

УДК 373.2-021.465

**Парамонова Л.А.**

## **КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ**

*Ключевые слова:* качество дошкольного образования, комфортность, условия обеспечения комфортности, потребность в признании, познании, общении, самостоятельности, активности, принципы организации специфического обучения дошкольников.

Как известно, качество как философская категория не сводится к отдельным свойствам объекта, а выражает целостную характеристику функционального единства существенных его свойств. Сущность качества образования составляют уровень достижения образованием поставленных целей, соответствие его определенным нормам, степень удовлетворения потребностей и ожиданий (запросов) государства, родителей и детей.

Улучшение дошкольного образования является одной из приоритетных тем, обсуждаемых Европейской Комиссией, которая предложила обновленную стратегию европейского сотрудничества в области образования и обучения [1]. Признание получает тот факт, что дошкольное образование обеспечивает широкий спектр преимуществ, в том числе социальных и экономических выгод, таких как детское благополучие, обучение как основа для непрерывного обучения, сокращение бедности и повышение социальной мобильности [2].

Качество реализации в ДОО образовательного процесса включает его содержание, формы и методы, тесно связанные с другими составляющими, и прежде всего с его результатами: сохранение и укрепление физического и психического здоровья, развитие личности, фундаментальных способностей детей, формирование сообщества педагогов и родителей и др., а также с таким условием, как материальное, методическое и дидактическое обеспечение, предполагает учет всех основных его компонентов. Оценка качества работы ДОО должна вестись и с позиции того, как педагогический процесс учитывает современную социальную ситуацию в обществе и в образовании, а также результаты новых достижений в практике и науке, в том

числе мировой, и сообразно их сочетает с уже сложившимися традициями.

Современное дошкольное образование переживает переходный период, который выражается в изменении форм организации детей дошкольного возраста. Это прежде всего – создание образовательных комплексов в разных сочетаниях бывших школ и бывших детских садов. Хотя справедливости ради следует отметить, что в Москве осталось еще небольшое количество (около 300) детских садов. Однако, несмотря на то, какие формы организации жизни дошкольников в настоящее время преобладают, общие цели и задачи, направленные на достижение соответствующего уровня качества дошкольного образования, остаются неизменными. И для достижения этих целей необходима выработка общего взгляда всех участников педпроцесса, включая воспитателей, педагогов дополнительного образования и родителей, на развитие ребенка в дошкольный период детства с позиции сохранения его самооценности и непреходящего значения как периода формирования фундаментальных основ дальнейшего развития ребенка (физического, социального, умственного, эстетического).

Так, например, недоразвитие в этом возрасте общения, эмоциональной сферы, воображения в дальнейшем практически не компенсируется даже специальной коррекционной работой и отрицательно сказывается прежде всего на личностном развитии ребенка (т.е. проблема «трудных детей» закладывается на дошкольном этапе). И ответ на вопрос, как грамотно по отношению к детям, с позиции самооценности возраста, сформировать их готовность к дальнейшему школьному обучению и обеспечить для этого равные стартовые условия, – сегодня чрезвычайно важен.

А теперь попробуем ответить на сформулированные нами вопросы.

Ребенок, его личность является центральной фигурой образовательного процесса. И с точки зрения культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский) основополагающей целью этого процесса является создание условий, способствующих «присвоению» ребенком общечеловеческой культуры, заложенной в окружающем мире: предметах, природе, человеческих отношениях, а также в способах познания и порождения нового [3].

В процессе присвоения общечеловеческих ценностей происходит достижение таких фундаментальных целей, как разностороннее развитие ребенка, формирование у него базового доверия к миру и универсальных, в том числе творческих, способностей до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества, обеспечение для всех детей равных условий для старта развития, сохранение и укрепление здоровья.

Однако основой успешности достижения указанных целей является создание условий для обеспечения комфортного самочувствия ребенка в образовательном учреждении, в том числе и нового типа. Прежде всего, речь идет о душевном комфорте, который характеризуется состоянием внутреннего спокойствия, отсутствием разлада с самим собой и окружающим миром. О комфортном самочувствии ребенка как психолого-педагогической категории стали говорить сравнительно недавно. Но именно эта категория, на наш взгляд, должна занять достойное место среди основных показателей качества дошкольного образования.

