



И.М. Реморенко, О.А. Шиян, И.Б. Шиян, Т.Г. Шмис, Т.Н. Ле-ван, Я.Я. Козьмина, Е.В. Сивак

Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36»*

Реморенко Игорь Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, ректор ГАОУ ВО МГПУ (Москва, Россия)

Шиян Игорь Богданович – кандидат психологических наук, заведующий лабораторией развития ребенка, заместитель директора института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ (Москва, Россия)

Шиян Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ, доцент кафедры психологии познания Института психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО РГГУ (Москва, Россия)

Ле-ван Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ (Москва, Россия)

Козьмина Яна Яковлевна – научный сотрудник, Центр исследования современного детства института образования НИУ ВШЭ (Москва, Россия)

Сивак Елизавета Викторовна – научный сотрудник, Центр исследования современного детства института образования НИУ ВШЭ (Москва, Россия)

Шмис Тигран Гамлетович – кандидат педагогических наук, старший специалист по образованию Всемирного Банка (Москва, Россия)

Статья посвящена результатам исследования качества дошкольного образования в г. Москве. В основу исследования легли представления о качестве дошкольного образования, заложенные во ФГОС дошкольного образования и основывающиеся на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Исследование было направлено на изучение существующих «сильных мест» и дефицитов в дошкольном образовании столицы. В качестве инструментария были использованы «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (ECERS-R). Исследование было проведено на случайной выборке детских садов одного из округов г. Москвы. В результате исследования были получены данные о наиболее благополучных и наиболее дефицитных аспектах образовательной среды детских садов г. Москвы. В ходе соотнесения результатов исследования и требований ФГОС ДО было обнаружено, что важными направлениями развития образовательной среды детского сада должны стать индивидуализация образовательного процесса, поддержка инициативы и самостоятельности детей, создание более доступной и мобильной среды, оптимальных условий для развития мышления, воображения и детского творчества.

Ключевые слова: дошкольное образование, качество образования, Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R), ФГОС дошкольного образования.

* Авторы благодарят Департамент образования г. Москвы и лично руководителя Центра информирования населения о предоставлении образовательных услуг, заместителя директора ГБУ ГППЦ Департамента образования г. Москвы М.М. Цапенко за организационную и экспертную поддержку при проведении исследования.



On

V (Moscow, Russia)

The .

Keywords: d.

Постановка проблемы и обоснование актуальности исследования для развития дошкольного образования РФ

Идея пересмотра федеральных государственных образовательных стандартов во многом обусловлена как мировыми тенденциями обновления и стандартизации образования, так и актуальными потребностями отечественной педагогической практики. Уход от жесткой регламентации содержания образования, дополненный установлением требований к условиям осуществления образовательной деятельности и результатам образования, обосновывается рядом исторических факторов. К их числу можно отнести:

1. Ориентацию образования не на сиюминутные конъюнктурные результаты, значимые лишь для замкнутой сферы знания, но на устойчивые образовательные результаты, обеспечивающие применение освоенного в различных практических ситуациях (компетентности).

2. Все большее влияние среды на результаты образования, то есть тех условий, в которых осуществляется образовательная деятельность. Именно в зависимости от них проявляется или не проявляется влияние обучающихся на содер-

жание собственного образования. Средовой характер образования породил значительное число образовательных практик, где именно характер среды обеспечивает формирование у обучающихся умений устанавливать и реализовывать собственные индивидуальные образовательные программы. При этом деятельность педагога становится направляющей, помогающей в условиях реализации индивидуальных образовательных программ.

3. Уход от единых образовательных программ и принятие нормы о различных образовательных программах образовательных организаций приводит к тому, что сами образовательные организации должны научиться анализировать потребности обучающихся и адекватно им корректировать свою образовательную деятельность. Такой рефлексивный характер работы, опора на результаты мониторинговых обследований становится непременной характеристикой современной образовательной деятельности. В связи с этим и в дошкольном образовании значительную роль начинает играть ориентация образовательной среды на индивидуальное развитие и результативность образования (см. Юдина Е.Г., 2015). Все большее значение приобретает самостоятельная разработка и своевременная коррекция реализуемых образовательных программ.



ФГОС дошкольного образования был принят еще в 2013 году, и в настоящее время остро стоит вопрос о получении обратной связи о том, как идет реализация стандарта. В этой ситуации возникает необходимость проанализировать, насколько сегодняшние реалии детского сада соответствуют тем ориентирам, которые заданы Стандартом. Для понимания ситуации весной 2016 г. было проведено исследование по оценке качества дошкольного образования в г. Москве., которое было направлено на изучение существующих «сильных мест» и дефицитов в дошкольном образовании столицы.

Перед исследователями встал вопрос о выборе инструмента измерения. ФГОС ДО – рамочный документ, в этом его огромное преимущество: он допускает и широкую вариативность примерных программ, и свободу детских садов в разработке собственных программных материалов. Однако в этом же состоит и известный риск: ориентиры определены в самых общих терминах и нуждаются в конкретизации – иначе они не могут быть использованы в оценке качества, то есть не являются инструментальными. В этих условиях возникает необходимость в инструменте оценки качества, который в одно и то же время будет надежным, то есть в котором общие положения ФГОС ДО будут определены операционально, но при этом будет допускать вариативность программ.

В качестве такого инструмента оценки были выбраны «Шкалы комплексной оценки качества образования» (ECERS) (Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д., 2016). В настоящее время они рассматриваются в мире как один из наиболее надежных и валидных инструментов оценки качества дошкольного образования в мире (Perlman M., Zellman G.L., Vi-Nhuan Le, 2004; Шиян О.А., 2013). Не случайно именно шкалы ECERS задействованы в наибольшем количестве кросс-культурных исследований по оценке качества дошкольного образования (Tietze W., Cryer D., Bairrão J., Palacios J., Wetzel G., 1996; Sheridan S., Giota J., You-Me Hanb, Jeong-Yoon Kwonc, 2009; Zachopoulou E., Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Gamelas A., Leal T., Pessanha M., Barros S., Liukkonen J., Loizou E., Henriksen C., Sanders Olesen L., Ciolan L., 2013, Vermeer H.J., van I Jzendoorn M.H., Cárcamo R.A., Harrison L.J., 2016). Шкалы ECERS использовались в знаменитом британском лонгитуде EPPE (EPPSE), который проводился с 1997 по 2014 г. и исследовал влияние качества образовательных программ

на детскую успешность в обучении на протяжении начальной и средней школы (Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I. & Taggart B., 2004). Кроме того, было доказано, что ECERS достаточно гибкий инструмент для того, чтобы оценивать разные образовательные условия (например, существующие в программах Монтессори-педагогике, вальдорфской программы, Шведского каррикьюлума, «Step-by-step» и т.д.) (Pramling Samuelsson I., Sheridan S., Williams P., 2006).

