

Научный доклад

Исследование механизмов, обеспечивающих реализацию прав детей от 1,5 до 3 лет на получение дошкольного образования

Т.Н. Доронова, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, Федеральный институт развития образования, doronova-tn@fanepa.ru; Н.В. Тарасова, директор научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, Федеральный институт развития образования, tarasova-nv@fanepa.ru; И.П. Пастухова, заместитель директора научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, Федеральный институт развития образования, pastukhova-ip@fanepa.ru; Е.Г. Хайлова, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, Федеральный институт развития образования, khaylova-eg@fanepa.ru; С.Г. Доронов, старший научный сотрудник научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, Федеральный институт развития образования, doronov-sg@fanepa.ru; Кривцова С.В., эксперт, Федеральный институт развития образования; krivtsova-sv@fanepa.ru.

Аннотация. В научном докладе рассматривается история появления и становления системы общественного воспитания детей раннего возраста в России и за рубежом. В центре анализа находятся вопросы образования детей от 1,5 до 3 лет. Обосновывается необходимость значительно более масштабного подхода к вопросам дополнительного профессионального образования педагогов (переподготовки, повышения квалификации) с учётом специфики образования детей раннего возраста.

Содержание

Введение.....	2
1 От истоков – к современности. Анализ отечественного и зарубежного опыта по образованию детей от 1,5 до 3 лет	3
1.1 Создание общественного воспитания детей младенческого и раннего возраста в России	3
1.2 Зарождение и развитие зарубежных систем воспитания и образования детей раннего возраста.....	33
2 Анализ дополнительных профессиональных образовательных программ (переподготовка, повышение квалификации) по вопросам специфики образования детей от 1,5 до 3 лет.....	45
Заключение.....	56
Список литературы.....	57

Введение

В национальных проектах «Демография» (п.3) и «Образование» в части «Современная школа» и «Поддержка семей, имеющих детей» поставлена задача обеспечения доступности и получения качественного дошкольного образования детьми до 3-х лет.

Сложность решения этой задачи обусловлена тем, что в России в начале 90-х годов система общественного воспитания детей младенческого и раннего возраста была фактически разрушена. Поэтому при реализации национальных проектов предстоит её возрождение и возникает необходимость исследования механизмов, обеспечивающих реализацию прав детей от 1,5 до 3 лет на получение качественного дошкольного образования.

К первоочередным вопросам, остро нуждающимся в решении, относятся вопросы подготовки педагогических кадров с учётом специфических особенностей детей младенческого и раннего возраста, которым свойственна физическая и психическая ранимость, процесс их развития скачкообразен и неравномерен, они заболевают при незначительных ошибках в уходе и при недостаточном удовлетворении их органических потребностей. Кроме того, пребывание детей до трёх лет в системе общественного воспитания дополнительно связано со многими рисками, сопряженными с негативными и зачастую необратимыми последствиями для их здоровья и развития и даже представляющими опасность для их жизни.

Вместе с тем, в целом ряде отечественных и зарубежных исследований убедительно показано, что, несмотря на существующие риски, пребывание детей в системе общественного воспитания и посещение яслей, помимо обеспечения женщинам возможности работать и связанные с этим ожидания повышения рождаемости, оказываются полезными для общего развития детей и их подготовки к школе. Но при этом исследования, проведенные в международных масштабах, свидетельствуют о том, что приобретённые детьми преимущества в воспитании, остаются краткосрочными и не становятся устойчивыми, если профессионализм специалистов находится лишь на среднем уровне.

Но смогут ли обеспечить преимущества в воспитании детей раннего возраста нынешние выпускники колледжей и вузов? Вполне возможно, что нет, потому, что в настоящее время в системе дошкольного образования работают те, кто получал педагогическое образование в период слияния вузов, повлекшее за собой сокращение

учебных курсов по раннему детству, как не востребовавшихся для работы будущих специалистов. Анализ федерального государственного образовательного стандарта уровня среднего профессионального образования (специальность 44.02.01 Дошкольное образование) и Федерального государственного образовательного стандарта уровня высшего образования (44.03.01 Педагогическое образование), позволили установить, что в настоящее время при подготовке педагогов для системы дошкольного образования вопрос раннего возраста, как отдельный элемент или направление обучения будущих специалистов не рассматривается. Поэтому в настоящее время перед системой среднего и высшего профессионального образования и переподготовки стоит задача возрождения содержания дисциплин, обеспечивающих подготовку педагогов для работы с детьми младенческого и раннего возраста, а перед органами управления – по переподготовке специалистов.

С целью оказания помощи в проведении этой работы, в докладе сформулированы специальные предложения к подготовке и переподготовке педагогических кадров с учётом специфики образования детей от 1,5 до 3 лет,

1 От истоков – к современности. Анализ отечественного и зарубежного опыта по образованию детей от 1,5 до 3 лет

Система дошкольного образования всегда была тесно связана с ситуацией в обществе и экономике, зависела от структуры и состава семьи, роли религии, культуры, составлявших тот контекст, в котором появлялся на свет и рос ребенок в тот или иной исторический период.

Вместе с тем, в каждой стране зарождение и развитие государственной системы общественного воспитания детей младенческого и раннего возраста имело свои отличительные особенности, связанные: с представлениями общества и государства о природе раннего детства, с государственными вложениями, с отношением родителей к яслям и домашнему воспитанию и многое другое, что невозможно включить в содержание одного научного доклада. Поэтому при проведении краткого анализа отечественного и зарубежного опыта будут рассмотрены только вопросы образования детей от 1,5 до 3 лет в системе общественного воспитания

1.1 Создание общественного воспитания детей младенческого и раннего возраста в России

1.1.1 Дореволюционный период

Первое учреждение для детей раннего возраста в России было организовано в 1716 году, но к 1903 году в Москве, Санкт-Петербурге и других городах включало 19

постоянно действующих яслей и 343 сезонных учреждения, организованных в сельской местности на период проведения работ. Изучение эффективности сезонных учреждений для детей раннего возраста, проведённое в 1902 году Д.А.Соколовым, показало, что если смертность детей до одного года в сельской местности составляла 61,7%, тогда как в населённых пунктах, имеющих ясли – 13,6%. При этом ясли в городах и сельской местности создавались на благотворительные средства и до середины XVIII века общественное воспитание детей раннего возраста не носило массового характера. Воспитательно-образовательные учреждения для детей раннего возраста создавались только для сирот.

К первому документу, призванному регулировать деятельность таких воспитательных учреждений, относится «Краткое наставление», составленное И.И. Бецким (1704-1795) по заданию Екатерины II и включающее программу воспитания детей раннего возраста с указаниями по организации их жизни и воспитанию. От взрослых требовалось гуманное отношение к детям, учёт склонностей и интересов каждого ребёнка, развитие у них любознательности и самостоятельности.

Несколько позже идея гуманного отношения к детям раннего возраста, выдвигаемые И.И. Бецким, нашли продолжение в трудах В.Ф. Одоевского (1804-1869), который уделял большое значение личным качествам «смотрительниц» и даже рекомендовал правила их отбора, считая, что женщины, работающие с детьми раннего возраста, должны иметь тихий и миролюбивый характер, а в своих действиях с детьми придерживаться здравого смысла и проявлять к ним терпение и любовь, как это присуще матерям. Кроме того, в помощь «смотрительницам», В.Ф. Одоевским были разработаны специальные пособия с рекомендациями по проведению занятий с детьми и организации их свободной деятельности.

Следует отметить, что в России одновременно с развитием подходов к организации жизни детей раннего возраста и их обучению в приютах, тщательно изучалось всё то, что происходило с детьми данного возраста в Европе и высказывалось по этому поводу собственное мнение. Так, например, К.Д. Ушинский (1823-1870) считал, что воспитание самых маленьких граждан России должно быть всенародным делом и касаться не только семьи, но и государства и в этой связи надо очень внимательно относиться к заимствованию зарубежного опыта работы. Поэтому, высоко оценивая систему Фребеля, он считал, что к её использованию в приютах для детей раннего возраста в России надо относиться крайне осторожно. К.Д. Ушинского не устраивала искусственность системы Фребеля, её излишний дидактизм, оторванность содержания от интересов и потребностей маленьких детей.

В конце XIX и начале XX века в России начались активные поиски новых подходов к организации жизни и образованию детей раннего возраста в связи с распространением педологии - науки о детях, предложенной американским психологом О. Хризманом в 1893 году.

Результатом проникновения педологии в систему российского образования стало создание в 1907 году в Санкт-Петербурге педологического института. Возглавил институт известный русский учёный В.М. Бехтерев, организовав изучение ребёнка в разных направлениях. Врачи и физиологи исследовали психофизиологические закономерности развития детей, а гигиенисты тщательно изучали условия, обеспечивающие правильное развитие функций организма.

Особое внимание в деятельности института уделялось изучению причин отклонений в поведении и развитии детей и вопросам развития общественного дошкольного воспитания, включая образование детей раннего возраста. Так, например, сотрудник этого института, А.С. Симонович (1844-1933) считала, что с двухлетнего возраста дети обязательно должны посещать детский сад, в котором будут созданы условия для их гармонического развития, которые не могут быть обеспечены в семье, если с детьми будут работать специально подготовленные воспитатели, обладающие определёнными личными качествами, главным из которых является любовь к детям и знание их возрастных особенностей.

Самовоспитанию воспитателей А.С. Симонович придавала особое значение и верила в то, что систематическое изучение трудов педологов в состоянии обеспечить высокий уровень их профессиональной подготовки.

Для решения задач, содействующих самовоспитанию воспитателей, А.С. Симонович в 1866 году основала первый русский журнал по дошкольному воспитанию «Детский сад», на страницах которого учёные и практики имели возможность освещать различные проблемы системы дошкольного образования России.

Важным событием для теории и практики воспитания детей раннего возраста в 1913 году явилась публикация Е.Н. Водовозовой (1844-1923) научного труда под названием «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста», в котором впервые была представлена методика сенсорного воспитания, начиная с раннего возраста. В противовес работам Фребеля, в научном труде Е.Н.Водовозовой была разработана программа проведения наблюдений с детьми раннего возраста за явлениями «живой» природы на основе использования принципов: от более близкого – к далёкому, от простого - к сложному, от познания осязаемых предметов – к отвлечённым понятиям.

Значительным дополнением к работе Е.Н.Водозовой стала книга выдающегося учёного и педагога П.Ф. Лесгафта (1837-1909) «Семейное воспитание ребёнка и его значение», с момента выхода которой для отечественной и мировой науки и практики стало очевидно, что полноценное развитие ребёнка обеспечивается единством образовательного пространства – общественного воспитания и семьи.

Интерес представляет то, что П.Ф. Лесгафт, не отрицая значения общественного воспитания, подверг обоснованной критике практику фребелевских детских садов, как бы стремясь предупредить те негативные стороны, которые могут возникнуть и в системе дошкольного образования России. В первую очередь учёный предупреждал об отрицательном воздействии на развитие ребёнка излишней регламентации и формализма, направленных на обучение детей различным техническим приёмам и имитационным действиям, искусственно тормозящим его самостоятельность. В результате этого ребёнок действует по готовым схемам, одинаковым для всех детей, которые он должен повторять на основе инструкции взрослого. Находясь «в плену имитации», ребёнок не может проявить собственное творчество, что крайне отрицательно влияет на его развитие. П.Ф. Лесгафт считал, что решающее значение для развития ребёнка принадлежит игре, которая должна особенно широко использоваться в системе общественного воспитания детей раннего возраста.

Большой вклад в теорию и методику воспитания детей раннего возраста внесла Е.И. Тихеева (1867-1943), которая была убеждена в том, что система общественного воспитания детей раннего возраста имеет ряд преимуществ. Во-первых, обучение детей по программе является наиболее перспективным для повышения эффективности образовательной деятельности, а во-вторых, в группе раннего возраста ребёнок имеет возможность развиваться в условиях ежедневного общения со сверстниками.

Для того, чтобы в процессе общественного воспитания детей раннего возраста могли проявиться преимущества, организация жизни детей и их воспитание в яслях должны быть максимально приближены к жизни ребёнка в семье. Для этого программно-методическое обеспечение образовательного процесса с детьми первых лет жизни должно строиться на основе планомерного расширения его представлений об окружающей действительности и опираться на естественные интересы каждого ребёнка на основе использования вариативных подходов к планированию этой работы. Поэтому, по мнению Е.И. Тихеевой, воспитатель, работая с детьми, не должен находиться «в рабской последовательной неподвижности дней и часов». Проведение занятий и организация жизни детей в системе общественного воспитания должны учитывать

интересы и потребности самих детей, а, следовательно, планирование образовательной деятельности должно быть гибким и вариативным.

Ратуя за индивидуально дифференцированный подход к детям, Е.И. Тихеева была против, как свободного воспитания, так и бессвязного и не систематического обучения маленьких детей. В своих работах она настаивала на целостности и взаимосвязанности образовательного процесса, его направленности на гармоническое и всестороннее развитие маленького ребёнка. Кроме того, она придавала большое значение общению малыша со сверстниками и воспитателями и в этом видела преимущество системы общественного дошкольного воспитания детей раннего возраста перед воспитанием ребёнка в семье.

С момента появления в России системы М. Монтессори Е.И. Тихеева подвергла её острой критике за искусственность и утверждала, что занятия с детьми раннего и дошкольного возраста должны быть построены на интересном и понятном для них содержании. Кроме того, недопустимым являются просто действия детей с дидактическими материалами. Гораздо важнее занимать малышей простой работой, которая является для их сенсорного развития более полезной. Сенсорного развития детей с использованием только дидактических материалов М.Монтессори, по её мнению является одной из величайших психологических ошибок.

Подходы Е.И. Тихеевой к организации жизни и образованию детей раннего возраста разделяла Л.К. Шлегер (1863-1942). Она критиковала формализм воспитателей, который часто допускается ими при реализации образовательной программы, а также методы работы с детьми. Л.К. Шлегер настаивала на проведении занятий с детьми раннего и дошкольного возраста в непринуждённой обстановке в атмосфере эмоционального благополучия с использованием традиционных культурных практик: игры, занятий продуктивными видами деятельности, музыки и т.п.

Становится очевидным, что задолго до становления системы общественного воспитания детей раннего возраста, в России уже существовали определённые теоретические представления и практические разработки по данному вопросу. Учёные считали, что воспитание детей раннего возраста должно осуществляться не спонтанно и не ограничиваться уходом и присмотром, а быть направленным на решение задач всестороннего развития ребёнка в атмосфере эмоционального благополучия и любви со стороны окружающих его взрослых. Отечественные педагоги критически относились к подходам, получившим распространение за рубежом (Ф. Фребель, М. Монтессори), и стремились к созданию собственной, национальной системы образования детей раннего возраста.

Несмотря на то, что для системы общественного образования детей раннего возраста предлагались разумные и научно-обоснованные подходы, вплоть до XX века в педагогике признавался приоритет только семейного воспитания. В значительной степени это было связано с тем, что пребывание детей раннего возраста в общественных образовательных организациях чаще всего было направлено на проведение элементарного ухода за ними, включающего проведение гигиенических процедур, сна, кормления и закаливания. В результате этого в системе общественного воспитания детей раннего возраста в массовом порядке начали проявляться негативные явления, получившие название «госпитализм», проявляющийся в том, что ухоженные и накормленные дети страдали общим недоразвитием.

