

Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования

Результаты Всероссийского исследования качества
дошкольного образования 2016–2017 гг.

И. Б. Шиян, Т. Н. Ле-ван, О. А. Шиян, С. А. Зададаев

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2020 г.

Шиян Игорь Богданович — кандидат психологических наук, заместитель директора Института системных проектов, заведующий лабораторией развития ребенка Московского городского педагогического университета. Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4. E-mail: ShiyaniB@mgpu.ru (контактное лицо для переписки)

Ле-ван Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета. Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4. E-mail: LevantN@mgpu.ru

Шиян Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета. Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4. E-mail: ShiyanOA@mgpu.ru

Зададаев Сергей Алексеевич — кандидат физико-математических наук, доцент, руководитель департамента математики Финансового университета при Правительстве РФ. Адрес: 125993, Москва, Ленинградский проспект, 49. E-mail: zadadaev@mail.ru

Аннотация

Представлен обзор современных зарубежных концепций качества дошкольного образования. Оценка качества обсуждается как методологическая проблема: с точки зрения баланса значимости выбираемых параметров оценки (важных для достижения образовательных результатов дошкольников) и их измеряемости; с точки зрения баланса затраченных на процедуру ресурсов и информативности полученных данных. Анализируются результаты первого масштабного независимого исследования качества дошкольного образования в России. Специально обученные эксперты в ходе структурированного наблюдения выясняли, что происходит в дошкольных группах, как организована и функционирует образовательная среда. В исследовании использован международный инструмент ECERS-R, апробированный и опубликованный в России как «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях». Оценивались следующие параметры: предметно-пространственная среда, условия для присмотра и ухода за детьми, для развития их речи и мышления, для организации различных видов активности (занятий, свободной игры, экспериментирования, творчества), характер взаимодействия участников образовательного процесса, структура дня (распределение времени на различные виды деятельности и формы их организации), условия для партнерства с родителями в создании образовательной среды, работа с педагогическими кадрами дошкольных групп. Сбор данных в течение двух лет позволил не только обозначить достижения и дефициты вовлеченных в исследование дошкольных образовательных учреждений ($n = 1357$),

но и проанализировать динамику качества образования в 367 дошкольных группах и сформулировать предположения о ее причинах. Результаты исследования можно использовать для совершенствования стратегии развития системы дошкольного образования, корректировки дошкольных образовательных программ, улучшения профессиональной подготовки и повышения квалификации работников системы дошкольного образования.

Ключевые слова дошкольное образование, оценка качества, образовательная среда, ECERS, национальное исследование качества образования.

Для цитирования Шиян И. Б., Ле-ван Т. Н., Шиян О. А., Зададаев С. А. (2021) Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования. Результаты Всероссийского исследования качества дошкольного образования 2016–2017 гг. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 82–106. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-82-106>

The Key Issues in Implementing the Federal State Education Standard for Preschool Education Results of the National Survey of Preschool Education Quality in 2016–2017

I. B. Shiyan, T. N. Le-van, O. A. Shiyan, S. A. Zadadaev

Igor Shiyan, Candidate of Sciences in Psychology, Deputy Director of the Institute of System Projects, Head of the Laboratory for Child Development, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskokhozyaystvenny Pass, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: ShiyanIB@mgpu.ru (corresponding author)

Tatiana Le-van, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory for Child Development, Institute of System Projects, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskokhozyaystvenny Pass, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: LevanTN@mgpu.ru

Olga Shiyan, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory for Child Development, Institute of System Projects, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskokhozyaystvenny Pass, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: ShiyanOA@mgpu.ru

Sergey Zadadaev, Candidate of Science in Mathematical Physics, Associate Professor, Head of the Department of Mathematics, Financial University under the Government of the Russian Federation. Address: 49 Leningradsky Ave, 125993 Moscow, Russian Federation. E-mail: zadadaev@mail.ru

