

О разработке типологии программ дошкольного образования

Доронова Т.Н.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7189-6471>, e-mail: vacante@yandex.ru

Доронов С.Г.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0008-6644>, e-mail: sergeydoronov@gmail.com

Хайлова Е.Г.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-3085>, e-mail: elena-khajlova@yandex.ru

Всестороннее развитие ребенка в детском саду возможно только при использовании образовательных программ, выполняющих функцию структурирования всего объема развивающих воздействий на ребенка в дошкольной образовательной организации. В настоящее время данное требование соблюдается не полностью, что приводит к утрате или, напротив, непродуктивному дублированию части содержания дошкольного образования. Такое положение дел обуславливает необходимость разработки типологии программ. Также типология программы является основанием для построения объективных связей между целями образовательной деятельности и ее фактическими результатами. Но в настоящее время связи такого рода могут быть выстроены только путем индивидуальных психодиагностических обследований, что неприемлемо для реальной педагогической практики по ряду причин. В данной статье авторы, опираясь на психолого-педагогическую концепцию Н.А. Коротковой, проектируют структуру образовательной программы с учетом всего многообразия возможных событий, происходящих в дошкольной образовательной организации, которая позволит без использования дополнительных смысловых звеньев определять ход развития детей на основании проявления в их деятельности различных типов инициативы.

Ключевые слова: Структура образовательной программы, индивидуализация дошкольного образования, культурная практика, «карты развития», сюжетная игра, продуктивная деятельность, интерпретирующее наблюдение.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания ФИРО РАНХиГС.

Благодарности. Авторы благодарят Н.А. Короткову за идеи, являющиеся основой данной статьи.

Для цитаты: *Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.* О разработке типологии программ дошкольного образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30. DOI:10.17759/psyedu.2020120301

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Tatyana N. Doronova

Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7189-6471>, e-mail: vacante@yandex.ru

Sergey G. Doronov

Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0008-6644>, e-mail: sergeydoronov@gmail.com

Elena G. Khaylova

Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-3085>, e-mail: elena-khajlova@yandex.ru

All-round development of a child in kindergarten is possible only when using educational programs that perform the function of structuring the entire volume of developmental influences on a child in kindergarten. Currently, this requirement is not fully observed, which leads to the loss or, on the contrary, unproductive duplication of part of the content of preschool education. This state of affairs necessitates the development of a typology of programs. Also, the typology of the program is the basis for building objective links between the goals of educational activities and its actual results. But, at present, connections of this kind can be built only through individual psychodiagnostic examinations, which is unacceptable for real pedagogical practice for a number of reasons. In this article, the authors, relying on the psychological and pedagogical concept of N.A. Korotkova, designing the structure of the educational program, which considering the whole variety of possible events occurring in the preschool educational organization and allowing, without using additional semantic links, to determine the course of children's development based on the manifestation of various types of initiative in their activities.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Keywords: The structure of the educational program, individualization of preschool education, cultural practice, “development maps”, pretend play, productive activity, interpretive observation.

Funding. The article was written on the basis of the RANEPА state assignment research programme.

Acknowledgements. The authors thank N.A. Korotkova for the ideas that form the basis of this article.

For citation: Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G. About Development of the Typology of Preschool Education Programs. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30. DOI:10.17759/psyedu.2020120301 (In Russ.).

Введение

Нормативная база, регулирующая деятельность дошкольных образовательных организаций в Российской Федерации, определяет, что «образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность» [32], и «структурные подразделения (группы) в одной организации могут реализовывать разные программы» [26]. Основой для разработки должны служить Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее везде: Стандарт) и примерные программы, которых сегодня более двух дюжин.

Вместе с тем Стандарт функционально не подразумевает и не содержит обоснования и методического разъяснения способов структурирования содержательного наполнения образовательной программы, лишь намечая направления развития детей (образовательные области) и шаблонно определяя формальную структуру, единую для общего образования в целом (пояснительная записка, целевой раздел и т.д.). При этом авторы примерных программ тоже не проявляют внимания к такому столь очевидно важному элементу, как структура программы.

Таким образом, призыв к вариативности и индивидуализации образования остается нереализованным. Целью данной статьи является разработка и обоснование типологии программы, которую воспитатель сможет без чрезмерных усилий заполнить тем содержанием, которое по душе ему, интересно детям его группы и соответствует материальным возможностям детского сада и семей воспитанников.

Основанием для разработки является педагогическая теория, разработанная Н.А. Коротковой.

Основной функцией образовательных программ мы считаем упорядочение педагогически ценных содержаний, существующих в человеческой культуре, для гармоничного развития детей дошкольного возраста в различных формах общественного дошкольного образования.

Упорядочить их можно следующими способами:

– на основании родо-видовых отношений с помощью последовательного деления понятий (классификации);

– на основании причинно-следственных связей.

Родо-видовые отношения подразумевают наличие в программе определенной структуры, позволяющей представить все существенные характеристики ребенка упорядоченно. Это необходимо по той причине, что понятие «развитие ребенка» имеет значительный объем и недоступно для практического оперирования целиком. То есть в детском саду (который является общественным образовательным институтом с большим количеством воспитанников) мы не можем заниматься «развитием ребенка», руководствуясь лишь своей интуицией (как это можно делать в семье), а должны делать это в определенных программой направлениях.

Причинно-следственные связи подразумевают соотнесение целей и фактических результатов образовательной деятельности взрослого во временной перспективе. Реализуя содержание, предложенное в программе, взрослый должен иметь возможность оценивать результаты своих действий, направленных на ребенка, и изменять их, если последние недостаточно эффективны.

Наиболее рациональной является система, в которой структура программы и способ оценивания развития детей непосредственно сопряжены друг с другом.

Несмотря на очевидность вышесказанного, в структуре всех известных нам программ дошкольного образования можно найти существенные недостатки. Так, в программе проекта «Head Start», лицензирующего и финансирующего образовательные учреждения в США, разработчики выделили пять областей развития: социально-эмоциональное развитие; речь и грамота; познание; сенсорное, двигательное и физическое развитие [49]. Нет нужды доказывать, что любая сенсорная активность, как и обучение грамоте, носит познавательный характер, а использование речи в той или иной степени относится к любой из перечисленных сфер. Также известно, что «эмоции рождаются в действии... в каждом действии заключены также хотя бы зачатки эмоциональности» [29, с. 198], что делает сферу «социально-эмоциональное развитие» несоразмерной остальным.

Структура отдельных областей также носит диффузный характер. Раздел «Познание» делится на пять категорий: экспериментирование; развитие памяти; рассуждение и решение проблем; сюжетная игра. При этом совершенно очевидно, что вербальное рассуждение может быть частью экспериментального исследования; стремление разрешить некую проблему является основным мотивом любой познавательной активности; память, в отличие от остальных элементов, представляет собой психический процесс; сужение же развивающей роли сюжетной игры познавательной функцией является надуманным.

Схожим образом обстоит дело и в других программах. Широко известная во всем мире программа HighScope (Perry Preschool Project) представляет собой набор из 58¹ ключевых показателей развития в семи областях: социальное и эмоциональное развитие; физическое развитие и здоровье; язык, грамотность и коммуникация; математика; творчество; наука и

¹ Количество целевых индикаторов варьируется. На официальном сайте <https://highscope.org/cog-advantage/> их 34, в документе, соотносящем целевые ориентиры дошкольного образования штата Нью-Джерси с программой HighScope https://www.nj.gov/education/ece/curriculum/desc/njkdis_highscope.pdf, их 54. Это явно не связано с эволюцией программы, а, скорее, может быть объяснено ее незавершенностью.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

техника; знакомство с социумом.

Соотнесение в программах поставленных целей и фактических результатов осуществляется в лонгитюдных исследованиях, но для нормализации педагогической практики (на уровне «поперечного среза») если и применяется, то в упрощенной форме, не дающей сколько-нибудь полного представления о ребенке. Примечательны в данном отношении методики UBUS-3 и UBUS-5², разработанные в Гренландии [48]. Авторы, совершенно справедливо посчитав традиционные методы чересчур громоздкими, принимают неожиданное решение – ограничиться только наблюдением за взаимодействием детей друг с другом и со взрослыми. Нет нужды доказывать, что для решения поставленной авторами глобальной задачи описания «социальной ситуации развития»³ детей 3–5 лет этого явно недостаточно.