Возможно, что именно проявление госпитализма, которое было характерно для детей раннего возраста, воспитывающихся в приютах, сыграло отрицательную роль в отношении общества к пребыванию детей в яслях. Но на протяжении многих лет и до настоящего времени в общественном сознании сохранилось негативное отношение к системе общественного воспитания детей раннего возраста. Желание учёных разных стран (Р. Шпиц и К. Волф в Германии, У. Голдфарб в США, Дж. Боулби в Англии и другие) исследовать влияние на развитие маленьких детей пребывания в общественном учреждении не способствовало решению этого сложного вопроса. Результаты этих исследований лишь подтвердили известную истину о том, что ребёнок в раннем возрасте должен воспитываться в атмосфере эмоционального благополучия, привязанности к матери или к той женщине, которая заменяет ему мать. Так как в системе общественного воспитания (в приютах) у маленьких детей не всегда устанавливаются стойкие эмоциональные связи с новыми для них взрослыми, то в результате этого происходят нарушения в их психическом здоровье.

Устрашающие факты, приведённые в книге Дж. Болби «Материнская забота и психическое здоровье», опубликованной Всемирной организацией здравоохранения, ещё более усугубили ситуацию и сформировали у населения планеты устойчивое негативное отношение к пребыванию детей раннего возраста в системе общественного воспитания. И только 20-40 годах XX в, когда началось изучение психического развития детей раннего возраста в различных условиях воспитания (в семье и в системе общественного дошкольного образования), учёными был дан научно обоснованный ответ на этот вопрос. Рассмотрим более подробно вопросы становления и развития отечественного опыта в сфере дошкольного образования детей от 1,5 до 3 лет в Советский период.

1.1.2 Советский период

История свидетельствует о том, что в 1917 году Народный комиссариат просвещения, осознавая исключительную ответственность за здоровье младенцев и детей раннего возраста в системе общественного воспитания, с момента её создания обслуживание яслей поручил Наркомздраву.

Передача яслей, как лечебно-профилактических учреждений в ведение Народного комиссариата здравоохранения, было в годы голода, нищеты и разрухи вполне оправданным и сыграло положительную роль в сокращении детской смертности и сохранении здоровья детей. Но уже на первом Всероссийском совещании по охране материнства и младенчества, проведённом в декабре 1920 года, в своём докладе заведующий отделом охраны Материнства и Младенчества Наркомздрава РСФСР В.П. Лебедева справедливо указывала на стремление Наркомздрава придать всей работе с детьми младенческого и раннего возраста «слишком узкий, слишком медицинский, слишком лечебный характер» [1].

Для того чтобы исправить существующее положение, А.И. Лягутяева предложила начать подготовку квалифицированных специалистов для работы с детьми в яслях, привлекая для этого представителей «широких народных масс».

Предложения по проведению специальной подготовки среднего персонала в должности сестёр-воспитателей для работы с детьми в яслях были включены в резолюцию и приняты участниками совещания. Кроме того, предлагалось «обратиться с предложением в В.Ц.С.П.С. о выделении сестёр-воспитателей в особую группу квалифицированных работников с соответствующим увеличением при оплате их труда тарифной ставки».

Принятые на совещании решения были полностью выполнены. Подготовка сестёр-воспитателей вначале проводилась в школах медицинских сестёр, а позже – в медицинских училищах по специально разработанным программам, в которых кроме дисциплин медико-биологического блока, уделялось внимание особенностям организации жизни, физического развития детей младенческого и раннего возраста в условиях общественного воспитания.

Кроме того, по указанию Наркомздрава началась разработка научных основ пребывания детей с первых дней жизни в системе общественного воспитания, к проведению которой привлекались научно-исследовательские институты страны. Так, например, в Ленинграде в Институте мозга под руководством Н.М.Щелованова было развёрнуто изучение высшей нервной и психической деятельности здоровых детей с первых дней жизни с целью научного обоснования их рационального пребывания в системе общественного воспитания. В дальнейшем, на основе полученных данных были

определены основные принципы организации жизни и проведения режимных моментов: кормления, сна, прогулки и т.п. в условиях общественного воспитания.

На третьем Всесоюзном совещании по охране материнства и младенчества, проведённого в декабре 1925 года, на котором рассматривались результаты изучения особенностей детей младенческого и раннего возраста в системе общественного воспитания [2].

Под влиянием обнародованной физиологами, врачами и педагогами информации о закономерностях психофизиологического развития детей с момента рождения и до трёх лет были приняты решения, на основании которых педагогика раннего возраста становилась на путь ведущей роли воспитания и воспитывающего воздействия взрослого, утверждения активного характера воспитательного влияния на каждого ребёнка (Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, М.Ю. Кистяковская, Н.Л. Фигурин. и М.П. Денисова, В.А. Петрова, Н.Ф. Ладыгина др.).

Если были переданы в систему Наркомпроса и из лечебно-профилактических учреждений перепрофилированы в оздоровительно-воспитательные, что потребовало иного подхода, как к работе с детьми так и к подготовке кадров.

Подготовка сестёр-воспитателей из медицинских училищ перешла в педагогические училища.

Вместе с тем, несмотря на произошедшие изменения, при подготовке специалистов большое внимание уделялось изучению особенностей работы с детьми раннего возраста и полностью сохранялся медико-биологический блок. Содержание учебных курсов было дополнено дисциплинами по знакомству с нормативно-правовыми документами и работой с родителями.

Особое внимание при решении задач, связанных с переходом педагогики раннего возраста на путь воспитания и воспитывающего воздействия взрослого, уделялось курсовой переподготовке. Это было связано с тем, что реализация воспитательного подхода в системе общественного воспитания, начиная с первых месяцев жизни ребёнка, оказалась весьма сложным педагогическим явлением, так как удельный вес, формы и характер непосредственного влияния зависели от возраста ребёнка, его общего самочувствия, отношения в обучающему взрослому и множества других факторов, часто не поддающихся объяснению.

Кроме того, в процессе работы с детьми оказалось чрезвычайно сложным специальное выделение из общей системы взаимодействия взрослого с ребёнком определённой дидактической направленности. Так, например, на первом году жизни возможности детей ещё так малы, что, организуя деятельность занимающихся детей

воспитатель влияет на них непосредственно своим участием, действуя вместе с ними, а так же, выполняя движения и действия за самого ребёнка, непосредственно используя дидактические игрушки и материалы и многое другое. В тоже время, вполне возможно, что в какой-то ситуации будет достаточно только личного примера воспитателя (показа движений, действий и т.п.), а в другом случае целесообразно ограничиться словесным воздействием.

Оказалось, что действия воспитателей при осуществлении воспитательно-образовательного процесса с детьми младенческого и раннего возраста в принципе не могут быть стереотипизированы. Организуя деятельность с ребёнком, педагог должен ориентироваться на его непосредственную реакцию и учитывать множество факторов, что предполагает отказ от готовых рецептов, шаблонов.

Было замечено, что глубина и разносторонность знаний, полученных при подготовке воспитателей в системе специального образования, так же не всегда совпадают с продуктивностью их деятельности, а опытность сестёр-воспитателей сама по себе не приводила к структурным изменениям в их педагогической деятельности и часто не отвечала новым требованиям к воспитанию детей. Наблюдения показали, что качество подготовки специалистов для работы с детьми младенческого и раннего возраста зависело не столько от полученных знаний, сколько от расширения овладения максимально возможным спектром практических действий, умением рассматривать разные варианты влияния на конкретного ребёнка или детей данной возрастной группы, с которыми можно было ознакомиться только на практике.

С целью преодоления возникших трудностей начались интенсивные поиски новых, наиболее эффективных форм в проведении этой работы. Вскоре, поиски новых подходов к подготовке воспитателей с учётом специфики раннего детства увенчались успехом и на третьем Всероссийском съезде по охране материнства и младенчества в выступлениях Е.Г. Бибановой, А.А. Файвусович и других участников был представлен интересный опыт в проведении этой работы.

Для сестёр-воспитателей и воспитателей, уже работающих с детьми младенческого и раннего возраста, курсы по повышению квалификации проводились летом и включали, кроме изучения теории, проведение стажировки.

Стажировка проходила в яслях, педагогические коллективы которых были специально подготовлены для взаимодействия со слушателями, а воспитатели – наставники получали за проведение этой работы почасовую оплату.

Вначале стажёры под руководством воспитателей - наставников разрабатывали календарные планы работы и знакомились с требованиями, которые ими должны

выполняться при проведении основных режимных моментов: кормления, сна, посещения туалета и приучения к горшку, проведения прогулки и др.

Стажировка была организована таким образом, что стажёр вначале выполнял работу няни. За время работы няней (в течение трёх дней в количестве 6 часов ежедневно) стажёр знакомился с детьми и мог, наблюдая за действиями воспитателя-наставника, увидеть образец практической реализации тех теоретических положений, с которыми он познакомился на лекциях и должен был в последующем использовать в своей практической деятельности с детьми.

После того, как были отработаны три дня с детьми одного возраста в должности няни, стажёр три последующих дня работал с этими же детьми, но уже выполняя обязанности воспитателя. Когда стажёр действовал в должности воспитателя, его наставник выполнял обязанности няни, что позволяло ему наблюдать за работой стажёра, а в случае возникновения затруднений - оказывать ему своевременную помощь.

Организаторы курсов считали, что трёхдневного «погружения» стажёра в практическую деятельность с детьми вначале первого, затем второго и третьего года жизни вполне достаточно для того, чтобы он мог самостоятельно продолжить эту работу.

После окончания стажировки, когда слушатели курсов начинали работать на местах, их вновь посещал наставник или кто-то из преподавателей и по результатам практической деятельности оценивал качество курсовой подготовки, «не приукрашивая» результатов. Так, например Е.Г. Бибанова (г. Москва) отметила, что, несмотря на все усилия организаторов, оказалось, что из 100 человек, окончивших курсы повышения квалификации, только 45% из числа воспитателей и 27% - из числа сестёр-воспитателей «сумели претворить в жизнь полученные ими знания» и вели в соответствии с ними педагогическую работу.

Интерес представляет и отношение к подбору педагогических кадров. В 20-60 годы на работу с детьми раннего и дошкольного возраста не принимались лица, имеющие педагогическое образования (учитель начальных классов, преподаватель русского языка и литературы и т.п.), так как эти люди не получили медицинской подготовки. По этому поводу А.А.Файвусович в своём выступлении отметила: «Не имея возможности получить педагогов, так как обычно педагоги по образованию не имеют медицинской подготовки, а, следовательно, не имеют права на поступление в наши учреждения, мы стали перед задачей создать педагогов из числа наших же работников.

Очевидно, что предлагаемый подход является актуальным и в настоящее время. Опыт тех регионов, в которых сохранилась хотя бы частично доступность дошкольного образования для детей раннего возраста, показывает, что самыми квалифицированными и

преданными воспитателями в работе с детьми раннего возраста становятся именно те, которые уже работали в должности помощника воспитателя.

В дальнейшем, длительное время вопросы подготовки и переподготовки воспитателей были тесно связаны с проведением работы по реализации «Программы воспитания в детском саду», в которой задачи по работе с детьми от 2 месяцев до 3-х лет были разработаны под руководством Н.М. Щелованова и Н.М. Аксариной [3]. В первой программе учёными было реализовано понимание того, что развитие психики ребёнка происходит в процессе взаимодействия со взрослыми в семье и яслях с использованием традиционных культурных практик: игры, чтения детям произведений художественной литературы, занятий рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием, при слушании музыки и в процессе движений.

Для того, чтобы воплотить в жизнь идею единства программных требований к ребёнку в семье и в системе общественного воспитания, Н.М. Аксарина и Н.М. Щелованов разработали специальное пособие «Воспитание детей раннего возраста в семье», в котором в простой и доступной форме стремились объяснить родителям, что отсутствие единства требований не только мешает формированию того или иного навыка, но что значительно опаснее, является частой причиной повышенной нервозности, проявлению негативизма [4]. Учёные стремились убедить родителей в том, что постоянная перестройка поведения является для нервной системы детей раннего возраста непосильной ношей и может привести к серьёзным нарушениям в его здоровье.

Значительным научным достижением исследований учёных того времени явилась разработка подходов к систематическому обучению детей раннего возраста под руководством взрослых (В.Н. Аванесова, Е.И. Радина, Г.М. Лямина, В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Р.С. Жуковская, Н.С. Пантина, Л.А. Пенъевская, Т.И. Осокина и Е.А. Тимофеева, Н.П. Сакулина и другие).

Решением Коллегии Министерства просвещения от 4 сентября 1951г. было введено систематическое обучение, включая и детей раннего возраста, а первые результаты этой работы обсуждены на научной конференции, организованной в 1962 году Институтом дошкольного воспитания АПН РСФСР, а затем опубликованы.

При проведении работы по подготовке и переподготовке педагогических кадров эффект достигался благодаря направленности системы курсовой подготовки на реализацию требования «Программы воспитания в детском саду». Особое внимание уделялось приобретению практических навыков работы с детьми и для этого для педагогических училищ разрабатывались специальные пособия.

Начиная с 70-х годов, интенсивное совершенствование подходов к повышению качества обучения детей осуществлялось благодаря тому, что после объединения значительной части яслей с детскими садами, на девять и более групп была предусмотрена ставка педагога-воспитателя (методиста, старшего воспитателя и др.), в должностные обязанности которого входило проведение этой работы.

Педагог-воспитатель осуществлял широкий и разносторонний круг задач, направленных на повышение квалификации сестёр-воспитателей: учил работать с методической литературой, вместе с ними проводил наблюдения за развитием детей, участвовал в обсуждении полученных результатов, в планировании воспитательно-образовательной работы с детьми и многое другое. С появлением в штате образовательных организаций специалиста в должности воспитателя-методиста, в России была создана система работы с педагогическими кадрами, способная управлять решением класса педагогических задач, зависящих от профессионального развития членов педагогического коллектива и каждого конкретного воспитателя, работающего с детьми младенческого и раннего возраста.

Поэтому в настоящее время при возрождении системы общественного воспитания детей младенческого и раннего возраста необходимо на основе уже имеющегося опыта заново осмыслить как в теоретическом, так и в практическом плане подходы к организации профессиональной подготовки, переподготовки и повышению квалификации педагогических кадров. Вместе с тем, изучение содержания пособия и рекомендаций, которые получали воспитатели при его использовании, свидетельствуют об определённых противоречиях, возникающих при построении педагогического процесса с учётом закономерностей психического развития детей раннего возраста. Возможно, что причиной являлось то, что в программе и в пособии для воспитателей настоятельно рекомендовался подход к ребёнку, как к «объекту педагогических воздействий», что выражалось в «усвоении программных требований всей группой детей» и т.п.

Жёсткая регламентация деятельности детей и приуроченность содержания их образования к одинаковым нормативным требованиям приводила к унификации образовательного процесса и нивелированию индивидуальных различий. А проведение занятий с детьми по типу школьного урока способствовало закреплению в педагогической работе с малышами учебно-дисциплинарной модели и принципа жёсткой предметности: занятий по сенсорному развитию, по развитию речи и т.п.

С 1962 года «Программа воспитания в детском саду» начала внедряться в массовую практику всех образовательных учреждений СССР. В программе неадекватно реализовывался возрастной принцип воспитания, а жёсткая приуроченность её

содержания к искусственно выделенным возрастным микропериодам, а трактовка общения со взрослыми как обогащение ребёнка внешними впечатлениями выхолащивала его суть. Кроме того, вместо оказания доброжелательного внимания к детям и установления с ними доверительных отношений преимущественно использовались директивные обращения; вместо сотрудничества и взаимодействия преобладали авторитарные способы общения, ограничивающие их собственную активность, инициативность, любознательность и самостоятельность.