Abstract The article provides an overview of modern theories of preschool education quality from across the world. Quality assessment is discussed as a methodological problem: in terms of finding a balance between measurability of assessment criteria and their significance for preschoolers' learning, and between the amount of resources invested and the quality of data obtained. Results of the first large-scale independent investigation of preschool education quality in Russia are analyzed. During a structured observation, specially trained experts analyzed the organization and functioning of preschool classrooms. The study made use of the Early Childhood Environment Rating Scale®, Revised (ECERS-R), which had been validated for use in Russia. The following parameters were assessed: space and furnishings, personal care routines, language-reasoning, activities (learning, free play, experiments, arts, etc.), interaction, program structure (schedule and distribution of time

among activities; formats of activities), and provisions for parents and staff. Data collected over two years allows not only identifying the achievements and deficiencies of preschool institutions involved in the study (n=1,357) but also analyzing the changes in education quality across 367 preschool classrooms and making assumptions about the reasons for those changes. Research findings can be used to improve the strategy of preschool education system development, the quality of preschool education programs, and the system of professional training and development for preschool teachers.

Keywords preschool education, quality assessment, learning environment, ECERS, national study of education quality.

For citing Shiyani I. B., Le-van T. N., Shiyani O. A., Zadadaev S. A. (2021) Klyuchevye problemy realizatsii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya. Rezul'taty Vserossiyskogo issledovaniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya 2016–2017 gg. [The Key Issues in Implementing the Federal State Education Standard for Preschool Education. Results of the National Study of Preschool Education Quality in 2016–2017]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 82–106. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-82-106>

Дошкольное образование в России является одним из важных социальных институтов, призванных помочь семьям обеспечить оптимальные возможности для развития ребенка, сформировать фундамент его последующей социальной и академической успешности. По данным статистики, во всех регионах Российской Федерации, за исключением трех регионов Северо-Кавказского федерального округа, охват детей в возрасте от 3 до 7 лет дошкольным образованием составляет от 70 до 100% [Бедарева, Семионова, Токарева, 2020]. Проблема доступности уже не так остра, как несколько лет назад, а на первый план выходит задача обеспечить именно качественное образование для дошкольников. Для ее решения необходим мониторинг соответствия образовательных услуг Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО). Региональные системы контроля и независимой оценки качества не дают целостного представления о процессуальных характеристиках дошкольных образовательных учреждений, а оценивают только формальные структурные показатели (укомплектованность кадрами, подтвержденный документально уровень их квалификации, наличие достаточного количества помещений и оборудования без оценки его конкретного использования, соответствие документации нормативным актам и т. д.) и удовлетворенность потребителей. Первое относительно просто измерить, второе априори субъективная категория. Зарубежные исследования показывают, что связи структурных показателей, обычно доминирующих в составе индикаторов качества образования в государственном мониторинге, с качеством процесса обучения и образовательных программ являются сложными и неоднозначными [Howes et al., 2008; Slot et al., 2015]. А процессуальные характеристики, в частности каче-

ство отношений педагога с детьми, его способность поддержать и расширить возможности обучения и развития мышления, — более сильные предикторы образовательных результатов детей, чем структурные показатели [Melhuish et al., 2015; Siraj et al., 2019].

Чтобы понять, насколько успешно реализуется ФГОС ДО, каково качество именно образовательного процесса, каковы «точки отсчета» в дальнейшем развитии качества, нужны более сложные и дорогостоящие процедуры оценки, чем анализ документации и сайта дошкольного образовательного учреждения, самообследование по структурным характеристикам или опрос. Эти процедуры специфичны для дошкольного образования, поскольку объектом оценки не могут быть промежуточные или итоговые образовательные результаты детей. Измерению подлежит качество комплекса условий реализации основных образовательных программ.

Такая оценка впервые проведена на всероссийском уровне в 2016–2017 гг. по инициативе Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) под руководством специалистов лаборатории развития ребенка Института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ в формате Национального исследования качества образования. Далее будут освещены основные результаты этого исследования и даны ответы на следующие вопросы:

- 1) какова объективная ситуация в области качества дошкольного образования в российских детских садах с точки зрения процессуальных параметров в контексте международных представлений о качественном дошкольном образовании;
- 2) каковы ключевые направления совершенствования системы дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО?