Теоретические основы построения инструментария оценки качества образования, использованного в исследовании. «Дух шкал ECERS» и современные тенденции развития дошкольного образования

Данный инструмент оказался так широко востребован в мире именно потому, что он отвечает основным тенденциям, которые на сегодняшний день существуют в образовании для детей раннего возраста разных стран.

В частности, этот инструмент оценивает и структурное качество, и качество процесса. Структурное качество — это количественные характеристики, создающие основу для осуществления процессов дошкольного образования (соотношение педагогов и детей в группе, материально-техническое обеспечение, соблюдение норм безопасности, квалификация педагогов и персонала и др.). Качество же процесса относится к образовательному взаимодействию между дошкольными педагогами и детьми, между самими детьми, также детей с пространством и материалами (со средой). Существует гипотеза, что качество процесса оказывает непосредственное влияние на обучение и развитие детей, в то время как структурное качество воздействует на них косвенно, влияя на качество процесса. Например, качество преподавания в группе с меньшим количеством детей будет выше (Anders Y., Barnett W.S., Engel A., Taguma M., 2015).

В обзоре, сделанном по заказу OECD еще в 2006 г., отмечалось, что анализ современных каррикьюлумов (AXE – «Опытное обучение» (разработана в Бельгии, активно используется в Бельгии, Нидерландах, Великобритании



и других странах), HighScope (США), «Реджио Эмилия», Новозеландский каррикьюлум, Шведский каррикьюлум¹) позволяет выделить общие тренды в документах, появившихся в сильно различающихся культурах (Pramling Samuelsson I., Sheridan S. Williams P., 2006). Ключевой вопрос современного дошкольного образования можно сформулировать так: как сделать его в одно и то же время ориентированным на потребности возраста, на индивидуальность каждого ребенка, самоценность детства и становящейся личности и при этом подготовить ребенка к тому мощному старту, которого требует современная школа. Другими словами, вопрос состоит в том, чтобы создать условия и для освоения ребенком культуры, и для становления его как личности в культуре. В традиционных практиках эти, вообще-то не противоречащие друг другу задачи, часто становятся альтернативными.

Можно выделить несколько наиболее признанных на сегодняшний день решений этой проблемы, которые чаще всего реализуются одновременно.

1. Принцип «участия ребенка». В последние десятилетия все большее развитие получает идея о том, что ребенок уже в дошкольном возрасте должен становиться субъектом своего образования. Статья 12 принятой в 1989 г. ООН «Конвенции о правах ребенка» провозглашает, что ребенок должен рассматриваться не только как объект ухода и обучения, но как человек, который имеет право выражать свое мнение по вопросам, которые его затрагивают. Появление такого тезиса говорило о том, что уже сформировалось представление о ребенке как существе, обладающем большими ресурсами. Сегодня можно смело сказать, что в дошкольном образовании происходит смена парадигм: за дошкольником признается возможность быть хотя бы в некоторой степени субъектом своего образования (Woodhead M., 1999; Паскаль К, Бертрам Т., 2015, Бухараева Л., 2001). Это связано с глобальными тенденциями в образовании: чтобы быть готовым к *life-long-learning*, ребенок рано должен получить опыт активного субъектного отношения к собственному образованию. Кроме того, в XX

веке постепенно шло открытие ресурсности дошкольного детства, его ценности для всего последующего развития человека (Запорожец А.В., 1978, Хекман Дж. Дж., Мун С. Х., Пинто Р., Савельев П.А., Явиц А., 2010).

Принцип «участия ребенка» или «соконструирования образования» состоит в том, что ребенок рассматривается как активный и полноправный участник образовательного процесса, имеющий возможность повлиять на его ход, чей голос может быть услышан. Под «голосом ребенка» понимаются разные способы выражения им своего понимания мира и отношения к нему (Бертрам Т., Паскаль К., 2015; Siraj-Blechford I., 2007). Отметим, что эти идеи созвучны высказывавшимся в свое время идеям В.В. Давыдова о «развитом детстве» как возрасте творческого освоения культуры (Давыдов В.В., 1992). На сегодняшний день в мире разработан целый спектр «партиципативных» практик, в которых дети выступают как активные участники и могут предъявить свое понимание ситуации себе и другим (обсуждение прошедших событий и их оценка, создание карт, фото- и видеосъемка, создание детьми рукописных книг, создание детьми карт местности и планов на день и пр.). Получил распространение термин «мозаичный подход» (Clark A., 2005; Einarsdyttir J., 2007). Слово «мозаика» символизирует здесь соединение воедино разнородных занятий и практик, помогающих в совокупности получить представления об интересах и взглядах каждого ребенка. Большой акцент делается на том, чтобы дети были окружены своими произведениями и фотографиями, свидетельствами своей состоятельности. Более того, именно результаты детской деятельности, которые могут быть зафиксированы и предъявлены как самому ребенку, так и другим детям, родителям и т.п., теперь считаются «документацией» в дошкольном образовании (см. Clark, A., 2005; Einarsdyttir J., 2007; Emilson A. & Samuelsson Pramling I., 2014).

2. Принцип обогащенной предметно-пространственной среды. Чтобы детская субъектность могла проявиться, должны быть созданы особые условия, в частности – предметно-пространственная среда должна позволять ребенку быть активным и совершать выбор. С этим связан второй распространенный принцип – о том, что предметно-пространственная среда детского сада должна быть *насыщенной и доступной* для свободного использования детей. Этот принцип получил особенно широкое распространение благодаря

¹ Под «каррикьюлумом» в данном случае понимается документ национального уровня, в котором изложены ключевые требования к дошкольному образованию. По статусу каррикьюлумы соответствуют государственным образовательным стандартам РФ, однако отличаются по охвату параметров. В частности, в ряде зарубежных каррикьюлумов отсутствуют требования к материально-техническим условиям и пр.



практике Реджио Эмилия. Ее основоположник Лоренцо Малагуцц, воплощая идеи Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Дж. Дьюи о роли образов и действия в развитии дошкольника, настаивал на том, что у ребенка должно быть много возможностей самовыражения при помощи разных культурных средств (цвета, движения, звука и пр.). Известна его метафора о том, что у ребенка сто языков, а взрослые используют только один из них, а также тезис о том, что среда является «третьим педагогом» (после родителей и воспитателей).