Организация жизни и деятельности детей с точки зрения обеспечения их комфортности должна учитывать потребности детей прежде всего в

признании и общении, а также в познании, движении, в проявлении активности и самостоятельности. Каждый ребенок нуждается в признании, прежде всего – детским сообществом, благодаря которому он может успешно социализироваться. И тут особое значение имеет признание его как игрока (партнера по игре). Встраивание ребенка в детское сообщество, особенно играющее, имеет важное значение для осознания своего статуса, факта признания как основы для возникновения чувства комфортности. При этом педагоги сами должны хорошо знать статус каждого ребенка в группе, используя наблюдения за детьми в свободной игровой деятельности.

Общение ребенка со взрослыми – второй важный фактор обеспечения комфортности, но при условии, что оно строится с учетом изменения потребности самого ребенка в общении со взрослым на протяжении дошкольного возраста, что диктует и изменение форм общения. В психологических исследованиях, проведенных под руководством М.И. Лисиной (С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.), выделено четыре вида потребностей, реализуемых во взаимодействии ребенка со взрослым [4]:

- первая: взрослый для ребенка – источник активной ласки и внимания (от рождения до 6 месяцев);
- вторая: взрослый предстает как образец для подражания, партнер по игре, помощник, организатор и участник совместной предметной деятельности (от 6 месяцев до 3 лет);
- третья: взрослый для ребенка – источник познания, партнер по обсуждению разных причин и связей, способный ответить на многочисленные вопросы: «А почему?..» (от 3 до 5 лет);

- четвертая: взрослый как личность, обладающая умениями, знаниями, социально-нравственными нормами, строгий и добрый старший друг (от 5 до 7 лет).

Исходя из этого, вся воспитательно-образовательная работа должна строиться на диалогическом (а не монологическом) общении, реализующем как общую детскую потребность (в доброжелательности), так и возрастную. Например, проведение занятия с детьми младшего возраста опирается прежде всего на непосредственное взаимодействие и общение воспитателя с детьми; а с более старшими позиция педагога меняется – он выступает организатором детского обучающегося сообщества, в котором каждый ребенок чувствует себя успешным, уверенным в том, что он может справиться с любым заданием как самостоятельно, так и при помощи других детей и понимающего его взрослого. Если кто-то из детей испытывает трудности при публичном чтении стихов, пересказывании текстов и т.п., воспитатель дает им возможность выбирать себе партнера и вариант общего выступления (говорят вместе или один начинает, другой заканчивает и т.п.; в этом помогает воспитатель, учитывая особенности каждого ребенка). Постепенно такие дети вовлекаются в игры-драматизации, театрализованные действия и т.п. В результате у них уходит тревожность и настороженность, возникает уверенность, активность, доверие и открытость к общению.

Комфортное проживание ребенком дошкольного периода – это мотивированная эмоциональная и осмысленная деятельность: игра, рисование, конструирование, разыгрывание различных сюжетов и др., что задается определенным содержанием педагогического процесса, сущность которого

го составляет его направленность на обогащение общего детского развития, а не на интенсификацию целенаправленного развития отдельных психических функций ребенка, связанных прежде всего с дальнейшим его обучением в школе.

А.В. Запорожец, известный детский психолог, рассматривая «роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности», подчеркивал его непреходящее значение и выдвигал требования к решению трех фундаментальных задач [5]:

- необходимость учета не только того, что ребенок этого возраста может усвоить при интенсивной тренировке, но и каких физических и душевных сил это от него требует;
- выстраивание оптимального режима работы, обеспечивающего развитие специфических для данного возраста видов деятельности, в которых наиболее успешно усваивается содержание и формируются новые физиологические и психологические функции;
- определение ядра таких ценнейших человеческих качеств, которые наиболее интенсивно развиваются именно в дошкольном детстве и войдут в «золотой фонд зрелой человеческой личности».

Такие требования позволяют существенно по-новому определить содержание дошкольного образования. Оно базисно, поскольку позволяет формировать базис развития личности человека, и многоаспектно (а не предметно, как в школе). В такое содержание входят: и информация из разных областей действительности, которая в результате активного присвоения ребенком становится знанием; и способы и средства деятельности ребенка, раз-

ных ее видов (игровой, двигательной, познавательной, речевой); и способы общения и адекватного поведения в разных ситуациях; и набор определенных личностных качеств (активность, инициативность, самостоятельность, любознательность, оптимистичность и открытость, толерантность, аккуратность и умение следить за своим внешним видом, экологически грамотно вести себя в природном окружении и т.п.).