1. Современные представления о качественном дошкольном образовании

Качественное дошкольное образование является одним из важных факторов успешного развития ребенка — об этом свидетельствуют многочисленные исследования [Schweinhart et al., 2005; Melhuis et al., 2008; Bennet, 2009; Sheridan, Pramling Samuelsson, 2013; Sylva et al., 2013; OECD, 2013; 2014]. Однако представления о том, какой детский сад можно считать хорошим, зависят от господствующих в обществе ценностей и задач, которые оно выдвигает перед системой образования.

В России институционализация массового дошкольного образования произошла раньше, чем в других странах, и уже накоплен значительный опыт его организации с опорой на психолого-педагогические исследования преимущественно второй трети XX в. Первоначально в детских садах применялся гибкий проектный формат обучения посредством управления образовательной средой и социальным окружением ребенка, однако постепен-

но сложился и продолжает по сей день существовать в массовой практике уподобленный школьному формат работы в виде занятий, хотя и с использованием игровых приемов. В этом формате обучающая функция воспитателя воспринимается только в рамках организованной образовательной деятельности, преимущественно фронтальной. Попытки организации дошкольного образования в виде предшкольной тренировки «школьных» навыков были и в других странах, однако этот опыт за рубежом уже отрефлексирован и признан неудачным — например, программы для дошкольников «Раннее чтение прежде всего» в США [Шиян, 2013].

Принятый в 2013 г. в России ФГОС ДО декларирует, что образование в дошкольных группах должно строиться иначе, что программа, способы взаимодействия и весь уклад жизни должны опираться на актуальные задачи и новый образ человека: идея личной свободы, авторства по отношению к собственной жизни и в то же время оснащенности культурными средствами выходит на первый план [Киган, Лэйхи, 2017]. Однако педагогические ориентации и ценности на местах трансформируются с большим трудом, что во многом мешает педагогам и администрации всех уровней полноценно реализовывать ФГОС ДО. Как показало предварительное исследование на базе одного региона, в котором апробировалась модель, примененная впоследствии во Всероссийском исследовании качества дошкольного образования, ключевыми дефицитами в реализации основных образовательных программ являются индивидуализация образовательного процесса, поддержка инициативы и самостоятельности детей, создание доступной и мобильной среды, оптимальных условий для развития мышления, воображения и детского творчества [Реморенко и др., 2017].

За рубежом идеи участия детей в конструировании образовательного процесса, учета детских интересов и мнений, развивающего взаимодействия взрослых с детьми [Bertram, Pascal, 2002; Fthenakis et al., 2005], идеи поддержки «зарождающейся грамотности» [National Association for the Education of Young Children, 1986] активно используются при создании национальных стандартов дошкольного образования уже с 2000–2010 гг. Еще в конце XX в. один из идеологов развития качественного дошкольного образования в Европе В. Титце определил качество образовательного процесса как совокупность взаимодействий и переживаний, которые ребенок получает в группе детского сада с его социальной и пространственно-физической средой [Titze, 1998].

В зарубежных исследованиях последних лет обсуждаются культурная специфичность понимания качества, сходство и различия разных стран в определении того, какие именно параметры среды связаны с хорошим качеством дошкольного образования и влияют на результаты детского развития [Mosser et al., 2014]. Существует целый ряд успешных национальных моделей дошкольного образования, сформированных с учетом культурных тради-