Создание обогащенной среды ведет к тому, что произвольность дошкольника, его полевое поведение, «отвлекаемость» из традиционного препятствия для образования детей становятся его союзником. Материалов и оборудования должно быть достаточно много, чтобы создать условия для выбора детьми деятельности и партнеров, а качество их должно быть таким, чтобы они допускали сложные виды культурных действий (например, для рисования должны быть разного рода краски, мелки, графит; для строительства – достаточное количество качественных кубиков и отведенного места для создания большой постройки и разворачивания длительной игры). Именно обогащенная среда в дошкольном образовании выступает как мощное средство создания условий для формирования детской субъектности. Можно смело сказать, что в настоящее время «средовой» подход перешагнул границы отдельной образовательной программы и стал мощным трендом в развитии дошкольного образования во всем мире.

3. Принцип «зарождающейся грамотности». Понятие «зарождающейся грамотности» было введено в 1966 году новозеландской исследовательницей Мэри Клей для описания многообразных способов взаимодействия со знаками, которые складываются у ребенка еще в раннем дошкольном возрасте и являются предшественниками обучения письму и чтению в школе. Знаковая деятельность (письмо или чтение) является не только когнитивной способностью, но зависит от мотивации человека, социального контекста. Умения читать и писать связаны не только с расшифровкой и пониманием текстов, но и с освоением самой позиции «пишущего» и «читающего» человека.

В связи с этим как предтечи будущих чтения и письма значение приобретают «пред-чтение» (имитация чтения, рассказы по картинкам) и «пред-письмо» (каракули, изображающие письмо), когда дети осваивают смысл этих уме-

ний прежде их технических, операциональных сторон. Оказалось, что освоение письма и чтения может идти параллельно с освоением устной речи и даже способствует ее развитию. Дети довольно рано (если для этого созданы условия) могут обнаружить, что знаки имеют значение, и увлечься их расшифровкой. Это означает, что уже в детском саду должны создаваться предпосылки для будущего (школьного) освоения чтения и письма, однако не в школьных форматах. Такими предпосылками являются разного рода коммуникативные ситуации, в которых использование культурных – знаковых – средств оказывается необходимым. Кроме ситуаций «разделенного чтения», где взрослый читает вместе с ребенком, это создание знаков и правил для повседневной жизни, записывание детских историй, создание ситуаций, в которых ребенку критически нужно сообщить что-то через письменные знаки (или символы) или прочитать, расшифровать полученное сообщение. Появился термин для описания среды «print-rich» – то есть среда, насыщенная знаками. Подсчет и измерения могут быть также использованы в большом количестве повседневных ситуаций (например, при накрывании на стол или заготовке кубиков для постройки, выборе размера листа перед созданием замка и пр.). Во всех этих случаях культурные средства выступают именно как средства, поскольку включены в решение актуальных для ребенка задач (см. Emergent Literacy in Early Childhood Education, 1992; Whitehurst G. J., Lonigan C.J., 2011, Evangelou M., Sylva K., Kyriacou M., Wild M., Glenn G., 2009; Green S.D., Peterson R., 2006).

Аналогичные идеи мы находим в трудах отечественных исследователей, работавших под руководством А.В. Запорожца: в частности, Е.Е. Шулешко и Ф.А. Сохина. В их исследованиях и практиках были рождены различные модели раннего освоения грамоты через «ровесническое образование», записывание детских историй и т.д. С сожалением отметим, что эти практики в минимальной степени известны и распространены в сегодняшних российских детских садах. Это целый пласт дошкольной дидактики, которая опередила свое время, но сейчас, во время реализации ФГОС ДО, явно должна быть востребована.

Итак, ключевые идеи современного дошкольного образования, которые и стали основанием для разработки используемого инструментария оценки качества образования – шкал ECERS – это принцип участия, принцип обо-



гашенной среды и «зарождающаяся грамотность». Идеи Л.С. Выготского о соотношении натурального и культурного в развитии ребенка в этом контексте оказались крайне востребованными: по сути, вопрос состоит в том, как нащупать зону ближайшего развития ребенка, то натуральное и имеющее смысл для ребенка действие, вокруг которого взрослый может возвести «образовательные леса»².

«Дух шкалы» и требования ФГОС ДО

В ходе апробации шкалы, которая была проведена в России в 2015 г. (см. Шиян О.А., Воробьева Е.В., 2015; Юдина Е.Г., Шмис Т.Г., Шиян И.Б., Шиян О.А., 2016), было проведено сопоставление требований к дошкольному образованию, изложенных в тексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, и содержания шкал ECERS-R.

В ходе анализа были сделаны следующие выводы. Во-первых, Стандарт (как и Закон «Об образовании в РФ») запрещает использовать при оценке качества дошкольного образования детские результаты и требует оценивать условия реализации образовательной программы и ее структуру – условия реализации и являются объектом оценки «Шкал». Во-вторых, ключевым понятием стандарта – «индивидуализация», «самоценность детства», «зона ближайшего развития», «эмоциональное благополучие», «произвольность и самостоятельность» соответствуют такие характеристики среды, как «доступность материалов в течение большей части дня», «насыщенность среды», индивидуализация среды и пр. Шкала соответствует перечисленным выше тенденциям в современном дошкольном образовании и ключевым конструктам ФГОС ДО: ее система ориентиров кратко может быть охарактеризована как «активный и компетентный ребенок».

В-третьих, в России шкалы вышли под названием «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях», поскольку создатели инструмента употребляют понятие «образовательная среда» в широком смысле, затрагивая качество всего образовательно-

² «Scaffolding» – термин Дж. Брунера, описывающий действия взрослого, помогающего ребенку двигаться в зоне его ближайшего развития, то есть возводящего своеобразные «строительные леса», которые потом становятся ненужными.

го процесса. Под «образовательной средой» создатели ECERS понимают организацию пространства (мебель, обстановку, оборудование и пр. – то, что в ФГОС ДО именуется «предметно-пространственной средой»), времени (распорядок дня, соотношение регламентированной и свободной деятельности, время для свободной игры и движения и пр.) и взаимодействие (характер общения детей и взрослых, отношения между сверстниками и педагогами). Таким образом, показатели Шкал комплексной оценки качества дошкольного образования охватывают весь спектр условий, в которых оказывается ребенок в детском саду. В-четвертых, Стандарт носит рамочный характер, а шкалы подробны и дискриптивны (43 показателя, и каждый прописан не менее чем через десять индикаторов) и при этом подходят для оценки разных, сильно отличающихся программ (см. Шмис Т.Г., 2015; Юдина Е.Г., 2015; Юдина Е.Г., Шмис Т.Г., Шиян И.Б., Шиян О.А., 2016).

В результате сопоставления эксперты сделали вывод о том, что «Шкалы комплексной оценки...» соответствуют идеологии ФГОС ДО, и данный инструмент может рассматриваться как конкретизация требований Стандарта в духе педагогики, ориентированной на ребенка (см. Юдина Е.Г., Шмис Т.Г., Шиян И.Б., Шиян О.А., 2016; Шмис Т.Г., 2015; Юдина Е.Г., 2015).

