

Теория и практика современного отечественного дошкольного образования

Бурлакова И.А.*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
iaburlakova@mail.ru

Автором обозначены наиболее важные теоретические положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, на основе которых построен федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Показано, что идея самоценности детства, положение об амплификации и необходимость построения образовательной работы с учетом специфики возраста, являясь основополагающими для дошкольного образования, нередко остаются лишь теоретическими тезисами, которыми педагоги либо не владеют, либо поступают в реальной образовательной практике, либо которые педагоги понимают превратно. Показана необходимость изучения условий разработки методов и средств эффективной реализации основополагающих теоретических положений в реальном образовательном процессе, в работе с дошкольниками. Обозначены ключевые понятия и положения культурно-исторического и деятельностного подходов: «деятельность», «развивающее образование», «зона ближайшего развития», которые нуждаются в теоретической разработке применительно к дошкольному детству.

Ключевые слова: ФГОС дошкольного образования, специфика дошкольного образования, амплификация, самоценность дошкольного детства, развивающее дошкольное образование.

Необходимость построения образовательной деятельности современными дошкольными организациями в соответствии с ФГОС вновь поднимает очень важную тему не только для обсуждения профессиональным сообществом, но и для поиска решений принципи-

альных и ключевых вопросов дошкольной образовательной практики. Это – теоретические основы дошкольного образования. И для того чтобы ФГОС реализовывался педагогами в полном соответствии с требованиями и принципами организации образовательной рабо-

Для цитаты:

Бурлакова И.А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С.35–43. doi: 10.17759/pse.2015200304

*Бурлакова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: iaburlakova@mail.ru

ты с дошкольниками, недостаточно косметических мероприятий в связи с введением государственного стандарта. Чрезвычайно важным представляется принятие и глубокое осмысление теоретических оснований дошкольного образования специалистами, их способность применять теоретические положения для понимания ребенка и результатов взаимодействия с ним, взаимодействия детей со сверстниками и другими людьми, для рефлексии собственной профессиональной деятельности.

Нередко представления и знания большей части воспитателей детского сада о развитии ребенка в дошкольном возрасте, об условиях и движущих силах этого развития носят формальный, заученный, а иногда и поверхностный характер. Большая часть практиков не считают необходимым владение теоретическими положениями, положенными в основу образовательной работы с детьми, на которых базируются нормативные и программные документы, поскольку полагают, что это сфера ответственности методистов, авторов программ. В работе же воспитателя значительную роль играют методики и конкретные методические разработки (речевого развития, развития математических представлений, экологического воспитания, физического развития и др.), которыми они и владеют (в разной степени). Соответственно качество их деятельности определяется уровнем владения этими методиками.

Не умаляя значения методик и технологий, невозможно не отметить первостепенное значение в работе педагога способности строить свою работу на основе глубоких знаний и понимания теоретических основ психолого-педагогической работы с детьми. Сейчас все чаще и убедительнее звучит мысль о том, что чем младше дети, тем выше должна быть квалификация педагога, уровень его психолого-педагогической компетентности. Владение теоретическими основами предполагает, что педагог способен свободно, корректно и адекватно использовать основные понятия, теоретические положения при анализе образовательной деятельности, условий и особенностей развития ребенка.

На протяжении уже более чем полувека в нашей стране в работе с детьми дошкольно-

го возраста воспитатели руководствуются положениями культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, которые являются теоретической основой отечественной дошкольной образовательной практики. Так было, когда существовала единственная и обязательная для всех детских садов «Программа воспитания и обучения в детском саду», так есть и сейчас, когда в дошкольных организациях реализуются отечественные вариативные (авторские) программы. Нет причин перечислять все ключевые положения культурно-исторической психологии и теории деятельности, но остановиться на некоторых, становящихся актуальными на каждом этапе развития современного дошкольного образования, представляется важным. Особенно сегодня – в период модернизации педагогического образования, перестройки системы подготовки педагогических кадров, в том числе и для работы с детьми дошкольного возраста. Эти положения касаются не столько содержания образовательной работы, сколько специфики организации педагогического процесса. Обращение к ним представляется особенно важным сейчас, поскольку анализ практики современного дошкольного образования позволяет говорить о силе традиций, о параллельном существовании теории и практики, о возобновившемся проникновении школьных моделей работы с детьми в дошкольное образование. Для реализации большей части этих положений в образовательной дошкольной практике требуются проведение новых исследований и разработка современных психолого-педагогических рекомендаций.