ций каждой страны, и эти модели являются в известном смысле контрастными — например, либеральная, ориентированная на ребенка скандинавская модель и более центрированные на обучении французская и британская [Шиян, 2013]. Между исследователями из разных стран в целом достигнуто согласие относительно признания роли ребенка как компетентного и активного участника образовательного процесса, относительно ценности развития универсальных способностей и акцента на учении (*learning*), а не на обучении (*teaching*). Наиболее рекомендованный и распространенный подход к организации дошкольного обучения — ориентированный на детские интересы и потребности, на ребенка как субъекта образования [Moser et al., 2014]. В программах основной акцент делается на развитии игры, диалога, социального взаимодействия, проектной деятельности и экспериментирования. При этом роль педагога состоит в обеспечении безопасной и поддерживающей среды и создании возможностей для построения отношений, в последнее время акцент делается также на фасилитации обучения — стимулировании учения ребенка в разнообразных спонтанно возникающих и специально созданных педагогом ситуациях. Значимыми параметрами организации образовательного процесса, связанными с хорошим качеством образования, признаны активность всех его участников и диалог между ними. Важная характеристика практик дошкольного обучения, позволяющих достичь высокого качества, — это обеспечение благополучия — физического, психологического, социального, но при этом необходимо целостное понимание благополучия не как набора характеристик, а как баланса между индивидуальными ресурсами ребенка и вызовами, с которыми он сталкивается.

Члены Ассоциации образовательных возможностей (*Educational Opportunity Association*) определяют термин «хорошая практика дошкольного образования» как широкий спектр индивидуальных педагогических решений, стратегий и программных подходов, позволяющих добиться позитивных изменений в отношениях обучающихся (по сути — в социальной ситуации развития. — *Примеч. авт.*) и академическом поведении [Arendale, 2018].

Таким образом, в зарубежной научной литературе хорошее качество дошкольного образования понимается как сложный комплекс взаимосвязанных структурных и процессуальных параметров, результатом реализации которого является оптимальный уровень развития ребенка с учетом его стартовых возможностей и влияния семьи и в целом социальной ситуации развития. Центральным является признание активной роли ребенка, создание условий для детского благополучия, выстраивание поддерживающих и развивающих отношений, понимание детского развития как целостного процесса, поддержка обучения и игры, создание безопасной, интересной и доступной развивающей среды, фокусировка на расширении возможностей развития.

2. Оценка качества дошкольного образования как методологическая проблема

Согласно принципам квалиметрии, параметры качества должны быть объективно измеряемы, поэтому при построении системы оценки качества дошкольного образования и выборе инструментария важно отбирать среди параметров качества не только наиболее «влиятельные», позволяющие спрогнозировать уровень развития детей, но при этом и доступные наблюдению, т. е. те, которые можно объективно зафиксировать. Непосредственные связи между качеством образовательной структуры и детским развитием чаще всего не являются значимыми [Sabol et al., 2013; Bowne et al., 2017; OECD, 2011]. В США проведено исследование связи позиции детского сада в рейтинге QRIS с показателями развития грамотности у детей, посещающих этот детский сад. Искомые связи отсутствовали практически по всем оценивавшимся пунктам, что позволило авторам сделать вывод о необходимости пересмотра параметров, на основе которых формируется рейтинг [Sabol et al., 2013]. Большинство исследователей приходят к выводу, что связь структурных показателей и успешности детского развития опосредуется качеством процесса [Lipsey, Farran, 2016; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2002].

Затраченные на оценивание ресурсы должны соответствовать информативности полученных данных: при планировании исследования необходимо соблюдать принцип достижения относительного максимума результата при относительно минимальных усилиях.

Для обеспечения сопоставимости результатов важно использовать валидные и надежные стандартизированные инструменты, которые отражают как структурные компоненты качества образования, так и процессуальные. В таком случае полученные данные можно будет привлекать и для кросс-культурных сопоставлений.

После принятия ФГОС ДО проведены несколько исследований, в которых анализировалось качество дошкольного образования, однако они либо ориентировались исключительно на структурные характеристики качества¹, либо основывались на опросах воспитателей [Алиева и др., 2014].

Для проведения Всероссийского исследования качества дошкольного образования был выбран инструмент, отвечающий перечисленным выше требованиям, — «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)» [Хармс, Клиффорд, Крайер, 2016]. Инструмент имеет высокие показатели валидности и надежности и используется с 2005 г. (а предыдущая версия — с 1980 г.) более чем в 30 странах для национальной оценки качества образования и независимых исследований. ECERS-R построен таким образом, что оцениваются как структурные компоненты качества (насыщенность и разнооб-

¹ Социальный навигатор «Детские сады России — 2017» // РИА Новости: <https://sn.ria.ru/20180206/1512499577.html>

разие предметно-пространственной среды, возможности повышения квалификации педагогов и проч.), так и процессуальные (характер взаимодействия взрослых с детьми, качество задаваемых детям вопросов, временная и физическая доступность имеющегося оборудования и материалов в течение дня и проч.).