Но даже в работах эмпирико-аналитической направленности, не имеющих, в отличие от педагогической практики, принципиальных ограничений в ресурсах, исследователи уверенно оперируют только уровнем академической успеваемости детей и явно затрудняются даже с четким определением так называемых «некогнитивных» способностей. Для определения данной сферы постоянно вводятся новые дефиниции: «социально-эмоциональные компетенции» (social and emotional learning competencies); «гибкие умения» (soft skills), «новые основные навыки» (new basic skills); «добродетель» (virtue); «навыки 21 века» (21st century skills) [45].

В России практически все образовательные программы дошкольного образования структурированы в соответствии с образовательными областями: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. Данная структура содержит очевидное наложение элементов «социально-коммуникативное» и «речевое», что образует несоразмерно большой блок неясного содержания. Наложения присутствуют и в отношениях «познавательное»–«эстетическое», если представлять последнее как особую установку восприятия.

Для понимания конструкта «образовательная область» является познавательным его сравнение с аналогичной типологией в программе «Воспитание и обучение в детском саду» периода 1962-1987 гг.: физическое, умственное, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание⁴. Но в тексте программы таких разделов не было. Во всех изданиях они упоминаются только один раз, в разделе «Введение» на 3 странице.

Типология в программе «Воспитание и обучение в детском саду» была следующая: «Организация жизни и воспитание детей»; «Обучение на занятиях»; «Праздники и развлечения». Далее в каждом разделе помещалось описание конкретной практики.

² Для детей 3 и 5 лет соответственно.

³ Судя по библиографии работы, данный термин используется в традиционном значении, введенном в оборот Л.С. Выготским.

⁴ Состав категорий мог незначительно меняться (категория «трудовое воспитание» появилась только в 1976 году), но в целом на протяжении более чем тридцати лет он оставался неизменным.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Из данного исторического примера становится ясным, что «образовательные области» – это абстрактная категория, не предназначенная для буквального упорядочивания содержаний. Но даже если рассматривать любую из систем образовательных областей как условный ориентир, возникает неизбежный вопрос, достаточно ли она полна? Так, например, ни в северо-американской, ни в современной отечественной структуре «сфер развития» ребенка мы не можем уверенно отнести ни к одной из них такое качество личности, как способность к волевому усилию и сопряженную с ним нравственно-этическую сферу.

Но, вне зависимости от точности и полноты определений условных сфер развития ребенка, во всех рассмотренных структурах есть принципиальный недостаток, делающий использование абстрактных целей для структурирования образовательной практики малоперспективным, так как подразумевает дополнительное звено для выстраивания причинно-следственных отношений. То есть для принятия решения, что у ребенка или группы детей недостаточно развивается какая-либо из перечисленных сфер и ей необходимо уделить особое внимание в дальнейшем ходе образовательного процесса, требуется регулярное психодиагностическое обследование детей. Такой подход вряд ли возможен в массовой практике.

В результате в программе «От рождения до школы», по которой работают более 70% детских садов России, авторы в 2019 году ограничиваются анонсированием структуры, состоящей из мотивационных, предметных и универсальных образовательных результатов, содержание каждого из которых является суммативным объединением различных характеристик ребенка [5, с. 32]. Кроме того, значительная часть перечисленных характеристик ребенка явно не относится к приобретениям данного возрастного периода, например, «чувство гражданской принадлежности и социальной ответственности». То, что изложено дискурсивно и может быть действительно определено без использования дополнительных диагностических средств, относится к категории предметных результатов.

Явная неспособность разработчиков двух крупнейших в мире систем дошкольного образования решить проблему рационального структурирования программ и связанную с ней проблему соотношения целей и фактических результатов приводит в последние годы к развитию любопытной тенденции. Так, в США для оценивания детских садов на соответствие требованиям программы Head Start до последнего времени использовалась система оценки образовательной среды ECERS. После 2015 года ECERS был дискредитирован рядом исследований⁵, и его функционально заменила аналогичная методика Early Learning Outcomes Framework (ELOF) [44]. Важным является то, что она была изначально дополнена Classroom Assessment Scoring System (CLASS) [42], направленной на аудит педагогов. Введение в состав программы последней свидетельствует о том, что разработчики Head Start не считают ELOF достаточно функциональным и постепенно трансформируют контекст оценки качества образования, переводя его с оценивания образовательных результатов на оценивание воспитателей.

По сути, подобная тенденция уже проявляется и в России. Невозможность оценить то,

⁵ Примечательным является тот факт, что одновременно с утратой позиций в США ECERS-R стали активно внедрять в России.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

насколько реализуются в детских садах образовательные области, приводит к тому, что ответственные за качество образования все большее внимание уделяют характеристикам непосредственных исполнителей. Одним из признаков этого является неуклонный рост документооборота.

Учитывая то, что российские разработчики в целом склонны к заимствованиям у своих северо-американских коллег (идея «подушевого» финансирования и многое другое), тенденция к оценке труда воспитателей вскоре может приобрести организованные формы и у нас. Мы не считаем это позитивной тенденцией, так как при таком подходе «управление людьми ... превалирует над управлением делами» [28, с. 263]. В результате ответственные за качество дошкольного образования будут добиваться от воспитателей того, что значительно эффективней решается в рамках предложенного нами направления.

Единственная известная нам альтернатива вышеизложенному подходу предлагается Н.А. Коротковой в описании подходов к образованию детей старшего дошкольного возраста [11] и отдельными работами, в которых предлагается оригинальный подход к оцениванию уровня развития детей [12; 13; 15]. Мы постарались расширить предлагаемые Н.А. Коротковой подходы на период от полутора до семи лет.

Общая структура программы дошкольного образования

Индивидуальной единицей структурирования программы является *событие*. События, происходящие в детском саду, могут быть трех видов: бытовые, образовательные и эксклюзивные.

Бытовые события сводятся в общем виде к жизнеобеспечению ребенка: приему пищи, туалету, сну, прогулкам. К образовательному виду мы будем относить события, в ходе которых ребенок реализует традиционные культурные практики: играет, рисует, конструирует, исследует окружающий мир и т.д.

Оба типа являются эксплицитными, отражаются в оглавлении и могут, учитывая традиции, быть названы: «Организация образовательной деятельности» и «Организация жизни и воспитания детей».

К эксклюзивным событиям мы будем относить те события, которые не могут быть отнесены ни к образовательным, ни к бытовым.

Рассмотрение бытовых событий в силу особенностей российского законодательства выведено из функционала образовательной программы и регулируется постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 “Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций”», и поэтому мы основное внимание уделим обоснованию структуры образовательных и эксклюзивных событий, а также взаимосвязям всех трех перечисленных типов.

Образовательные события

Функционально образовательные события предназначены для целенаправленного развития ребенка. Точнее, развивающегося ребенка мы представляем как начальное «...элементарное недифференцированное единство, из которого в дальнейшем вырастают

как действия, направленные на внешний мир, так и социальные формы поведения» [6]. Если конкретизировать данное утверждение, то можно сказать, что «психологическое окружение маленького ребенка нельзя назвать ни реальным миром, ни миром ирреального – эти два слоя еще недостаточно отделены у него друг от друга», и «...лишь постепенно ребенок научается произвольно концентрироваться на определенных частях окружения» [17]. Если же взглянуть на проблему в психолого-педагогическом ракурсе, развитие ребенка в интересующем нас периоде «...состоит в столкновении изначального игрового – процессуального (непрагматичного) отношения ребенка к реальности (опробования себя в ней) с дифференцированными, идущими от взрослого видами деятельности, требующими специфических средств-способов, и в постепенном (без форсирования) “разламывании” диффузной инициативы ребенка на разные ее направления (сферы)...» [11, с. 20].

Среди видов деятельности (культурных практик), которые ребенок присваивает от взрослого, основными являются следующие⁶:

- игра (сюжетная и с правилами);
- продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование и др.);
- познавательно-исследовательская деятельность;
- слушание чтения художественной литературы [11].

Направления (сферы) развития ребенка представляются как реализация ребенком четырех типов инициативы:

- творческой инициативы в сюжетной игре⁷;
- инициативы как целеполагания и волевого усилия в продуктивной деятельности;
- познавательной инициативы в исследовании окружающего;
- коммуникативной инициативы в игре и других формах совместной деятельности [15].

Указанные культурные практики являются основой образовательной типологии модели программы, а типы инициативы служат средством выстраивания в программе причинно-следственных отношений.