Шкалы ECERS-R неоднократно использовались как инструмент в кросс-культурных исследованиях по оценке качества дошкольного образования. В частности, в исследованиях сопоставлялось качество образовательной среды в США, Австрии, Германии, Испании и Португалии, Швеции и Южной Корее, Финляндии, Дании, Греции, Португалии, Кипре и Румынии и т.д. (Vermeer H.J., van IJzendoorn M.H., Cárcamo R.A., Harrison L.J., 2016).

Краткая характеристика инструмента

«Шкалы комплексной оценки» представляют собой инструмент оценки образовательной среды группы детского сада через наблюдение. Наблюдение проводит специально подготовленный эксперт. По результатам наблюдения по каждому из 43 показателей выставляется оценка по семибальной шкале, также выставляются суммарные оценки по каждой из семи подшкал и общая сум-



марная оценка. В частности, высокие оценки образовательная среда группы получает в том случае, когда она является насыщенной (материалов достаточно для полноценной развернутой игры группы детей), доступной (материалы находятся в открытом доступе значительную часть дня, так что могут быть свободно использованы по выбору и инициативе ребенка), ориентированной на поддержку детской индивидуальности (есть места для уединения, отдыха и комфорта, существует баланс фронтальных и индивидуальных форм занятий и пр.).³ То, насколько среда ориентирована на поддержку субъектности ребенка, оценивается по наличию следов активной деятельности детей, произведений, созданных по замыслу ребенка, присутствию фотографий и других материалов, позволяющих детям осознать свою компетентность и состоятельность.

Дизайн исследования качества дошкольного образования

Цель исследования «Москва-36» – выявление тенденций в развитии дошкольной образовательной практики в г. Москве и определение степени ее соответствия ФГОС ДО. В перспективе полученные результаты должны использоваться для корректировки мер, направленных на модернизацию дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Характеристика выборки и дизайн исследования

Результаты, изложенные в данной работе, основаны на итогах применения шкал ECERS-R в 36 средних группах дошкольных отделений школ⁴ одного из административных округов Москвы. Возраст большинства детей, посещающих средние группы, – 4–5 лет. Выбор средних групп обусловлен тем, что шкалы ECERS-R

³ Надежность инструмента оценки качества достигается за счет того, что оценочные понятия «достаточный», «в течение значительной части дня», «насыщенный» и пр. четко определены и описаны в каждом случае через конкретные индикаторы. Каждый показатель оценивается по семибалльной шкале. 1 балл – «недостаточное качество», 3 балла – «минимальное», 5 баллов – «хорошее», 7 баллов – «отличное».

⁴ В настоящее время в Москве школы представляют собой образовательные комплексы, включающие несколько школьных зданий и несколько зданий детских садов.

отражают характеристики среды, важные для детей прежде всего среднего дошкольного возраста. Полевой этап исследования проводился весной 2016 года.

Выборка строилась в два этапа. На первом этапе проводился отбор дошкольных отделений (зданий) внутри образовательных организаций.

Для отбора зданий был составлен список всех школ одного из административных округов Москвы, в которых реализуются программы дошкольного образования. Список был сформирован на основании открытых данных Департамента образования г. Москвы (<http://mskobr.ru/map/name>). Далее по информации, представленной на открытых официальных сайтах школ, был составлен список всех дошкольных отделений (зданий), и в каждой школе случайным образом было отобрано одно дошкольное отделение, если их было больше одного. На втором этапе эксперты, проводившие наблюдение, случайным образом отбирали одну группу из всех средних групп в отделении (если в данном отделении их было больше одной). Таким образом, всего было отобрано по одной группе из 36 дошкольных отделений (зданий). Из них в итоге в исследовании участвовали 36 групп.

Объект экспертизы: компоненты образовательной среды дошкольной группы:

1. Предметно-пространственная среда.
2. Условия для присмотра и ухода.
3. Условия для развития речи и мышления детей.
4. Условия для разных видов детской активности (познавательной, художественно-эстетической и пр.).
5. Взаимодействие персонала (всех сотрудников сада, которые ежедневно проводят с детьми значительную часть дня, т.е. не менее 4 часов для 12-часовой программы) с детьми, друг с другом и детей между собой.
6. Структура дня по программе.
7. Условия для вовлечения родителей в образовательный процесс и условия для обеспечения личных потребностей и профессионального развития персонала.

Наблюдение проводилось по стандартизированному оценочному листу. Дополнительно по предусмотренным оценочным инструментам показателям проводилось интервью с воспитателем.



Анализ результатов

Средний балл по результатам оценки всех 36 обследованных детских садов – 3.35 (по семибальной шкале), стандартное отклонение 0.87. Это означает, что в среднем оценка выше уровня «минимальное качество».

Уже средний балл позволяет дать приблизительную оценку ситуации, исходя из того, как сконструирована шкала. Хотя инструмент сфокусирован на оценке того, насколько среда позволяет обеспечить индивидуализацию образования через доступность и насыщенность предметно-пространственной среды, шкала не содержит таких отдельных показателей, как «индивидуализация», «доступность» и «насыщенность». Зато эти параметры встроены в большинство показателей шкалы: для того чтобы получить 5 баллов («хорошее качество»), среда должна быть насыщенной и доступной.

Низкий общий средний балл, фактически, отражает сложившуюся образовательную модель, когда главным источником знаний выступает педагог: центр тяжести в образовательной деятельности приходится на т.н. «занятия», на которых у детей минимальная свобода в выборе материалов и деятельности, пособия выдаются педагогом, а детям предлагается действовать по образцу. Для дошкольного возраста

подражание является непростой и важной задачей, однако превращение его в центральную образовательную модель вызывает сомнения и противоречит современным исследованиям в области психологии обучения дошкольников.

На рис. 1 представлен общий профиль качества по выборке со всеми 43 показателями.

На рис. 2 отражены средние данные по отдельным подшкалам по всей выборке. Величина столбцов соответствует величине разброса. Мы видим, что по ряду подшкал («Предметно-пространственная среда», «Структурирование программы», «Родители и персонал») разброс больший, чем по другим («Речь и мышление», «Взаимодействие»). Близость результатов, полученных в разных детских садах, говорит о том, что в данной сфере в большей мере действуют общесистемные нормы и представления о том, что есть «правильно организованная среда». Большой разброс говорит о том, что существует разница в понимании качества среды и в разных образовательных организациях, и ситуация зависит от нормы, складывающейся внутри организации.

Проведем выборочный анализ результатов по тем показателям, которые имеют

- наибольшее среднее значение;
- наименьшее среднее значение;
- наименьший разброс данных.