Первое положение: необходимо учитывать специфику возраста при построении образовательного процесса. Именно возрастные особенности дошкольников определяют основные подходы, выбор методов и способов построения образовательной работы, на чем делал акцент Л.С. Выготский в докладе на Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию в 1930-е гг. [1]. «Ход обучения, изменения, имеющие место на протяжении дошкольного возраста, характеризуются тем, что ребенок переходит от спонтанного к реактивному типу. [...] Если сказать, что

ребенок раннего возраста может в процессе обучения делать только то, что совпадает с его интересами, а ребенок школьного возраста может делать то, чего хочет учитель, то у дошкольника отношение определяется таким образом, что он делает то, что хочет, но не хочет того, чего я хочу» [1, с. 21]. Многие знают, что дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой, «... т. е. она должна быть преподнесена ребенку в той последовательности, которая отвечает и эмоциональным интересам ребенка, и особенностям его мышления, связанного с общими представлениями...» [1, с. 29].

Очевидно, что образовательная работа с дошкольником должна учитывать с необходимостью то, что его «эмоциональные интересы связываются со смыслом и значением, которые он вкладывает в известную ситуацию» [1, с. 28], т. е. образовательная ситуация, через которую взрослый решает обучающие и воспитательные задачи, должна быть интересна и привлекательна, иметь вполне определенный смысл для ребенка.

А.В. Запорожец подчеркивал, что «эффективность этого (дошкольного – И.Б.) воспитания в значительной мере зависит от того, в какой степени оно строится в соответствии с возрастными особенностями ребенка, особенностями его работоспособности и утомляемости, спецификой доминирующих на данной возрастной ступени видов деятельности и форм мышления, своеобразием потребностей и интересов» [3, с. 14].

Необходимость и обязательность учитывать специфику образования на дошкольном уровне подчеркивались во всех основных документах, которые определяли направления развития российского дошкольного образования и регулировали деятельность дошкольных образовательных организаций: от «Программы воспитания и обучения в детском саду» до ФГОС дошкольного образования.

В «Концепции дошкольного воспитания» (В.В. Давыдов, А. Петровский и др.) [4], которая определяла основные направления реформирования советской системы дошкольного воспитания, отмечалось, что «...только сочетание возрастного и индивидуального

подходов в воспитании и обучении детей может обеспечить их эмоциональное благополучие и полноценное психическое развитие» [4]. О необходимости построения «образовательного процесса на адекватных формах работы с детьми» указывалось в Федеральных государственных требованиях к ООП дошкольного образования [8].

Учет специфики дошкольного возраста определяется как один из основных принципов ФГОС дошкольного образования и осуществляется через реализацию образовательной 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» [9, п. 1.2].

Именно формы, способы и средства образовательной работы с дошкольниками отражают в первую очередь то, насколько реально педагоги реализуют принцип соответствия педагогического процесса возрасту детей. Общеизвестным в отечественной дошкольной педагогике является положение о том, что основные формы работы с дошкольниками – детские виды деятельности и прежде всего – игра. «Игра и связанные с нею формы активности, занятия, предметно-практическая деятельность» – главные формы организации жизни детей в детском саду [4].

Адекватность форм обучения специфике возраста чрезвычайно важна. Только при этом условии приобретения детей в результате проживания образовательных ситуаций будут востребованы самими детьми в их жизни, а не только использоваться детьми для демонстрации взрослым своих учебных достижений. «От особенностей стимулирования или организации деятельности детей взрослыми зависит успех в психическом развитии ребенка, и, таким образом, наряду с восходящей линией (собственное развитие) может быть и иная "кривая" личностных изменений (выражающая регрессивные или застойные тенденции); каждому шагу развития сопутствует возможность проявления и закрепления негативных новообразований, о сути которых должны знать взрослые» [4].