Уровни развития инициативы оцениваются на основании *действий ребенка*⁸. Действие ребенка понимается как «сознательный акт деятельности, который направляется на объект» [29, с. 28], и которое постепенно превращаясь «в сознательное отношение, начинает регулировать действие» [29, с. 28]. В развитии инициативы дошкольника Н.А. Коротковой на основании оформленности замысла ребенка выделяются следующие качественные этапы:

⁶ Данный перечень не претендует на универсальность. Так, например, из работ М. Мид известно, что в некоторых культурах отсутствует сюжетная игра как культурная практика.

⁷ Указаны наиболее специфичные для данного типа инициативы культурные практики.

⁸ Существуют и альтернативные подходы. Достаточно обсуждаемой была попытка А.Г. Асмолова в 1982 году обосновать в качестве единицы анализа личности понятие «динамические смысловые образования» (О предмете психологии личности // Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, с. 79-106), но, судя по содержанию обсуждения доклада, в частности, комментариям В.П. Зинченко, вряд ли данную попытку следует считать успешной.

- ситуативная связанность предметным полем (замысел отсутствует как таковой);
- частичный «отрыв» замысла ребенка от наличного предметного поля (замысел неустойчив);
- действия подчиняются отчетливо оформленному (сформулированному) замыслу (замысел осознаваем и устойчив) [15, с. 16].

Действия ребенка описываются буквально, например, третий уровень творческой инициативы формулируется следующим образом: «комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность; использует развернутое словесное комментирование игры через события и пространство (что и где происходит с персонажами); частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном – история, предметном – макет, сюжетный рисунок)» [15, с. 20].

Ребенок не только оценивается, но и формируется в ходе осуществления культурных практик. Если в оценивании акцент делается на самостоятельную деятельность ребенка, то в образовательном процессе основное внимание отводится совместной деятельности со взрослым.

Точкой отсчета начала онтогенеза образовательных событий является появление в течение второго года⁹ жизни в психике ребенка семиотической функции [24], которая внешне проявляется в комплексах действий, объясняемых наличием воспоминаний об отсутствующих предметах и явлениях. Ее проявления в соответствии с отечественной традицией мы будем называть «предметной деятельностью».

Постепенно предметная деятельность дифференцируется, и в ней становится возможным вычленивать отдельные культурные практики. Рассмотрим развитие каждой из них отдельно.

Сюжетная игра

Развитие сюжетной игры мы будем представлять как **усложнение сюжета игры** в период дошкольного детства [14; 46; 47], а **не как**:

- переход от сюжетной игры к игре с правилами [16; 40; 50];
- рост взаимодействия играющих [43];
- расширение тематики содержаний [23];
- рост произвольности поведения [4].

Точнее, мы представляем усложнение сюжетной линии дуалистично. С одной стороны, это овладение ребенком различными типами проекций игры (ролевой, функциональной и пространственной), а с другой – рост способности связывать события друг с другом в единую сюжетную линию [16].

При таком подходе нормативные характеристики развития сюжетной игры становятся следующими:

- от 2 до 4 лет сюжет игры характеризуется единичным повторяющимся игровым событием или различными событиями, не связанными друг с другом;

⁹ Все сроки мы указываем условно, и они могут иметь значительную индивидуальную изменчивость

– к 5 годам у ребенка развивается способность объединять несколько игровых событий;
– для возраста 6-7 лет характерным является осознанное комбинирование в единую последовательность событий из разных контекстов с осознанными, часто нетривиальными связками [16].

Игра с правилами

Игру с правилами, расцениваемую нами как имеющую общие корни с сюжетной игрой, но развивающуюся независимо от нее в онтогенезе [20; 47], мы будем рассматривать как состоящую из трех форм: *игра на удачу*, *игра на ловкость* и *игра на умственную компетенцию*. В ходе их реализации у ребенка развивается нормативная регуляция поведения и мотивация достижения. Развивается данная культурная практика следующим образом:

– в период от 2 до 4 лет циклические параллельно-подражательные и реципрокные действия в так называемых «играх-ритуалах»;
– в 4-5 лет становится возможным освоение детьми понятия выигрыша в рамках нормативных правил, обеспечивающих равенство игроков;
– в 7 лет дети становятся способными к построению новых правил в самостоятельной совместной деятельности [20].

Дидактическая игра

Так как мы разрабатываем педагогическую типологию, культурные формы игры необходимо дополнить дидактическими, то есть созданными взрослыми для осуществления образовательных целей. Широко распространено использование дидактических игр и в инклюзивной практике [10].

Следовательно, типология дополняется *сюжетной дидактической игрой* и *дидактической игрой с правилами*. Они могут быть наполнены любым целесообразным содержанием. Так, типичным является использование игры с правилами на ловкость для физического развития детей, а не для развития специфических для игры с правилами способностей, указанных выше. Также широко распространены музыкальные и театрализованные дидактические сюжетные игры и игры с правилами.

Продуктивная деятельность

Продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование и др.), как и сюжетная игра, представляют собой репрезентирующую деятельность, но направленную на достижение вещного результата. Ее развитие обычно описывается как развитие навыка работы с материалом, дополненное функцией «художественно-эстетического развития» [30; 33]¹⁰. Или, напротив, эстетическое развитие выдвигается на передний план [18].

¹⁰ Надо заметить, что в работах указанного периода на первый план выдвигалась скорее семиотическая сторона результативности изобразительной деятельности, нежели чем эстетическая. То есть речь шла о понятности рисунка, а его «художественная ценность» расценивалась как вторичная. Постепенное вытеснение консервативных форм «обучения в детском саду» нелиберальной составляющей вывело на первый план субъективную эстетическую оценку творчества ребенка взрослым.

Обособленно от вышеупомянутых направлений находится подход, основанный на представлении продуктивных видов деятельности как культурного средства развития способности у ребенка к реализации замысла-цели, проявляющегося в виде предметного результата и оцениваемого на основании внутренних критериев качества, которые он установил для себя сам, или внешних, которые он принял как обязательные [11; 41].

Примечательно, что такой подход к практической форме продуктивной деятельности мы видим у Я. Мукаржовского, считающегося «всемирно признанным классиком эстетической мысли»¹¹, и, несмотря на это, отмечавшего, «что центром внимания является не сама деятельность (или ее продукт), а исходная и конечная точка, т.е. две инстанции вне самой деятельности» [21, с. 204].

Способность у ребенка к осуществлению предметно оформленного замысла зарождается в возрасте около полутора лет. Так, некоторые дети в ходе игры с кубиками начинают обращать внимание на результаты предметных трансформаций [12], что далее может проявиться в так называемом «кризисе двух лет», одним из характерных черт которого является гипертрофированная самостоятельность без какой-либо оценки собственных возможностей. Таким образом, о результате деятельности говорить не приходится.

В возрасте около 4 лет дети начинают центрироваться на достижении успеха, но не имеют представления о реалистичном балансе своих возможностей и поставленных целей [37].

Наконец, после 5 лет дети становятся способны частично учитывать оба аспекта деятельности, и результаты начинают совпадать с поставленными целями [37].

Такое представление целеполагания развития продуктивных видов деятельности нам представляется более верным потому, что охватывает явление «продуктивной деятельности» целиком, а не только его «изобразительный» аспект.

Что касается эстетической составляющей в культурном «багаже» ребенка, то мы представляем ее как развитие определенной установки восприятия [29, с. 266], что не позволяет ограничить развитие данной способности рамками продуктивных видов деятельности. Буквально на каждую культурную практику можно взглянуть в «эстетическом» ракурсе. Все искусства развиваются *sub specie ludi*¹², эстетическая ценность художественной литературы и книжной иллюстрации являются бесспорными, а интерпретирующее наблюдение (см. ниже) следует отнести к познавательно-исследовательской деятельности. Таким образом, присутствующая в продуктивной деятельности эстетическая составляющая является неспецифичной и частной, во всяком случае, для периода дошкольного детства.

На отношения «знаний, умений и навыков» и «художественно-эстетического развития» можно взглянуть иначе. Дело в том, что кроме специфической репрезентирующей природы у продуктивной деятельности есть еще одна важная развивающая характеристика, заключающаяся в развитии знаний и умений по работе с материалом. В современной

¹¹ Лотман Ю.М. Ян Мукаржовский – теоретик искусства // Исследования по эстетике и теории искусства. М.: Искусство, 1994.

