

Есть ли в России дошкольное образование?

А.А. Майер,
Л.Л. Тимофеева



Вопрос, вынесенный нами в заглавие статьи, может на первый взгляд показаться риторическим. Но, пожалуй, никто не будет отрицать, что сегодня остро стоят проблемы: *Что мы имеем в виду, когда говорим «дошкольное образование»? Существует ли оно в России как уровень, институциональная ступень системы образования? Обладает ли оно необходимыми существенными признаками образовательного института? Какие изменения на государственном и региональном уровнях должны быть предприняты, чтобы дошкольное образование смогло выйти, наконец, из затянувшегося «переходного периода» и эффективно решать задачи, поставленные перед ним обществом?*

Нельзя не признать, с одной стороны, сложность и неоднозначность поставленных вопросов, с другой – острую потребность в их решении на фоне неудовлетворённости положением дел педагогов дошкольного образования (более одного миллиона воспитателей и порядка 500 тыс. специалистов).

Что такое «дошкольное образование»? Для государства это особая сфера работы с детьми, в первую очередь определяющая заботу о детстве в дошкольных образовательных организациях и вариативные формы работы с малышами. Особое внимание уделяется сокращению очередности и повышению доступности дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет. Для общества это особый рынок по уходу и присмотру за детьми на период трудовой занятости родителей, а также стихийные предложения частного характера по индивидуальной работе с дошкольниками.

И только для специалистов в области педагогики и психологии дошкольное образование – институт детства, занимающийся вопросами развития, воспитания и обучения.

Актуальное состояние дошкольного образования в большой мере определяется государственной образовательной политикой, реалиями социально-политической и экономической ситуации, уровнем развития соответствующих областей научного знания. Рассмотрим каждую из составляющих.

Государственная образовательная политика. Юридически система образования дошкольников является элементом государственной системы образования – специально социального института, разрабатывающего и осуществляющего на практике различные образовательные программы. Юридическое оформление дошкольного воспитания прошло тернистый путь. Эволюция образовательных практик и их законодательное закрепление привели к маркированию образовательного пространства дошкольника такими понятиями, как «ступень», «уровень образования», «траектории развития ребёнка в процессах обучения и воспитания».

Проследивая исторические этапы развития дошкольного образования, можно однозначно заметить, что каждый период характеризовался определённой установкой: на обучение (1960–1970-е гг.), на воспитание (1980–1990 гг.), на образование (2000-е гг.). В данной логике следующий этап эволюции дошкольного образования должен быть связан с развитием детей.

Показательным является то, что система образования, подвергавшаяся перманентной модернизации с конца XX века, в части дошкольного воспитания целенаправленно начала изменяться только с 2009 г. Реформа нашла отражение в Федеральных государственных требованиях (ФГТ) к структуре и условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) [10; 11], новой редакции Типового положения о дошкольном образовательном учреждении [12], региональных целевых программах развития дошкольного образования [3].

Позиция государства в вопросах развития образования выражена в ряде законодательных актов. В 2012 г. разработаны и подписаны Президентом концептуальные документы: Указ «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг.», Закон «Об образовании в Российской Федерации»; Председателем Правительства утверждена государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

Ряд положений данных документов связан с дошкольным образованием. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» оно признаётся **самостоятельным уровнем образования**. Это предполагает разработку требований к качеству дошкольного образования, помимо действующих ФГТ к структуре и условиям реализации ООП ДО. Таким образом, программы дошкольного образования будут разрабатываться и утверждаться организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами [15].

В новой редакции Закона появляется современное определение понятия «образование». Так, в Законе «Об образовании» от 1992 г. это *«целенаправленный процесс обучения и воспитания... сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определённых государством образовательных уровней (образовательных цензов)»*.

При этом дошкольное образова-

ние не фигурировало в перечне этих уровней [4].

