

**Третье условие**достижения основной психологической цели дошкольного образования тесно связано с предыдущими условиями и касается **становления и развития детской игры – ведущей деятельности в дошкольном** **периоде.** Его тесная связь с первым принципом обусловлена тем, что без активного участия семьи нельзя ни создать условия для становления игры, ни обеспечить ее полноценное развитие. Одновременно нельзя построить систему спонтанного обучения дошкольников вне ее тесной связи с игрой.

Существует ошибочное мнение: создание условий для развития игры означает, что ребенок будет только играть и не будет ни учиться, ни готовиться к школе. Дело в том, что сама психологическая готовность к школьному обучению в значительнейшей мере возникает в игре. Помимо этого, постановка игры в центр образовательных программ для дошкольников предполагает использование игровых форм обучения. Правда, необходимо отметить, что игровые формы обучения могут быть использованы лишь тогда, когда ребенок научился полноценно играть. Существует целая система обучения детей игре и ее использования в качестве вспомогательного средства, реализуемая как в программе «Золотой ключик», для которой эта система специально разработана, так и в других образовательных программах.

К концу дошкольного возраста (при условии полноценного развития игровой деятельности) возникают игры, где надо реально прочитать, реально померить, реально построить и т.п. Это особый вид игры, который не только помогает ребенку получить необходимые для его развития знания и тут же реализовать их в жизни, но и обеспечивает преемственность дошкольного и школьного образования.

В одном из своих исследований Д.Б. Эльконин учил детей старшего дошкольного возраста понятию «мерка». После этого он попробовал играть с ними в магазин. Первый же ребенок, исполнявший роль продавца, которого попросили отмерить восемь метров ткани, просто взял кусок материи и предложил его покупателю. Не помогли вопросы взрослого типа: «А вдруг это не восемь метров?» или «А если мне не хватит на костюм?» и т.п. Ребенок уверенно отвечал: «Здесь точно восемь метров», «Хватит, хватит на костюм». Тогда взрослый впрямую спросил: «А ты померил?». На что получил ответ: «А я как будто померил».

Анализ этой ситуации сегодня, спустя почти 40 лет после исследований Д.Б. Эльконина, говорит о том, что данный ребенок психологически не дорос до условно-реальной игры и не имел достаточного опыта обучения в игровой форме.

О роли детской игры и ее плачевном положении в современном мире много писали и говорили. В контексте обсуждения стандартов дошкольного образования следует выделить три аспекта в решении этой проблемы.

**Во-первых, игра создает условия для целенаправленного развития воли и эмоций.** В игре во врача, как писал Л.С. Выготский, ребенок плачет, как пациент, и одновременно радуется, как играющий. Эта особенность игры позволяет сделать собственные эмоции предметом сознания играющего. Помимо этого, в любой игре всегда наличествуют правила, а сознательное подчинение правилам способствует становлению и развитию произвольности.

**Во-вторых,**А.П. Усова подчеркивала, что **игра в дошкольном детстве существует как особая деятельность и форма организации жизнедеятельности.** Наблюдения за детьми в учреждениях, работающих по разным программам, позволяют утверждать, что мало где различаются и принимаются во внимание эти два аспекта игры. В некоторых образовательных программах они сосуществуют вперемешку друг с другом. Это не только не способствует развитию игры, но и существенно мешает ее развитию. Пока ребенок не научится как следует играть, не овладеет в полной мере тем или иным видом игры, ни в коем случае нельзя использовать ее в качестве вспомогательного средства, в том числе в дидактических целях.

Наконец, **в-третьих, хотя игра в силу наличия в ней правил способствует развитию произвольности, эта произвольность касается только поведения ребенка внутри игры.**Поэтому по окончании игры ребенок снова начинает чего-то бояться, не может усидеть на месте, нуждается в контроле взрослых. Помимо этого, он оказывается непроизвольным и по отношению к самой игре в целом. Он не может сразу начать играть в определенную игру или, что нередко встречается, не может вовремя остановиться и завершить игру. Обнаружилось, что та произвольность, которую принято считать итогом развития в дошкольном детстве, формируется в произвольности самой игровой деятельности. Произвольность игровой деятельности или наличие субъекта игровой деятельности непосредственно связаны с основным критерием игры – двухпозиционностью. Когда ребенок (или взрослый) начинает себя осознавать одновременно и пациентом (или врачом), и Петей (или Машей), который (которая) реализует эту роль, он научается по-разному строить свою игру в разные ее моменты. Он может быть в большей степени вне игры или внутри нее, может легко осуществлять переход от игры к неигровым отношениям, наконец, может включать игру в свою реальную жизнь.