¹² Под знаком игры.

литературе, как отечественной, так и зарубежной, указанная дуалистичность содержания и развивающих задач продуктивной деятельности представляется в виде неразрешимого конфликта между «искусством» как творческой, свободной, раскрепощающей деятельностью и «технологией», построенной на механических, рутинных действиях и требующей для своего осуществления только «знаний, умений и навыков».

Но уже в XIX столетии существовала альтернативная точка зрения, которая заключается в том, что «всякое произведение искусства является результатом использования материала, который применяется при его изготовлении, а также влияния орудий труда и технологических процессов» [8, с. 224]. Сегодня же антагонистическое представление отношений «искусства» и «технологии» искусственно транспонируется в отношения «свободы» и «несвободы»; «творческой элиты» и людей, обреченных на «отчужденный труд»¹³. В результате в обществе доминирует мнение о том, что самые лучшие и дорогостоящие образовательные системы обеспечивают ребенку свободу и раскрепощенность творчества и существуют в «интересах детей»; а массовая образовательная практика создается для «поточного» производства будущих функционеров в «интересах системы».

Несмотря на реалистичность вышесказанного, данное противостояние является не более чем фальсификацией как «искусства», так и «технологии» [3; 22]. «Художник – реально работающий художник – является “техником” не в меньшей, а часто в большей степени, чем любой механик сборочной линии или оператор токарного производства» [3], и это следует учитывать в проектировании образовательных систем.

Поэтому мы, во-первых, не будем отрицать надобность развития умений в работе с материалом. На начальном этапе развития культурной практики они необходимы, особенно в рисовании, и заключаются в последовательном обучении ребенка свойствам орудий и материалов, а затем различным типам движений кистью и карандашом.

Во-вторых, вслед за Н.А. Коротковой, выделим в продуктивных видах деятельности четыре типа представленности цели взрослым ребенком:

- в виде образцов;
- в виде незавершенного продукта;
- в виде графической схемы;
- в виде словесного описания цели-условия [11, с. 90].

Теперь надо решить вопрос о том, что может сделать взрослый для увеличения мотивации достижения в осуществлении замысла детей.

В период от 2 до 7 лет происходит значительное изменение мотивирующего фактора для осуществления ребенком продуктивных видов деятельности. В возрасте 2-4 лет это «игровая мотивация», представляющая по сути проявления семиотической функции, стимулируемой и направляемой взрослым в нужном направлении [7; 41]. В ранние фазы данного периода не

¹³ Возможно, данная модель была одной из причин того, что сегодня практически во всем мире система среднего профессионального обучения переживает глубокий кризис.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

идет речи о создании какого-либо предметного результата, и продуктивная деятельность ребенка напоминает своей процессуальностью игру.

Использование того, что в разрабатываемой нами типологии мы определили как «сюжетная дидактическая игра», не только доказало на практике свою эффективность на начальных этапах освоения детьми продуктивной деятельности, но и показало сложность и многогранность проблемы. Во-первых, сюжетное обрамление продуктивной деятельности может быть различным, что подразумевает нюансы ее развивающей направленности. Во-вторых, если твердо держаться выбранной нами позиции, что развитие культурных практик представляет собой дифференциацию активности ребенка, то попытка развития продуктивных видов деятельности за счет привлекательности сюжетной игры для детей на протяжении всего дошкольного детства приведет нас в тупик.

По мере взросления ребенка цели и содержание продуктивной деятельности меняются, и целесообразно выводить игровые мотивы в более широкое культурное пространство, где осмысливать детский созидательный труд будут культурно-смысловые контексты («упаковки»). Это может быть изготовление игрушек; изготовление украшений и сувениров; создание книги и т.д. [11, с. 97]. Их содержание может изменяться в зависимости от субкультурных интересов детей.

Введение дополнительного структурного элемента в типологию продуктивных видов деятельности разрешает проблему, рассмотренную выше, и дает возможность педагогу использовать развивающий потенциал данной культурной практики в полном объеме, с учетом актуальных образовательных задач.

Познавательно-исследовательская деятельность

В познавательно-исследовательской деятельности, начиная с раннего детства, отчетливо проявляются два направления: практическая деятельность и наблюдение.

Практическая исследовательская деятельность начинается с элементарного *экспериментирования*, тесно переплетенного с сюжетной игрой и продуктивными видами деятельности. Основным развивающим эффектом экспериментирования является усвоение ребенком причинно-следственных отношений.

В деятельности, которая заключается в экспериментировании с предметами, вскоре начинает проявляться активность несколько иного рода – *классификация (коллекционирование)*, смысл которой состоит в том, чтобы «соединять однородное и различать разнородное» [34, с. 89]. В сортировке, постепенно перерастающей в иерархическую классификацию, происходит понимание ребенком родо-видовых отношений.

Экспериментирование (опыты) и коллекционирование (классификация) должны быть дополнены способами исследования окружающего мира в *пространственных* и *временных* отношениях, которые «...суть два источника познания, из которых можно а priori почерпнуть различные синтетические знания...» [6, с. 57]. «Пространство и время функционируют подобно инструментам наблюдения. Когда мы наблюдаем определенный процесс или событие, мы его локализуем, как правило, непосредственно и интуитивно в пространственно-временную структуру. Поэтому мы можем характеризовать пространство и время как структурную (упорядоченную) систему, основанную не на опыте, а используемую

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

в любом опыте и применимую ко всякому опыту» [25, с. 48].

В современных комплексных программах встречаются разделы, посвященные развитию у ребенка способов исследования в пространственном и временном контексте, но во всех известных нам случаях они фрагментарны и не охватывают весь дошкольный возраст. Для решения данной проблемы мы предлагаем структуру, обусловленную условными расстояниями, которые ребенок может преодолеть и исследовать. До появления активного ползания и затем прямохождения это – разрозненные пространства собственного тела (сначала ротовое, затем тактильно-кинестетическое); в 1,5–3,5 года – пространство помещения дома или группы; 3,5–5 лет это – ближайшие окрестности (прогулочная площадка, двор около дома, стандартные маршруты); в 5–7 лет – пространство географическое, известное ребенку не практически, а на уровне образно-символической репрезентации.

Освоение временных отношений целесообразно упорядочить, руководствуясь способностью ребенка воспринимать временные интервалы. Здесь совершенствование способностей ребенка мы видим как освоение суточных временных циклов (1,5–3 года), затем годовых (сезонных) циклов (3–5 лет) и, наконец, начальное понимание идеи непрерывного и линейного исторического времени (5–7 лет).

Что касается столь популярного в дошкольном образовании развития «первичных математических представлений», то они полностью укладываются в приведенные выше культурно-смысловые контексты. Так, известно, что понятие числа развивается как способность перехода от качественных и модельных соотношений, построенных на сходстве элементов (собака–собака, дом–дом), к соответствиям «один к одному», где дифференцирующие качества предельно абстрагируются [27; 35] и располагаются в классы. Получается, что основным источником развития этой способности является классификация. Но, как показал Ж. Пиаже, отдельно взятой логической операции классификации недостаточно для представления числового ряда, необходима операция сериации. Разбиение же элементов в серии (в отношениях «до» и «после») непосредственно относится к пространственным и временным отношениям [24].

Следовательно, выделение отдельной категории в образовательной деятельности, связанной с обучением основам математики, является неоправданным.

Что касается не менее популярного раздела «Ознакомление с окружающим миром», то использование его в качестве отдельного структурного элемента так же не имеет смысла. Начальная информация об объектах и явлениях окружающего мира является лишь материалом для освоения культурно-смысловых контекстов (способов исследования).

Попытка же сочетания обоих направлений (развитие способов исследования и систематическая трансляция детям знаний об окружающем) приведет к удвоению фактической информации.

Введение *наблюдения* как структурного элемента решает проблему места в типологии таких широко распространенных явлений и форм, как изучение ребенком (а не участие в них) социальных явлений; рассматривание (а не использование) вещей и образно-символического материала; слушание музыки; участие в прогулках и экскурсиях и многих других.

Стадии наблюдения могут быть выделены следующие:

- уподобляющая интерпретация, основанная на ассоциативном подобии между наблюдаемыми объектами и явлениями (3–4 года);
- умозаключающая интерпретация 1-й стадии, которая опирается на внешние, чувственно данные свойства вещей и их отношения (4–6 лет);
- умозаключающая интерпретация 2-й стадии, которая раскрывает внутренние свойства вещей в их существенных взаимосвязях (6–7 лет) [29, с. 103].