В редакции Закона от 2012 г., признающей дошкольное образование уровнем общего [15, ст. 10, п. 4], приводится иное понятие: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Налицо явное противоречие между реальным статусом, возможностями, назначением дошкольного образования и требованиями со стороны государства, ожиданиями общества, интересами семьи. Сохраняется преимущественный спрос на образовательные услуги, связанные с присмотром и уходом в раннем возрасте и с подготовкой к школе детей старшего дошкольного возраста, тогда как истинный смысл и предназначение дошкольного образования состоит в **накоплении потенциала развития Детства**.

Данное противоречие сохранится до тех пор, пока не будет законодательно, научно и методически определено, что даёт признание дошкольного образования уровнем общего образования [15, ст. 10, п. 4], в чём состоит его самостоятельность, самобытность, каковы пути его интеграции в единую систему образования [14].

Споры пока ведутся лишь о том, должно ли быть обязательным всё дошкольное образование или только усвоение его образовательной программы в различных формах. При этом очевидно, что их вариативность, возникшая в ответ на требование увеличения охвата всех детей образованием, не способна устранить внутренние содержательные противоречия. (Собственно, и сама проблема доступ-

ности дошкольного образования сегодня не решена [2, с. 29].)

Подмена понятий и размытость показателей, отражающих реальное положение дошкольного образования, свидетельствуют, по нашему мнению, об отсутствии: 1) чёткой стратегии развития дошкольного образования на государственном уровне; 2) системной организации работы по качественному реформированию на уровне отрасли. Это негативно сказывается на создании развивающих практик в работе с детьми дошкольного возраста.

Следствием становятся принципиальная невозможность скоординированной работы на уровне регионов, призванных обеспечивать реализацию: образовательной политики государства с учётом особенностей этнокультурного и социально-экономического характера; научного управления и организации труда на уровне образовательных организаций.

Вместе с этим недостаточно внимания уделяется таким объективно важным задачам, как: обеспечение равного качества образовательных услуг независимо от места жительства; распространение деятельностных (проектных, исследовательских), личностно ориентированных образовательных технологий; усиление участия образовательных институтов в решении задач воспитания, формирования социальных компетенций и гражданских установок; преобразование существующих механизмов обновления содержания образования [2]; решение кадрового вопроса.

Социально-политическая и экономическая ситуация. В конце прошлого века и в начале нового тысячелетия сложность экономической ситуации определила возникновение «тенденции переориентации семьи с функции воспитания на простое выживание» [9]. Сегодня приходится констатировать, что рост благосостояния населения страны не приводит к нивелированию кризиса семьи, возвращению ей статуса института, обеспечивающего необходимые условия для воспитания, социализации детей.

Возможно, это связано с тем, что

выросло целое «кризисное» поколение, далёкое от ценностей семейной жизни, с иждивенческой, пассивной или даже агрессивной жизненной позицией. Часто можно выделить две противоположные установки, характерные для молодых семей, – гиперопека, «растворение в ребёнке», и нежелание признать за собой обязанности по воспитанию детей, постоянное раздражение в их адрес.

Удивительно, но для представителей обеих крайностей характерна конфронтация с детскими садами. В.И. Слободчиков отмечает: «Полное обособление семьи от образовательных учреждений уже привело к замене общественного воспитания privately-семейным, с одной стороны, и формально-государственным – с другой» [13]. В отсутствие научно обоснованной модели общественно-семейного воспитания оба рассматриваемых института оказываются малоэффективны.

Опасность представляет и законодательная тенденция, согласно которой родители перестают быть «первыми педагогами» [4], но имеют преимущественное право на воспитание своих детей [15]. На фоне утверждения высокой социализирующей роли детского сада и не подкреплённой практикой провозглашения социального партнёрства основных субъектов воспитания детей (социума, семьи и дошкольных образовательных организаций) в существующих социальных условиях (возрастающих дисфункций семьи, роста социального сиротства) родители легко «делегируют» свои права (и обязанности) ДОУ.