Именно игра позволяет построить адекватную особенностям дошкольников систему обучения; именно игра обеспечивает особенности и вариативность дошкольного воспитания, связанные с культурным развитием ребенка; именно игра способствует включению семьи в систему дошкольного образования. Таким образом, именно детская игра обеспечивает те условия и те особенности организации дошкольного воспитания, которые необходимы для становления и развития психики и личности ребенка.

Ориентируясь на закономерности развития дошкольника, можно сказать, что, с одной стороны, современная система дошкольного образования нуждается в существенной модернизации, а с другой – необходима выработка стандартов дошкольного образования как целевых ориентиров для построения системы образования в дошкольном возрасте. При этом и сами стандарты дошкольного образования, и программы, построенные на их основе, должны быть направлены на создание условий, способствующих становлению и полноценному развитию психики, личности и эмоциональной сферы ребенка.

Эмоции называют центральной психической функцией дошкольного периода развития. Это означает, что любое содержание, которое используется в образовательных программах для развития ребенка, должно находить у него эмоциональный отклик, а предусмотренные образовательными программами знания, умения и навыки не должны спускаться сверху, а должны быть востребованы самими детьми. В программе «Золотой ключик» мы обязательно настраиваем педагогов так: **вам надо не учить, а делать так, чтобы ребенок захотел научиться.**Если ему нужно будет прочитать письмо от волшебницы, он сам станет инициатором обучения чтению. При этом он будет не только уметь читать, но и использовать этот важнейший, но служебный навык в своих деятельностях и общении. Мы часто жалуемся, что современные дети не любят читать, но забываем, что сами перестали писать письма и даже записки, а обходимся краткими sms-сообщениями. Поэтому современные дети не испытывают особой нужды в чтении. У них есть телефон, по которому можно позвонить и узнать, что мама или папа хотели сообщить. В этой связи возникает особая педагогическая задача приучения детей к письменной культуре, которая осложняется тем, что не имеет естественной поддержки в обстоятельствах и условиях современного образа жизни.

Формирование мотивов обучения является важнейшей задачей дошкольного образования. Помимо этого, говоря об эмоциях, которые определяют специфику дошкольного возраста, необходимо иметь в виду, что современным детям очень недостает эмоций. У них преобладает монотонная и повторяющаяся жизнедеятельность, которую они выполняют почти автоматически и без эмоций. Даже предусмотренные программами события нередко тоже вырождаются и становятся малоэмоциональными.

К любым событиям, какими бы интересными и сюрпризными они ни были, надо готовиться и прежде всего психологически. Взрослые, например, хорошо знают, что далеко не всякий сюрприз несет в себе положительные эмоции, особенно если его не ждешь и психологически к нему не готов. Приходилось слышать от практиков, что даже приходящая в гости к дошкольникам волшебница, несмотря на то что она является хорошо знакомой детям воспитательницей, надевшей красивый наряд невесты, вызывает у некоторых страх и слезы. Поэтому в работе с дошкольниками мы используем события, к которым довольно долго готовимся, затем максимально интересно проводим и, наконец, обязательно рефлексируем то, что происходило. Для авторов программы «Золотой ключик» события – это то, что отличается от обыденной жизни, и одновременно то, что определяет наше совместное бытие. Ориентируя педагогов на формирование у детей мотивов обучения, мы говорим: **не надо учить детей и не надо их воспитывать, а надо жить вместе с ними интересной, в том числе для вас самих, содержательной жизнью.**

Некоторые события, которые можно отнести к разряду интересных детям, будут общими для всех детей данного психологического возраста, тогда как другие будут интересны не всем в силу особой среды проживания, особенностей общения и взаимодействия, народных и семейных традиций, природных особенностей и т.п.

Эмоциональная насыщенность всей жизни ребенка, в том числе эмоциональная окрашенность обучения, является важнейшим фактором развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Помимо обогащения всей палитры разнообразных чувствований на протяжении дошкольного периода, к концу этой возрастной ступени ребенок в определенной мере начинает овладевать своими эмоциями. Иными словами, учится ими управлять.