Большую роль в рациональной организации познавательно-исследовательской деятельности, равноценно «обслуживающей» как наблюдение, так и практику, играет содержание предметно-пространственной среды, которое может «представляться посредством *действий*, с которыми они необходимо связаны либо в форме *изображений*, либо с помощью слов, либо с помощью иных *символов*» (выделение наше) [1, с. 308]. Исходя из этого, мы получаем три основных вида материалов: объекты для исследования в действии; образно-символический материал; нормативно-знаковый материал [19].

Эксклюзивные события

Напомним, к данному виду мы относим события, которые иррегулярны по своей природе и не могут быть отнесены к образовательным и бытовым событиям. Практический смысл введения данного понятия заключается в том, чтобы извлечь пользу для детей в большинстве неординарных ситуаций, не нарушая при этом структурную целостность программы.

Введение данного понятия вызывает неизбежное замешательство, но оно имеет долгую историю. Как мы упоминали выше, в представляющейся нам наиболее логически и содержательно верной типологии «Программы воспитания и обучения в детском саду» условные категории образования и быта дополнялись категорией «Праздники». Одной из характеристик праздника является то, что при его наступлении «обычная жизнь прекращается» [36, с. 50], то есть все события можно разделить дихотомически на «праздник» и «обычную жизнь». Но современные требования к дошкольному образованию диктуют нам уделение большего внимания тому, что отличается от запланированного заранее [38], несмотря на то, что в большинстве авторских программ данный факт упорно игнорируется.

Прежде всего, мы получаем возможность обоснованно реализовывать в педагогической практике нормативное требование индивидуализации, на сегодня являющееся системообразующим для отечественного дошкольного образования, но реалистичные подходы к осуществлению которого обсуждаются только применительно к инклюзивной практике [31; 39], а остальные дети считаются одинаковыми. Исключением является предлагаемая Н.А. Коротковой система, рассмотренная нами выше, в которой она предлагает считать субъектом образования «ядерную часть» группы детей и изменять содержание образования на основании оценивания их уровня инициативы; данная система является на сегодняшний день единственным реальным решением адаптации образовательных содержаний под потребности детей, но не снимает проблему полностью. Оперирование содержанием образования на уровне изменения баланса культурных практик является изначально запрограммированным процессом и не учитывает стихийной непредсказуемости дошкольников.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Предположим, у воспитателя запланировано рисование элементов осеннего пейзажа, а на улице пошел снег. Это эксклюзивное событие, не предусмотренное запланированной краткосрочной рабочей программой. Эмоциональность и полезависимость детей не позволит им сосредоточиться на исходном предложении взрослого, и поэтому будет правильным, если последний изменит содержание занятия. Тем более, подробная классификационная структура продуктивных видов деятельности на основании типа представленности цели теоретически позволяет подобрать полный эквивалент занятия.

Практически же осуществимым это становится в том случае, если форма записи возможных занятий детей дискретна, и программа построена не на изначально зафиксированных содержаниях (сегодня – тема «Осень», на следующей неделе – «Зима», как это устроено в большинстве комплексных образовательных программ), а на основании рассмотренной выше структуры культурных практик.

Другой пример типичного эксклюзивного события – праздник. Обычно в процессе подготовки к празднику образовательный процесс прерывается, и все сосредотачивается на подготовке к торжеству, безосновательно отложив запланированные образовательные события в сторону. Вместе с тем структура предложенной модели образовательного процесса позволяет без труда сохранить необходимый баланс различных культурных практик.

Или, допустим, ребенок заболел и долго не посещает детский сад. Иногда это принимает массовую форму, как весной 2020 года. В привычном, «плановом» смысле понимания и планирования образовательной деятельности, не учитывающем никаких неожиданностей, образовательный процесс должен быть прекращен. Но предлагаемая модель программы позволяет его продолжить, не разрушая собственных рамок.

К эксклюзивным событиям следует отнести значительную часть взаимодействий дошкольного образовательного учреждения с внешней средой. Прежде всего, одной из форм взаимодействия детского сада с семьей является визит родителей в детский сад за пределами нормативных рамок, которые заключаются в сопровождении детей и посещении родительских собраний. Фактически родители нередко принимают участие в организации праздников, рассказывают о своей профессии, помогают в благоустройстве группового помещения и территории прогулочных площадок. Это по аналогии должно быть отнесено к категории эксклюзивных событий и использовано с пользой для развития детей.

Во всех перечисленных случаях эксклюзивные события должны трансформироваться в образовательные, но любому педагогу-практику известно множество примеров, когда эксклюзивные события преобразуются в бытовые.

Эксклюзивные события по своей сути являются имплицитной частью типологии программы и существуют только как абстракция. Поэтому мы предлагаем дополнить типы «Организация образовательной деятельности» и «Организация жизни и воспитания детей» типами «Праздники» и «Взаимодействие с семьей».

Взаимодействие с семьей очень важно. Дело в том, что качественная разработка программы может лишь частично компенсировать существующее отношение числа детей к числу взрослых, которое сегодня явно не соответствует возможностям последних к осуществлению всего запланированного комплекса развивающих задач. Многолетний опыт

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

работы в этом направлении показал, что перспективным направлением в сложившейся ситуации является проектирование образовательной деятельности таким образом, чтобы часть занятий осуществлялась двухтактно, начавшись в семье и продолжившись в детском саду, или наоборот. Подобного рода работу нам удалось осуществить в некоторых детских садах с использованием специального дидактического материала «Детский календарь».

Бытовые события

Несложно заметить, что без описания повседневной жизни программное представление развития ребенка остается неполным. Мы утрачиваем целостный образ ребенка в ракурсе его включенности в повседневную социальную жизнь. Ясно, что участие в ней также отражается на развитии ребенка, причем довольно сильно.

Данную методическую проблему мы предлагаем решить на основании посылки, что бытовые события могут трансформироваться в образовательные. В последних также проявляется субъектная активность ребенка, которую мы до сих пор представляли в образовательном ракурсе как осуществление культурных практик. Но если взглянуть на личность человека и проявления его способностей предельно широко, как это сделал, в частности, П. Рикёр, и провести параллели с типами инициативы, то мы увидим не только «я могу говорить» (коммуникативная инициатива); «я могу действовать» (инициатива как целеполагание); «я могу рассказать о себе» (творческая и познавательная инициативы), но и способность «быть субъектом действия, рассматривать самого себя в качестве автора собственных поступков, то есть быть вменяемым» [28, с. 158]. Зарождающаяся способность отвечать за свои поступки, определяемая первичными моральными инстанциями, развивается у ребенка не только в ходе осуществления культурных практик (особенно чтения художественных текстов), но и в повседневном взаимодействии со сверстниками и со взрослыми.

Структура образовательной программы дошкольного образования

Исходя из вышесказанного, структура основной образовательной программы для детей от 1,5 до 7 лет, материализуемая в разделах программы, обозначенных в оглавлении, и которые затем заполняются соответствующим содержанием, должна выглядеть следующим образом.¹⁴

Вторая группа раннего возраста (от 12–15 месяцев до 2 лет)

Организация жизни группы и воспитание детей

Организация образовательной деятельности

Сюжетная игра

Дидактические игры

Игры подвижного характера;

Музыкальные дидактические игры;

¹⁴ Из предыдущего текста ясно, что приведенное деление очень условно. Во-первых, развитие психических процессов и видов деятельности по имеющимся данным не подчиняется годовому календарному делению. Во-вторых, паспортный возраст детей не соответствует возрасту психологическому.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Дидактические игры познавательного характера

Взаимодействие с родителями

В детском саду;

В семье

Организация праздников

Первая и вторая младшие группы (2–3 года; 3–4 года)

Организация жизни группы и воспитание детей

Организация образовательной деятельности

Сюжетная игра

Игра с правилами¹⁵

Дидактические игры

Игры подвижного характера;

Музыкальные дидактические игры;

Дидактические игры познавательного характера

Продуктивная деятельность (рисование, лепка, конструирование)

Работы по словесной представленности замысла-цели;

Работы с незавершенным продуктом

Познавательно-исследовательская деятельность

Наблюдение;

Опыты (экспериментирование);

Коллекционирование (классификация)

Слушание художественной литературы

Взаимодействие с родителями

В детском саду;