Начиная с середины 80-х годов, авторитарная педагогика начала подвергаться критике со стороны психологов, педагогов-новаторов, что привело к серьёзным изменениям в системе дошкольного образования и коснулось воспитания детей раннего возраста. В 90-е годы в связи с реформой образования начал происходить поворот к личностно-ориентированной педагогике. Особое внимание учёных и практических работников уделялось общению детей со взрослыми и сверстниками. Рассмотрим этот вопрос более подробно.

1.1.3 Особенности общения детей раннего возраста со взрослыми и сверстниками

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы убедительно показывает, что, несмотря на большое количество проведённых исследований, психологические проблемы общения детей раннего возраста со взрослыми и сверстниками в системе общественного воспитания изучены недостаточно и чаще всего описывается учёными, как процесс количественных изменений в виде разрозненных фактов и явлений, связь которых между собой остаётся невыясненной.

В вопросах изучения особенностей общения детей раннего возраста лидирующая роль в отечественной науке по праву принадлежит исследованиям, выполненным под руководством М.И. Лисиной в лаборатории психического развития и воспитания детей дошкольного возраста НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

Было установлено, что первая форма общения возникает у младенцев первого полугодия жизни и проявляется в том, что ребёнок с помощью мимики, выразительных жестов, движений и вокализации выражает непосредственно-эмоциональное позитивное отношение к находящемуся рядом с ним взрослому.

Вторая форма общения ребёнка со взрослыми проявляется к концу первого года жизни и характеризуется преобладанием деловых мотивов общения, выражающихся в настойчивом стремлении ребёнка к практическому сотрудничеству: малыш выбрасывает игрушки из коробки, а взрослый поднимает их и подаёт ему и т.п.

В процессе совместной деятельности именно взрослый вначале раскрывает перед ребёнком скрытые в предметах интересные качества (в колокольчик можно позвонить, а с

помощью палочки можно придвинуть к себе лежащие на полу игрушки и т.п.) и содействует тому, чтобы на фоне совместных действий развёртывалась коммуникативная деятельность, направленная на познание ребёнком другого человека и выяснение отношения взрослого к себе. Это проявляется в том, что вначале малыш наблюдает за действиями взрослого, а затем, действуя вместе с ним, получает от него помощь и выражение одобрения и т.п.

Изменяется и отношение ребёнка к коммуникативным актам взрослого. Если раньше проявление ласки воспринималось детьми от всех желающих, то годовалый малыш уже способен уклоняться от проявления доброжелательного отношения со стороны незнакомых взрослых и дифференцированно воспринимает окружающих: узнавать медицинскую сестру, которая делала уколы и т.п.

Для второй формы общения детей со взрослыми характерным является появление новых средств общения, к которым относятся локомоторные и предметные действия, которые используются ребёнком для выражения своего отношения ко взрослому, для установления и поддержания социальных контактов ребёнок может протянуть игрушку незнакомому взрослому, чтобы заручиться его вниманием и т.п.

Изучение отношения детей 2-3 лет к тому или иному типу взаимодействия со взрослыми психологи проводили в условиях специально организованного эксперимента со специально смоделированными вариантами общения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети 2-3 лет чаще всего выбирают и дольше всего поддерживают игру со взрослыми, которые при взаимодействии с ними использовали игрушки, действовали с ними, а также выступали в качестве партнёра ребёнка по игре.

Третья форма общения детей со взрослыми, по мнению сотрудников М.И. Лисиной, может возникать и проявляться у детей с 3-х лет, в зависимости от их понимания речи окружающих взрослых и умения говорить.

Основной особенностью, характеризующую третью форму общения, является то, что проявление коммуникативной деятельности ребёнка по отношению ко взрослому разворачивается преимущественно на основе познавательных мотивов. Это проявляется в том, что ребёнок постоянно обращается к взрослому за разъяснениями по поводу всего того, что он видит и слышит в окружающем его мире и независимо от того, насколько взрослый сможет практически поучаствовать в этом. Поэтому психологи установили возможность полного обособления общения на основе познавательных мотивов от всякого материального взаимодействия ребёнка и взрослого.

Сделанный учёными вывод имеет большое практическое значение для организации жизни детей в системе общественного воспитания, при котором основные усилия

воспитателей затрачиваются на содержательное общение с детьми в процессе организованной образовательной деятельности (на занятиях). Вместе с тем оказывается, что для развития детей является чрезвычайно важным прослушивание ими рассказов взрослых и беседы с ним.

Кроме того, результаты экспериментального изучения убедительно показали, что общение со взрослыми на познавательные темы способствует развитию самостоятельности детей и её проявлению в свободной деятельности. Следовательно, для этого взрослыми должны быть созданы необходимые условия и обеспечено сопровождение ребёнка в его познании окружающей его действительности. Для этого взрослые (воспитатели и родители) должны постоянно стимулировать ребёнка к тому, чтобы он задавал вопросы («почему?», «зачем?», «откуда?», «как?»), а они помогали разобраться в тех событиях, предметах, людях, животных, о которых он узнаёт. В результате такого рода совместной деятельности узы, связывающие ребёнка со взрослыми изменяются в сторону значительного расширения и в результате этого значительно укрепляются.

На основе новых форм коммуникативной деятельности, усиленной за счёт познавательных мотивов, у ребёнка формируется новое отношение к окружающим его взрослым (воспитателям и родителям).

Во-первых, ребёнок начинает ценить взрослых, как источник получения чего-то нового, интересного.

Во-вторых, общаясь с взрослыми, ребёнок удовлетворяет свою потребность в познании самого себя на основе получения оценки, которую ему даёт взрослый в зависимости от той ситуации, в которой он участвует и проявил себя. При этом чрезвычайно важным в общении взрослых с ребёнком этого возраста является разнообразие содержания и вариативность проявления, которая связана не только с проявлением интеллектуальных способностей, но и с демонстрацией черт характера, выполнением определённых правил, умением вести себя и т.п. Дети ожидают оценки взрослыми их успехов в игре, в выполнении предметных действий, но вместе с тем, отказываются от проявления ласки, которая никак не связана с проявлением их деятельности. В тех случаях, если взрослые выражают своё позитивное отношение к ребёнку и хвалят его по ходу дела, то оценка вызывает у ребёнка радостные переживания. В результате такого общения у ребёнка формируется позитивный образ себя, а представления об окружающих его взрослых (воспитателях и родителях), обогащаются новыми представлениями, по сравнению с тем образом, который у него сформировался

ранее. Вполне понятно, что ведущим средством общения детей от 1,5-2 до 3 лет со взрослыми является речь.

При изучении общения детей раннего возраста со сверстниками новизна и значимость подхода сотрудников лаборатории состояла в том, что психологи стремились выделить взаимосвязанные линии возрастных изменений общения детей, которые были объединены тем, что они составляют соподчинённые структурные элементы единой психологической категории – категории деятельности.

Кроме того, особой заслугой учёных является то, что при изучении общения они сосредоточили своё внимание на анализе потребностно-мотивационной стороне общения детей-сверстников, что ранее никем практически не изучалось. Сотрудникам лаборатории под руководством М.И.Лисиной удалось изучить психологическую природу контактов между детьми от 3 месяцев до 3 лет, установить источники, порождающие эти контакты и определить, как зарождается у ребёнка потребность в общении с равными себе и описать характер взаимоотношений, складывающихся между детьми этого возраста. Важным является и то, что психологи смогли определить условия, способствующие своевременному возникновению и развитию общения детей раннего возраста со сверстниками и значению роли взрослого в этом процессе.

В настоящее время, когда, благодаря реализации Национальных проектов, перед родителями открываются возможности для того, чтобы ребёнок в раннем детстве мог посещать дошкольные образовательные организации, понимание значение общения со сверстниками для психического развития является особенно значимым. Даже в тех случаях, когда родители предпочитают при воспитании малыша до трёх лет домашнее обучение, они должны быть проинформированы о том, на какие именно стороны психики ребёнка влияют контакты со сверстниками и стремиться к тому, чтобы обеспечить для этого необходимые условия в семье.

Особый интерес представляет тот факт, что общение детей раннего возраста со сверстниками рассматривается в сопоставлении с общением со взрослыми. С одной стороны, такой подход к организации исследования свидетельствует о том, что в жизни маленького ребёнка между общением со взрослыми и сверстниками существует тесная связь. С другой стороны, общеизвестно, что в онтогенезе дети сначала научаются общаться со взрослыми, а значительно позднее у них устанавливаются связи друг с другом. При этом, несмотря на заинтересованность малыша в общении со сверстником, взрослый остаётся центром мира для ребёнка до семи лет и, конечно, опосредует его связи.

Наблюдения учёных за поведением младенцев позволили установить, что их потребность в общении со сверстником изменяется в зависимости от вмешательства взрослых, который помогал детям поддерживать взаимодействие и увидеть друг в друге равное себе существо.

Результаты полученных данных позволили учёным определить значение контактов между детьми первого года жизни для становления общения сверстников и для общего психического развития детей. Так, например, было установлено, что общение детей друг с другом даже в этом возрасте закладывает основу для последующего полноценного общения сверстников и способствует более раннему возникновению у ребёнка потребности в этом. Кроме того, подражание сверстнику является для малышей одним из источников развития познавательной деятельности, её операционально-технической и мотивационной стороны.

Интерес представляют результаты наблюдений Л.М. Царегородцевой, которая установила, что дети, растущие в яслях с первых месяцев жизни, начинают контактировать со сверстниками раньше, чем дети, поступившие в образовательную организацию на втором году жизни. Кроме того, учёными были выделены две линии влияния общения со сверстником на психическое развитие.

Во-первых, положительные контакты младенцев друг с другом создают у детей общий благоприятный эмоциональный настрой (новые яркие впечатления, наиболее полное удовлетворение потребности в активности, повышающий уровень их функционирования, развитие эмоциональной сферы).

Во-вторых, благодаря общению со сверстником перед ребёнком открываются новые возможности самопознания через сравнение себя с партнёром и через поддержку с его стороны самых непредсказуемых игр и затей, в которых ребёнок способен наиболее полно реализовать свою самобытность, детскую непосредственность и сделать для себя неожиданные открытия, что доставляет детям огромное удовольствие и способствует формированию такого личностного качества, как инициативность.

Чрезвычайно важным для развития детей раннего возраста является то, что благодаря взаимодействию со сверстником ребёнок приобретает ряд умений, которые он не смог бы приобрести при общении со взрослым, который хорошо понимает его с полуслова и охотно идёт навстречу его желаниям. В общении со сверстником ребёнку приходится в буквальном смысле «отвоёвывать свои позиции»: чётко и понятно формулировать свои намерения, настаивать на принятом решении или доказывать свою правоту, планировать предстоящую деятельность и увлекать её выполнением партнёра и

т.п. Благодаря этому, именно инициативность начинает интенсивно развиваться у детей раннего возраста с момента возникновения общения между ними.

Исследование, проведённое Т.М. Землянухиной (1982), сопоставляя особенности общения детей от 1 года до 3 лет со взрослым и сверстником в специально создаваемых экспериментальных ситуациях, установила чёткую зависимость общения со сверстниками от характера общения детей со взрослым по проявлению инициативности в отношении другого и чувствительности к его воздействиям, а также по интенсивности речевых коммуникаций. Дети стремились своё веселье, радость, восторг в первую очередь разделить со сверстником. В результате этого оказалось, что ребёнок в 3 раза чаще обращается с речевым высказыванием к сверстнику, чем к взрослому, тогда как предпочитали сотрудничество со взрослым в процессе предметно-манипулятивной игры на фоне доброжелательного внимания.

Важная роль в появления и становлении общения детей раннего возраста со сверстниками принадлежит предметной развивающей среде. Полученные учёными данные свидетельствуют о том, что решающая роль в возникновении у детей раннего возраста потребности в общении со сверстниками, усилению интереса детей друг к другу принадлежит взрослому, который обеспечивает субъектное взаимодействие между детьми, которое можно охарактеризовать, как «игры рядом». Для этого необходимо, чтобы дети могли воспользоваться одинаковыми материалами и оборудованием.

Таким образом, результаты исследований, проведённые М.И. Лисиной и её сотрудниками, позволили установить, что в младенческом возрасте ребёнок вступает в общение со сверстником не сразу. На протяжении младенческого и раннего возраста развитие их взаимодействия совершается в несколько этапов. Вначале контакты детей со сверстниками побуждаются стремлением детей к активности и новым впечатлениям, а не специфической потребностью в общении. Только под влиянием организующих воздействий взрослого происходит первичное оформление потребности детей в общении. Но, несмотря на появление многих образовательных программ, в них, к сожалению, не включаются задачи, по общению для детей младенческого и раннего возраста.

Возможно, что часть обширных исследований, выполненных под руководством М.И.Лисиной и сотрудников лаборатории психического развития и воспитания детей дошкольного возраста НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР были бы внедрены в практику, если бы не социально-экономические трудности данного периода в развитии России, которые привели к закрытию групп для детей раннего возраста. В результате этого в начале 90-х годов система общественного воспитания детей

младенческого и раннего возраста была фактически разрушена. Ясли и ясельные группы были закрыты, несмотря на то, что на федеральном уровне не были установлены законодательные нормы об отмене или сокращении групп для детей раннего возраста в дошкольных образовательных организациях. Кроме того, Департаментом государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России в субъекты Российской Федерации направлено письмо с указанием на необходимость сохранения доступности дошкольного образования для детей в возрасте до 3 лет (письмо от 5 ноября 2013 г. № 08-1619).

Вместе с тем, значительной части регионов России сохранить систему общественного воспитания детей младенческого и раннего возраста не удалось и в настоящее время при реализации Национальных проектов, предстоит её возрождение, как в рамках действующего правового регулирования, так и путём разработки новых механизмов, с учётом современной действительности.

1.1.4 Современный этап развития педагогики и психологии раннего возраста в России

С 2013 года в соответствии с федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование стало первым уровнем общего образования, которое должно обеспечивать полноценное воспитание и всестороннее развитие детей от младенчества до 7 лет.

Для нашего исследования необходимо провести анализ становления и развития дошкольного образования в Российской Федерации за последние десятилетия, в целом и в той части, которая касается образования детей младенческого и раннего возраста (от 2 месяцев до 3 лет).

В предшествующие десятилетия в отечественном образовании была создана и успешно реализовывалась – особенная, общепризнанная мировым педагогическим сообществом государственно-общественная система дошкольного образования детей (от младенческого до дошкольного возраста).

Сложившаяся неблагоприятная ситуация в экономике СССР в конце 80-х годов XX столетия подтолкнула к необходимости реформирования всего комплекса общественных отношений, в т.ч. и дошкольного образования. Система дошкольного образования, сформировавшаяся за годы советской власти, во время перестройки показала свою идеологическую и социально-экономическую несостоятельность и требовала кардинальных изменений.

Известными учеными-психологами В. В. Давыдовым и В. А. Петровским в 1989 году разрабатывается новая Концепция дошкольного воспитания, которая в этом же году будет одобрена решением коллегии Гособразования СССР от 16.06.1989 № 7/1.

К сожалению, основополагающие идеи Концепции не стали основой глубинных перемен в системе дошкольного образования в 1990-2000 гг., а нашли свое применение только во ФГОС дошкольного образования, который был утвержден в 2013 году [8].

В период конца 90-х и начала 2000 гг. система воспитания и обучения детей раннего возраста, по ряду причин, стала целенаправленно сокращаться, становиться менее востребованной.