Однако основополагающему положению о необходимости учета возрастных особенностей детей при построении образовательной работы нередко противоречит существующая и встречающаяся довольно часто практика. Центральное место в работе с детьми по-прежнему занимают занятия, а проводятся они довольно часто по «школьному» типу, при этом игнорируется специфика дошкольного обучения. Распространение приобретает проведение занятий с дошкольниками учителями школы как «более квалифицированными» педагогами. Забывается или игнорируется и специфика дошкольного образования, и то, что слово «занятие» происходит от глагола «занять», в числе значений которого – «найти кому-либо работу, вид деятельности», «заинтересовать, привлечь внимание», «развлечь».

Второе важное положение теории (его и практики, и авторы программ рассматривают в качестве основополагающего принципа дошкольного образования) – необходимость амплификации. Понятие «амплификация», введенное А.В. Запорожцем, не было им определено однозначно, поэтому сегодня необходимо его переосмысление. Распространенным определением данного термина является обогащение развития ребенка за счет оптимального использования специфически детских видов деятельности, возможностей возраста. Однако в ряде работ это понятие истолковывается несколько иначе (Н.И. Гуткина, Д.М. Арановская-Дубовис, Е.В. Заика, В.Т. Кудрявцев и др.). Так, в работах В.Т. Кудрявцева оно приобретает особое значение: «... в самом точном смысле слова амплификация означает лишь одно: действие в превращении деятельности ребенка, заданной взрослым через систему культурных образцов, в детскую самодеятельность, направленную на творческое переосмысление (переконструирование) этих образцов, главным результатом которой становится порождение у ребенка нового образа себя и своих возможностей. Благодаря этому сама деятельность (в ее многообразных видах) из «инструмента педагогического воздействия» трансформируется в средство саморазвития и самореализации своего субъекта – ребенка»[5].

Очевидно, что реализация этого положения выражается в организации взрослым

специфически детских видов деятельности и создании условий для их развития. И здесь довольно много тем и вопросов, которые нуждаются в изучении и разработке. Так, например, одна из центральных тем дошкольного образования – игра.

Всеми признается ведущая роль этой деятельности в развитии дошкольника и то, что игра является основной формой организации образовательной работы с детьми, но сегодня на практике она вытесняется из дошкольного образования [11]. В числе причин такого положения дел Е.О. Смирнова называет то, что не только родителями, но и педагогами недооценивается развивающая роль игры, она подменяется игровыми «приемами» обучения. Так, например, включение «игровых» моментов в занятие (в «гости к детям приходит кукла», в группу «пришло письмо», воспитатель приходит в костюме сказочного персонажа и т. п.) часто считается игрой с детьми.

К причинам вытеснения игры из дошкольного образования можно отнести незнание, непонимание довольно большим числом педагогов-практиков самого понятия «игра», что обуславливает специфику понимания роли взрослого как «организатора», «режиссера» детской деятельности. Довольно часто при организации игры воспитатель предлагает детям тему, распределяет роли между детьми и выполняет сам роль режиссера, диктуя развитие сюжета. Он «учит» детей, говорит, как надо играть. Такой подход фактически является традиционным, довольно распространенным в дошкольном образовании.

Однако существует и иной взгляд на игру и психолого-педагогические условия ее развития, предложенный Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой [7]. В соответствии с этим подходом ребенок осваивает способы деятельности в совместной со взрослым игре и переносит их в самостоятельную или совместную с другими детьми деятельность. От педагога требуется понимание самой игры как деятельности и ее специфики, готовность учитывать интересы ребенка и способность оценивать его возможности. А большая часть педагогов считают взрослого «монопольным носителем заданной идеальной формы развития» [6].

Проблемным является также вопрос об организации других видов детской деятельности (конструирование, аппликация, рисование и др.), которые, не будучи ведущими, тем не менее играют очень большую роль в развитии детей. И сложным является здесь, прежде всего, само понятие «деятельность». В интерпретации многих педагогов проведение учебного занятия «по конструированию» есть подтверждение того, что воспитатель реализует деятельностный подход, что взрослый организует деятельность.