Многие проблемы дошкольного образования связаны с сохранением стереотипов общественного восприятия ребёнка, характеризующегося непониманием и нежеланием общества принимать как данность объективную природу детства, уникальные закономерности развития дошкольника. Нельзя не отметить также определённую инертность профессионального мышления сотрудников дошкольных учреждений в преобразовании традиционной практики работы с детьми и перехода к развивающим стратегиям взаимодействия в дошкольном образовании. В культурной сфере современного общества так

и не появились маркеры пространства и времени Детства (Д.И. Фельдштейн) как психолого-педагогического и социокультурного феномена с собственными законами развития, институтами поддержки и жизнеобеспечения. Проекция культуры в образовательном процессе ДОО сужается, а дискуссии о содержании образования переносятся в плоскости средств и результатов обучения и воспитания дошкольников. Декларируемые приоритеты развития детей по мере приближения к школе размываются: педагоги всё больше времени тратят на обучение (а порой и натаскивание) детей.

Не случайно пребывание ребёнка в подготовительной группе родителями и педагогами часто отождествляется с подготовкой к первому классу, а работа в ней полностью заменяет заявленное в программах содержание образования. Это приводит к негативным результатам в развитии детей на пороге школьной жизни. Отражением данной ситуации являются терминологические игры в науке: «предшкольное образование», «предшкольный возраст», «учебная» и «учебно-игровая деятельность» дошкольника. Все эти искусственные конструкции связаны с попытками подвести теоретическую базу для обоснования негативных явлений в работе с детьми дошкольного возраста.

В рамках обсуждения вопросов подготовки детей к школе хотелось бы отметить, что, согласно традициям отечественной психологии и дошкольной педагогики, «готовность» может возникать только при непосредственном включении субъекта в деятельность. Таким образом, готовность ребёнка к школе – это качество, которое может и должно быть приобретено уже в процессе учебной деятельности, становление которой происходит в младшем школьном возрасте.

Нельзя не признать, что консервативность общества в понимании феномена детства и инертность системы образования объективны. Традиционно приведение состояния образовательной системы в соответствие с уровнем развития и запросами общества делегировались научно-

му сообществу. Важной составляющей преодоления кризисных явлений в дошкольном образовании является развитие *областей научного знания*, непосредственно определяющих его прогресс.

Научные школы приходят в запустение, а исследования феномена детства, отражающие его лишь фрагментарно (узкопрофессионально), становятся реалиями нашей действительности. Вместе с этим на фоне необходимости осознания и «культуривования» детства сложились парадигмальные предпосылки перехода к гуманистической концепции в дошкольном образовании. Это авторская «Концепция дошкольного воспитания» (коллектив под руководством В.А. Петровского и В.В. Давыдова, 1989), концепции дошкольного образования, разработанные Н.А. Горловой, В.Т. Кудрявцевым, В.И. Слободчиковым, и др., и ряд национальных концепций дошкольного образования. Обобщение указанных разработок выражается в стратегических документах и программах («Стратегия для России: образование» (Центр стратегических разработок Германа Грефа, 2000), «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.»).

Анализ представленных аспектов определил основные детерминанты кризисных явлений в дошкольном образовании: формализацию основных показателей его развития и игнорирование реальных потребностей для обеспечения роста, недооценка социальной роли и культурной миссии дошкольного образования, а также «остаточный» принцип управления и принцип управления «по аналогии» – как другими подсистемами образования.

Помимо проблем условно внешнего характера, существуют внутренние, системные проблемы дошкольного образования, непосредственно касающиеся его функционирования и развития в аспекте организации и структуры.

Система – это выделенное на основе определённых признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединённых общей целью функционирования и единства

управления, выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление [5]. В образовательной системе страны, соответственно и в дошкольном образовании как её подсистеме, можно выделить следующие **группы элементов**:

- цели образования;
- содержание образования;
- методы воспитания, обучения, развития;
- средства воспитания, обучения, развития;
- организационные формы образовательного процесса;
- педагоги;
- воспитанники;
- родительское сообщество, социальные институты;
- способы взаимосвязи элементов (коммуникации).