Авторы шкал ECERS-R приводят обширную доказательную базу валидности инструмента со ссылкой на метаанализ: во многих зарубежных исследованиях «обнаружились значимые корреляции между оценками по ECERS и измеренным уровнем развития детей» [Там же. С. 20]. Проведенный в рамках апробации шкал ECERS-R анализ их содержания показал, что критерии, используемые в данном инструменте, соответствуют представлениям о качественном образовании, заложенным во ФГОС ДО [Шиян, Воробьева, 2015]. На этих основаниях шкалы ECERS-R признаны оптимальными для масштабного исследования качества дошкольного образования в РФ.

3. Дизайн исследования

Всероссийское исследование качества дошкольного образования стартовало в 2016 г., в нем приняли участие 423 дошкольных образовательных учреждения (ДОУ) из 40 субъектов РФ. В 2017 г. в исследовании участвовали уже 1301 ДОУ из 74 регионов (2,6% всех детских садов России на то время, 87% регионов страны), причем 367 ДОУ из 39 субъектов РФ — повторно. Общее количество уникальных ДОУ, вовлеченных в исследование, составляет 1357, они представляют 76 регионов и все федеральные округа.

Выборку формировали региональные органы исполнительной власти по единым требованиям. Официальным письмом Рособнадзора руководители региональных органов управления образованием всех 85 субъектов РФ были приглашены к участию в исследовании, их участие имело заявительный характер. В заявившихся регионах органы управления образованием назначали координатора, который получил от организаторов исследования инструкции по составлению выборки: в 2017 г. в нее должны были войти все ДОУ, участвовавшие в проекте в 2016 г. (не менее восьми в каждом повторно участвующем регионе, из них три — из кластера «лучшие»), и не менее восьми ДОУ, участвовавших впервые (как для впервые вошедших в исследование регионов, так и для участвующих повторно), из них также три — из кластера «лучшие»; необходимо было сохранить в выборке соотношение городских и сельских ДОУ, характерное для данного региона. Основанием для включения ДОУ в кластер «лучшие» были ведущие позиции организации по результатам региональных рейтингов, мониторингов качества, а также экспертное мнение региональных координаторов исследования. В кластер «случайные» региональные координаторы отбирали участников среди ДОУ, не занимающих ведущих позиций в региональных рейтингах и мониторингах ка-

чества. При отборе учитывались количественный состав и социометрические характеристики системы дошкольного образования региона, возможности передвижения экспертов по муниципальным образованиям в момент проведения исследования (например, обеспечение экспертов транспортом, сезонные ограничения передвижения). От разных регионов в выборку 2017 г. вошли от 8 до 34 ДОУ, 2/3 общего объема выборки составили случайно выбранные ДОУ (кластер «случайные»), 1/3 — кластер «лучшие». Об отказах ДОУ участвовать в исследовании авторам статьи неизвестно.

Разделение выборки на кластеры позволило решить две задачи. Во-первых, избежать риска, что в выборку попадут исключительно лучшие детские сады. Во-вторых, проанализировать, насколько принятые в профессиональном сообществе нормы оценки качества соответствуют современным мировым представлениям о качественном образовании [Arendale, 2018; Bertram, Pascal, 2002; OECD, 2011; Sylva et al., 2006] и выраженным в шкалах ECERS критериям качества [Хармс, Клиффорд, Крайер, 2016], согласующимся с ФГОС ДО [Шиян, Воробьева, 2015].

Стратификация ДОУ по типу (городские/сельские) и по другим признакам не проводилась, так как задача получить репрезентативную для каждого региона выборку не ставилась. Регионы между собой не сравнивались. При этом объем и локализация выборки в целом, представленность в ней как городских, так и сельских ДОУ позволяет предположить, что она в достаточной мере отражает разнообразие детских садов. Результаты подсчитывались отдельно по каждому кластеру.