Формирование у детей особо актуальной сегодня толерантности предполагает, с одной стороны, наличие терпимости к мнению других, уважения к их культурному своеобразие, а с другой – обязательное развитие цивилизованных способов выражения несогласия, отстаивания своего мнения и поиска компромиссов. Немаловажную роль в этом играет обучение русскому языку как второму тех детей, для которых он не является родным.

Подчеркнем необходимость осознания важного для педагогики факта, что знания по своему характеру субъектны («я знаю, он знает» и т.п.), они являются одним из результатов присвоения субъектом информации, прежде всего – в процессе разных видов деятельности, и становятся регулятором его поведения, а также основой дальнейшего развития разных видов детской деятельности. Образно говоря, «знания» не лежат где-то в готовом виде и поэтому не могут передаваться, они формируются у ребенка в педагогическом процессе, активным участником которого он является.

Подчеркнем: часто встречающееся противопоставление «знаниевой» и «деятельностной» педагогических парадигм, при хулении первой, неправомерно, поскольку знания являются одним из важных результатов деятельности детей и взрослых. Однако от-

бор информации из разных областей действительности для дальнейшего ее освоения необходимо вести с позиции педагогической целесообразности, задаваясь вопросом, станет ли это для ребенка регулятором его поведения, будет ли им использоваться в какой-либо деятельности, а значит – будет ли обогащать как деятельность ребенка, так и его развитие. На это важно обращать внимание при выборе программ и методик (технологий).

В последнее время стала распространяться система работы с детьми по освоению прав ребенка, якобы с целью формирования детского достоинства, самоуважения. Но как может воспользоваться такими знаниями дошкольник? Эти права должны хорошо знать взрослые (педагоги, родители) – организаторы жизни детей – и стремиться их не нарушать, а достоинство и самоуважение ребенка связано с каждодневным доброжелательным отношением взрослых к его нуждам, интересам и потребностям. Или другой пример: формирование у детей представлений о вреде и пользе. Информация о вредных продуктах, о вреде выхлопных газов на улице будет вызывать у детей тревожность, а все эти проблемы нужно решать с родителями напрямую, не провоцируя отрицательных реакций детей.

Спектр нововведений такого толка все расширяется. Один из вузов предполагает готовить специалистов по гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников. Подчеркнем, что поскольку у детей только к старшему дошкольному возрасту начинают складываться представления о своей национальной идентичности, и они еще очень фрагментарны, разрозненны, то мы можем говорить лишь о началах формирования гражданско-патриотической позиции. Такое фор-

мирование предполагает пронизывание всего педагогического процесса по освоению развивающего содержания в разных видах детской деятельности, с опорой на опыт самих детей, реальные их дела и события в семье (рассматривание семейных альбомов), в детском саду, городе, стране (День города, День Победы, День защитника Отечества, День космонавтики и др.). В связи с этим разработка специальной системы в отрыве от детских дел, имеющих для них смысл, и работа специалиста по реализации этой системы не просто не нужны, но и опасны: могут формализовать ее и привести к обратному результату.

Решение базисных образовательных задач связано с реализацией деятельностного подхода, с организацией «специфически детских видов деятельности» (А.В. Запорожец), в которых ребенок сам является творцом «своего мира», получает удовольствие от преодоления трудностей, от общения с детьми и взрослыми, удовлетворяет потребность в движении, в познании, в переживании разных эмоций.

Сама деятельность развивается от возраста к возрасту по форме и содержанию. Но наиболее значимой является ведущая деятельность (А.Н. Леонтьев) [6]. И прежде всего это относится к развитию подлинно самостоятельной игры, в которой ребенок познает разные смыслы – функционирования предметов, человеческих отношений; в ней формируются мотивы других видов деятельности (рисования, конструирования, экспериментирования с объектами и т.п.), потребность в познании и способы общения, происходит усвоение общепринятых норм поведения, возникают способы саморегуляции (произвольность). И хотя обучение и самостоятельная игра по своей сущности – это разные виды дея-

тельности, в дошкольном возрасте они тесно взаимосвязаны: в игре формируется потребность в получении новой информации, создается возможность ее трансформации и переосмысления. Обучение может стать средством обогащения игры, прежде всего – ее сюжетного содержания.

Анализ особенностей современных детских игр показывает, что характерной чертой игры выступает их структурная примитивность. Из детских игр исчезает сюжетная составляющая. Дети не в состоянии развернуть последовательный, насыщенный игровой сюжет, с большим трудом выстраивают сюжетную линию не только в игре, но и самостоятельно сочиняя рассказ или сказку. Данные специальных наблюдений (И.А. Качанова, Е.В. Трифонова) свидетельствуют о том, что игра не уходит, не исчезает как явление [7]. Но игра примитивизируется, а значит (как любая неразвивающаяся деятельность), уже не может вести за собой развитие ребенка, поскольку только в развивающейся деятельности развивается сам ребенок.