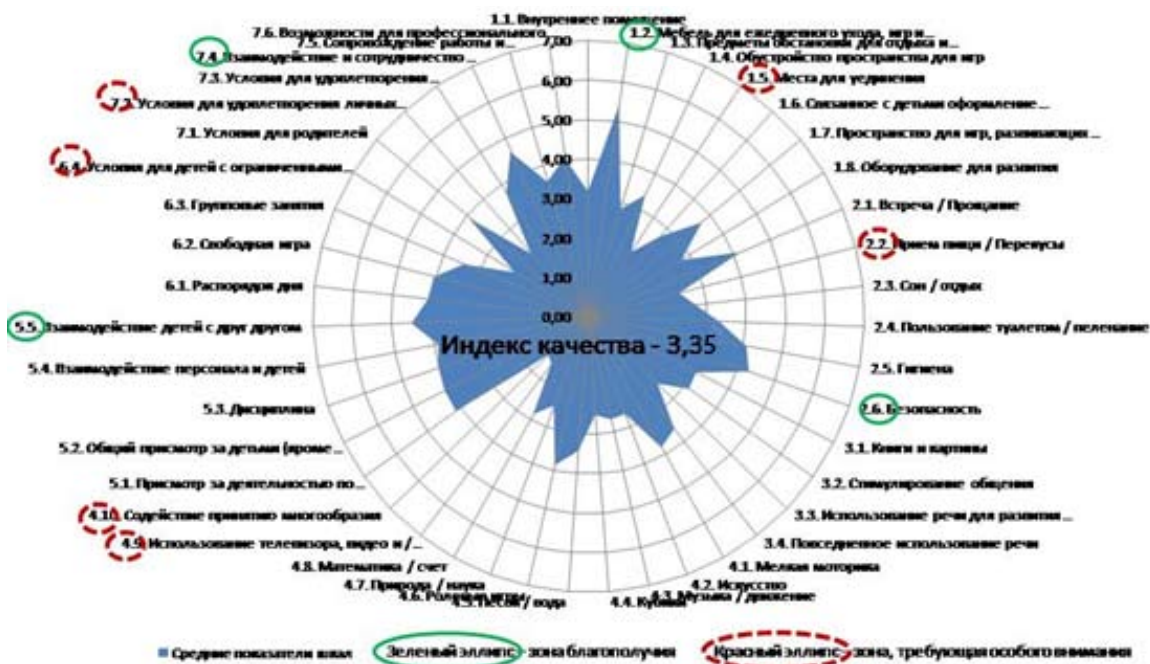


Рис.1. Средние значения по всем показателям шкалы (профиль качества по выборке в целом по выборке)

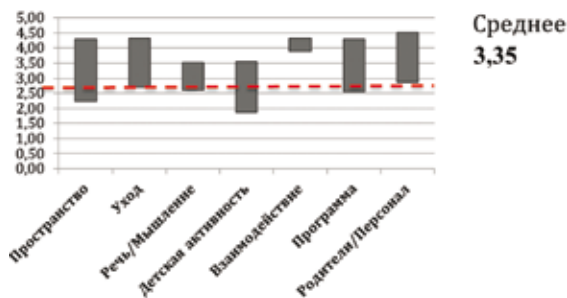


Рис. 2. Средние данные по отдельным подшкалам по всей выборке

Наибольшее среднее значение – выше 4 баллов (показатели расположены по мере нарастания величины стандартного отклонения)

№ показателя	Название показателя	Среднее значение	Стандартное отклонение
30	Общий присмотр за детьми (кроме крупномоторной активности)	4,08	1,13
29	Присмотр за деятельностью по развитию крупной моторики детей	4,11	1,21
2	Мебель для ежедневного ухода, игр и учения	5,44	1,25
43	Возможности для профессионального роста	4,08	1,34
35	Свободная игра	4,03	1,36
34	Распорядок дня	4,08	1,59
31	Дисциплина	4,00	1,62
41	Взаимодействие и сотрудничество персонала	4,63	1,75
33	Взаимодействие детей с друг другом	4,47	1,78
9	Встреча / Прощание	4,19	1,88
13	Гигиена	4,08	1,99
14	Безопасность	4,31	2,35

Отметим, что большая часть показателей с относительно высокими средними значениями имеет стандартное отклонение более 1.5: это означает, что оценки варьируются довольно широко – разница между лучшими и худшими садами по этим параметрам достигает 3 баллов и зависит от сложившейся в конкретном детском саду ситуации.

Тем более интересно обратить внимание на показатели с низким разбросом: прежде

всего это параметры, которые регулируются СанПиНами: мебель, распорядок дня, свободная игра, общий присмотр за детьми. Однако есть и такой показатель, как возможность профессионального роста: он высок и стабилен, поскольку существует требование регулярного повышения квалификации. То, что при этом средний балл по всей выборке едва превышает минимально допустимый уровень (3.35), говорит о том, что система повышения квалификации в целом не соответствует современным требованиям и не позволяет обеспечить хорошее качество.

Наименьшее среднее значение – ниже 3 баллов (показатели расположены по мере нарастания величины стандартного отклонения)

№ показателя	Название показателя	Среднее значение	Стандартное отклонение
28	Содействие принятию многообразия	1,39	0,73
10	Прием пищи / Перекусы	2,39	1,02
6	Связанное с детьми оформление пространства	2,75	1,02
21	Музыка / движение	2,67	1,24
20	Искусство	2,64	1,27
27	Использование телевизора, видео и / или компьютеров	1,52	1,29
26	Математика / счет	2,83	1,32
	Использование речи для развития мыслительных навыков	2,44	1,36
25	Природа / наука	2,42	1,40
39	Условия для удовлетворения личных потребностей персонала	2,17	1,40
22	Кубики	2,50	1,44
11	Сон / отдых	2,75	1,46
5	Места для уединения	1,97	1,46
37	Условия для детей с ограниченными возможностями	2,18	1,55
8	Оборудование для развития крупной моторики	2,78	1,64
3	Предметы обстановки для отдыха и комфорта	2,86	1,69

Указанные показатели легко группируются по типу скрывающихся за ними проблем.

В одну группу можно отнести показатели «Места для уединения», «Сон/отдых» и «Места для отдыха и комфорта». Низкие баллы тут связаны с тем, что образовательная среда не в достаточной степени ориентирована на создание условий для эмоционального комфорта детей.



Рис. 3. Занятые нетрансформируемыми кроватками спальни – все еще частое явление в детских садах

В частности, в группах недостаточно мест для создания теплой уютной атмосферы – мест, оборудованных приятной мягкой мебелью, где можно было бы полежать; мест, где ребенок может побыть один хотя бы недолго, уютных уголков для чтения. Отчасти это опять же связано с тем, что детям в течение подавляющей части дня доступны только помещения игровой комнаты, а спальни заняты кроватками.