Во-первых, в государственной политике был сделан акцент на семейное воспитание, родителей детей до 3-х лет. Нормативно это закреплялось Постановлением Совета Министров СССР и ВЦСПС № 677 от 22 августа 1989 года «О порядке предоставления женщинам частично оплачиваемого отпуска по уходу за ребенком до достижения им возраста полутора лет и дополнительного отпуска без сохранения заработной платы по уходу за ребенком до достижения ими возраста трех лет». Матери получили возможность не работать и самостоятельно растить, и воспитывать своих детей до 1,5 лет. В связи с этим число групп для младенцев существенно сокращается. Но после полутора лет ребенок отправляется в детский сад, так как женщине необходимо возвращаться на работу. Поэтому группы для раннего возраста еще сохранялись в дошкольных учреждениях.

Во-вторых, резко снижается рождаемость в стране (рисунок 1).

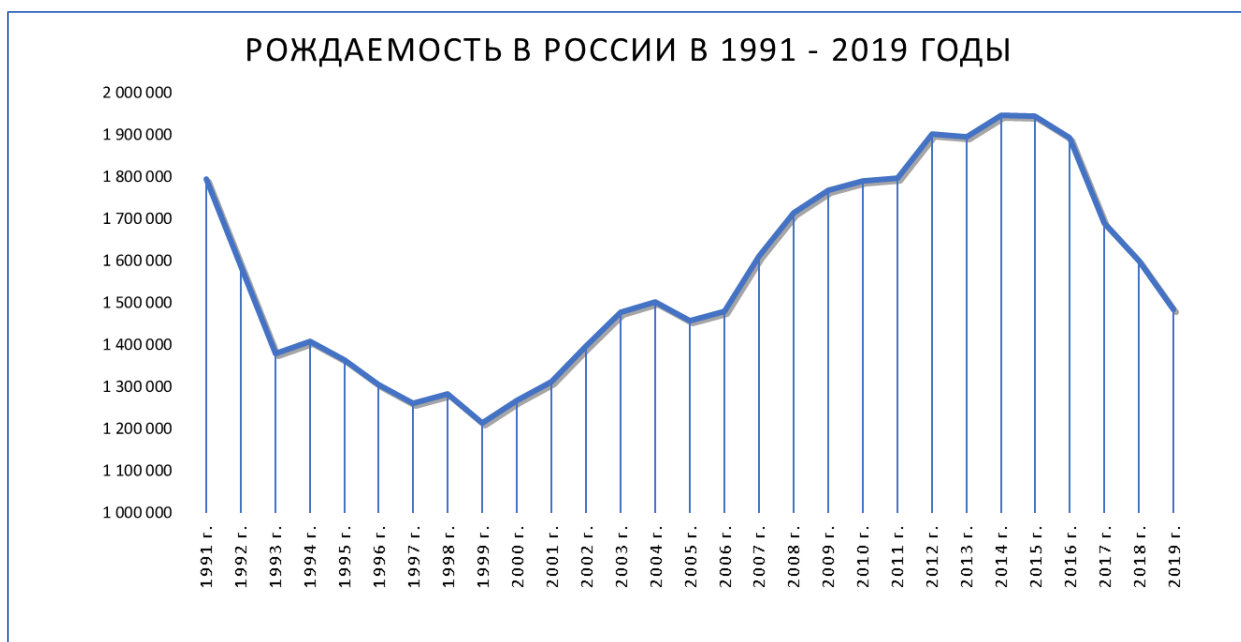


Рисунок 1 – График рождаемости в России в период с 1991 – 2019 гг.

В-третьих, наблюдается высокий уровень младенческой смертности.

Сначала из-за не востребоваемости закрываются отдельные группы в детских садах, а через некоторое время полностью закрывается часть детских садов. Постепенно исчезает особая предметно-развивающая среда для детей младенческого и раннего возраста, утрачиваются специалисты в области воспитания и развития младенцев в дошкольных учреждениях.

Особое значение в период экономических реформ для системы образования выполняет утвержденное Постановление Совета Министров РСФСР от 23 февраля 1991 г. № 119, которым утверждаются временные положения, регламентирующие деятельность всех учреждений (организаций) системы образования и подготовки кадров в РСФСР, в том числе – «Временное положение о дошкольном учреждении в РСФСР». Во «Временном положении» регламентировалась дальнейшая деятельность учреждений дошкольного образования, были зафиксированы важные и значимые для системы условия взаимодействия учреждения с учредителем, ориентиры деятельности учреждения, сотрудничество всех участников воспитательно-образовательного процесса. В детских садах создавались условия для ухода и присмотра детей возрасте от 2 месяцев до 7 лет, их оздоровления, воспитания и обучения. Дошкольное учреждение приобретало статус юридического лица.

Между тем ухудшающееся экономическое положение в стране, недостаток и задержки финансирования дошкольных учреждений все больше приводили к закрытию дошкольных учреждений. В похожей ситуации оказались и ведомственные детские сады, находящиеся в ведении производственных и других организаций, они тоже переживали финансовый кризис. В этот непростой период многие из учреждений дошкольного образования переходили на режим строжайшей экономии. Освободившиеся помещения перепродавали, сдавали в аренду или они были не востребованными.

Несмотря на то, что часть дошкольных учреждений продолжало работать, но они испытывали огромную нехватку денежных средств во всем: общая обстановка детских садов, качество питания, оснащение в группах, дефицит спортивного и музыкального оборудования. Недостаток финансирования по инерции стал отражаться на заработной плате работников дошкольного образования, начался отток кадров из отрасли.

Эти и другие менее значимые, но достаточно важные причины, негативно стали сказываться на дошкольном образовании в целом и, особенно на образовании детей от 2 месяцев до 3 лет.

В 1992 году утверждается первая редакция Закона Российской Федерации «Об образовании» № 3266-1, в котором в статье 18 «Дошкольное образование», закрепляется полная ответственность родителей за своих детей. «Родители являются первыми

педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте» [9]. Таким образом, государственная политика в области дошкольного образования складывалась на закреплении обязательств родителей перед детьми. Государство же сохраняло за собой финансовую и материальную поддержку в воспитании детей раннего детского возраста, обеспечивало доступность образовательных услуг дошкольного образовательного. Для данного исследования принципиально важно, что в законе 1992 г. нормативно была закреплена возрастная категория – «ранний возраст». В законе Российской Федерации 1992 года в ст. 19 «Общее образование» и в последующих редакциях Федерального закона «Об Образовании» от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ и 2004 года в ст. 18 «Дошкольное образование» никаких нормативных изменений введено больше не было, дошкольное образование законодательно не являлось ступенью общего образования. Таким образом можно сделать промежуточный вывод о том, что задача поддержки воспитания и развития детей раннего возраста не находят свое отражение в последующих редакциях Закона.

Сложилась ситуация, в которой накопленный опыт педагогами детских садов, стал менее востребованным, а значит и система методов, приемов и специально разработанных технологий для детей этой возрастной категории все реже стали применяться. Необходимость, а точнее возможность существования дошкольного образования для детей младенческого и раннего возраста нормативно по-прежнему была не урегулирована.

Проблемы отечественного дошкольного образования, накопившиеся к 2005 году, предусматривалось урегулировать посредством реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы (ФЦПРО), но и в индикаторах программы, в основных целях и ее задачах учитывались только линии развития уровня общего образования (в 2005 году дошкольное образование не являлось уровнем общего образования), а дошкольное образование трактовалось только в части разработки и апробации разных моделей подготовки к школе, т.е. только для старшего дошкольного возраста.

Таким образом, сложилась ситуация, где только семья нормативно несла ответственность за воспитание и развитие детей до 3-х лет. При переходе на следующие ступени образования – из семьи в детский сад, или из семьи в школу дети оказывались в разных стартовых возможностях.

Со временем на государственном уровне усиливается внимание к решению вопросов дошкольного образования, что подтверждается обновленными и дополненными нормами нового Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В статье 8. «Полномочия органов государственной власти

субъектов Российской Федерации в сфере образования» государство гарантирует общедоступность и бесплатность образования, в том числе дошкольного, отдельная статья закона регламентирует необходимые требования присмотра и ухода за детьми, содержания детей в государственных образовательных организациях субъектов Российской Федерации» [9].

Следует отметить, что следующая Федеральная целевая программа развития образования, утвержденная от 7 февраля 2011 г. № 61 на период 2011 - 2015 годы (ФЦПРО) должна была решить проблему предшествующего периода развития системы общего образования – неравного доступа к качественному дошкольному образованию, что осложнялось складывающимся социальным неравенством в субъектах Российской Федерации. Обеспечение доступного и качественного образования стало одной из главных задач всей системы дошкольного образования, решение которой позволяло в значительной мере выравнивать стартовые возможности для разных категорий детей. Проблема доступности дошкольного образования была настолько значимой, что решалась усилиями региональных органов управления образованием, муниципальных образований, руководителей, педагогов образовательных организаций. Важно и то, что в результате модернизация общего и дошкольного образования должна была решиться проблема охвата детей от 1 года до 7 лет. В условиях улучшающейся демографической ситуации, регионам предстояло решить проблему с обеспечением услугами дошкольного образования. Это выполнялось путем увеличения количества мест в детских садах и обеспечения услугами дошкольного образования через развитие альтернативных форм дошкольного образования.

Для реализации этой задачи на конкурсной основе в субъектах Российской Федерации создавались стажировочные площадки по направлению «Создание современной муниципальной модели дошкольного образования, обеспечивающей его доступность и качество» (2011-2012 гг. было создано 16 – стажировочных площадок, по две в каждом Федеральном округе).

За период 2011-2015 г.г. было создано более 50 стажировочных площадок в основном на базе региональных институтов повышения квалификации и региональных институтов развития образования. На базе стажировочных площадок организовывались и проводились курсы повышения квалификации для работников дошкольного образования, разрабатывались нормативно-правовые, учебно-методические материалы. Каждая стажировочная площадка на конкурсной основе отбирала лучшие ДОО (базовые площадки), которые проводили мастер-классы, семинары и практикумы. Каждой стажировочной площадкой решались задачи:

- проведения мониторинговых исследований с целью диссеминации передового педагогического опыта по заявленным направлениям;
- разработки научно-методического обеспечения программ повышения квалификации (стажировки) педагогических и руководящих работников системы образования по проблематике развития заявленной тематики;
- реализации вариативных форм повышения квалификации (стажировки) педагогических и руководящих работников систем образования, в том числе выстраивание индивидуальных траекторий их обучения;
- разработки и внедрение методической модели организации повышения квалификации (стажировки) педагогических и руководящих работников системы образования, включающей в себя разнообразные формы: научно-методические семинары, научно-практические и видеоконференции, методические консультации и др.;
- организации тьюторского сопровождения индивидуальной практики слушателей (стажеров);
- подготовки и распространения научно-методических разработок по тематике стажировочной площадки.

Опыт стажировочных площадок распространялся в не менее трех регионах РФ и за рубежом.

В рамках реализации ФЦПРО за период 2012-2013 гг. удалось увеличить сеть дошкольных образовательных организаций, в общеобразовательных школах открывались дошкольные группы, развивались новые модели дошкольного образования и вариативные формы, расширяется практика создания новых видов групп кратковременного пребывания, таких как мобильная педагогическая помощь, дошкольный мини-центр, центр оздоровительной направленности, группы семейного воспитания в режиме кратковременного пребывания, виртуальный детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья и др.

Все большую популярность приобретает виртуальный детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья, когда дети могут общаться со сверстниками и получать развитие и квалифицированную помощь педагогов детского сада через интерактивное оборудование в режиме кратковременного пребывания.

Можно констатировать, что произошло изменение вектора государственной образовательной политики в сторону ослабления роли государства и усиления роли социального заказа в определении качества образования и одним из приоритетов современной государственной политики в сфере образования становится его

вариативность, которая, в первую очередь, обеспечивает индивидуализацию и ориентацию на интерес заказчика образовательных услуг.

Впервые в постсоветское время на государственном уровне была обозначена стратегическая необходимость оценки качества дошкольного образования. В течение 2012-2015 гг. в рамках реализации программы была разработана модель проведения процедур оценки качества дошкольного образования (процедур мониторинговых и диагностических обследований подготовки воспитанников дошкольных учреждений) путем компьютерной обработки результатов процедур, а также оптимизации инструментария проведения процедур.

Стоит отметить, что в ФЦПРО 2011-2015 гг. не ставились задачи, касающиеся воспитания и обучения детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет, т.к. в первую очередь надо было решать вопрос с обеспечением доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 3-х до 7 лет.

Если рассматривать развитие системы дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет, то примерами в этот период могут стать те регионы, в которых на базе стажировочных и базовых площадок осваивалось и развивалось образование для детей раннего дошкольного возраста, например в Республике Марий-Эл, Челябинская область, Свердловская область, Краснодарский край, Воронежская область и др.

Однако, направления работы на решение вопросов системы дошкольного образования для детей от 2 месяцев до 1,5 лет по-прежнему ни на региональном, ни на Федеральном уровне не рассматривались в утвержденных документах.

В этот же период, параллельно с проектом ФЦПРО 2011-2015, с 2012 года по Указу Президента РФ начал реализовываться еще один более продолжительный и не менее значимый проект «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» (далее – Стратегия)

В Стратегии были зафиксированы единые подходы всех органов государственной власти в защите прав и интересов каждого ребенка, социальных мер поддержки семей, создания психолого-педагогической сети для помощи семьям с детьми, укреплению связей дошкольной организации и семьи [9, гл. II, ст. 7].

Однако формат документа не позволял предусмотреть конкретные меры по реализации психолого-педагогической поддержки семьи с детьми дошкольного и младшего дошкольного возраста.

Как уже было сказано ранее, обеспечение доступности дошкольного образования в этот период обеспечивалось путем создания вариативных форм дошкольного образования,

в том числе в форме семейного образования, создавались частные детские сады, хотя доля частных детских садов и семейного образования так и оставалась достаточно небольшой. На реализацию образовательной программы частные садики получали финансовую поддержку, их существование признавалось альтернативой общественной системе дошкольного образования.

Для данного исследования представляется важным рассмотреть и сравнить нормативное регулирование дошкольного образования в законе «Об образовании» от 1992 года и Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «Об образовании в Российской Федерации» [9]. Две статьи (ст.18 – 1992 г. и ст. 64 - 2012 г.) с точки зрения правовой регламентации дошкольного образования за органами местного самоуправления закреплено «обеспечение права в методической, диагностической и консультативной помощи семьям, воспитывающих детей дошкольного возраста на дому» [9, ст.18]. Но в ст. 64 от 2012 г. «родителям предоставляется право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы, в том числе в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры» [9, ст. 64]. Ответственность за выполнение нормы закона несут органы государственной власти регионов.

К 2012-2013 гг. на территории Российской Федерации было создано более 9 тысяч консультационных центров. Две трети из них создавалась на базе дошкольных образовательных организаций. В основном помощь получали родители, чьи дети посещали ДОО. С 2016 года на регулярной основе проводится конкурсный отбор заявок консультационных центров на получение грантов. Особое предпочтение в выборе организаций на получение грантов уделяется тем КЦ, где педагоги и узкие специалисты оказывают психолого-педагогическую, диагностическую и консультативную помощь, в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья от 0 до 3 лет. В начале организации КЦ в них не хватало: узких специалистов, была низкая заинтересованность и со стороны родителей, они были не обеспечены достаточным материально-техническим оснащением для оказания качественной помощи, не финансировались учредителями (в основном из собственных внебюджетных средств или из средств, которые выделялись им на реализацию ООП ДО, что делать категорически было запрещено).