Как мы уже говорили, в игре в больницу ребенок одновременно плачет, как пациент, и радуется, как играющий. Такая амбивалентность эмоций, реализующаяся в игре, делает эмоции предметом сознания. Как только человек, в том числе маленький, что-то осознал, он этим овладел, т.е. научился управлять. В игре в Царевну Несмеяну ему хочется смеяться, но он сдерживается, иными словами, управляет своими эмоциями, выражающимися в смехе. Когда-то наше поколение училось на рассказе В. Осеевой «Честное слово», где мальчик, обещавший быть часовым в военной игре, так и стоял на посту, хотя ему хотелось домой, он устал, проголодался и боялся наступившей темноты. Он управлял своими эмоциями и удерживал взятую на себя игровую роль, в то время как остальные дети забыли о нем и убежали домой. Помимо развития эмоциональной сферы, игра обеспечивает развитие волевых качеств личности ребенка.

Как-то довелось стать свидетелем одного случая. Двое детей играли во врача и больного, и мальчик, исполнявший роль пациента, съел большое количество разных, в том числе горьких, таблеток, которые находились в домашних аптечках жильцов этой коммунальной квартиры. (Слава Богу, с ним ничего страшного не произошло и все закончилось благополучно.) Он мог прекратить есть таблетки, но этим нарушил бы правила игры, мог бы просто пожаловаться взрослым – и в том и в другом случае игра окончилась бы. Но произошел эффект, противоположный описанному А.Н. Леонтьевым эффекту горькой конфеты, – горькие таблетки оказались сладкими, так как принимать участие в игре, продолжать ее было более сладко и интересно, чем тем или иным способом прекратить ее.

На этом примере можно видеть, что участие в игре предполагает реализацию произвольного поведения. Ребенок **сам**решает, играть ему или не играть, реализовать свои непосредственные желания и стремления или подчинять их законам и правилам игры.

Опираясь на идею Л.С. Выготского о том, что во всякой игре есть правило, последователи ученого отмечают, что в игре ребенок, с одной стороны, свободен, а с другой – его свобода относительная, он подчиняется правилам и законам игры. Нередко игра разрушается, если играющий, например, ведет себя не так, как должен вести себя доктор, роль которого он исполняет, или строит отношения со своим партнерам, не учитывая правил игры. Таким образом, в игре ребенок подчиняется определенным правилам. И в то же время он **добровольно и** **свободно** участвует в игре. Желая принять в ней участие, ребенок соглашается вести себя и действовать не так, как хочется, а так, как предписывают правила.

Выделение игры в качестве основной деятельности, в которой происходит становление и развитие произвольности, не ново. Само волевое действие и воля нередко трактуются как способность подчиняться законам, нормам, правилам.

Однако хорошо известно, что, если ребенок в игре и подчиняется правилам, это совсем не значит, что он будет подчиняться правилам в реальности. Даже если игру используют в качестве средства развития волевой сферы, довольно часто субъект произволен в игре и непосредственно ведет себя в реальной жизни. Помимо этого, нередко ребенок не может вовремя начать или окончить игру. Иными словами, он вполне произволен внутри игры, однако непроизволен по отношению к собственной игре в целом.

Поэтому перед взрослыми, обучающими детей дошкольного возраста, стоят две в чем-то противоположные задачи: создать условия для развития волевой сферы, т.е. способности подчинять свое поведение и психические функции определенным законам и правилам, и вместе с тем обеспечить ребенку возможность и условия для свободного действия. Это значит, что нужно сделать так, чтобы внешние правила и предписания трансформировались во внутренние, собственные правила ребенка.

Обе эти задачи вполне успешно решаются в детской игре в ее разных видах и формах. Следует отметить еще два обстоятельства, существенно значимые для совершенствования системы дошкольного образования.

Одно из них связано с **целенаправленным созданием условий и ситуаций, в которых ребенок мог бы проявить волевое усилие**. Не следует думать, что, решая за ребенка трудные задачи или находя выход из проблемных ситуаций, взрослый действительно помогает малышу и делает его более счастливым. Ребенок по-настоящему радуется тогда, когда сумел преодолеть себя. Поэтому ориентация в дошкольном возрасте на то, что ребенку нравится, абсолютно не годится. Как правило, то, что нравится, не требует усилий. Поэтому надо заниматься как раз тем, что не получается, что трудно. Но это возможно делать, ориентируясь на следующую закономерность: надо **помогать ребенку осмысливать свои волевые усилия.** Вспомним Тома Сойера, которого наказали, заставив красить забор. Он сумел так переосмыслить эту скучную и утомительную деятельность, что она и для него, и для других детей оказалась интереснейшим занятием. Указанная способность обычно впервые демонстрируется ребенку взрослым, который придумывает, что надо не просто писать палочки с одинаковым наклоном, а рисовать забор или паркет для игрушечного домика. Так взрослый решает две задачи – ребенок хорошо научается писать палочки с одинаковым наклоном и, что является значительно более важным результатом, осмысливать собственную деятельность, собственные волевые усилия.