В другую группу попадают показатели по различным видам детской активности: «Оборудование для развития крупной моторики», «Искусство», «Музыка/движение», «Кубики», «Природа/наука», «Математика/счет». Некоторое количество материалов по всем этим номинациям обычно присутствует в группе, однако предметная среда является недоста-

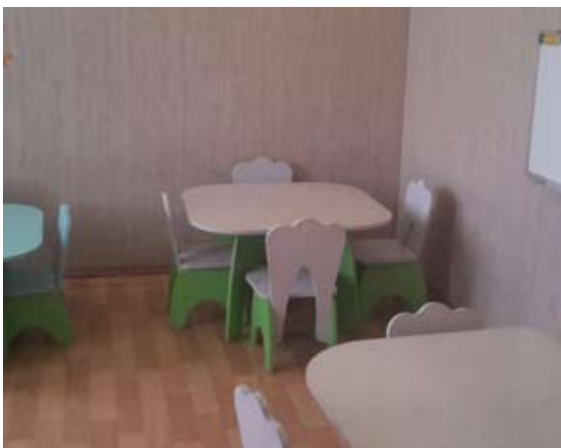


Рис. 4. Пример недостаточно мобильной и насыщенной среды

точно насыщенной для организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей и обеспечения поддержки инициативы и возможности совершать выбор. В частности, недостаточно кубиков для строительства, книги недостаточно разнообразны, мало разнообразных материалов для детского творчества (бумаги разных сортов, различных красок, пластилина и пр.), а также материалов для релаксации (столов для игр с водой и песком). В этих условиях детям трудно развернуть длительную режиссерскую или сюжетно-ролевую игру, которая имеет развивающий потенциал для 4–6-леток.



Рис. 5. Только в том случае, когда кубиков много и для построек отведено отдельное место, дети могут организовать развернутую длительную игру

Кроме того, предметно-пространственная среда является недостаточно доступной для детей. Материалы и оборудование (в том числе для занятий спортом, экспериментирования, измерения, вычисления, для занятий музыкой) чаще всего не находятся в открытом для детей доступе, а выдаются педагогами на время занятий, что не позволяет формироваться умению выбирать деятельность, мешает формированию произвольности. В течение дня у детей недостаточно условий для развития разнообразных двигательных навыков: сохранять равновесие, лазать, играть в мяч, управлять колесными игрушками с рулями и педалями. Спортивные залы доступны детям два раза в неделю, далеко не всегда спортивные площадки оборудованы для развития крупной моторики во время прогулок. То, что каждая группа гуляет только на своей площадке, исключает использование велосипедов и самокатов, столь важных для развития



Рис. 6–7. Примеры того, что материалы могут располагаться в открытом доступе. Они подписаны для детей – это еще один знак того, что дети могут использовать их по собственной инициативе

крупной моторики дошкольников. Если учесть, что некоторые дети проводят в детском саду целые дни, такое ограничение представляется вредным для развития детей и недопустимым.

Проблема отчасти состоит в том, что по сложившейся традиции часть занятий проводится «специалистами», педагогами по физической культуре и музыке в специальных помещениях. Замысел состоял в том, чтобы обеспечить детей лучшими условиями для занятий музыкой и спортом, однако обернулось это недоступностью музыкальных инструментов и возможностью двигаться в течение большей части дня. Эта традиция явно входит в противоречие с психологическими особенностями дошкольников, для которых важна возможность инициативного использования инструментов и оборудования в течение большей части дня, а не двух часов в неделю.

Низкие баллы по показателю «Использование речи для развития мыслительных навыков» связаны с тем, что общение чаще используется для инструктирования, чем для бесед; педагоги редко включаются в детскую игру, развивают детские идеи, задают открытые вопросы, которые побуждают детей к мышлению. Редки ситуации обсуждения, в которых взрослый заинтересован в ответах детей, поддерживает разные версии ответов. Все это не стимулирует развития мышления. Кроме того, отсутствие реального диалога, в котором взрослому были бы интересны ответы детей, влияет на формирование самооценки детей, снижает познавательный интерес.

Эти данные могут вызвать недоумение, поскольку считается, что в российском дошкольном образовании сильны традиции развития детского мышления и речи. Однако парадокс состоит как раз в том, что большое количество «конспектных» программ оснащает педагогов «сценариями» занятий. Такой «конспект занятия» как бы «встает» между педагогом и детьми, и в результате педагоги действуют не по ситуации, а «по конспекту». Разумеется, в таком случае подлинный диалог маловероятен. Проблема еще и в том, что такая «работа по конспекту» не позволяет педагогу ни действовать спонтанно, ни слышать «голос ребенка», а значит, лишает воспитателей радости подлинного общения с детьми. Все это выступает как возможный фактор профессионального выгорания.

Низкий балл по показателю «Условия для детей с ограниченными возможностями» говорит о том, что и оборудование, и программа,



и работа с родителями не предполагают наличия таких детей в детском саду (вопреки требованиям закона об образовании и ФГОС ДО).

Условия для удовлетворения личных потребностей персонала также ниже минимального уровня: чаще всего отсутствуют помещения для индивидуальных бесед с родителями, для проведения педагогических консилиумов и других совещаний педагогов, отсутствует комната для отдыха педагогов, оборудованная удобной мебелью. Все это косвенно способствует тому, что авторитарная модель взаимодействия транслируется воспитателями в работе с детьми.

Наименьший разброс (стандартное отклонение от 0.73 до 1.2 баллов) имеют следующие показатели:

№ показателя	Название показателя	Среднее значение	Стандартное отклонение
27	Содействие принятию многообразия	1,39	0,73
4	Обустройство пространства для игр	3,42	0,81
1	Внутреннее помещение	3,19	0,92
10	Прием пищи / Перекусы	2,39	1,02
6	Связанное с детьми оформление пространства	2,75	1,02

Это означает, что по этим показателям все обследованные детские сады достаточно однородны. Отметим, что каждый показатель фокусирует внимание на некотором наблюдаемом параметре, за которым скрывается некоторая сложившаяся норма взаимодействия взрослых и детей в детском саду. Если рассматривать оценку качества как стартовый момент для его улучшения, важно разобраться, о какой сложившейся традиции идет речь и благодаря каким социальным установкам она возникла.

Показатель 28. Содействие принятию многообразия (среднее значение 1.39)

Низкий балл по показателю «Содействие принятию многообразия» означает, что в группах отсутствуют пособия, игрушки и книги, которые помогают детям узнать и принять многообразие окружающего их поликультурного мира, где присутствуют люди разных этнических групп, культур, возрастов и способностей. Минимальный разброс по этому показателю означает, что ситуация является типичной для детских садов г. Москвы. Отметим, что

Российская Федерация – поликультурная страна, Москва – поликультурный мегаполис, и в тексте ФГОС ДО есть требования «сохранения единого образовательного пространства РФ», «уважения к личности ребенка», «сотрудничества с семьей» и т.п. Однако, как показывает наше исследование, эти требования фактически не выполняются.