В рамках конкурсной поддержки, получая дополнительное финансирование, в КЦ закупалось специальное оборудование, осуществлялась подготовка кадров (проходили семинары, курсы повышения квалификации), разрабатывались пакеты нормативной и методической документации. В помощь родителям детей в возрасте от 0 до 3-х лет были

разработаны: инструкции, памятки, видеоматериалы. Для родителей проводились консультации: групповые, индивидуальные, по запросу, а также возрастнопсихологическое консультирование, поведенческое, семейное, логопедическое и медицинское.

Таким образом, КЦ представляли собой систему поддержки и помощи родителям, в первую очередь, чьи дети не посещают ДОО.

Утвержденная Постановлением Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 (редакция от 22 ноября 2017) Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы стала дополняющей и преемственной программе ФЦПРО 2011-2015 гг.

Реализация программы была направлена на решение наиболее сложных вопросов, которые не удалось преодолеть в предшествующий период (2011-2015 гг.): подготовка педагогических кадров в условиях утвержденных профессиональных стандартов; дисбаланс между потребностью в педагогических кадрах в системе общего образования и возможностью их подготовить и т.п. По-прежнему в программе ФЦПРО большое значение уделялось качеству образования всех уровней. Дошкольное образование в Программе было представлено в контексте общего образования – формирование нового содержания и технологий обучения, инновационное развитие системы дошкольного образования. Обеспечение доступности дошкольного образования для детей раннего возраста в программе не рассматривалось.

Утверждение государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» от 26 декабря 2017 г. № 1642 ознаменовало новый этап в продвижении системы дошкольного образования.

Наступило время, когда не только с помощью КЦ «стали решаться вопросы доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет». В программе предусматривается поэтапное решение проблемы – с 2018 г. до 2025 г., к 2025 г. необходимо обеспечить 100% доступность дошкольного образования детям раннего возраста. За реализацию направления дошкольного образования отвечает, в том числе и (подпрограмма) «Развитие дошкольного и общего образования», на период 2019-2025 гг. [http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/29]. Выполнение мероприятий программы должно обеспечить организацию в субъектах Российской Федерации инфраструктуры психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям с детьми от 0 до 3 лет. Реализуется программа путем поддержки и внедрения лучших практик организации и функционирования консультационных центров, способствующих повышению качества дошкольного образования для всех детей дошкольного возраста в соответствии с потребностями родителей (законных

представителей). Если в 2019 году 32% организаций имели консультационные центры, то к 2025 году их будет уже – 47%. (рисунок 2).



Рисунок 2 – Динамика роста в (%) консультационных центрах

За период 2019 – 2015 гг. увеличится количество воспитанников, которые получают образование в частных образовательных организациях, в общей численности детей, получающих дошкольное образование (рисунок 3).



Рисунок 3 – Удельный вес в (%) численности воспитанников в частных ДОО

Доступность дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет планируется осуществить посредством увеличения количества новых мест в дошкольных образовательных организациях, введенных путем строительства, реконструкции, выкупа, перепрофилирования зданий и (или) сооружений, увеличением количества консультационных центров. Обеспечивать доступность дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет планируется осуществить посредством увеличения количества новых мест в дошкольных образовательных организациях, введенных путем строительства, реконструкции, выкупа, перепрофилирования зданий и (или) сооружений, увеличением количества консультационных центров.

Особое значение для системы в обеспечении доступности дошкольного образования для детей раннего возраста с 2019 г. выполняет Национальный проект «Демография» [7], в части Федерального проекта «Содействие занятости женщин – создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет».

Реализация проекта должна создать необходимые условия женщинам, которые хотели бы выйти на работу, имея детей раннего возраста. Показатель (100%) следует достичь к 2021 году.

Сегодня женщина может выбрать, когда ей выходить на работу – после достижения ребенком 1,5 или 3-х лет, но у большинства есть и желание, и финансовая необходимость как можно раньше вернуться к трудовой деятельности. Именно такие женские пожелания

были учтены на уровне Правительства РФ, регионам было рекомендовано продумать схему организации ясельных групп для детей самого раннего возраста.

Для решения данной задачи по достижению доступности дошкольного образования планируется (и уже частично реализуется) вовлечение негосударственного сектора.

Предприняты меры в части поддержки негосударственного сектора дошкольного образования, в части реализации мероприятий по созданию дополнительных мест для детей в возрасте от полутора до трех лет. «Приняты правила на предоставление и распределение субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на создание дополнительных мест для детей в возрасте от полутора до трех лет в организациях (частной формы собственности), а также на получение средств для реализации образовательных программ ДО».

Таким образом, на ближайшее время в стране вектор развития на обеспечение доступности дошкольного образования от 0 до 3 лет в форме открытия новых групп (в том числе вариативных, частных и пр.). Вопросы оценки качества дошкольного образования от 0 до 3 лет на государственном уровне пока не поднимаются. Становление и развитие консультационных центров/пунктов в ДО, вероятно предполагает решить потребность в психолого-педагогической поддержке родителей и служит укреплению взаимодействию ДОО – родители.

Оказанию помощи родителям способствует реализация Национального проекта «Образование», в части Федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» [8].

В помощь родителям разработан «Федеральный портал информационно-просветительской поддержки родителей – «Растим детей».

К 2021 году во всех субъектах РФ будут внедрены методические рекомендации по созданию и поддержке деятельности консультационных центров, обеспечивающих получение родителями детей дошкольного возраста методической, психолого-педагогической, в том числе диагностической и консультативной, помощи на безвозмездной основе.

В 2022 – 2024 гг. будет обеспечено сопровождение и поддержка субъектов Российской Федерации в реализации и развитии информационно-просветительской поддержки родителей, в первую очередь детей раннего возраста.

Таким образом, анализ нормативно-правовых документов (указов, постановлений), концепций, программ развития, нацпроектов свидетельствует о том, что в настоящее время на государственном уровне предпринимаются беспрецедентные решения по обеспечению доступности дошкольного образования детей от 2 месяцев до 3 лет (сроки 2018 – 2019 гг.), только большей частью применительно к дошкольникам от 1,5 лет до 3

лет. В 30 % образовательных организаций, в которых уже имеются консультационные центры сфокусированы на работу с имеющимися воспитанниками, т.е. дошкольниками возраста от 3 лет, или от 1,5 до 3 лет, что собственно совершенно понятно, так как охват детей до полутора лет требует системного подхода как со стороны вовлечения в эту работу родителей, так и ДОО в реализации программно-методического обеспечения, разработанного для этого возраста детей.

1.2 Зарождение и развитие зарубежных систем воспитания и образования детей раннего возраста

Общественная система воспитания детей возникла в Европе, когда еще не было ни детской психологии, ни периодизаций развития, ни понятий младенческий и ранний возраст. До эпохи индустриализации с воспитанием успешно справлялись небольшие деревенские общины, но переселение в города, появление вынужденных работать женщин привело к созданию новых государственных общественных институтов детства.

14 ноября 1844 года в Париже открылись первые ясли. Автором проекта и самого термина «ясли» стал Жан Фирмин Марбо, заместителя мэра Парижа. Молодой юрист и специалист по налогам, он не был ни педагогом, ни философом, зато имел намерение всячески служить обществу и в результате реализации своего социального проекта написал несколько книг, продвинувших концепцию детских яслей по всему миру. Свою главную книгу «Ясли» [10]. Марбо посвятил описанию трех аспектов своего проекта государственной помощи матерям в воспитании детей раннего возраста:

- истории создания яслей,
- схемы финансирования проекта,
- внутреннего устройства и порядка функционирования самих яслей.

Остановимся на них подробнее.

История создания яслей. Середина XIX века отмечена расцветом индустриализации в Европе, когда из деревень в большие города отправились на поиски работы не только мужчины, но и женщины. Беднейшее сословие, выживая в условиях гендерного неравенства, жертвовало качеством жизни детей. Младенцев часто содержали в антисанитарных, нездоровых помещениях, скученность, незащищенность от болезней была нормой жизни, детей привязывали к кроватям и оставляли одних, редко можно было встретить нанятую кормилицу, да и она, обслуживая сразу нескольких матерей, слишком не заботилась о гигиене и благополучии подопечных. Марбо, совершая инспекторские проверки в качестве заместителя мэра города Парижа, наблюдал такое устройство быта и пришел к идее государственной помощи работающим матерям из беднейших сословий.

Схемы финансирования проекта. Отвечая в мэрии за финансовые вопросы, Марбо разработал эффективную схему финансирования яслей. Он предлагал состоятельным промышленникам стать спонсорами, попечителями и инспекторами этих заведений. Он обратился к ним с идеей, одновременно высокоморальной и практичной: спасти жизни детей и обеспечить за счёт увеличения числа рабочих производительность, которая принесёт прибыль.

Идея была подхвачена. За первые же годы существования число яслей в столице Франции выросло до нескольких десятков, а идею подхватили другие страны Европы [8].

Внутреннее устройство и порядок функционирования самих яслей.

Само слово «ясли» (по-французски, Des Crèches) отсылало к сцене в Вифлееме, где младенец Христос провел свое младенчество, оно умиляло и делало идею «складирования» детей весьма возвышенной. Учреждение подразумевалось как «скромное, но безупречно чистое помещение, где няни присматривают за младенцами и заодно читают матерям лекции о гигиене и морали» [10]. Матери оплачивали пребывание детей в яслях, но плата была небольшой (50 сантимов), по сравнению с той, которую они вынуждены были платить нанятой кормилице. Те из них, кто сам кормил грудью, имели право дважды в день приходить к детям. Время работы яслей соответствовало продолжительности фабричной смены: с 5-30 утра, до 8-30 вечера.

Кадры. Марбо в своем труде, который переиздавался много раз, уделил внимание также требованиям к няням, которые должны были разбираться в простейших гигиенических и медицинских вопросах, но более всего отличаться благочестием и быть образцом для матерей.

И после Второй мировой войны число яслей в Европе продолжало расти, позволяя женщинам работать и делать карьеру [10].

По французской модели вскоре появились ясельные учреждения в Германии, Великобритании, странах Скандинавии [10].

В США ясли появились на 15 лет позднее, парижский опыт поразил американцев. Нью-Йорк становился в этот исторический период ведущей промышленной столицей мира, число его жителей росло в геометрической прогрессии, скученность населения была невероятной, так же, как и парижским матерям, женщинам Нью-Йорка, Бостона, Филадельфии, нужна была помощь со стороны государства. К концу 19 века число яслей было около сотни и продолжало расти.

1.2.1 Современное состояние дел

Ясли вошли в культуру западного мира, особенно мегаполисов, больших промышленных городов. В Париже около трети семей с детьми до трех лет выбирают

ясли; в соревновании с частными нянями ясли давно одержали победу. Несколько иное отношение, если верить экспертам [11], можно встретить в США, где основное население живет в небольших населенных пунктах, и государственные ясли считают опасным местом, предназначенным в основном для эмигрантов, то есть людей из малообеспеченных слоев общества. Нужно отметить, что в небольших городках в основном работают «домашние» ясли, государственных немного. Система образования американского типа имеет в программах для средней школы специальный курс, где 18-летних учеников (предпоследний класс школы) готовят в ответственному родительству, и прежде всего, к тому, как объединившись, несколько семей могут учредить и организовать частные домашние ясли. Проект, который разрабатывают школьники, включает схемы финансирования, требования к помещению (отдельной квартире или таун-хаусу), схемы и нормы питания по ГОСТу, требования к коммуникативным практикам, методики развития, вплоть до дизайна помещения. Проект разрабатывается полгода, является зачетной работой, и отметки за него влияют на балл выпускного аттестата. Таким образом граждане США и Канады (в которой образование ведется по стандартам США) не чувствуют себя беспомощными в случае, когда государство не готово предоставить место ребенку в дошкольном учреждении, а законодательство этих стран способствует самостоятельному решению гражданами проблемы яслей.

Вместе с тем, ясельное воспитание – вопрос, который остается связанным с экономическими и классовыми проблемами. Средний класс имеет серьезные предубеждения по отношению к яслям, полагая, что ребенок не может получить индивидуального и достаточного внимания со стороны «чужого человека». Справедливости ради нужно отметить, что именно в США представлены отнюдь не наиболее прогрессивные, признанные лучшими в мире, образцы современного воспитания детей раннего возраста – Реджио-педагогика и система Монтессори. Методология раннего дошкольного воспитания задана проектом «High score», «высокая планка». Его девиз: воспитание свободы и ответственности при предоставлении широких возможностей. Проектная деятельность, взрослый в роли доброжелательного помощника, косвенные методы воспитания, высокие требования к коммуникативной компетентности воспитателей [11]. Программа государственной поддержки No Child Left Behind Act (Ни один ребенок не останется забытым), в рамках которой педагоги и воспитатели должны найти подход к каждому ребенку, позволяет делать акцент на индивидуальной траектории развития [12]. Большая часть родителей Великобритании доверяет системе раннего образования. Детские ясли – nursery – регулируются набором стандартов воспитания и ухода за детьми до 5 лет – [Early Years Foundation Stage \(EYFS\)](#) [12]. Эта система

распространяется только на Англию, в Уэльсе и Шотландии свои стандарты. Основное внимание в системе названной Early Excellence Centers, английских центрах по развитию детей уделяется мягкой социализации, познавательному развитию, особое внимание сосредоточено на безопасности ребенка, так последние изменения в стандартах касаются повышения требований к специальной подготовке воспитательниц по вопросам оказания первой медицинской помощи, распознавания признаков семейного насилия, общей методической подготовки по базовым областям знаний, в частности игровой математики [14].

1.2.2 Современная политика поддержки и обеспечения ухода, образования и воспитания детей раннего возраста в экономически развитых странах

Во всех западных экономически развитых странах в настоящий период проводится политика поддержки развития детей раннего и дошкольного возраста, с каждым годом увеличиваются государственные вложения в эту сферу. Увеличение финансовой поддержки предполагает активные дискуссии о качестве и об эффективности программ ухода, образования и воспитания детей раннего и дошкольного возраста. Это касается и дошкольного образования (число детей от 3 до 6 лет, посещающих дошкольные учреждения, в последние годы достигло в ЕС в среднем $\frac{3}{4}$ от общего числа детей), и образования и воспитания детей младше 3 лет (квота посещающих ясли достигла 25%, а в некоторых странах – 50%). Можно сделать вывод, что в результате целенаправленной политики, проводившейся в последние десятилетия, впервые в истории большая часть детей раннего возраста экономически развитых стран проводят значительную часть времени жизни в педагогических учреждениях того или иного вида.

В ряде стран (в США, Канаде, Австралии, Германии, Великобритании, Франции, Швеции, на уровне ЕС) были проведены исследования различных эффектов раннего ухода, воспитания и образования. Доклад Европейской Комиссии «Ранний уход, образование и воспитание – лучший старт для наших детей в мире будущего» 2011 года содержит подробное описание эти исследований. Эти эффекты и расчеты общей экономической, социальной и индивидуальной пользы от вложений в данную сферу основаны на эмпирических исследованиях краткосрочных и долгосрочных эффектов, а также на различных социологических исследованиях, связанных с семьей, демографическими вопросами, вопросами занятости, доходов от налоговых сборов и т.п. Данные исследований позволяют стоять evidence-based policy в системе образования - политике на основе данных научных эмпирических исследований. Значительная часть расчетов экономической, социальной и индивидуальной эффективности ранних программ поддержки основываются на негативных данных, а именно на расчете компенсации

негативных последствий низкого качества ухода и образования, связанных чаще всего с неблагоприятными социально-экономическими условиями семей, которые отражаются на качестве ухода на ранних ступенях развития. При этом оказывается, что чем более ранний возраст мы рассматриваем, чем чувствительней и глубже характер нарушений личностного развития, приводящих в последующем к появлению психологических, психических отклонений и проблем различного характера и уровня тяжести, например, склонности к девиантному поведению (преступность, наркомания и т.п.), неспособности к стабильным отношениям, например, к образованию стабильной семьи, родительству и т.п.