К организации и проведению Всероссийского исследования качества дошкольного образования были привлечены сотрудники лаборатории развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета, которые проводили апробацию шкал ECERS-R в российских условиях [Шиян, Воробьева, 2015; Шиян и др., 2016] и имели опыт организации подобных исследований в столичном регионе [Реморенко и др., 2017]. Для обеспечения надежности получаемой информации региональные эксперты, участвовавшие в сборе эмпирических данных, предварительно прошли очно-заочный курс обучения с очным практикумом по достижению согласованности экспертных оценок. Обучение завершилось тестированием (кейсы для оценивания). Подготовлены 155 региональных экспертов, 52 из них участвовали в проекте на протяжении двух лет.

С помощью шкал ECERS-R проводилась экспертиза образовательной среды дошкольных групп с точки зрения возможностей, которую она предоставляет для развития, а именно:

- предметно-пространственной среды;
- условий для присмотра и ухода за детьми, для развития их речи и мышления, для организации различных видов дея-

- тельности (занятий, свободной игры, экспериментирования, творчества);
- характера взаимодействия участников образовательного процесса;
- структуры дня (распределение времени на различные виды деятельности и формы их организации);
- условий для партнерства с родителями в создании образовательной среды и реализации образовательной программы;
- работы с педагогическими кадрами дошкольных групп.

Всего для экспертизы образовательной среды использовались 43 показателя. При оценивании этих параметров учитывалась вариативность образовательных программ. Эксперт в каждом детском саду проводил оценку одной случайно выбранной непосредственно перед экспертизой дошкольной группы. ДОУ, которые участвовали в исследовании дважды, в 2017 г. предоставляли для повторной экспертизы ту же дошкольную группу, что и в 2016 г. Критериями признания группы участвующей в исследовании повторно были тот же педагог и то же помещение, что и в 2016 г., состав детей при этом мог меняться. Если группы не соответствовали этим критериям, они рассматривались как «новички».

В шкалах ECERS-R используется уровневая балльная оценка:

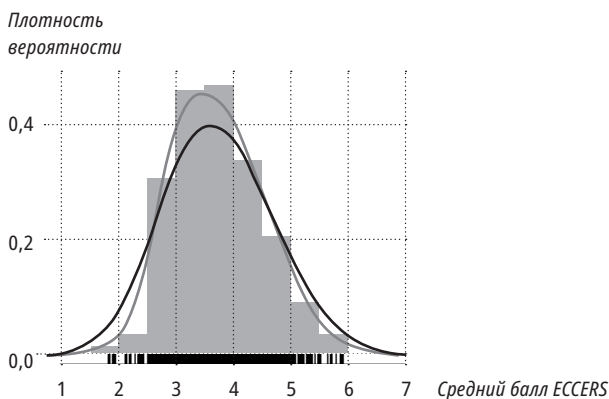
- 1–2 балла — «неудовлетворительно» (образовательная среда по данному параметру небезопасна для здоровья и развития ребенка);
- 3–4 балла — «удовлетворительно» (минимальные требования к образовательной среде соблюдены, базовые условия имеются, но развивающий потенциал образовательной среды используется слабо);
- 5–6 баллов — «хорошо» (среда способствует развитию группы детей в целом, именно на этом уровне уместно говорить о полноценной реализации положений ФГОС ДО);
- 7 баллов «отлично» (образовательная среда учитывает индивидуальные потребности каждого ребенка).

Для приведенных ниже средних значений уровень «неудовлетворительно» соответствует диапазону от 1,00 до 2,99; уровень «удовлетворительно» — от 3,00 до 4,99; уровень «хорошо» — от 5,00 до 6,99; уровень «отлично» — значению 7,00.

По итогам 2016 г. в рамках проекта не предусматривалось проведение какой-либо работы с коллективами ДОУ, участвовавшими в исследовании, в том числе ознакомление их с результатами экспертизы. Тем не менее в 81% случаев региональные органы управления или сами эксперты выразили желание ознакомить ДОУ с итогами оценивания и провести их обсуждение.