В семье

Организация праздников

Средняя группа (4–5 лет)

Организация жизни группы и воспитание детей

Организация образовательной деятельности

Сюжетная игра

Игра с правилами

Игры на удачу

Дидактические игры

Игры подвижного характера;

Музыкальные дидактические игры;

Дидактические игры познавательного характера;

Театрализованные дидактические игры

Продуктивная деятельность (все типы материалов)

Работы по словесной представленности замысла-цели;

Работы с незавершенным продуктом;

Работа по образцам (конструирование)

¹⁵ В данном возрастном периоде игра с правилами ограничивается так называемыми «играми-ритуалами», заключающимися в параллельных или реципрокных действиях играющих.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Познавательно-исследовательская деятельность

Наблюдение;

Опыты (экспериментирование);

Коллекционирование (классификация)

Слушание художественной литературы

Взаимодействие с родителями

В детском саду;

В семье

Организация праздников

Старшая и подготовительная группы (5–6 лет; 6–7 лет)

Организация жизни группы и воспитание детей

Организация образовательной деятельности

Сюжетная игра

Игра с правилами

Игры на удачу;

Игры на физическую компетенцию;

Игры на умственную компетенцию

Дидактические игры

Игры подвижного характера;

Музыкальные дидактические игры;

Дидактические игры познавательного характера;

Театрализованные дидактические игры

Продуктивная деятельность (все типы материалов)

Работы по словесной представленности замысла-цели;

Работы с незавершенным продуктом;

Работа по образцам;

Работа по графическим схемам

Слушание художественной литературы

Взаимодействие с родителями

В детском саду;

В семье

Организация праздников

Приведенная структура дает разработчику возможность обоснованно, а не произвольно разместить в программе *любое* педагогически ценное содержание. При этом содержания будут дублироваться только в случае полифункциональности некоторых возможных развивающих занятий.

В любом педагогическом сообществе существуют стихийные или более-менее упорядоченные формы сохранения и передачи удачных занятий взрослого с детьми. С использованием предлагаемой структуры, за счет конкретной, «неразмытой» классификации сохранять и использовать описания занятий станет значительно проще и удобней.

В заключение поясним неизбежно возникающие вопросы. Кажущийся обязательным раздел «Развитие речи», по нашему мнению, таковым не является, как на сегодня не нуждаются в доказательствах два факта. Первый заключается в том, что генетически речь

вторична относительно практики ребенка. Второй факт заключается в том, что основная функция речи – коммуникативная, а не сигнификативная, несмотря на огромный потенциал вербального рассуждения как средства познания.

Следовательно, раздел «Развитие речи» становится дублирующим относительно раздела «Сюжетная игра», в которой метакоммуникация¹⁶ выполняет значительную роль; раздела «Продуктивная деятельность», где планирующая роль речи находится на переднем плане; раздела «Познавательная исследовательская деятельность», важнейшей частью которого является вербальное рассуждение-исследование. Не последнюю роль в развитии хорошей разговорной речи играет и слушание художественной литературы.

Кроме того, развитию речи способствует организация образовательного процесса таким образом, чтобы дети могли непринужденно общаться со взрослым и друг с другом. Аффект ребенка, стремящегося эксплицитно выразить свою мысль заинтересованному в общении с ним сверстнику или взрослому, является сильнейшим средством, развивающим речь.

Целенаправленное «развитие речи» с использованием соответствующих методов должно использоваться там, где является необходимым – в логопедии.

Что касается разделов «Музыка» и «Физическая культура», мы считаем достаточным представления их в виде дидактических игр. Основным аргументом в пользу данного решения является то, что все подразделы раздела «Образовательная деятельность» сопрягаются с различными типами инициативы, за исключением «Слушание чтения художественной литературы» как не подразумевающего от ребенка активных действий. Но, стремясь избежать догматизма, мы считаем допустимым использование отдельных разделов «Музыка» и «Физическая культура».

Все вышесказанное приобретет большую функциональность, если будет учтено в проектировании образовательных программ общего образования. К сожалению, деятельность взрослых в дошкольном детстве, направленная на дифференциацию замыслов ребенка в осуществлении разнообразных культурных практик, сходит большей частью на нет в начальной школе. Первые ростки созидательного замысла, привитые в дошкольном детстве, реализуются в школе в форме ремесленного обучения изобразительным техникам или превращаются в «проекты», формально оцениваемые на конкурсах и не соотносящиеся с внутренними стандартами качества субъекта. Культурно-смысловые контексты познавательной-исследовательской деятельности, развиваемые у ребенка как фундамент естественных наук, превращаются в предметную дисциплину «Окружающий мир», построенную на пресловутом принципе «биди и воронки». Геометрия, моделирующие возможности которой сложно недооценить, также остается позабытой на протяжении всего обучения в начальной школе. Прививаемые с огромным трудом интерес и любовь к чтению сводятся к развитию читательских навыков и основам литературоведения.

Начатая нами работа далека от совершенства, и мы искренне надеемся на то, что наши коллеги возьмут на себя труд высказать критические замечания в наш адрес или предложат альтернативные пути решения поставленной проблемы.

¹⁶ Пояснение играющим своего замысла в развертывании сюжета.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Выводы

Работа по практическому внедрению Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования должна быть продолжена, и важнейшим элементом данного проекта является разработка рациональной типологии основных образовательных программ дошкольного образования. По мнению авторов, опирающихся в своей работе на концепцию организации образовательного процесса в группах старшего дошкольного возраста, предложенную Н.А. Коротковой, развитие ребенка следует понимать как дифференциацию его деятельности на следующие культурные практики: игру (сюжетную и с правилами); продуктивные виды деятельности (рисование, лепку, аппликацию и конструирование); познавательно-исследовательскую деятельность и слушание художественной литературы.

Развитие каждой из культурных практик должно оцениваться в соответствии с нормативными критериями, определяемыми в соответствии с четырьмя типами инициативы: инициатива как целеполагание, творческая, коммуникативная и познавательная инициативы.

Система, позволяющая объединить структурированную систему культурных практик и наблюдение за развитием детей, позволяет добиться разностороннего развития каждого ребенка и решить задачу индивидуализации образования.

Каждая из культурных практик структурируется в соответствии с культурно-смысловыми контекстами последней, что позволяет сделать образовательный процесс еще более эффективным.

Указанная система «культурные практики – типы инициативы» показала свою эффективность в ходе более чем пятилетней апробации программы дошкольного образования «Миры детства: конструирование возможностей».

В то же время мы постарались показать, что при проектировании программ дошкольного образования нецелесообразно ограничиваться только структурой и содержанием образовательной деятельности. Для исчерпывающего представления и структурирования всех возможных ситуаций, значимых для развития ребенка-дошкольника, необходима типология, определяемая на основании типа событий, которые происходят в дошкольной образовательной организации. Структура, состоящая из образовательных, бытовых и эксклюзивных событий, дает теоретическую возможность обоснованно использовать на пользу детям любые ситуации и избежать несоответствий между нормативным регулированием и реальной практикой без мелочной регламентации последней.

Литература

1. Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 416 с.
2. Бюлер Ш., Гетцер Г. Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста. М.: Учпедгиз, 1936. 128 с.
3. Вартофский М. Искусство и технология – противоположные модели образования? Использование культурного мифа // Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1988. С. 376–401.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