Не менее важной деятельностью является конструирование из разных материалов: внутри этой деятельности формируется универсальная способность к построению разных целостностей – текстов, рисунков, аппликаций, механических конструкций и т.п. [8].

К другим общим способностям относятся: способность к интерпретации сущности смысловой целостности разными средствами – вербальными и невербальными (Т.И. Алиева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков); способность к прогнозированию будущих изменений предметов и явлений (С.Н. Николаева, Н.Н. Поддьяков, Л.И. Эльконинова), которая также формируется в разных видах детской деятельности; развитое воображение

и образное мышление (В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев); способность к сопереживанию и др.

Для выработки общего взгляда на развитие ребенка важно опираться на принципы современной развивающей дидактики, к основным из которых относятся следующие:

1. Развивающее обучение должно ориентироваться на потенциальные возможности ребенка, на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), которую он как бы проходит вместе со взрослым, роль которого велика, но она меняется в зависимости от возраста детей и, конечно же, от предлагаемого детям содержания. В любой технологии должно быть отражено освоение содержания, которое предполагает и непосредственное влияние педагога на детей, и опосредованное: а) через организацию обучающегося детского сообщества (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов); б) через использование специально отобранных взрослым развивающих объектов для самостоятельной деятельности (А.Н. Поддьяков, Н.Н. Поддьяков) [9]. И несмотря на меняющуюся позицию взрослого, его партнерская роль велика.

2. Реализация деятельностного подхода – это развитие самой деятельности, основных ее компонентов (постановка цели, выбор средств, нахождение способов и использование их в новых ситуациях, контроль) способствующее развитию ее субъекта (деятели) – ребенка. Связь информации, полученной от взрослого (рассказывание, чтение, показ модели и т.п.) с информацией, добытой самими детьми в процессе разных видов деятельности – залог формирования более осмысленных и глубоких знаний, а значит, и развития детей. И даже освоение сенсорных эталонов нельзя сводить к упражнению. Они обязательно должны быть

включены в мотивированную для ребенка деятельность (конструирование, лепка, рисование и т.п.) и выступать как результат обобщения свойств предмета в естественных условиях (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Н.П. Сакулина и др.). Однако в последнее время в работе со старшими дошкольниками (уже с 4 лет!) все больше используются тетради с заданиями упражненного типа.

3. Системный подход к организации содержания предполагает реализацию важного дидактического принципа «от общего к частному», специфика которого в этом возрасте заключается в том, что всякое частное должно выступать перед ребенком как проявление чего-то общего, т.е. не само по себе, а в системе других объектов или явлений, на основе чего познаются разные их свойства, взаимозависимости. В результате дети в старшем дошкольном возрасте овладевают умением «встраивать» новые для них объекты в уже сложившиеся у них системы и пользоваться этим умением как средством познания. Все это позволяет детям выходить за пределы конкретики, которая сама по себе часто для ребенка не имеет смысла, делать обобщения, выводы, прогнозировать некоторые результаты и находить творческие решения.

4. Интегрированный принцип организации освоения предлагаемого содержания, который, с одной стороны, не нарушает целостность каждой из областей знаний (природа, родной язык, рисование и др.), а с другой – существенно их взаимообогащает, способствует их смысловому углублению, расширяет ассоциативное информационное поле детей, что активизирует у них их собственную интерпретацию разных явлений как вербальными, так и невербальными средствами. У детей развиваются широкие смысловые

связи на основе «единства аффекта и интеллекта» (Л.С. Выготский). Интеграция содержания образования позволяет ребенку распредмечивать те знаки и символы, которые закреплены в предметах и образах культуры, нормах поведения, эталонах деятельности. За счет этого осуществляется символическая репрезентация характеристик объективного мира в его разнообразных взаимосвязях, отражающихся в картине мира ребенка [10].

5. Создание проблемных ситуаций, характеризующихся определенным уровнем трудности, связанной с отсутствием у ребенка готовых способов разрешения затруднений и необходимостью их самостоятельного поиска. В результате у детей развивается поисковая деятельность, направленность на достижение цели, а найденные ими способы обобщаются и свободно используются в новых ситуациях, что говорит о развитии их мышления. Одновременно у детей возникают «умные эмоции» (А.В. Запорожец), связанные с получением удовлетворения от того, что они преодолели трудности, сами нашли решение.