Анализ функционирования региональных систем дошкольного образования показывает, что в соответствии с изменением ценностных ориентиров в обществе, социально-экономической ситуации необходимо заново спроектировать образовательные системы регионов, отдельных образовательных организаций [1]. Известно, что наиболее принципиальные трансформации претерпевают коммуникации – внутренние и внешние связи системы. Но приходится констатировать и тот факт, что кризисные явления связаны и с отдельными её компонентами.

Рассмотрим проблемы базовых компонентов системы дошкольного образования – его целей и содержания.

Цели образования. Цель – это осознанный образ превосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека, коллектива [6]. Цели образования как запрос общества формулируются в виде общих идей о поддержке процессов становления саморазвивающейся и самоактуализирующейся личности. Они не конкретизированы в терминах, определяющих качественные показатели развития человека на каждом уровне образования. Наиболее ярко данное противоречие представлено в дошкольном образовании, где предполагаемый результат (цель работы системы) выглядит размытым.

Неопределённость общих целевых установок делает невозможным их представление в категориях педагогики, конкретизацию в форме задач на уровне отдельного региона, образовательного учреждения, педагога. Выбор концептуальных, методологических, содержательных, организационных и методических оснований для достижения целей оказывается стихийным. Результатом становится несогласованность целей на разных уровнях, а также несоответствие целей и задач средствам их реализации, подмена целей средствами, примат средств над целями. В качестве примера можно привести эволюцию (деградацию) цели при переходе от уровня социального заказа государства и общества к уровню образовательных программ и затем к уровню целей, реализуемых в повседневной работе педагога.

Преодоление этой проблемы позволит расставить приоритеты в дошкольном образовании. Нам это видится в следующей логике:

1. «Развитое детство» (В.Т. Кудрявцев) как показатель динамики индивидуального развития ребёнка, обеспеченной его совместной деятельностью и общением с педагогом и сверстниками.

2. Здоровое поколение дошкольников как показатель накопленного человеческого капитала, уровня развития ребёнка и как субстрат потенциала его развития.

3. Сформированная детская субкультура и пространство развития детей как особая событийная социально-психологическая общность с собственными пространственно-временными характеристиками, реалиями и ценностями освоенной и осваиваемой культуры, что обеспечивается культуротворческой функцией развитого детства [7].

Цель дошкольного образования должна быть сформулирована на пересечении трёх важных компонентов: социального заказа (государства), ожиданий общества (семьи) и потребностей детства (ребёнка). При этом важно учитывать определённое квалитетное правило: возможности государства, обеспечивающие интересы общества, выражающие по-

требности личности. И если посмотреть на современную цель дошкольного образования с этих позиций, то с трудом можно связать воедино названные стороны в формулировке общей непротиворечивой, достижимой и реальной цели.

Объём и направления работы по освоению детьми социокультурного опыта определяют *содержание дошкольного образования*. Важность вопроса его обновления определяется взаимообусловленностью содержания образования и содержания общественного развития.

Содержание дошкольного образования должно быть культуро- и природосообразно. В связи с этим особо актуализируется проблема уровня образования, поскольку социализированный человек – это и продукт определённой культуры, и в то же время её творец. Снять конфликт между этими тенденциями, смягчить социальные последствия проводимых реформ, гармонизировать жизнь современного человека и гуманизировать все её стороны, обеспечив стабильное развитие общества, призвана система образования.

Вся система образования, и в частности дошкольное воспитание, в значительной степени инертны и относительно закрыты. Низкая динамика изменения системных показателей, к которым, безусловно, относится содержание, связана с его наследственной функцией передачи и сохранения опыта. Этому противостоит мобильность и динамичность культурных изменений, требующая ситуативного, контекстного, адекватного общественному развитию изменения содержания образования.