Показатель 4. Обустройство пространства для игр (среднее значение 3.42)

Среднее значение по данному показателю выше минимального, однако не дотягивает до «хорошо» практически ни в одном детском саду. Данный показатель оценивает, насколько обустроены «центры по интересам», стимулирующие разные виды деятельности детей. Поскольку у дошкольников поведение полевое, а внимание непроизвольное, важно, чтобы среда была насыщенной и «подсказывала» различные виды деятельности, помогала ребенку не только вовлекаться в деятельность, но и разворачивать ее достаточное время без внешних помех. По сложившейся традиции, в детских садах есть «игровые центры», однако они чаще всего являются разными центрами ролевой игры (кухня, магазин, парикмахерская). Все это означает, что в настоящее время предметная среда является недостаточно насыщенной для организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей и обеспечения поддержки инициативы и возможности совершать выбор: в частности, недостаточно кубиков для строительства, книги недостаточно разнообразны, мало разнообразных материалов для детского творчества (бумаги разных сортов, различных красок, пластилина и пр.), а также материалов для релаксации (столов для игр с водой и песком). Все это не позволяет детям выбирать занятия по интересам.

Показатель 1. Внутреннее помещение

Среднее значение едва превышает уровень «минимальное качество» (3.19). Недостаточно пространства для организации длительной (в соответствии с возрастными нормами) игры и занятий детей в различных игровых зонах. Связано это с неэффективным использованием имеющихся помещений. Одной из причин является то, что большая часть пространства используется неэффективно. В частности, спальни недоступны для игр детей в течение

дня. Получается, что довольно значительные помещения функционируют в течение нескольких часов в день, в остальное время они закрыты от детей. В результате дети большую часть времени проводят в игровой комнате, что не позволяет создать необходимое для полноценного развития всех детей группы количество игровых зон. Мебель не является трансформируемой и мобильной (практически нет мебели на колесиках, позволяющей трансформировать среду в соответствии с интересами группы; спальни часто заполнены кроватками, которые не складываются, в результате чего они занимают все пространство спальни).

Показатель 10. Прием пищи

Среднее значение по выборке по этому показателю ниже уровня «минимальное качество» (2.39), и связано это с двумя факторами. Во-первых, по сложившейся традиции детей заставляют есть еду, даже если она кажется им невкусной, и часто в строгой непримиримой манере, что создает во время приема пищи негативную эмоциональную атмосферу. Во-вторых, в детских садах не предусмотрены замены продуктов для детей с аллергией.

Показатель 6. Связанное с детьми оформление пространства

Среднее значение по выборке по этому показателю ниже уровня «минимальное качество» (2.35). Этот показатель отражает то, насколько деятельностно-ориентированным является организация образовательного процесса, насколько дети включены в него как субъекты, которые могут выражать свои впечатления, планировать свою жизнь, совершать выбор и пр. Поскольку мышление дошкольников прежде всего наглядно-дей-



Рис. 8. Преобладание работ по образцу на детских выставках не стимулирует развития воображения



Рис. 9. Работы, выполненные «по замыслу», способствуют и становлению позитивной самооценки, и развитию воображения детей

твенное и наглядно-образное, все следы подобной субъектной активности должны быть представлены в оформлении группы: именно самодельные плакаты и буквы, авторские рисунки, фотографии текущих событий создают в группе атмосферу, необходимую для развития идентичности детей и поддержки их инициативы.



Рис. 10. Стены в детском саду могут стать частью образовательного пространства, если на них расположены детские произведения

Низкие баллы за этот показатель означают, что в оформлении пространства недостаточно представлены детские работы и фотографии



детей, что принципиально важно для формирования познавательной активности и позитивной самооценки в дошкольном возрасте. Отчасти это связано с отсутствием в распоряжении детских садов цветных принтеров и расходных материалов к ним. Часто это мотивируется «эстетическими» соображениями – детские работы «не красивые». Кроме того, преобладают работы по образцу над работами по собственному замыслу, что плохо сказывается на формировании инициативности, творческих способностей и познавательной мотивации.

Выводы

Характер организации «Шкал» таков, что для достижения минимального качества необходимо, чтобы групповая комната была надлежащим образом оснащена, для достижения хорошего – среда должна быть богатой развивающими возможностями и к этим возможностям у ребенка должен быть свободный доступ, что уже влечет за собой изменение характера и способа установления норм в детско-взрослом сообществе (например, обустройство места для уединения влечет за собой и необходимость установления норм его использования), поддерживающего характера взаимодействия взрослого и ребенка. Высокое качество предполагает полноценное использование возможностей развивающей среды в образовательной деятельности.

Таким образом, на основании проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Качество образования в исследованной выборке может быть охарактеризовано как «выше минимального».

2. Хорошие результаты получены по показателям, связанным с оснащением мебелью, однако они соседствуют с существенно более низкими оценками по обустройству пространства, его ориентацией на детские потребности. Практически нигде помещение спальни не приспособлено к его использованию в течение дня. Исследование показало, что образовательная среда является недостаточно насыщенной и доступной, чтобы обеспечить свободную спонтанную деятельность детей. Во многом это отражение сложившейся традиции в образовательном плане делать акцент на фронтальные занятия, инициатива на которых полностью принадлежит педагогам. В группах практически отсутствуют места для уединения

и уютные места. Крайне мало используются в оформлении групповых помещений детские работы, результаты их недавней деятельности, фотографии. Таким образом, можно резюмировать, что групповые помещения приспособлены для детей, но не ориентированы на развитие детской инициативы и индивидуальности.

3. Результаты исследования свидетельствуют о том, что формально в дошкольных отделениях школ созданы условия для развития персонала (есть в наличии методическая литература, есть возможности для повышения квалификации и получения методической поддержки и пр.), однако эти результаты соседствуют с существенно более низкими показателями, связанными с собственно образовательной деятельностью педагогов, их ориентацией на современные представления о качественном дошкольном образовании. Очевидно, что содержание курсов повышения квалификации и методической поддержки дошкольных работников нуждается в серьезном преобразовании.

4. Достаточно высокие оценки в исследованной выборке получены по показателям, связанным с уходом и присмотром за детьми и обеспечением их безопасности, на этом фоне существенно выделяются низкие оценки, связанные с организацией приема пищи и сна. На наш взгляд, это связано с недооценкой образовательной составляющей «рутинных» моментов в стенах детского сада. Кроме того, следует обратить внимание на высокую долю регулирующих и запретительных обращений педагога в ходе его взаимодействия с детьми.