6. Наглядное моделирование, демонстрирующее детям некоторые скрытые зависимости (приспособление животных к внешней среде, например смена окраски, изменение двигательных реакций: замирает, складывает крылышки и т.п.) и отношения (например, математические: часть – целое, одна вторая, одна четвертая и т.п.), что способствует началу формирования общих категорий (часть – целое, причинность и др.), становлению логического мышления.

7. Создание условий для практического экспериментирования с разными материалами: самостоятельного, вне предъявления взрослым какой-либо задачи, и диктуемого условиями задачи,

заданной педагогом. Как показывают исследования, широкая ориентировка в свойствах материала существенно активизирует поисковую деятельность детей, направленную на нахождение разных вариантов решений, а это один из показателей креативности.

8. Продуктивное взаимодействие детей между собой и со взрослыми (диалогическое общение), благодаря чему формируется детское обучающее сообщество, в котором каждый ребенок чувствует себя успешным, умелым, уверенным в случае необходимости в помощи товарищей и взрослого.

9. Учет индивидуальных особенностей: личностных (лидерство, инициативность, уверенность, решительность и т.п.), разности в возможностях и в темпе выполнения задания и др.

10. Учет основных когнитивных стилей или модальностей обучения: одни дети лучше усваивают с опорой на зрительное восприятие (визуальное), другие – на слуховое (аудиальное), а третьи – на двигательное и тактильное (кинестетическое). И очень важно, когда одно и то же содержание и рассказывается, и показывается, и проигрывается детьми через движения. Во-первых, в этом случае дети смогут лучше вникнуть в материал и усвоить его, а во-вторых, у всех детей постепенно будут развиваться более слабые для них типы восприятия.

Сформулированные выше принципы, безусловно, носят здоровьесберегающий характер: полноценное психическое развитие, сохранение эмоциональной сферы, формирование уверенности, активности, инициативности и защищенности. Однако никакое обучающее влияние взрослого не может быть успешно осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. Содержание и способы осуществле-

ния этой деятельности обуславливаются окружающей ребенка предметной средой, в которой он постоянно живет, действует, творит.

Каким же общим требованиям должна отвечать развивающая предметная среда независимо от специфики образовательного учреждения? Обратимся к исследованиям С.Л. Новоселовой и обозначим, на наш взгляд, основные из требований [11]:

- предметная среда должна быть системной, отвечающей целям воспитания и обучения и требованиям проектной культуры;
- предметная среда должна инициировать деятельность ребенка: ее объекты, средства, цели и способы их достижения задаются предметной средой;
- предметная среда должна учитывать специфику возрастных этапов развития ребенка, специфику как ведущей деятельности (общения, предметной деятельности, игры), так и других, возникающих рано и развивающихся к старшему дошкольному возрасту, т.е. обеспечивать переход ребенка к следующему этапу развития; иначе говоря, способствовать решению задачи создания «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский);
- предметная среда должна обеспечивать возможность взаимодействия детей между собой и со взрослыми, что способствует формированию у детей навыков коллективной работы;
- предметная среда наряду с консервативными компонентами должна иметь часто меняющиеся составляющие, которые проблематизируют взаимодействие с ней, побуждают детей к их познанию через практическое экспериментирование с ними, а также в связи с этим и

к наделению новыми смыслами консервативных компонентов. Это порождает новые идеи, образы, способы, что обогащает как саму детскую деятельность (игру, конструирование и т.д.), так и развитие детей в ней;

- предметная среда должна обеспечивать возможность ребенка жить в трехмерном предметном пространстве: сомасштабном действиям его рук (масштаб «глаз – рука»), сомасштабном его росту и сомасштабном предметному миру взрослых.

С опорой на реализацию названных принципов и с учетом разных условий работы ДОУ педагоги могут выстроить вариативные развивающие среды.

В заключение хотелось бы акцентировать внимание на проблеме готовности ребенка к школе, и прежде всего – психологической.

Как правило, к концу старшего дошкольного возраста дети выражают желание пойти в школу, «быть школьником», что является лишь внешним мотивом, не всегда устойчивым. Однако развитие умственной активности, любознательности, познавательного интереса является предпосылкой возникновения подлинной мотивации, значимой для подготовки ребенка к школе.