Поиск путей оптимизации содержания дошкольного образования с учётом существующих требований к его качеству приводит к необходимости разработки его регионального компонента. Не случайно в разных программах, начиная с типовой «Программы воспитания и обучения в детском саду», по-своему определено соотношение основной и вариативной частей в содержании дошкольного образования. Это отвечает таким тенденциям в нём, как вариативность и стандартизация, инди-

видуализация и дифференциация. Отражением данной тенденции становится насыщение дошкольных образовательных программ социокультурным компонентом, где в качестве цели определено формирование социальной компетентности ребёнка (программа социально-личностного развития дошкольников «Познаю себя»; программы «Истоки», «Расти счастливым» и др.).

В гуманистически ориентированном образовании принято говорить о ребёнке как центральной фигуре образовательного процесса, о необходимости уделять внимание его наличному опыту и опираться на его потребности и интересы. В этом контексте особое внимание должно быть уделено взрослому, работающему с ребёнком, и особенностям взаимодействия педагогов и родителей с детьми, а также педагогов с родителями.

Сосредоточим всех аспектов реализации содержания дошкольного образования выступает взрослый во всём многообразии его социальных позиций и ролей. Для ребёнка он является матрицей культуры, её носителем, опосредующим взаимодействие малыша с культурным содержанием. Нами взрослый рассматривается как уполномоченный (обществом) по правам ребёнка. *Миссия взрослого* – перестать быть нужным ребёнку: прожить вместе с ним его потребности и не быть больше актуальным средством их удовлетворения.

В таблице на с. 80 показаны условия реализации принципа человекообразности в дошкольном образовании и взаимосвязи основных структур его педагогического процесса, обеспечивающих реализацию и усвоение детьми содержания социального опыта.

Для реализации принципа человекообразности в дошкольном образовании необходимо учитывать как минимум три положения:

1. Разностороннее и целостное развитие ребёнка достижимо при условии сформированности основных компонентов в следующей логике и последовательности: аффективно-волевой, когнитивный, действенно-практический, рефлексивно-творческий.

Принцип человекообразности в дошкольном образовании

Принцип человекообразности			
Природосообразность		Культуросообразность	
Компоненты	Модель объекта образования (ребёнка)	Модель опыта (содержание образования)	Модель субъекта образования (взрослого)
	Аффективно-волевой	Эмоционально-оценочное, мотивационно-ценностное отношение	Мотивационная
	Когнитивный	Представления, знания	Теоретическая
	Действенно-практический	Опыт осуществления известных способов деятельности	Практическая
	Рефлексивно-творческий	Опыт творческой деятельности	Результативная

2. Профессиональная компетентность педагога предполагает наличие в своей структуре четырёх взаимосвязанных компонентов: мотивационная, теоретическая, практическая и результативная готовность.

3. Эффективность взаимодействия субъектов дошкольного образования обеспечена его полноценным содержанием, репрезентирующим основные компоненты социокультурного опыта (И.Я. Лернер): эмоционально-оценочный и мотивационно-ценностный, представления и знания, опыт осуществления известных способов действий, опыт творческой деятельности.

Следовательно, содержание дошкольного образования следует проектировать на основании направлений развития ребёнка в детстве и социокультурного опыта взрослого. Только тогда мы сможем существенно обогащать развитие и делать его достоянием детства.

Представленный анализ основных аспектов развития дошкольного образования позволяет заключить, что существует позитивная динамика преобразований основных компонентов подсистемы (нормативная база, социальный статус, структура образовательного процесса). Однако отсутствие чёткой структуры и продуманной организации привносимых изменений не обеспечивает их системный эффект: как любые локальные меры, они не затрагивают базовых оснований развития. Мы полагаем, что «борьба с недостатками» и «ис-

правление несоответствий» не могут считаться системной работой, дать позитивный результат без выявления причин и устранения факторов, обуславливающих кризисные явления в дошкольном образовании.