5. Достаточно высокие показатели получены по подшкале «Взаимодействие» (встреча/проводы, взаимодействие персонала, взаимодействие детей между собой). Даже если предположить, что присутствие эксперта как-то повлияло на эти показатели, высокие баллы, безусловно, свидетельствуют о хорошем потенциале детей и взрослых в плане взаимодействия. Существенно более низкие результаты получены при оценке взаимодействия персонала и детей, совсем низкие по показателю «Использование речи для развития мыслительных навыков». Очевидно, что последние два параметра являются ключевыми для развития ребенка, как с позиций культурно-исторической теории Л.С.Выготского, так и со строящейся сегодня (во многом на ее основе) новой дидактики дошкольного образования. Таким образом, с особой остротой встает вопрос об организации подготовки и повышения квалификации дошкольных педагогов



в соответствии с современными представлениями о содержании и качестве дошкольного образования, формировании готовности дошкольных педагогов полноценно реализовывать ФГОС ДО.

Итак, анализ полученных данных показывает, что в детских садах основные сложности возникают в выполнении таких требований ФГОС ДО, как

- индивидуализация образовательного процесса;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей;
- создание доступной и мобильной среды;
- создание условий для развития мышления, воображения и детского творчества.

Результаты проведенной экспертизы могут лечь в основу работы по улучшению качества дошкольного образования. В первую очередь целесообразно использовать имеющиеся ресурсы: реорганизовать имеющееся пространство групп, спален и участков, создать в группах уютные места и места для уединения, а также улучшить условия для сотрудников, привести игры и пособия, связанные с поликультурностью. Улучшение показателей по этим направлениям позволит довольно быстро получить улучшение показателей.

Более серьезная работа предстоит в среднесрочной перспективе: это кропотливая работа по приведению образовательного процесса в детских садах в соответствие с требованиями ФГОС дошкольного образования. Наблюдения экспертов показывают, что основной потенциал повышения качества лежит в области качества процесса – того, как происходит взаимодействие педагогов с детьми, детей друг с другом, а также детей со средой. Для более детального представления о способах повышения качества процесса потребуются дополнительные исследования, вторичные к инструменту ECERS. Они помогут лучше понять контекст и конкретные дефициты системы. ■

Литература

1. Бухараева Л. Диалогическая педагогика Пауло Фрейре // Высшее образование в России. – 2001. – №3.
2. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии, 1992.
3. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 243–267.

4. Паскаль К., Бертрам Т. Прислушиваясь к маленьким гражданам: борьба за внедрение парадигмы участия в исследования раннего детства // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №1. – С. 68.

5. Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. – М.: Национальное образование. 2016.

6. Хекман Дж. Дж., Мун С. Х., Пинто Р., Савельев П.А., Явиц А. Экономическая отдача от дошкольного образования детей из неблагополучных семей: уроки программы «Хайскоуп Перри» // Финансы и бизнес. – 2010. – №3.

7. Шиян О.А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №5 – С. 68–78.

8. Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №7. – С. 38–49.

9. Шмис Т.Г. Оценка качества дошкольного образования с использованием шкалы ECERS в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №7. – С. 50–53.

10. Юдина Е.Г. Шкалы ECERS как метод оценки качества и развития российской системы дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №7. – С. 22–27.

11. Юдина Е.Г. Стандарт сделан надолго и всерьез, с учетом возможных изменений в системе дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №5. – С. 34–37.

12. Юдина Е.Г. Оценка качества дошкольного образования: сравнительный анализ российской и международной практики. – М., 2015.

13. Юдина Е.Г., Шмис Т.Г., Шиян И.Б., Шиян О.А. Предисловие организаторов апробации российского издания шкалы ECERS-R // Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. – М., 2016.

14. Anders Y., Barnett W.S., Engel A., Taguma M. Early childhood education and care policy review: Norway – OECD Publishing., 2015.

15. Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's



perspectives', in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29–49.

16. Einarsdóttir J. Research with children: methodological and ethical challenges *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 15, No. 2, June 2007.

17. Emilson A. & Samuelsson Pramling I. Documentation and communication in Swedish preschools *Early Years*, 2014. Vol. 34, No. 2, 175–187, <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.880664>.

18. Green S.D., Peterson R. Language and Literacy Promotion in Early Childhood Settings: A Survey of Center-Based Practices // *Early Childhood Research and Practice*, 2006, Volume 8 Number 1.

19. Emergent Literacy in Early Childhood Education // UNESCO, Mount Carmel International Training Institute. Haifa, 1992.

20. Emilson A. & Samuelsson Pramling I. Documentation and communication in Swedish preschools *Early Years*, 2014. Vol. 34, No. 2, 175–187, <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.880664>.

21. Perlman M., Zellman G. L., Vi-Nhuan Le. Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) // *Elsevier, Early Childhood Research Quarterly* 19 (2004) 398–412.

22. Pramling Samuelsson I., Sheridan S. Williams P. Five preschool curricula – Comparative perspective. // *International Journal of Early Childhood*, 2006, Vol.38.

23. Sheridan S., Giotaa J., You-Me Hanb, Jeong-Yoon Kwonc A cross-cultural study of

preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations // *Early Childhood Research Quarterly* 24 (2009) 142–156.

24. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart. B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE Project)*. Technical Paper 12. London: Department for Education / Institute of Education, University of London.

25. Tietze W., Cryer D., Bairrão J., Palacios J., Wetzel G. Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries // *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 11, Issue 4, December 1996, Pages 447–475.

26. Vermeer H.J., van IJzendoorn M.H., Cárcamo R.A., Harrison L.J. Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies // *International Journal of Early Childhood*, April 2016, Volume 48, Issue 1, pp 33–60.

27. Whitehurst G. J., Lonigan C.J. *Child Development and Emergent Literacy*.

28. Woodhead, Martin (1999). Towards a global paradigm for research in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7(1) pp. 5–22.

29. Zachopoulou E., Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Gamelas A., Leal T., Pessanha M., Barros S., Liukkonen J., Loizou E., Henriksen C., Sanders Olesen L., Ciolan L. Comparing aspects of the process quality in six european early childhoog educational settings // *6th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference abstracts*. Seville. Spain/ 2013.

Статья поступила в редакцию 07.10.2016 г.



Страница журнала «СДО»
в Facebook:

<https://www.facebook.com/sdojournal>



Смотрите канал журнала «СДО»
на YouTube:

<http://www.youtube.com/user/JournalPreschool>



Следите за новостями
от журнала «СДО» в Instagram:

https://www.instagram.com/sdo_preschool/