4. *Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А.* Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 111–121. DOI:10.17759/chp.2020160111.
5. *Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Дорофеева Э.М.* От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. 5-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 334 с.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 томах. Том 6. Орудие и знак в развитии ребенка. М.: Педагогика, 1984. С. 5–86.
7. *Доронова Т.Н., Якобсон С.Г.* Обучение детей 2–4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре (младшая разновозрастная группа): Кн. для воспитателей дет. сада. М.: Просвещение, 1992. 133 с.
8. *Землер Г.* Практическая эстетика. М.: Искусство, 1970. 320 с.
9. *Кант И.* Собрание сочинений: в 8 томах. Том 8. М.: ЧОРО, 1994.
10. *Клопотова Е.Е., Крупнова И.Ю.* Возможности использования настольных игр для развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 41–50. DOI:10.17759/bppe.2020170105.
11. *Короткова Н.А.* Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: Линка-пресс, 2007. 208 с.
12. *Короткова Н.А.* Проблема дифференцированного подхода к образовательному процессу в детском саду // Ребенок в детском саду. 2008. № 5. С. 32–36.
13. *Короткова Н.А.* Пути гибкого проектирования образовательного процесса в детском саду // Ребенок в детском саду. 2008. № 6. С. 18–24.
14. *Короткова Н.А.* Сюжетная игра дошкольников. М.: Линка-пресс, 2016. 252 с.
15. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. Изд. 3-е, дораб. М.: Линка-пресс, 2014. 49 с.
16. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401.
17. *Левин К.* Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка // Динамическая психология. Избранные труды. / К. Левин. М.: Смысл, 2006. С. 372–427.
18. *Лыкова И.* Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Младшая группа. М.: Карапуз-дидактика, 2007. 142 с.
19. Материалы и оборудование для детского сада. Пособие для воспитателей и заведующих / Доронова Т.Н., Ерофеева Т.И., Короткова Н.А., Рунова М.А. М.: Элти-Кудиц, 2003. 150 с.
20. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Игра с правилами в дошкольном возрасте. М.: Онега, 1994. 190 с.
21. *Мукаржовский Я.* Исследования по эстетике и теории искусства. М.: Искусство, 1994. 605 с.
22. *Мунье Э.* Страх в XX веке // Манифест персонализма / Э. Мунье. М.: Республика, 1999. С. 412–458.
23. *Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В.* Комплексное руководство формированием игры старших дошкольников // Игра дошкольника / С.Л. Новоселова. М.: Просвещение, 1989. С. 79–94.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

24. *Пиаже Ж., Инхелдер Б.* Психология ребенка. 18-е изд. СПб.: Питер, 2003. 160 с.
25. *Поппер К.* Иммануил Кант – философ просвещения // Все люди – философы / К. Поппер. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 23–52.
26. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2013 г. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 25.08.2020).
27. *Рассел Б.* Философия логического атомизма. Томск: Водолей, 1999. 191 с.
28. *Рикёр П.* История и истина. СПб.: Алетейя, 2002. 399 с.
29. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. 2-е изд. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
30. *Сакулина Н.П.* Рисование в дошкольном детстве. М.: Просвещение, 1965. 240 с.
31. *Сунько Т.Ю.* Представления педагогических работников об особенностях своей деятельности в инклюзивной практике [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 1. С. 32–37. DOI:10.17759/autdd.2020180104.
32. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета, 2012. Федеральный выпуск № 5976 (303). № 12. (дата обращения: 25.08.2020).
33. *Флерина Е.А.* Изобразительное искусство в детских учреждениях. Пособие для высших учебных заведений и педагогических техникумов. М.: ГУИПИ, 1934. 96 с.
34. *Фребель Ф.* Педагогические сочинения: в 2 томах. Том 1. М.: К.И. Тихомиров, 1913. 359 с.
35. *Фреге Г.* Основоположения арифметики. Логико-математическое исследование о понятии числа. Томск: Водолей, 2000. 127 с.
36. *Хейзинга Й.* Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2011. 418 с.
37. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. 392 с.
38. *Шмидт А.Ф.* Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 7. № 1. С. 89–96. DOI:10.17759/psyedu.2015070109.
39. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] / Алехина С.В. [и др.] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62–78. DOI:10.17759/cpse.2020090203.
40. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
41. *Якобсон С.Г., Доронова Т.Н.* Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 30–36.
42. A National Overview of Grantee CLASS® Scores in 2019 [Online]. Office of Head Start (OHS). URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/about-us/article/office-head-start-ohs> (дата обращения: 25.08.2020).
43. *Beaty J.J.* Observing Development of the Young Child. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
44. Curriculum Alignment with the Head Start Early Learning Outcomes Framework (ELOF) [Online]. Office of Head Start (OHS). URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/curriculum->

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

alignment-head-start-early-learning-outcomes-framework-elif (дата обращения: 25.08.2020).

45. Duckworth Angela L., Yeager David S. Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes // Educational Researcher. 2015. Vol. 44. no. 4. P. 237–251. DOI:10.3102/0013189X15584327

46. Fein G.G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review // Child Development. 1981. Vol. 52. no. 4. P. 1095–1118. DOI:10.2307/1129497.

47. Garvey C. Play. 2nd ed. N.Y.: Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press, 1990. P. 168.

48. Hedegaard M., Lyberth N. Construction of a Scale for Investigating Pre-School Children's Social Situations // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology, 2020. Vol. 16. no. 2. P. 25–32. DOI:10.17759/chp.2020160204.

49. Interactive Head Start Early Learning Outcomes Framework: Ages Birth to Five [Электронный ресурс] // Office of Head Start. URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/interactive-head-start-early-learning-outcomes-framework-ages-birth-five> (дата обращения: 25.08.2020).

50. Piaget J. Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton Library, 1967. P. 291.

References

1. Bruner D. Psikhologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoy informatsii [Beyond the information given; studies in the psychology of knowing]. Moscow: Publ. Progress, 1977. 416 p. (In Russ.).

2. Byuler SH., Gettser G. Diagnostika nervno-psikhicheskogo razvitiya detey rannego vozrasta [Kleinkindertests. Entwicklungstests vom 1. bis 6.]. Moscow: Publ. Uchpedgiz, 1936. 128 p. (In Russ.).

3. Vartofskiy M. Iskusstvo i tekhnologiya – protivopolozhnyye modeli obrazovaniya? Ispol'zovaniye kul'turnogo mifa [Art and technology – conflicting models of education? The uses a cultural myth]. Modeli. Reprezentatsiya i nauchnoye ponimaniye [Models: Representation and the Scientific Understanding]. Moscow: Publ. Progress, 1988, pp. 376–401. (In Russ.).

4. Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A. The Possibility of Using Role-Play to Train Executive Functions in Preschoolers. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 111–121. DOI:10.17759/chp.2020160111. (In Russ.).

5. Veraksa N.Ye., Komarova T.S., Dorofeyeva E.M. Ot rozhdeniya do shkoly. Innovatsionnaya programma doskol'nogo obrazovaniya [From birth to school. An innovative preschool education program]. Moscow: Publ. Mozaika-Sintez, 2019. 334 p. (In Russ.).

6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 6. Orudiye i znak v razvitii rebenka [Collected Works: in 6 vol. Vol.6. Tool and sign in the development of the child]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).

7. Doronova T.N. Yakobson S.G. Obucheniye detey 2-4 let risovaniyu, lepke, aplikatsii v igre (mladshaya raznovozrastnaya gruppa): Kniga dlya vospitateley detskogo sada [Teaching children 2-4 years old to draw, sculpt, applications in the game (younger group of different ages): Book for educators children garden]. Moscow: Publ. Prosveshcheniye, 1992. 133 p. (In Russ.).

8. Zemper G. Prakticheskaya estetika [Practical aesthetics]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1970. 320 p. (In Russ.).

9. Kant I. Sobraniye sochineniy v vos'mi tomakh. T. 8 [Collected Works in Eight Volumes: vol.8] Moscow: Publ. CHORO, 1994. (In Russ.).

10. Klopotova E.E., Krupnova I.Yu. Possibilities of Using Board Games to Develop

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 41–50. DOI:10.17759/bppe.2020170105 (In Russ.).

11. Korotkova N.A. *Obrazovatel'nyy protsess v gruppakh detey starshego doshkol'nogo vozrasta* [The educational process in groups of older preschool children]. Moscow: Publ. Linka-press, 2007. 208 p. (In Russ.).

12. Korotkova N.A. Problema differentsirovannogo podkhoda k obrazovatel'nomu protsessu v detskom sadu [The problem of a differentiated approach to the educational process in kindergarten]. *Rebenok v detskom sadu*, 2008, no 5. pp. 32–36 (In Russ.).

13. Korotkova N.A. Puti gibkogo proyektirovaniya obrazovatel'nogo protsessa v detskom sadu [Ways of flexible design of the educational process in kindergarten]. *Rebenok v detskom sadu*, 2008, no 6. pp. 18–24 (In Russ.).

14. Korotkova N.A. *Syuzhetnaya igra doshkol'nikov* [Pretend play for preschoolers]. Moscow: Linka-press, 2016. 252 p. (In Russ.).

15. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. *Nablyudeniye za razvitiyem detey v doshkol'nykh gruppakh* [Observing the development of children in preschool groups]. Moscow: Linka-press, 2014. 49 p. (In Russ.).

16. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401. (In Russ.).