Следующая психологическая закономерность, значимая для развития системы дошкольного образования, касается центрального новообразования дошкольного возраста – **воображения.** Оно возникает, реализуется и развивается в игре. Но есть другой вид воображения, а именно не смысловое воображение, как в игре, где все может быть всем, а воображение объективное и предметное, которое развивается и  реализуется в продуктивных видах деятельности: рисовании, конструировании, аппликации, экспериментировании, лепке и т.п. Непосредственная связь продуктивных видов деятельности с развитием воображения и игрой предполагает совершенно иной, нежели сейчас широко использующийся, способ обучения этим видам деятельности. Нередко в обучении этим видам деятельности они теряют важнейшую свою характеристику, выражающуюся в слове **«детская».**

Итак, подводя некоторые итоги нашим рассуждениям, хочется ответить на часто задаваемый вопрос о причинах нашего участия в работе над стандартами дошкольного образования. Мы вошли в группу экспертов, занимающихся разработкой данных стандартов, чтобы стать частью того сообщества, которое будет определять стратегию и тактику развития дошкольного образования, и иметь возможность хотя бы в некоторой степени представлять интересы ребенка и возможности его полноценного развития в этом возрасте.

Мы руководствовались прежде всего уверенностью в том, что необходимо модернизировать систему дошкольного образования с учетом психологических закономерностей развития и возрастных особенностей детей. Модернизировать совсем не означает выкинуть и забыть те замечательные достижения, которые имела советская система дошкольного образования. Мы убеждены, что модернизация современной системы дошкольного образования связана с осмыслением и переосмыслением тех уникальных исследований и образовательных программ, которые разрабатывались классиками отечественной дошкольной психологии и педагогики – А.В. Запорожцем, А.П. Усовой, Д.Б. Элькониным, Р.С. Жуковской, Л.А. Венгером, М.И. Лисиной, Н.Н. Поддьяковым и др. Значительная часть этих исследований по целому ряду обстоятельств не вошла в образовательные программы тех лет и во многом оказалась незаслуженно забытой.

В конце XX– начале XXIв. также проводились интересные исследования и разрабатывались образовательные программы для детей дошкольного возраста, ориентированные на закономерности психического и личностного развития детей («Золотой ключик», «Развитие», «Тропинки» и др.). В процессе их апробации были выявлены важные изменения в психологическом портрете ребенка дошкольного возраста. Помимо этого, обнаружились условия, которые необходимо создавать для развития современных детей в детском саду и семье.

В то же время на рынке образовательных услуг появились программы, которые сконструированы, мягко говоря, неспециалистами в дошкольном образовании. Нередко детей учат знаниям и умениям, которые не только не способствуют их развитию, но и ведут к серьезным проблемам в их поведении и деятельности. В психологические консультации обращаются родители с детьми, которые умеют читать, но не могут успешно учиться, имеют разного рода фобии и страхи, не умеют общаться и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками и т.п. Большинство из них посещали разного рода учреждения и обучались по так называемым «инновационным программам». Родители доверились обещаниям сделать их ребенка способным, научить иностранным языкам, подготовить к школьному обучению, развить творческий потенциал и т.п. Все это говорит о необходимости разработки стандартов, которые помогут родителям сориентироваться в огромном количестве предложений на рынке дошкольных образовательных услуг.

Очень важно при этом, чтобы образовательные стандарты не стали основанием для формальной проверки детей на наличие или отсутствие у них каких-то способностей и навыков и для чиновничьих выводов об эффективности работы дошкольного учреждения, чтобы ими не пользовались управленцы образования для бюрократического определения профпригодности педагогов дошкольного учреждения и т.п.

[[1]](file:///C%3A%5C%5CUsers%5C%5Cuser%5C%5CDownloads%5C%5C%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%86%D0%BE%D0%B2%D1%8B%20st.4549.doc%22%20%5Cl%20%22_ftnref1%22%20%5Co%20%22)Кстати сказать, в этом нет ничего принципиально нового. Практически всегда образовательные программы строились с учетом того, что основное достижение ребенка дошкольного возраста связано с возникновением произвольности – способности управлять собственным поведением и деятельностью.