Таким образом, программы поддержки и качество образования на ранних ступенях развития рассматриваются также как превентивные меры по профилактике нарушений и проходят также и по медицинскому ведомству. Отсюда и вывод о степени экономической и социальной эффективности программ раннего вмешательства (поддержки): чем о более раннем возрастном периоде идет речь, тем такие программы эффективнее; чем более проблемной является семейная среда, на которую направлены программы, тем они также эффективнее (рисунок 4).

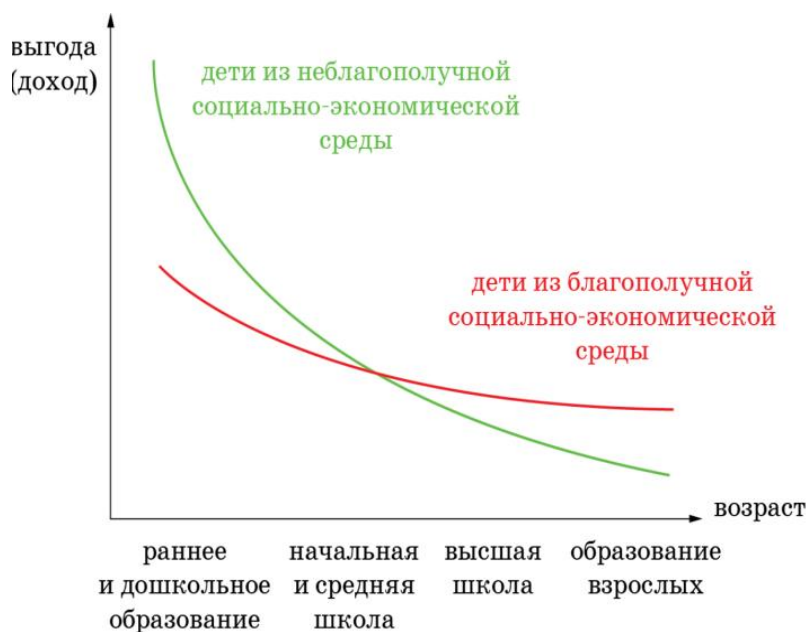


Рисунок 4 – Степень экономической и социальной эффективности программ раннего вмешательства (поддержки)

Все эти данные привели к смещению акцентов образовательной политики – основной внимание должно уделяться именно ранним ступням образования, в то время как раньше основное внимание в системах образования уделялось именно старшей школе. Исследования, однако, ясно показывают зависимость итоговых результатов школьного образования системы от качества ранних ступеней образования (так называемые

«педагогические эффекты» раннего образования). Большой потенциал теряется именно в результате просчетов на ранних ступенях – дошкольном и начальном образовании.

В этой связи стали говорить о том, что «образование начинается с рождения», и современные образовательные программы, принимаемые в странах ЕС – это программы от 0 до 10 лет, в которых реализуется «преемственность снизу» всех уровней или ступеней образования – от 0 до 3, от 3-6, от 6 до 10, а также учитываются «все места», в которых ребенок получает импульсы для развития, прежде всего семья.

Таким образом, преемственность понимается шире как согласованность различных мест образования между собой в рамках сетевого взаимодействия. Без обеспечения преемственности (в этом смысле) и надлежащей поддержки – и это тоже показывают исследования – позитивные эффекты раннего образования могут теряться на стадии средней и старшей школы, хотя в данном случае речь идет о педагогических эффектах, то есть об учебных достижениях. Более глубокие личностные результаты качественного раннего ухода, образования и воспитания оказываются очень стабильными. С распространением идей теории привязанности на практику дошкольного воспитания лозунг в отношении времени начала образования поменялся на еще более радикальный – «от пренатального развития до школы».

Барселонская декларация

В целом в европейских странах образовательная политика направлена на увеличение сети учреждений раннего присмотра и ухода до 3 лет. Европейский Совет в марте 2001 года выдвинул следующие требования к странам-членам ЕС, которая стала известна как Барселонская декларация или Барселонские цели:

«Государства-члены обязуются:

- «устранить препятствия, которые не позволяют женщинам участвовать в деятельности, приносящей заработок»;
- «стремиться в соответствии со спросом в дошкольных учреждениях довести обеспечение местами для детей от 3 до поступления в школу, по крайней мере, до 90%, для детей до 3 лет как минимум до 33%» [16].

Формы ранней поддержки, ухода, образования и воспитания детей раннего возраста в странах ОЭСР

Для ухода образования, воспитания детей раннего и дошкольного возраста существуют три основные модели, которые имеют место в международном образовании.

Самая распространенная модель охватывает множество услуг в области раннего образования и воспитания в дошкольных учреждениях и опирается на совокупность мероприятий, направленных на ребенка, которые проводят педагоги, получившие

специальное образование. При этом предложение услуг охватывает присмотр и уход в традиционном смысле, целенаправленные программы воспитания и образования, ясли, детские сады, дошкольные учреждения и классы подготовки при начальной школе.

Эти услуги и программы отличаются между собой в особенности в отношении возраста детей, начиная с которого осуществляется присмотр и уход за детьми, интенсивность и длительность присмотра и ухода, педагогическими концепциями и образовательными программами, числом детей на одного педагога/взрослого, а также уровнем образования персонала. Расширенный вариант этой модели – так называемая комбинированная модель, при которой осуществляется – наряду с присмотром, уходом и образованием в учреждениях – поддержка родителей, семьи и локальных сообществ с целью с помощью стратегий сопровождения повысить их способность действовать самостоятельно.

Вторая основная модель охватывает различные услуги помощи и образовательные программы, реализуемые в домашних условиях, а также образовательные программы, ориентированные на ребенка и, как правило, проводимые неспециалистами, людьми без особого специального образования, например, родителями или около-профессиональным вспомогательным персоналом.

Третья модель состоит в дополнительных разнообразных программах поддержки, ориентированных на разнообразные потребности родителей (семьи). Например, мать после родов может воспользоваться помощью одного человека по ее выбору, который может оказать ей какую-либо помощь по дому и который получит выплату после соответствующего заявления.

Виды «ясельных» организаций

В странах ЕС существуют две основных модели организаций, оказывающих услуги по присмотру, уходу, образованию и воспитанию. В первой модели весь спектр услуг для дошкольников всех возрастных ступеней организуется в одном учреждении. Руководство этим учреждением ответственно за дошкольников всех возрастных групп, а применительно к педагогическим кадрам имеет силу единая рамка квалификации и оплаты труда, независимо от возраста детей, в отношении которых осуществляется присмотр и уход. Наряду с педагогическими сотрудниками (воспитателями /воспитательницами, педагогами обоего пола) в этих учреждениях работают специалисты других профилей, в том числе и няни, занимающиеся уходом за грудными детьми. Такая модель широко распространена прежде всего в государствах Севера Европы. Во второй модели, в целом шире распространенной в Европе, организовано ступенчатое предложение двух независимых друг от друга учреждений, ориентирующихся в каждом

случае на различные возрастные группы (как правило, на детей в возрасте от 0 до 3 лет и на детей в возрасте от 3 до 6 лет). За оба типа учреждений ответственны и различные министерства. В некоторых государствах обе модели существуют друг рядом с другом (Дания, Греция, Испания, Кипр и Литва).

Возраст, с момента наступления которого дети имеют в Европе доступ к возможностям присмотра и ухода, отчасти существенно различается в зависимости от государства. В большинстве европейских государств детей могут уже в младенческом возрасте (примерно с 3 месяцев) принимать в государственные учреждения. В Болгарии, Эстонии, Латвии, Литве, Австрии, Словении и Швеции минимальный возраст установлен в 12 месяцев.

Источники финансирования.

В большинстве стран за место в учреждениях до трех лет взимается плата, дифференцированная в зависимости от доходов и структуры занятости семьи, а вот за пребывание ребенка в дошкольных учреждениях от 3 лет основную часть расходов на себя берет государство. Существуют формы «государственные учреждения с участием родителей», в которых родители могут выполнять ряд функций. Благодаря реализации государственно-родительских учреждений удалось, например, добиться 100% доступа в таких крупных городах Германии как Берлин. В Германии, в которой в настоящее время проводится политика интенсивного развития раннего образования в разных землях реализуются разные организационные модели и модели финансирования, адаптируются модели и исследуются различные модели финансирования.

Исследования эффектов программ ранней поддержки и наиболее успешные практики раннего воспитания. Помимо вопросов обеспечения женщинам возможности работать и связанные с этим ожидания повышения рождаемости, в целом ряде исследований было показано, что посещение яслей оказывается полезным для развития ребенка как для его общего психического развития, умственного развития и развития речи, так и в отношении успехов в школьном обучении. При этом большое значение придается программам для детей-мигрантов, которые оказываются крайне эффективными. Проводятся широкомасштабные программы по раннему уходу для детей из социально-неблагополучных слоев, которые также оказались весьма эффективными.

Так, результаты трех американских исследований показывают более низкие показатели преступности среди детей, пользовавшихся услугами ранней поддержки. К числу индикаторов при этом относятся аресты до 27-го года жизни, количество правонарушений в возрасте 13-14 лет, показатели преступности в возрасте между 16 и 21 годами и насильственных преступлений с 17-го года жизни. Для оценки эффективности

сравнивают затраты со стороны государства в рамках пенитенциарной системы (судебные издержки, конкретные расходы для жертв преступности) и затраты на раннее обучение и развитие. Эффективность по данным различных исследований колеблется от нескольких десятков долларов (исследование «Perry High Scope») до «не поддающихся никакому учету сбережений» (исследование «Abecedarian»). Из исследования, проведенного в Швейцарии, видно что уже само посещение яслей детьми из семей-мигрантов положительно воздействует на социальное, эмоциональное и когнитивное развитие детей. В частности, это показало исследование «Успех при поступлении в школу детей в Швейцарии», являвшегося частью национальной исследовательской программы «Детство, юность и отношения между поколениями в условиях общественных изменений». Исследование доказывает, что посещение яслей положительно влияет на образовательную биографию детей мигрантов, а также детей из малообразованных семей, и помогает этим детям лучше справиться с переходом в школу.

1.2.3 Основные психолого-педагогические идеи и концепции, положенные в основу педагогики раннего возраста в экономически развитых странах

Современные исследования младенцев и развития детей раннего возраста коренным образом изменили картину развития по сравнению с той, что была еще сравнительно недавно. Вместе с тем большинство основных психолого-педагогических идей о природе детского развития в младенческом и раннем возрасте были сформулированы великими педагогами прошлого и прошли проверку временем. Если бы потребовалось предельно лаконично обобщить наиболее важные базовые положения о человеческой личности и ее развитии в первые три года жизни, должны были бы быть названы следующие три:

1) Ребенок от рождения не является *tabula rasa*, в нем имеются физическое, интеллектуальные и эмоциональные предрасположенности, уникальный характер которых исключает всякое унифицированное образование. По сути, ребенок «знает», что ему нужно в эмоциональном плане и обладает большими адаптивными ресурсами, направленными на получение максимально возможного эмоционального благополучия в имеющихся условиях. Современная концепция «компетентного младенца» является воплощением этого тезиса.

2) Ведущей в развитии является роль взрослого, однако позиция воспитателя скорее описывается метафорой внимательного и чуткого «садовника», доверяющего собственному темпу ребенка и собственной уникальной траектории его развития, нежели метафорой «менеджера» или «плотника», конструирующего развитие «по плану». Именно

согласованность в коммуникации чуткого взрослого и доверяющего ему ребенка создает почву для гармоничного всестороннего развития задатков и способностей.

Современная западная педагогика раннего возраста опирается на концепцию «со-конструктивизма».

3) Опыт коммуникации с ребенком дошкольного возраста с близким взрослым (особенно в первый период от рождения до полутора-двух) лет является определяющим для дальнейшей человеческой жизни. Эмоциональное развитие в первые три года жизни играет определяющую роль для формирования эмоционально гармоничной или дисгармоничной личности человека. Эмоциональная компетентность ухаживающего за ребенком взрослого (родителя и воспитателя) важнее всех иных компетенций, координация и согласованность между действиями взрослых имеет решающее значение. Этот тезис сегодня воплотился в широкое и повсеместное распространение теории привязанности.

Рассмотрим их подробнее.

1) Компетентный младенец/компетентный ребенок. Концепция «компетентный ребенок» является результатом современных исследований психологии, нейрофизиологии развития младенцев и детей раннего возраста, а также передового педагогического опыта, собранного в разных странах. Ребенок наделен способностью идти за тем, что ему нужно, активно вычерпывать это из окружающей жизни, получать от взрослых то, в чем он нуждается. Эволюционно он уже оспособлен иметь огромное влияние на окружающих взрослых и неплохо их понимать (открытие «зеркальных» нейронов (Gallese, Eagle, Migone) в середине 90-х довершило революцию, начатую в 80-е исследованиями младенчества Д. Стерна). Дети – разные, их индивидуальные особенности, предпочтения и стили адаптации настолько отличаются, что опровергается сама идея возрастных стандартов моторного, речевого, перцептивного и эмоционального развития. Вместе с тем, основные результаты психологических и нейробиологических исследований детства сводятся к выводу, который был сделан еще Л. С. Выготским: дети обладают безграничными способностями к адаптации и активно вступают в диалог с миром, прежде всего, с миром близких взрослых. Нет исходной беспомощности, дети никогда полностью не растворяются во внешнем мире, с самых первых дней происходит непрерывный процесс соотнесения внешних впечатлений с индивидуальными потребностями внутренних данностей: так для переживания благополучия одним детям нужна более интенсивная стимуляция, а для других этот же уровень раздражителей некомфортен и вызывает негативные реакции, вплоть до боли и плача, одни дети проходят стадии моторного развития полностью, а другие «пропускают» стадию ползания и сразу встают

на ножки. В первые два года жизни происходит существенная работа по формированию адаптивного поведения, ребенок учится у мира и «предлагает» миру все необходимые сведения о том, что ему нужно. Проблемой становится лишь способность взрослых «прочитать» эти сигналы. Сегодня именно вопросы сонастроенности, сенсорной со-регуляции, развития чуткости воспитателя становятся актуальными в ясельной педагогике. В основе этого подхода лежит доверие к ребенку и собственному процессу его развития.

Примеры лучших практик (Best Practice)

Все имеющиеся на сегодня результаты исследований показывают, что наиболее эффективными являются концепции, ориентированные на образование в учреждении, предоставляющем присмотр и уход в сочетании с усилиями по участию, обучению и поддержке родителей.

1) Early Excellence Centers, Англия.

Мировое признание получила английская программа создания Early Excellence Centers, в которых программы раннего развития, направленные на ребенка, сочетались с программами для родителей. Эта программа была подробно исследована на предмет ее эффективности (Evaluation). При этом, как видно из названия, основная идея состоит в достижении высокого качества, что в частности достигалось благодаря программам обучения персонала. Опыт Early Excellence Centers осваивается и другими странами, например, в Германии, сегодня – и в нашей стране. В Москве под эгидой ЮНЕСКО в ряде детских садов была проведена программа «Компетентный родитель», основанная на принципах, реализованных в Early Excellence Centers. Опыт Early Excellence Centers относят к примерам Best Practice.

2) Программа Primano, Швейцария.