Все эти вопросы требуют своего решения, и особенно при разработке образовательных программ профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста.

Третье важнейшее положение, на котором должно строиться дошкольное образование и которое теснейшим образом связано с двумя предыдущими (о специфике обучения дошкольников и об амплификации), – самоценность возраста. «Но очевидно, признание своеобразия чего-либо еще не означает понимания его самоценности» – это высказывание В.Т. Кудрявцева [6] в полной мере отражает отношение педагогической практики к важнейшему теоретическому основанию.

Среди педагогов распространено упрощенное и искаженное понимание самоценности детства как важного периода, когда возникают и развиваются качества, которые будут необходимы и востребованы на последующих этапах жизни человека. Бесспорно, что «...основное внимание при организации педагогического процесса в детском саду и в семье должно быть уделено воспитанию тех ценнейших психофизиологических качеств, которые наиболее интенсивно развиваются в дошкольном детстве и затем войдут в золотой фонд зрелой человеческой личности» [4]. Однако опасно рассматривать дошкольное детство как период подготовки к дальнейшей жизни, и к школьной – в частности. Именно такое понимание, основанное на оценке настоящего «с позиции будущего», и ведет к отрицанию самоценности «проживания» детства ребенком. И здесь важно вспомнить, что в этой связи переход к обучению шестилеток в школе

многие уважаемые и авторитетные ученые (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер и др.) восприняли критически, считая, что «удлинение детства — величайшее завоевание человеческой цивилизации».

Преодолеть распространенное искаженное понимание «самоценности дошкольного детства» возможно, обратившись к работам А.В. Запорожца. «В конце 70-х — начале 80-х годов А.В. Запорожец стал настаивать на изучении психического развития как процесса саморазвития, спонтанного саморазвертывания внутренних противоречий деятельности ребенка с позиций культурно-исторического подхода. Именно через понимание саморазвития как всеобщей формы детского развития идея самоценности детства получила в работах А.В. Запорожца и его школы содержательное наполнение. ... Именно в процессе превращения деятельности в самостоятельную рождается особый необыденный мир "специфически детских видов деятельности"» [6].

И сегодня идея самоценности детства, развития самостоятельности в дошкольном возрасте лежит в основе главных задач дошкольного образования [9]. Самостоятельная деятельность фактически не является предметом внимания практиков, особую проблему представляет организация развивающей среды, которая бы выступала условием для поддержки и развития такой деятельности дошкольника, роли и задач взрослого в процессе становления самостоятельности ребенка. И «наказ» А.В. Запорожца сегодня остается актуальным: «...необходимо подвергнуть более глубокому изучению те условия и те формы педагогического воздействия, которые благоприятствуют превращению деятельности ребенка, первоначально складывающейся под влиянием взрослых, в самостоятельную, в подлинную самостоятельность, ибо лишь таким образом можно создать наиболее благоприятные предпосылки для свободного всестороннего развития ребенка» [4].

Положения о специфике дошкольного образования, амплификации и самоценности дошкольного детства – лишь часть из важнейших положений, составляющих основу об-

разовательной работы с детьми. Они разрабатывались в отношении вопросов организации дошкольного образования, но требуется разработка методов и средств их реализации в реальном образовательной процессе, обеспечение их постижения педагогами для применения в своей реальной психолого-педагогической деятельности.

При этом было бы целесообразно остановиться еще на таких ключевых базовых понятиях, как, например, «развитие» и «деятельность». Опыт взаимодействия с воспитателями при реализации программ повышения квалификации, образовательных программ по подготовке бакалавров заочной формы обучения (на базе СПО) позволяет охарактеризовать понимание этих понятий у современных педагогов как выхолощенное, чрезвычайно упрощенное.

Но есть некоторые важные теоретические положения культурно-исторического и деятельностного подходов, которые еще нуждаются в своей теоретической разработке применительно к дошкольному детству. Так, например, понятие «развивающее образование (обучение)» соотносится с уровнем начальной школы и разработано для построения образовательной работы с детьми школьного возраста – это «про школу».