Рис. 1. Кривая распределения общего индекса качества для всей выборки

Прогноз All2017: 3.69–3.8



После сбора первичных данных проводилась проверка их экспертной надежности (использовались результаты тестирования экспертов по итогам обучения и методы математической статистики, в том числе выявление систематического превышения или занижения отдельными экспертами значений стандартных отклонений по показателям), после чего была сформирована достоверная «очищенная» выборка. В 2017 г. в нее вошли 1098 ДОО, из которых 832 относятся к кластеру «случайные», 266 — к кластеру «лучшие».

4. Результаты исследования и их обсуждение

Поскольку в 2017 г. исследование проводилось на большей выборке, мы будем в основном обращаться к этим данным как к более информативным для общенациональной совокупности, и отдельно остановимся на динамике результатов от 2016 к 2017 г.

Распределение значений общего индекса качества по всей выборке близко к нормальному (рис. 1), из чего можно заключить, что состав выборки не искажен и с большой вероятностью отражает прогнозные значения генеральной совокупности.

4.1. Общие характеристики системы дошкольного образования по результатам 2017 г.

4.1.1. Характеристика качества на основании среднего балла по ECERS-R

Среднее значение ($\langle X \rangle$) общего индекса качества образовательной среды в кластере «случайные» — 3,74 при стандартном отклонении 1,68 (доверительный интервал $\langle X \rangle_{\min} = 3,72$, $\langle X \rangle_{\max} = 3,76$), в кластере «лучшие» — 4,05 при стандартном отклонении 1,78 (доверительный интервал $\langle X \rangle_{\min} = 4,01$, $\langle X \rangle_{\max} = 4,08$). Для сравнения приведем результаты некоторых международных исследований с использованием шкал ECERS-R (табл. 1).

Таблица 1. **Общий индекс качества образовательной среды по результатам исследований с помощью шкал ECERS-R в отдельных странах**

Страна	Общий индекс качества образовательной среды
Великобритания [Sylva et al., 2006]	4,34
Канада [Goelman et al., 2006]	4,71
Нидерланды [de Kruif et al., 2009]	2,77
Греция [Grammatikopoulos et al., 2017]	4,69

Таблица 2. **Сравнение результатов 2017 г. по отдельным подшкалам в кластерах «случайные» и «лучшие»**

Группа параметров (подшкала)	Среднее значение	
	в кластере «лучшие»	в кластере «случайные»
1. Предметно-пространственная среда	3,83	3,51
2. Присмотр и уход за детьми	4,01	3,81
3. Речь и мышление	4,10	3,79
4. Виды детской активности	3,45	3,14
5. Взаимодействие	4,87	4,59
6. Структурирование программы	4,22	3,89
7. Родители и персонал	4,53	4,12

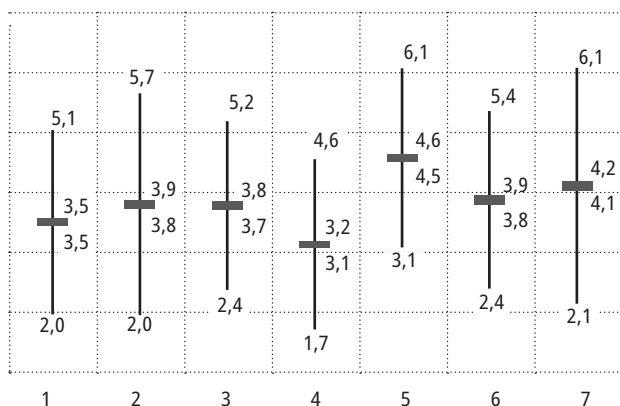
Таким образом, качество образования в российских ДОУ обоих кластеров находится на удовлетворительном уровне, который характеризуется выполнением минимальных требований к образовательной среде и слабым использованием ее развивающего потенциала. Однако, судя по значениям стандартного отклонения, часть ДОУ, вне зависимости от кластера, приближается к среднему значению общего индекса качества, типичному для зарубежных стран, или даже превышает это значение, попадая в границы уровня «хорошо» (от 5 баллов).