В другом качестве примера такой комбинированной программы содействия, которую относят к примерам Best Practice, приводят проект Primano в городе Берн, стартовавший в 2007 г. и поддерживавший объединение различных программ в сеть, а также диалог между родителями и специалистами разного профиля (EDELMAAN 2009).

Семьи регулярно посещаются на дому матерями со сходной культурной предысторией, родители учатся в игровой форме способствовать детям в их развитии. При этом предварительная информация, а также присмотр и уход осуществляются на родном языке родителей.

Помимо этого Primano охватывает модули содействия в яслях, детских садах, игровые группы и курсы немецкого языка для мигрантов. Организация сети в квартирах (По всей вероятности речь идет о том, что взаимодействие происходит в семьях, на дому.

Поскольку речь идет по преимуществу о семьях мигрантов или социально непривелигированных слоях), такая стратегия представляется осмысленной. Устанавливает контакт между всеми участниками (актерами), информирует родителей и должно обеспечить доступ к предложениям по содействию для возможно большего количества детей.

Исследования показали, что данная программа оказалась весьма полезной и для детей и для родителей. В плане развития детей развитие самостоятельности в повседневной жизни, речи, эмоциональном развитии, мелкой моторики, социальных компетентностей. Родители достигали – наряду с информацией и инициативами – уверенности и веры в способности своих детей, что в свою очередь является важной основой для поддержки детей во время учебного процесса (TSCHUMPER et al. 2011).

3) Международные практики Реджио-педагогика

Reggio Children's International Network – международное объединение педагогов, работающих в культуре разных стран. Основные идеи итальянский педагога и психолога Лориса Малагуцци (1920–1994) - подход – это скорее философия. Ярко и лаконично он выразил ее в своем знаменитом стихотворении – своего рода педагогической декларации. «У ребенка сто языков», – говорится в ней. Ребенок – не *tabula rasa*, не пустой сосуд и тем более не что-то, что надо переделать. Способы восприятия, познания, самовыражения, доступные ребенку, бесконечно разнообразны. материалы: краски, глину, песок, разные сорта бумаги, дерево, картон, засушенные растения, семена, карандаши и ручки, нитки, проволоку, пуговицы, ленты, гипс, камни, перья, винтики, фольгу и даже простой мусор. Сторонники реджио-педагогика считают, что обычные вещи могут научить ребенка большему, чем «специальные» игрушки. Общими усилиями детей и педагогов все это разнообразие содержится в порядке. В отличие от вальдорфских детских садов, воспитанников не ограждают от современных технологий. Под присмотром взрослых они могут поработать с микроскопом, фотоаппаратом, ноутбуком, проектором и т. д.

4) Программы предотвращения насилия, США.

Американская программа предотвращения насилия Nurse-Family Partnership (NFP) (Партнерство между няней и семьей) практикуется в США в течение многих лет и проверена на опыте также в других странах (Нидерланды, Австрия, Канада, Австралия, Англия). Программа начинается уже в пренатальный период и заканчивается во второй день рождения ребенка. Анализы затрат и результатов доказывают, что программа в долгосрочной перспективе экономит будущие дополнительные затраты: каждый доллар, утекающий в раннее предупреждение, экономит четыре доллара будущих дополнительных затрат (SCHULTE-HALLER 2009).

Таким образом, исследования, проведенные в международных масштабах, показали, что преимущества, приобретенные в результате присмотра и ухода за детьми раннего возраста и их воспитания, остаются краткосрочными и не становятся устойчивыми, если качество предложений и профессионализм специалистов лишь на среднем уровне, родители интегрируются лишь постольку поскольку, а содействие и поддержка не являются устойчивыми, т. е. не осуществляются также в последующие годы учебы.

При обсуждении вопроса о формах доступа к присмотру, уходу и образованию детей до 3 лет или поддержки семьи в плане образования родителей и программ поддержки нужно принять во внимание следующее. Современная педагогика раннего возраста, на основе которой разрабатываются программы поддержки любого вида и форм реализации, будь-то в семейных условиях, при помощи нянь, консультативных центров или в учреждениях для детей от 0 до 3 лет (в яслях), группах временного пребывания или семейных центрах по типу Early Excellence Centers в экономически развитых странах коренным образом изменились.

2 Анализ дополнительных профессиональных образовательных программ (переподготовка, повышение квалификации) по вопросам специфики образования детей от 1,5 до 3 лет

В настоящее время аксиомой является положение, что процесс профессионального развития педагога не заканчивается с получением среднего или высшего профессионального образования. Законом РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрено, что специалист обязан повышать квалификацию каждые три года. Кроме того, в случаях, когда специалист получил образование по другому направлению, но работает в ДОО, он должен пройти обучение в рамках соответствующих дополнительных образовательных профессиональных программ (профессиональная переподготовка). Это позволяет этой категории работников овладеть компетенциями, необходимыми для получения новой квалификации с учетом потребностей конкретной ДОО, что соответствует п. 4 и 5 ст. 76 ФЗ «Об образовании», которые, в частности, гласят: «Программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации».

Следует отметить, что в системе ДОО предусмотрено создание групп кратковременного пребывания детей с года и шести месяцев, для работы в которых знания воспитателя об особенностях раннего детства является обязательными. Как показал

анализ ФГОС СПО и ФГОС ВО в части подготовки специалистов к работе именно с детьми раннего возраста, этим вопросам в данных документах не уделяется должного внимания (раздел 4.1 Анализ ФГОС СПО и ФГОС ВО по специальностям (44.02.01; 44.03.01) - дошкольное образование). Это обстоятельство актуализирует создание программ ДПО, восполняющих выявленный пробел. Однако их разработка затруднена отсутствием экспертной оценки содержания имеющихся программ для педагогических работников ДОО на предмет наличия в них разделов (тем), посвященных раннему возрасту.

С целью определения основных направлений, специфики в повышении квалификации и/или профессиональной переподготовки специалистов к работе с детьми раннего возраста, были изучены и проанализированы программы ДПО, реализуемые образовательными учреждениями Калужской, Костромской, Московской, Орловской, Ростовской, Свердловской, Ярославской областей.

Программа дополнительной профессиональной переподготовки «Педагогика и методика дошкольного образования» ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» направлена на повышение компетентности в выполнении трудовых функций, определенных профстандартом «Педагог» и рассмотренных в предыдущем параграфе (раздел 4.2 Анализ основных профессиональных образовательных программ СПО по специальности 44.02.01; основных образовательных программ ВО по специальности 44.03.01 -дошкольное образование). Данная программа дает возможность работающим в дошкольной образовательной организации специалистам без профильного образования получить диплом и квалификацию «Воспитатель» после успешной сдачи итогового экзамена.

Изучение и анализ содержания программы позволяет сделать вывод, что оно ориентировано на дошкольный возраст и содержит лишь один раздел, указывающий на подготовку специалистов к работе с детьми именно раннего детства – «Гигиена и физиология детей раннего детства, основы педиатрии». При этом в описании предметного содержания данного раздела акцента конкретно на раннее детство не делается. Теоретический материал предполагает изучение возрастной периодизации, закономерности роста и развития, физическое развитие и развитие опорно-двигательного аппарата, знакомство с детскими болезнями. Анализ показал, что в программе не предусмотрено изучение специфики раннего детства с точки зрения ведущего вида деятельности, социальной ситуации развития и развития форм общения в данном возрасте, что является ключевым моментом при работе с детьми раннего возраста.

Дополнительная образовательная программа профессиональной переподготовки «Дошкольное образование» кафедры теории и технологий дошкольного образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» предусматривает обучение работников дошкольной образовательной организации без педагогического образования и ориентирована на профстандарт педагога. В данной программе основной акцент делается на работу с детьми дошкольного возраста. В качестве ее достоинства можно отметить тот факт, что описание формируемых компетенций слушателей предполагает их подготовку к работе с детьми раннего возраста. В частности, в результате освоения программы слушатель:

- должен быть знаком со «структурой и характеристикой образовательной среды, знать её компоненты; знать традиции и инновации в организации образовательной среды; характеристику здоровьесберегающей среды; особенности организации предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации, современные подходы к организации предметно-развивающей среды для детей *раннего* и дошкольного возраста» (ПК-4);

- знать важные направления науки в вопросах дошкольного возраста, процесса воспитания и обучения детей *раннего детства* и дошкольников; знать традиционные и инновационные технологии, применяемые в педагогике по проблемам воспитания детей в рамках ДОО (ОПК-3).

- владеть: технологиями организации образовательного процесса; уметь проводить диагностику успехов *детей раннего детства* и дошкольников, претворять в своей работе методы построения образовательного процесса в ДОО (ОПК-3).

Осваиваемые разделы и темы программы включают изучение особенностей детей раннего детства, а именно – психологические и физиологические особенности детей раннего детства и дошкольников.

Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Дошкольное образование», реализуемая ОГБПОУ «Галичский педагогический колледж Костромской области» ориентирована на педагогов, работающих в ДОО и не имеющих профильного дошкольного образования, но имеющих среднее профессиональное или высшее педагогическое образование. В отличие от предыдущих образовательных программ, в цели данной программы делается акцент на подготовку специалистов к работе с детьми раннего детства и дошкольного возраста. Этот же акцент делается в описании профессиональных компетенций, а именно: организовывать игры различного типа, праздники и развлечения с детьми не только дошкольного, но и *раннего детства* (ПК 2.2., ПК 2.6.).

В программе представлен примерный перечень тем по разделам, с указанием часов по всем направлениям: педагогика; психология; анатомия, гигиена, физиология; проблемы укрепления здоровья, вопросы физического развития детей; формы детской деятельности и общение; изучение особенностей проведения занятий; изучение вопросов организации работы с сотрудниками и родителями детей; методические основы образования.

В разделе психологических дисциплин отдельное внимание изучению дошкольного детства отводится в курсе «Возрастная и педагогическая психология», в рамках которого изучается психическое развитие и закономерности организации процессов по обучению и воспитанию детей раннего детства.

В процессе изучения тем, посвященных вопросам укрепления здоровья детей и их физическому развитию, рассматриваются типичные заболевания детей раннего детства и способы профилактики. Слушателями изучаются основы физического воспитания и планирования соответствующих мероприятий для детей от годовалого возраста до трех лет. Важно, что программа предусматривает практикум, на котором слушатели отработывают навыки выполнения комплекса общеразвивающих упражнений и основных видов движений (две данные дисциплины аналогичным образом представлены в программах подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) и во ФГОС ДО СПО).

Раздел дисциплин по организации игр и общения детей содержит темы, оптимизированные на изучение особенностей организации игр и общения детей в раннем детстве и особенности организации для них предметно-развивающего пространства. Важно, что раздел включает в себя изучение особенностей общения детей раннего возраста.

В учебно-тематическом плане, рассматриваемой программы, представлена дисциплина, направленная на изучение возрастных особенностей дошкольников, в рамках которой слушатели анализируют особенности педагогики раннего детства, особенности этого возраста. Причем имеют место вопросы, посвященные развитию и воспитанию детей первого и отдельно второго года жизни; рассматриваются особенности адаптации детей к ДОО.

Раздел программы, направленный на освоение вопросов по организации занятий, предполагает изучение особенностей работы с детьми, имеющими трудности в обучении в раннем детстве и дошкольном возрасте.

Анализ программы ДПО, реализуемой Галичским педагогическим колледжем, позволяет заключить, что она в целом своим содержанием, формируемыми компетенциями и названиями учебных дисциплин соответствует требованиям ФГОС ДО СПО, повторяя программы среднего дошкольного профессионального образования.

Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Дошкольное образование» ГБПОУ Свердловской области «Ревдинский педагогический колледж» ориентирована, как и все предыдущие рассмотренные программы, на специалистов, имеющих среднее профессиональное или высшее образование, но не по дошкольному образованию. Данная программа, как и Программа профпереподготовки Галичского педагогического колледжа, в учебно-тематическом плане, компетенциях и названиях дисциплин полностью соответствует требованиям ФГОС ДО СПО, дублируя программы среднего дошкольного профессионального образования, с единственной разницей, что вместо практики указана обязательная стажировка (две недели в дошкольной образовательной организации).

Дополнительная программа профессиональной переподготовки «Дошкольное образование», реализуемая ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» ориентирована на педагогов ДОО, но имеющих непрофильное дошкольное педагогическое образование (среднее профессиональное или высшее образование)

В данной программе основной акцент сделан на показатели освоения программы, которые идентичны профессиональным компетенциям, указанными в ФГОС ДО СПО. Так, слушатель должен:

- знать, как организовать образовательную работу в ДОО с детьми не только дошкольного, но раннего возраста;
- уметь использовать методы и приемы, направленные на физическое, личностное и познавательное развитие детей; строить общение с родителями, основанное на партнерстве; планировать и проводить работу с детьми в группах раннего детства; осуществлять диагностику успешности освоения детьми программой образования дошкольного образовательного учреждения; планировать с другими участниками педагогического коллектива дифференцированную образовательную работу с детьми раннего детства; соблюдать рекомендации специалистов при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Однако, недостатком данной программы является то, что в ней отсутствует план и содержание программы переподготовки.

Для полноты картины программных документов дошкольного образования в рамках исследования была рассмотрена программа психолого-педагогической направленности и программа по работе педагогов с детьми раннего детства и их родителями.

Программа профпереподготовки «Педагогика и психология раннего возраста», реализуемая ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» Институт дополнительного образования, факультет переподготовки и повышения квалификации рассчитана на специалистов дошкольных образовательных организаций с окончанным высшим или средним профессиональным образованием, работающих в дошкольной образовательной организации воспитателем, методистом, педагогом-психологом, педагогом дополнительного образования.

Анализ содержания данной программы показал, что она содержит четкое описание ее задач и продуманный в соответствии с ними учебный план.

В частности, в программе определены следующие задачи:

- подготовить профессионалов, которые смогут в своей работе продумать и организовать педагогический процесс в соответствии с требованиями ФГОС ДО;
- обеспечить освоение слушателями важных методов проведения образовательной работы с детьми раннего детства и реализации имеющихся психологических и педагогических возможностей для развития детей раннего детства;
- обеспечить приобретение слушателями знаний о способах создания среды в образовательной организации, отвечающей требованиям предметно-развивающей направленности, включая игровую, продуктивную деятельности, и способствующей приобретению социального опыта и общения и со взрослыми, и со сверстниками, а также включение в образовательный процесс родителей.

Программа содержит следующие блоки: психология и педагогика детей раннего детства, совместное действие с семьей; социальные и педагогические вопросы по организации ведения развития и воспитания детей раннего детства.

В результате освоения содержания программы слушатели получают такие теоретические и практико-ориентированные знания, как:

- знание концепции ФГОС ДО и требования к педагогу как профессионалу, с опорой на стандарт;
- знание специфики организации образования дошкольников и важные моменты организации деятельности с детьми раннего детства;
- знания в методологических основах воспитания детей дошкольного детства (деятельностный; культурно-исторический; личностный; педагогику дошкольника; классические подходы в вопросах воспитания в период преддошкольного детства);
- знания об основных последовательных законах развития в детском возрасте до дошкольного периода;

- знания о процессе развития и приобретения в раннем детстве разных видов деятельности;

- знания об основных вопросах развития детей в раннем детстве по направлениям: физическое, личностное, познавательное.