Ведь в системе дошкольного образования до определенного времени преобладал иной подход – ориентированный на передачу знаний, умений и навыков детям. Положения об обучении как обучении детей самой возможности приобретать знания, умения и навыки и использовать их в жизни, как процессе передачи ребенку взрослым выработанных человечеством и зафиксированных в культуре средств и способов познания мира, его преобразования и переживания, зафиксированные в Концепции дошкольного воспитания [4], не получили реального практического воплощения. Причины этого – не только в «традициях» и некоторой инертности дошкольного образования, но и в том, что проблема развивающего обучения требует, прежде всего, своей дальнейшей теоретической разработки в отношении уровня дошкольного образования, а затем внедрения и в практику, и в подготовку педагогов.

Целенаправленный процесс, ориентированный на создание условий для освоения дошкольниками средств и способов деятельности, до недавнего времени организовывался при реализации лишь одной программы. Это программа «Развитие», разработанная под руководством Л.А. Венгера [2] и основанная на концепции развития познавательных способностей. С позиций развивающего образования была разработана еще одна образовательная программа – «Тропинки», автором которой является В.Т. Кудрявцев [10], опирающийся на идеи В.В. Давыдова о «развитом детстве».

Наименее разработанным является понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР), предложенное Л.С. Выготским. Это затрудняет проектирование и реализацию в дошкольном образовании развивающего обучения, обучения, ориентированного на ЗБР. В ФГОС дошкольного образования построение развивающего образования выступает в качестве одного из требований к условиям, необходимым «...для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста», и определяется как образование, ориентированное «...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)» [9]. В этом документе отмечено, благодаря чему возможно построение вариативного развивающего образования: создание условий для овладения культурными средствами деятельности; организация видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей; поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства; оценка индивидуального развития детей. Однако планирование и реализация образовательной работы, ориентированной на ЗБР, все еще остается проблемой для педагогов. Сложность состоит как раз не в организации деятельности, а в определении этой зоны – ведь мера и характер помощи и

участия взрослого в совместном с ребенком решении образовательной задачи бывают различными, разной бывает и мера участия и самостоятельности самого ребенка. Поэтому для реальной работы педагогу требуется более подробная и детальная разработка понятия, способов и средств определения ЗБР и методов работы с детьми с учетом ЗБР.

Особое место в вопросе единства теории и практики в дошкольном образовании занимают дошкольные образовательные программы. Сегодня все существовавшие до утверждения ФГОС вариативные программы перерабатываются, а возникающие новые разрабатываются в соответствии с требованиями стандарта. Сам нормативный документ основывается на культурно-историческом и деятельностном подходах, о чем свидетельствуют и формулировки задач и принципов дошкольного образования, и понятийный аппарат, используемый авторами: «социальная ситуация развития», «самоценность детства», «амплификация», «общение», «деятельность», «зона ближайшего развития», «развивающее образование» и др.

Сегодня подготовлено более 20 проектов примерных образовательных программ, с учетом которых дошкольные организации смогут разрабатывать свои ООП и которые заявляют о своем соответствии ФГОС! Важно, чтобы педагог, который будет реализовывать программу, был уверен, что в ней нет противоречий теоретическим положениям культурно-исторического и деятельностного подходов. Содержание представленных программ является зоной ответственности их авторов за «чистоту» соответствия теоретическим основаниям ФГОС. К сожалению, тексты некоторых программ позволяют говорить о невнимательном отношении их авторов к точности и теоретической выверенности формулировок. Так, например, в одном из проектов программы одна из задач образовательной работы с детьми третьего года жизни сформулирована следующим образом: «...закреплять навыки организованного поведения

в детском саду, дома, на улице». Кроме того, в списке проектов примерных ООП, которые, по мнению их авторов, соответствуют ФГОС, есть те, что воплощают альтернативные педагогические системы – педагогику М. Монтессори и Вальдорфскую педагогику. Это лишь подтверждает существование проблем единства теории и практики дошкольного образования, игнорирование места и роли теоретических положений как основы образовательной практики. Преодоление этих проблем позволит приблизиться к идеальным представлениям о том, каким должно быть развивающее дошкольное образование, построенное на глубоком понимании особенностей и закономерностей развития каждого ребенка в дошкольном возрасте, о необходимых для этого развития психолого-педагогических условиях.