Иллюстрацией данного положения может стать анализ прогноза развития дошкольного образования в России до 2010 г., выполненного сотрудниками Института развития дошкольного образования РАО (его директором, доктором психологических наук В.И. Слободчиковым, В.А. Петровским, С.Г. Якобсоном и другими). Сегодня очевидно, что прогноз не оправдывался по всем пунктам:

1. В России не сложилась и не заработала инновационная система дошкольного (не предшкольного) образования как первая ступень общего образования.

2. В России не созданы действительно равные стартовые возможности для дошкольников, что не позволяет повысить качество образования на последующих его ступенях.

3. В России не сложился в практике образования культурный образ ребёнка дошкольного возраста, что не позволило содержательно описать его место в структуре возрастной стратификации нашего общества.

4. В России лишь фрагментарно прорисовывается оптимизация деятельности образовательных институтов, связанных непосредственно с дошкольным воспитанием: педагогических вузов, учреждений повыше-

ния квалификации и переподготовки, НИИ, общеобразовательных школ, центров психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей и др.

5. В России дошкольное образование фактически не включено в структуру национального проекта «Образование», «Новая школа», «Концепция 2020», следствием чего являются отсутствие стратегии и неопределённость направлений его развития; невозможность консолидации родителей и работников сферы образования.

Выходом из сложившейся ситуации может послужить:

1. Законодательное утверждение дошкольного образования как уровня национальной системы образования.
2. Государственные гарантии качества и доступности дошкольного образования.
3. Разработка централизованной системы мер по поддержке педагогов дошкольного образования.
4. Социальные программы в помощь семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста.

Литература

1. *Бережнова, О.В.* Проектирование образовательной деятельности в детском саду. Современные подходы / О.В. Бережнова, Л.Л. Тимофеева. – М. : ИД «Цветной мир», 2013.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 г. [Электронный ресурс]. – <http://минобрнауки.рф/документы/2882>.
3. Долгосрочная целевая программа «Развитие дошкольного образования в Алтайском крае» на 2011–2015 г. [Электронный ресурс]. – http://www.educaltai.ru/lvl_1/rasv_doshkol_obr_2011_2015/2012.
4. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 [Электронный ресурс]. – <http://www.consultant.ru/popular/edu/>.
5. *Ильина Т.А.* Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М., 1972.
6. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2005.
7. *Кудрявцев, В.Т.* Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования / В.Т. Кудрявцев. – М. : Вентана-Граф, 2007.
8. *Майер, А.А.* Дошкольное образование в опасности / А.А. Майер [Электронный ресурс]. – http://medvedevu.ru/news/doshkolnoe_obrazovanie_v_opasnosti/2010-05-12-5788.
9. *Парамонова, Л.А.* Дошкольное образование в России : состояние, тенденции,

перспективы / Л.А. Парамонова // Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации. – Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 2003. – № 2 (195). – [Электронный ресурс]. – <http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/VestnikSF/2003/vestniksf19502/vestniksf19502050.htm>

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета. – 2010. – 5 марта. [Электронный ресурс]. – www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html

11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 июля 2011 г. № 2151 «Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования». [Электронный ресурс]. – <http://base.consultant.ru/cons/cgi/>

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2011 г. № 2562 «Об утверждении типового положения о дошкольном образовательном учреждении». – [Электронный ресурс]. – <http://base.consultant.ru/cons/cgi/>

13. *Слободчиков, В.И.* Концепция дошкольного образования / В.И. Слободчиков // Детский сад со всех сторон. – 2006. – № 19. – С. 1–20.

14. *Тимофеева, Л.Л.* Вариативные модели организации дошкольного образования / Л.Л. Тимофеева, О.В. Бережнова. – М. : Педагогическое общество России, 2012.

15. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

Алексей Александрович Майер – доктор пед. наук, профессор кафедры дошкольного и дополнительного образования Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул;

Лилия Львовна Тимофеева – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Орловского института усовершенствования учителей, г. Орёл.