Целенаправленное наблюдение предметов и явлений в системе, выделение в них разных свойств и на основе этого установление взаимосвязей и зависимостей способствует высокому уровню развития образного мышления и отдельных логических операций. Обобщение способов в «специфически детских видах деятельности» в результате их самостоятельного нахождения и творческого использования приводит детей к осознанию самих способов, что является важным компонентом учебной деятельности (Д.Б. Эльконин).

В процессе игр и продуктивных видов деятельности (рисование, конструирование и др.) начинает формироваться умение управлять своим поведением (произвольность), действовать по правилам, добиваться цели и контролировать свои действия, что также играет колоссальную роль в подготовке детей к школьному обучению.

Развитие речи детей как средства общения, мышления, присвоения культурно-исторического опыта, общечеловеческих ценностей, которым в дошкольных учреждениях уделяется особое внимание, является одним из оснований дальнейшего успешного обучения в школе. Игра ребенка, толкование разных смыслов вербальными и невербальными средствами формируют у детей умение осмысливать разные ситуации, а такие дети никогда не будут складывать землекопов с лопатами.

Обучение детей грамоте в дошкольных учреждениях не ставит своей основной задачей научить читать, а решает задачи общего развития ребенка (фонематический слух, обращенность к письменной речи, символическая функция мышления и т.п.).

И наконец, диалогическое общение в играх, на занятиях, в повседневной жизни способствует формированию у ребенка уверенности, направленности на успешность, открытости и доверительности, что является немаловажным для адаптации его к новым условиям школьной жизни.

#### Библиография

1. NESSE / European Commission Early Childhood Education and Care: Key Lessons from Research for Policy Makers, 2009. Brussels.
2. Taguma, M., I. Litjens and K. Makowiecki, 2012. Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Finland.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005.

4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
5. Запорожец А.В. Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности // Дошкольное воспитание. 2005. № 9. С. 66–84.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. Т. 1.
7. Качанова И.А., Трифонова Е.В. Зачем нужна игра и как играют дошкольники // Современный детский сад. 2011. № 2. С. 48–57.
8. Парамонова Л.А. Качество современного дошкольного образования: проблемы и возможные подходы к их решению // Методические рекомендации по технологии аккредитационной экспертизы дошкольных образовательных учреждений, выходящих на новый статус. М.: МЦКО, 2008. С. 3–36.
9. Парамонова Л.А. Комфортное самочувствие ребенка как показатель качества // Практика управления ДОУ. 2011. № 1. С. 8–9.
10. Куликовская И.Э. Научные основания содержания духовно-нравственного воспитания детей 4–5-го года жизни // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 5. С. 25–32.
11. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: метод, рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. 2-е изд. М.: Айресс-Пресс, 2007.
3. Vygotsky, L.S., 2005. Psychology of Personal Development. Moscow: published by Eksmo. (rus)
4. Lisina, M.I., 1986. Problem of Ontogenesis of Communication. Moscow: published by Pedagogika. (rus)
5. Zaporozhets, A.V., 2005. Role of Preschool Education in the General Process of All-around Development of Human Personality. Preschool Education, 9: 66–84. (rus)
6. Leontyev, A.N., 1983. Selected Psychological Works: in 2 vols. (vol. 1). Moscow. (rus)
7. Kachanova, I.A. and Trifonova, E.V., 2011. Why is a Game Necessary and How do Preschool Children Play? Modern Kindergarten, 2: 48–57. (rus)
8. Paramonova, L.A., 2008. Quality of Modern Preschool Education: problems and possible approaches to their solution. In: Methodical recommendations on technology of examination of preschool educational establishments gaining a new status (pp. 3–36). Moscow: Moscow Center of Quality in Education. (rus)
9. Paramonova, L.A., 2011. Comfortable State of Health of a Child as Quality Parameter. Practice of Managing Preschool Educational Establishments, 1: 8–9. (rus)
10. Kulikovskaya, I.E., 2013. Scientific Background of the Content of Spiritually-moral Education of Children Aged 4–5. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 5: 25–32. (rus)
11. Novoselova, S.L., 2007. Developing Subject Environment: methodical recommendations on designing variative projects on developing subject environment in kindergartens and teaching and educational complexes. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: published by Ayress-Press. (rus)

#### **Bibliography**

1. NESSE / European Commission Early Childhood Education and Care: Key Lessons from Research for Policy Makers, 2009. Brussels.
2. Taguma, M., I. Litjens and K. Makowiecki, 2012. Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Finland.