Представляется возможным решение обозначенных вопросов в рамках развития психолого-педагогического образования и расширения научных исследований в области дошкольного образования.

В данной статье удалось коснуться лишь незначительной части важнейших теоретических положений и понятий, которые составляют основу практики дошкольного образования и используются при описании образовательной работы с дошкольниками. И тот факт, что определенная часть этих положений требует теоретической и экспериментальной доработки, не снижает актуальности и чрезвычайной важности их понимания и присвоения педагогами, осуществляющими образовательную деятельность. Выстраивать качественно сложную психолого-педагогическую деятельность, понимать суть педагогических воздействий и возникающих психологических явлений, быть способным вовремя и адекватно находить пути преодоления трудностей и предупреждать появление проблем невозможно без владения теорией и методологией этой деятельности. Именно подлинное единство теории и практики должно лежать в основе дошкольного образования и подготовки будущих педагогов.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. статей. М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. 136 с. [Электронный ресурс] // URL: <http://psychlib.ru/mgppru/VUR/VUR-0201.html> (дата обращения: 19.09.2015).
2. *Дьяченко О. М.* Программа «Развитие» // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 32–43.
3. *Запорожец А. В.* Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С. 5–20.
4. Концепция дошкольного воспитания. Одобрена решением коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию 16 июня 1989 г. № 7/1 [Электронный ресурс] // URL: <http://dovosp.ru/lows/concept/postanovlenie-minobrazovaniya-rt-ot-16-ijunya-1989-goda-71-programmno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obrazovaniya-kontsep-tsija-doshkolnogo-vospitaniya.html> (дата обращения: 19.09.2015).
5. *Кудрявцев В. Т.* А. В. Запорожец: от идеи самоценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития [Электронный ресурс] // Науки о детстве и современное образование. Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца. М.: Центр «Школьная книга», 2005. 184 с. URL: <http://tovievich.ru/book/istoria/5620-avzaporozhets-ot-idei-samotsennosti-detstva-k-printsipam-samo-determinatsii-i-amplifikatsii-detskogo-razvitiya.html> (дата обращения: 19.09.2015).
6. *Кудрявцев В. Т.* Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. Ч. 1. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. 163 с. URL: <http://tovievich.ru/book/duh/5569-istorizm-v-psihologii-razvitiya-ot-printsipam-k-probleme-i.html> (дата обращения: 19.09.2015).
7. *Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.* Организация сюжетной игры в детском саду. М.: Линка-Пресс, 2009. 91 с.
8. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Приказ Минобрнауки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/197482/> (дата обращения: 19.09.2015).
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 года № 1155 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 19.09.2015).
10. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / Под ред. В. Т. Кудрявцева. М.: Вентана_Граф, 2012. 144 с.
11. *Смирнова Е. О.* Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3 (дата обращения: 19.09.2015).

Theory and Practice of Modern Domestic Preschool Education

Burlakova I. A. *

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
iaburlakova@mail.ru*

The author marked the most important theoretical principles of cultural-historical psychology and activity approach, which underlie the educational standard. The idea of inherent value of childhood, the position of the amplification and the need to take into account the child's age are fundamental for preschool education.

For citation:

Burlakova I. A. Theory and Practice of Modern Domestic Preschool Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 35–43 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200304

**Burlakova Irina Anatolyevna*, PhD (Psychology) Professor, Head of the Chair of Preschool Pedagogic and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: iaburlakova@mail.ru

However, they often remain a theoretical thesis that teachers either do not own, or to act in a real educational practice, or they misunderstand. It is necessary to study conditions of development of methods and means for the effective implementation of the fundamental theoretical positions in real educational process. Statements that need to be developed in the theory as applied to the preschool are marked.

Keywords: Federal State Pre-school Education Standards, specificity of pre-school education, amplification, inherent value of preschool childhood, developmental pre-school education.