По окончании обучения слушатель будет уметь:

- планировать и проводить работу по организации деятельности детей раннего детства: действия с предметами; развитию коммуникативных аспектов, познавательной деятельности; осуществлению художественно-эстетического развития; организации образовательного процесса таким образом, чтобы у детей были время, желание и возможность для их самостоятельных игр;

- использовать в своей работе методы развития детей раннего детства по физическому, познавательному и личностному направлениям с опорой на образовательную программу ДОО;

- применять методы диагностики по вопросам воспитания и обучения, особенностей развития психики, дающие представление об эффективности или неэффективности образовательной программы, как ее осваивают дети раннего возраста, подготовленности детей к продолжению образовательного процесса;

- строить отношения по вопросам образования с родителями и представителями детей раннего детства, основанные на партнерстве, а также проводить просветительскую деятельность по вопросам воспитания, обучения и развития детей раннего детства;

- применять в своей работе умения в области организации развивающей деятельности для детей раннего детства, в том числе предметной, игровой и коммуникативно-познавательной;

- планировать и проводить образовательную работу с детьми раннего детства с применением ИКТ.

Учебный план данной образовательной программы включает в себя освоение следующих дисциплин по следующим четырем направлениям:

А) Психологическое направление. Работа с детьми от годовалого до трехлетнего возраста: психофизиологические особенности развития детей; психолого-педагогические знания в области диагностики и прогнозирования развития детей; знания о нарушениях в развитии и особых образовательных потребностях; вопросы адаптации к продолжению процесса образования в ДОО.

Б) Педагогическое направление. Освоение российского и зарубежного опыта в вопросах развития и образования детей раннего детства; изучение современных программ и педагогических технологий; методик проведения занятий с детьми раннего детства;

способов индивидуализации образовательной работы; моделирование работы с детьми раннего детства; технологии создания предметно-развивающей среды для групп с детьми раннего детства.

В) Работа с родителями детей раннего возраста. Изучение основных тенденций в семейном воспитании; особенностей работы дошкольной образовательной организации с семьями детей не только раннего детства, но и младенчества.

Г) Сопровождение развития детей и их технологии по социальному и педагогическому направлениям.

Анализ учебного плана свидетельствует о его обоснованности и конкретности. В нем указаны названия дисциплин и количеством часов аудиторной и самостоятельной деятельности слушателя, содержится описание практических заданий, направленных на совершенствование профессиональных компетенций.

Программа предполагает подготовку специалистов не только по педагогическому, но и психологическому направлению, что гарантирует всестороннюю готовность работника к профессиональной деятельности с детьми раннего возраста. Например, знание психологических основ и особенностей высшей нервной деятельности в данном возрасте обеспечивает лучшее понимание специфичности раннего детства и возможность строить более успешно образовательный и воспитательный процесс. Особенность раннего детства связана с необходимостью проведения диагностической работы и проектирования на ее основе прогнозов дальнейшего развития детей. В связи с этим важным является наличие в учебном плане блока по ознакомлению с методами педагогической диагностики детей раннего возраста. Большинство таких методик основаны на доступном педагогу методе – наблюдении, но со знанием критериев оценивания и проведения наблюдения, что способствует повышению профессионализма педагога, работающего с детьми раннего возраста.

Особенно следует отметить обязательную к изучению дисциплину, направленную на изучение не только нормального, но и нарушенного развития ребенка. Изучение вопросов, связанных с нарушением развития в раннем возрасте является важным, так как сегодня количество детей, имеющих особые образовательные потребности и ограниченные возможности здоровья растет, а раннее выявление особенностей развития позволяет провести наиболее эффективно работу по компенсации или коррекции отклонения в развитии, подготовив ребенка к продолжению образования. Кроме того, есть ряд особенностей развития, которые проявляются не явно до трех-пяти лет, но имеют свои отличительные признаки, которые грамотный специалист может заметить уже в раннем возрасте. Кроме того, современная образовательная система предусматривает включение

детей с нарушенным развитием (с ОВЗ или ООП) в образовательный процесс наравне с другими детьми, тот есть инклюзивное образование.

Таким образом, анализируемая программа представляет наиболее полное и обоснованное содержание подготовки специалиста дошкольного образования для работы с детьми раннего возраста, интегрируя не только педагогическую, но и психологическую составляющие профессиональной педагогической деятельности.

В процессе исследования были изучены не только программы ДПО, но и программы дополнительного образования детей раннего возраста. Это было обусловлено тем, что содержание таких программ позволяет скорректировать разделы программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В программе дополнительного образования детей раннего возраста «Вместе с мамой» МБДОУ № 3 «Малинка» представлены следующие структурные элементы организации образовательного процесса с детьми раннего возраста: общие положения программы, раздел содержательного характера и описание условий для успешного освоения программы.

Данная программа ориентирована на детей, которые воспитываются дома, и направлена на адаптацию их к дошкольной образовательной организации («ослабление адаптационного синдрома»). Программа делает особый акцент на работе с родителями детей раннего детства, выстраивании партнёрских взаимоотношений с ними и реализуется в течение девяти месяцев занятиями длительностью до часа с присутствием родителей. Занятия проводятся разными специалистами, в зависимости от образовательной области (музыкальный руководитель, педагог-психолог, логопед, специалист по физической культуре и ИЗО-деятельности с описанием обязанностей каждого из них).

Программа предназначена для детей раннего детства, поэтому образовательные услуги предоставляет кадровый состав специалистов, уже имеющих практический опыт работы с ними. Важно, что данный документ создан с учетом ведущего вида деятельности и форм общения ребенка раннего возраста. В нем подробно описаны возрастные особенности развития детей от года до трех лет. Программа опирается на психологические особенности этого периода, знание основ педагогического воздействия, эффективные методы работы с детьми данного возраста, особенности сенситивных периодов раннего детства для грамотной организации развития детей по зонам физического, социального, речевого, коммуникативного, познавательного и художественно-эстетического, являющимися обязательными в соответствии с ФГОС ДО.

Значимое место в программе отводится работе психолога с семьями по проблемам воспитания и развития детей раннего детства, ознакомления с особенностями возрастного

этапа, сообщения необходимых психолого-педагогических сведений с целью повышения знаний родителей по вопросам воспитания ребенка.

Следует обратить внимание на раздел, описывающий ключевые формы, методы и приемы работы с детьми от 1,5 до 3 лет:

- игры подвижные;
- спортивные игры, включающие в себя общеразвивающие упражнения и виды основных движений, элементы строевых упражнений;
- физкультурные минутки;
- пальчиковую гимнастику и игры направленные на развитие мелкой моторики рук;
- игры для речевого развития и артикуляционную гимнастику;
- инсценировки сказок и потешек;
- сенсорные и ролевые игры;
- игры, направленные на развитие психических процессов;
- такие виды детской деятельности как лепка, аппликация, рисование и конструирование.

Помимо общепринятых педагогических методов и приемов работы с детьми (наглядные, словесные и практические) программа предлагает такие методы и приемы, как организационные, логические и мотивационные. Однако, в программе они не описаны, поэтому судить об их обоснованности к использованию в работе с детьми раннего возраста невозможно.

Для выявления программного содержания, компетентностных дефицитов и специфики организации образовательного процесса по программам дополнительной профессиональной подготовки было предпринято изучение программ повышения квалификации, представленных в образовательных организациях ДПО следующих субъектов РФ: Москва, Московская область, Санкт-Петербург, Краснодар, Мурманск, Ярославль, Ижевск, Новочеркасск.

Анализ программ повышения квалификации основывался на следующих параметрах:

- представленность направления «Дошкольное образование»;
- ориентированность на работников дошкольной образовательной организации;
- ориентированность на подготовку специалистов ДО к работе с детьми раннего детства.

Проведенный анализ показал, что курсов повышения квалификации для работников ДОО представлено в системе ДПО в достаточном количестве, большинство из

них ориентировано на требования ФГОС ДО; курсы квалификации проходят как для воспитателей, так и для методистов и руководителей ДОО.

В ходе анализа программного содержания курсов повышения квалификации в качестве источника информации выступал сайт образовательной организации, представляющий сведения для всех желающих пройти повышение квалификации. Приходится констатировать, что не все организации представляют учебно-тематический план и содержание предстоящего обучения. Так, это относится к ГБОУ Институт развития образования Краснодарского края, АНО ДПО «Межрегиональный институт развития образования» г. Новочеркасск. Поэтому судить о том, рассматриваются ли в процессе обучения вопросы работы с детьми раннего возраста практически невозможно.

В процессе исследования были выявлены образовательные организации ДПО, которые предлагают повышение квалификации с представлением интересующего нас направления в тематике курсов (подготовки специалистов к работе с детьми раннего детства), но без представления программы. Это – АОУ ДПО УР «Институт развития образования» г. Ижевск, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», ГОУ ВО МО Московский государственный областной университет, ГАОУ ВО МГПУ Институт непрерывного образования г. Москва.

К организациям, осуществляющим повышение квалификации по направлениям ДО, в которых не было обнаружено курсов, направленных на подготовку квалифицированных специалистов к работе с детьми раннего детства, относятся: НОУ Институт развития образования г. Санкт-Петербург, АНО ДПО «Московская академия профессиональных компетенций» г. Москва.

1 ООО «Столичный учебный центр» г. Москва, в котором проходит повышение квалификации по направлению детской игры, с изучением вопросов создания игрового пространства, а также методов и приемов организации игр детей не только дошкольного, но и раннего детства в ДОО.

2 АНО ДПО «Федеральный институт повышения квалификации и переподготовки» предлагает два направления подготовки специалистов к работе с детьми раннего детства:

- повышение квалификации педагогов-психологов в части изучения вопросов организации деятельности ДОО с опорой на ФГОС ДО.

- программы изучения методов игры дошкольников с опорой на ФГОС ДО.

3 Наиболее полной и обоснованной представляется программа повышения квалификации, разработанная ГАУ ДПО Мурманской области «Институт развития образования», которая предназначена для воспитателей ДОО и направлена на развитие профессиональных компетенций при работе с детьми раннего детства.

Программа рассчитана на 72 часа очного обучения и ориентирована на совершенствование компетенций воспитателей, работающих в группах раннего детства ДОО. Содержание программы включает в себя ознакомление с государственной политикой РФ, в том числе в контексте нацпроекта «Образование». Слушатель изучает вопросы развития коммуникативных способностей воспитателя; особенности психолого-педагогического сопровождения в ДОО в рамках инклюзивного образования детей раннего детства.

Программа информирует слушателей о следующем:

- как проводить работу с детьми раннего детства, направленную на всестороннее развитие детей этого возраста (физическое, умственное, эстетическое, речевое, познавательное);

- как организовать работу по взаимодействию с родителями детей раннего возраста.

Оценка приобретения профессиональных компетенций слушателя производится в виде проектной работы (с представлением тем в плане) проводится итоговая аттестация.

Кроме того, ГАУ ДПО Мурманской области «Институт развития образования» проводит регулярные семинары для слушателей, среди которых есть те, что посвящены вопросам инновационного образования детей не только дошкольного, но и раннего детства. В частности, в рамках математического образования в ДОО, изучения технологии логико-математического развития в раннем детстве, дидактических игр для детей раннего возраста при обучении ФЭМП.

Заключение

Изучение становления и развития отечественного опыта образования детей раннего возраста в сфере общественного воспитания показало, что в России дошкольная педагогика, разрабатывая основы воспитания детей в яслях и других детских учреждениях, прошла большой путь развития и добилась значительных результатов.

Проведённый анализ физиологических, психолого-педагогических исследований и общественных мероприятий (совещаний, съездов, конференций и т.п.) позволяет детально восстановить картину целенаправленных действия Советского правительства по управлению проведением научных исследований периода раннего детства и их внедрения в систему общественного воспитания детей.

Анализ отечественного и зарубежного опыта становления системы общественного воспитания детей младенческого и раннего возраста убедительно показывает, что пребывание маленьких детей в яслях сложный и многоплановый процесс, обусловленный большой ответственностью общества и государства за жизнь и здоровье детей.

Следовательно, в настоящее время при реализации Национальных проектов и возрождении в России опыта массового пребывания детей младенческого и раннего возраста в системе общественного воспитания необходимо в полной мере воспользоваться достижениями прошлого и заново осмыслить с учётом современных реалий.

В настоящее время при реализации национальных проектов, особое внимание следует уделить вопросу подготовки, переподготовки и повышению квалификации педагогов, которые в ближайшем будущем начнут работать с детьми раннего возраста от 1,5 до 3 лет.

Анализ дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки по проблемам образования детей от 1,5 до 3 лет показал, что в данных программах недостаточно учтены особенности работы с детьми раннего детства. Программы профессиональной переподготовки специалистов ДО в отдельных случаях копируют образовательные программы СПО и являются аналогом ФГОС ДО СПО.

В программах профессиональной переподготовки, содержатся разделы (дисциплины), направленные на изучение особенностей детей раннего детства. Это, в частности, изучение особенностей гигиены и физиологии детей раннего детства, основ педиатрии; изучение возрастной периодизации, закономерностей роста и развития, физического развития и процессов развития опорно-двигательного аппарата, изучение болезней детей раннего детства. Вместе с тем, в большинстве программ профессиональной переподготовки педагогов ДО не предусмотрено изучение особенностей образовательной деятельности и общения со взрослыми сверстниками, а специализированные программы по работе с детьми раннего возраста составляют минимальное количество в структуре программ повышения квалификации педагогических работников и специалистов ДО.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о серьезном дефиците программ дополнительного профессионального образования (повышение квалификации, профессиональная переподготовка) для педагогических работников и специалистов ДО по проблемам работы с детьми раннего возраста. Это доказывает необходимость разработки таких программ и соответствующего методического обеспечения для их реализации.

Список литературы

- 1) «Материалы первого Всероссийского совещания по охране Материнства и Младенчества 1-5 декабря 1920 года». Издание отдела охраны Материнства и младенчества Наркомздрава., М., 1921 г. стр.111.

- 2) «Труды третьего Всесоюзного совещания по охране материнства и младенчества 1-7 декабря 1925 года» Издание отдела охраны Материнства и младенчества Наркомздрава., М., 1921. стр.127). . («Программа воспитания в детском саду», М., Учпедгиз, 1962.
- 3) «Программа воспитания в детском саду», М., Учпедгиз, 1962.
- 4) «Вопросы педагогики раннего детства», под ред. Н.М. Аксариной и Е.И.Радиной.М., изд «Просвещение», 1964.
- 5) «Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста», под ред. Е.И. Радиной. М., «Просвещение», 1967.
- 6) В.Н. Аванесова. Обучение самых маленьких в детском саду. М., «Просвещение»,1968.
- 7) Национальный проект «Демография» (утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. №16)). – URL: <https://base.garant.ru/72158122/>. (дата обращения 2020 – 07 – 02).
- 8) Национальный проект «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. №16)). – URL: <https://edu.gov.ru/national-project>. – (дата обращения 2020 – 07 – 02).
- 9) Федеральный закон РФ ФЗ-273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 24.04.2020).– URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/. – (дата обращения 2020 – 07 – 02).
- 10) Jean Firmin Marbeau «Des Crèches» (1845; 7-е изд., 1873) – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1555884#.D0.A1.D0.BE.D1.87.D0.B8.D0.BD.D0.B5.D0.BD.D0.B8.D1.8F> (дата обращения 2020 – 04 – 15).
- 11) U.K. Board of Education.The Development of Infant Schools and of Separate Nursery Schools from 1905 to the Present Time// Early Years Education: Major Themes in Education (англ.) / Rod Parker-Rees and Jenny Willan. – [Routledge](https://www.routledge.com), 2006. – P. 94.
- 12) [Early Years Foundation Stage \(EYFS\)](http://discoveryedu.ru/ru/obuchenie/uchebnaya-programma/mezhdunarodnaya-programma.html) – URL: <http://discoveryedu.ru/ru/obuchenie/uchebnaya-programma/mezhdunarodnaya-programma.html> . (дата обращения 2020 – 04 – 04).