17. Levin K. Vliyaniye sil okruzhayushchey sredy na povedeniye i razvitiye rebenka [Environmental forces in child behavior and development]. *Dinamicheskaya psikhologiya. Izbrannyye trudy* [Dynamic psychology. Selected Works]. Moscow: Publ. Smysl, 2006, pp. 372–427 (In Russ.).

18. Lykova I. *Izobrazitel'naya deyatel'nost' v detskom sadu: planirovaniye, konspekty zanyatiy, metodicheskiye rekomendatsii. Mladshaya gruppa* [Creative activities in kindergarten: planning, lesson notes, guidelines. Junior group]. Moscow: Publ. Karapuz-didaktika, 2007. 142 p. (In Russ.).

19. Doronova T.N., Yerofeyeva T.I., Korotkova N.A., Runova M.A. *Materialy i oborudovaniye dlya detskogo sada. Posobiye dlya vospitateley i zaveduyushchikh* [Materials and equipment for kindergarten. A guide for educators and managers]. Moscow: Publ. Elti-Kudits, 2003. 150 p. (In Russ.).

20. Mikhaylenko N.YA., Korotkova N.A. *Igra s pravilami v doshkol'nom vozraste* [Playing with rules in preschool age]. Moscow: Publ. Onega, 1994. 190 p. (In Russ.).

21. Mukarzhovskiy YA. *Issledovaniya po estetike i teorii iskusstva* [Research in aesthetics and art theory]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1994. 605 p. (In Russ.).

22. Mun'ye E. *Strakh v XX veke* [La Petite Peur du XXe siècle]. *Manifest personalizma* [Manifeste au service du personalisme]. Moscow: Publ. Respublika, 1999, pp. 412–458. (In Russ.).

23. Novoselova S.L., Zvorygina Ye.V. *Kompleksnoye rukovodstvo formirovaniyem igry starshikh doshkol'nikov* [Comprehensive guide to the formation of the play for older preschoolers]. *Igra doshkol'nika* [Preschool play]. Moscow: Publ. Prosveshcheniye, 1989, pp. 79–94. (In Russ.).

24. Piazhe ZH., Inkhelder B. *Psikhologiya rebenka* [Psychology of the child]. 18-ye izd. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2003. 160 p. (In Russ.).

25. Popper K. *Immanuil Kant – filosof prosveshcheniya* [Immanuel Kant Der Philosoph der

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

О разработке типологии программ дошкольного образования

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Aufklärung]. *Vse lyudi – filosofy [All people are philosophers]*. Moscow: Publ. Editorial URSS, 2003, pp. 23–52 (In Russ.).

26. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155 g. «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 no 1155 «On the approval of the federal state educational standard for preschool education»]. *Rossiyskaya gazeta*, 2013. (Accessed 20.08.2020). (In Russ.).

27. Rassel B. *Filosofiya logicheskogo atomizma [The Philosophy of Logical Atomism]*. Tomsk: Publ. Vodoley, 1999. 191 p. (In Russ.).

28. Rikor P. *Istoriya i istina [Histoire et vérité]*. Saint Petersburg: Publ. Aleteya, 2002. 399 p. (In Russ.)

29. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii: v 2 t. T. 1. [Fundamentals of General Psychology: in 2 vol. Vol. 1]*. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 483 p. (In Russ.).

30. Sakulina N.P. *Risovaniye v doshkol'nom detstve [Drawing in preschool childhood]*. Moscow: Publ. Prosveshcheniye, 1965. 240 p. (In Russ.).

31. Sunko T.Yu. Representations of Teachers about Their Own Work in Inclusive Practice. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), pp. 32–37. DOI:10.17759/autdd.2020180104. (In Russ.).

32. Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ «On education in the Russian Federation»]. *Rossiyskaya gazeta*. Federal'nyy vypusk №5976 (303). 2012. № 12. (Accessed 20.08.2020). (In Russ.).

33. Flerina Ye.A. *Izobrazitel'noye iskusstvo v detskikh uchrezhdeniyakh. Posobiye dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy i pedagogicheskikh tekhnikumov [Fine arts in children's institutions. A guide for higher educational institutions and pedagogical colleges]*. Moscow: Publ. GUIPI, 1934. 96 p. (In Russ.).

34. Frebel' F. *Pedagogicheskiye sochineniya [Pedagogical works]*. 2-ye izd. T. 1. Moscow: Publ. K.I. Tikhomirov, 1913. 359 p. (In Russ.).

35. Frege G. *Osnovopolozheniya arifmetiki. Logiko-matematicheskoye issledovaniye o ponyatii chisla [Die Grundlagen der Arithmetik: eine logisch-mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl]*. Tomsk: Publ. Vodoley, 2000. 127 p. (In Russ.).

36. Kheyzinga Y. *Chelovek igrayushchiy. Opyt opredeleniya igrovogo elementa kul'tury [Homo Ludens, a study of the play element in culture]*. Saint Petersburg: Publ. Izdatel'stvo Ivana Limbakh, 2011. 418 p. (In Russ.).

37. Khekkhauzen KH. *Motivatsiya i deyatelnost' [Motivation and Action]*. Moscow: Publ. Pedagogika, 1986. 392 p. (In Russ.).

38. Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2015. Vol. 7, no. 1. DOI:10.17759/psyedu.2015070109. (In Russ.).

39. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62–78.

Доронова Т.Н., Доронов С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

DOI:10.17759/cpse.2020090203. (In Russ.).

40. El'konin D.B. *Psikhologiya igry* [The Psychology of Play]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1978. 304 p. (In Russ.).

41. Yakobson S.G., Doronova T.N. *Psikhologicheskiye printsipy formirovaniya nachal'nykh form uchebnoy deyatel'nosti u doshkol'nikov* [Psychological principles of the formation of the initial forms of educational activity in preschoolers]. *Voprosy Psichologii*, 1988, no. 3, pp. 30–36. (In Russ.).

42. A National Overview of Grantee CLASS® Scores in 2019 [Online]. Office of Head Start (OHS). URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/about-us/article/office-head-start-ohs> (Accessed 20.08.2020).

43. Beaty J.J. *Observing Development of the Young Child*. 3rd ed. New York: Publ. Macmillan Publishing Company, 1990.

44. Curriculum Alignment with the Head Start Early Learning Outcomes Framework (ELOF) [Online]. Office of Head Start (OHS). URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/curriculum-alignment-head-start-early-learning-outcomes-framework-elof> (Accessed 20.08.2020).

45. Duckworth Angela L., Yeager David S. Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 2015. Vol. 44. no. 4, pp. 237–251. DOI:10.3102/0013189X15584327.

46. Fein G.G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 1981. Vol. 52, no. 4, pp. 1095–1118. DOI:10.2307/1129497.

47. Garvey C. *Play*. 2nd ed. N.Y.: Cambridge (Mass.): Publ. Harvard Univ. Press, 1990. P. 168.

48. Hedegaard M., Lyberth N. Construction of a Scale for Investigating Pre-School Children's Social Situations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 25–32. DOI:10.17759/chp.2020160204.

49. Interactive Head Start Early Learning Outcomes Framework: Ages Birth to Five. Office of Head Start. URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/interactive-head-start-early-learning-outcomes-framework-ages-birth-five> (Accessed 20.08.2020).

50. Piaget J. *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Publ. Norton Library, 1967. P. 291.

Информация об авторах

Доронова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7189-6471>, e-mail: vacante@yandex.ru

Доронов Сергей Геннадиевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0008-6644>, e-mail: sergeydoronov@gmail.com

Хайлова Елена Геннадиевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-3085>, e-mail: elena-khajlova@yandex.ru

Доронова Т.Н., Доронov С.Г., Хайлова Е.Г.

О разработке типологии программ дошкольного образования

Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 3–30.

Doronova T.N., Doronov S.G., Khaylova E.G.

About Development of the Typology of Preschool Education Programs

Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 3–30.

Information about the authors

Tatyana N. Doronova, PhD in Education, Professor, Leading researcher Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7189-6471>, e-mail: vacante@yandex.ru

Sergey G. Doronov, PhD in Education, Research Assistance, Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0008-6644>, e-mail: sergeydoronov@gmail.com

Elena G. Khaylova, PhD in Philology, Leading Researcher, Federal Institute for Educational Development The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-3085>, e-mail: elena-khajlova@yandex.ru

Получена 12.08.2020

Принята в печать 15.10.2020

Received 12.08.2020

Accepted 15.10.2020