References

1. Vygotskii L.S. Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [Elektronniy resurs] [*The mental development of children in the learning process*]: Sb.statei. Moscow–Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1935. 136 p. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0201.html> (Accessed: 19.09.2015).
2. D'yachenko O.M. Programma «Razvitie» [Program "Development"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1996, no. 3, pp. 32–43 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Zaporozhets A.V. Nauchnaya kontseptsiya issledovaniy NII doshkol'nogo vospitaniya APN SSSR [*The scientific concept of the research Institute of pre-school education of the Academy of pedagogical Sciences of the USSR*]. *Psikholog v detskom sadu* [Psychologist in kindergarden], 2000, no. 2–3, pp. 5–23.
4. Kontseptsiya doshkol'nogo vospitaniya [Elektronniy resurs] [The concept of pre-school education]. Odobrena resheniem kollegii Gosudarstvennogo komiteta SSSR po narodnomu obrazovaniyu 16 iyunya 1989 g. № 7/1 [*Approved by the decision of the Collegium of the USSR State Committee for public education on 16 June 1989 No. 7/1*]. URL: <http://dovosp.ru/lows/concept/postanovlenie-minobrazovaniya-rf-ot-16-ijunya-1989-goda-71-programmno-metodicheskoe-obespechenie-doshkol'nogo-obrazovaniya-kontseptsija-doshkol'nogo-vospitaniya.html> (Accessed: 19.09.2015)
5. Kudryavtsev V.T. A.V. Zaporozhets: ot idei samotsennosti detstva – k printsipam samodeterminatsii i amplifikatsii detskogo razvitiya [A.V. Zaporozhets from the idea of the intrinsic value of childhood to the principles of self-determination and amplification of child development]. *Nauki o detstve i sovremennoe obrazovanie* [The science of childhood and modern education]. Materialy Mezhdunarodnoi yubileinoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.V. Zaporozhtsa [*Proceedings of the International jubilee scientific conference devoted to 100-th birthday of A. V. Zaporozhets*]. Moscow: Tsentr «Shkol'naya kniga», 2005. 184 p. URL: <http://tovievich.ru/book/istoria/5620-avzaporozhets-ot-idei-samotsennosti-detstva-k-printsipam-samo-determinatsii-i-amplifikatsii-detskogo-razvitiya.html> (Accessed : 19.09.2015).
6. Kudryavtsev V.T. Psikhologiya razvitiya cheloveka: osnovaniya kul'turno-istoricheskogo podkhoda [Elektronniy resurs] [*Psychology of human development: foundations of cultural-historical approach*]. Ch.1. Riga: Pedagogicheskii tsentr "Eksperiment". 1999. 163 p. URL: <http://tovievich.ru/book/duh/5569-istorizm-v-psihologii-razvitiya-ot-printsipa-k-probleme-i.html> (Accessed: 19.09.2015).
7. Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A. Organizatsiya syuzhetnoi igry v detskom sadu [*The organization of the plot of the game in kindergarden*]. Moscow: Linka-Press, 2009. 91p.
8. Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nykh gosudarstvennykh trebovaniy k strukture osnovnoi obshcheobrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronniy resurs] [*About approval and introduction in action of the Federal state requirements to the structure of the basic educational program of preschool education*]. Prikaz Minobrnauki RF ot 23 noyabrya 2009 g. № 655. URL: <http://base.garant.ru/197482/> (Accessed: 19.09.2015).
9. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogostandartadoshkol'nogobrazovaniya [Elektronniy resurs] [On approval of the Federal state educational standard of preschool education]. Prikaz Minobrnauki RF ot 17 oktyabrya 2013 goda № 1155. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (Accessed: 19.09.2015).
10. Kudryavtsev V.T. (ed.) Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Tropinki» [*Approximate basic educational program of preschool education «Tropinki»*]. Moscow: Ventana_Graf, 2012. 144 p.
11. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [*Game modern preschool education*] [Elektronniy resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education Psyedu.ru], 2013, no. 3 (Accessed: 19.09.2015). URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_3_3402.pdf (In Russ., abstr. in Engl).