4.1.2. Характеристика качества на основании отдельных подшкал ECERS-R

Анализ результатов по подшкалам позволяет выявить более благополучные области качества образования и находящиеся в «зоне риска» (табл. 2).

Средние показатели обследованных ДОУ ни по одной из подшкал ECERS-R не вышли на уровни «хорошо» или «отлично». В кластере «лучшие» лишь одно значение (подшкала «Взаимодей-

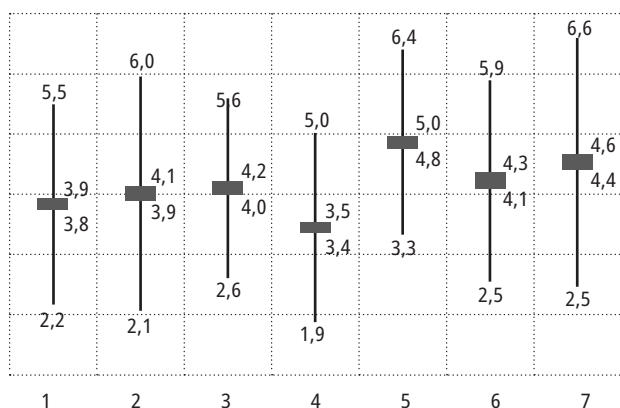
Рис. 2. Прогнозные значения и размах средних значений кластера «случайные»



Примечание:

На рис. 2 и 3 цифры на горизонтальной оси соответствуют порядковым номерам подшкал [Хармс, Клиффорд, Крайер, 2016], горизонтальная плашка в центре каждой линии — диапазон, в который предположительно попадут средние значения по данной подшкале у всех ДОУ генеральной совокупности, диапазон «усиков» сверху и снизу от плашки — размах средних значений по выборке.

Рис. 3. Прогнозные значения и размах средних значений кластера «лучшие»



ствие») приближается к уровню «хорошо». Самые низкие баллы в обоих кластерах получены по подшкале «Виды детской активности», которая оценивает прежде всего насыщенность и доступность предметно-пространственной среды для свободной деятельности детей, предоставление им возможности действовать с музыкальными инструментами, кубиками, красками, игрушками, песком и прочими материалами по собственной инициативе и в соответствии с собственным замыслом. Низкие баллы по этой подшкале отражают преобладание фронтальных форматов работы: дети получают доступ к большинству материалов на ограниченное время занятий и вынуждены воспроизводить образец, заданный воспитателем.

Таблица 3. Пояснения для показателей из «зоны риска»

Показатель	Сложившиеся нормы
Сон/отдых	Теснота в спальнях, где кровати стоят вплотную, не создавая для детей ощущения уюта Невозможность осуществить индивидуальный подход и создать условия для детей, которые не хотят спать в тихий час
Музыка/движение, кубики	Преобладание фронтальной работы над свободной деятельностью в насыщенной среде Преобладание воспроизведения образца над действием по замыслу
Использование телевизора, видео и/или компьютеров	ИКТ практически не используются в образовательном процессе, даже если техника имеется в группе или музыкальном зале, или при использовании не учитываются возрастные особенности детей
Содействие принятию многообразия	В детских садах крайне редко можно обнаружить материалы, из которых дети могут узнать о многообразии культурных традиций или об образе жизни людей с теми или иными особенностями
Условия для удовлетворения личных потребностей персонала	Крайне редко в детских садах оборудовано место, где педагоги могут отдохнуть, сложить личные вещи Не предусмотрены перерывы для удовлетворения базовых потребностей педагогов

Прогнозные значения и размах средних значений в кластерах «случайные» и «лучшие» по подшкалам позволяют статистически экстраполировать результаты выборки на всю систему дошкольного образования РФ с вероятностью ошибки 0,05 (рис. 2 и 3).

4.1.3. Характеристика качества на основании отдельных показателей ECERS-R

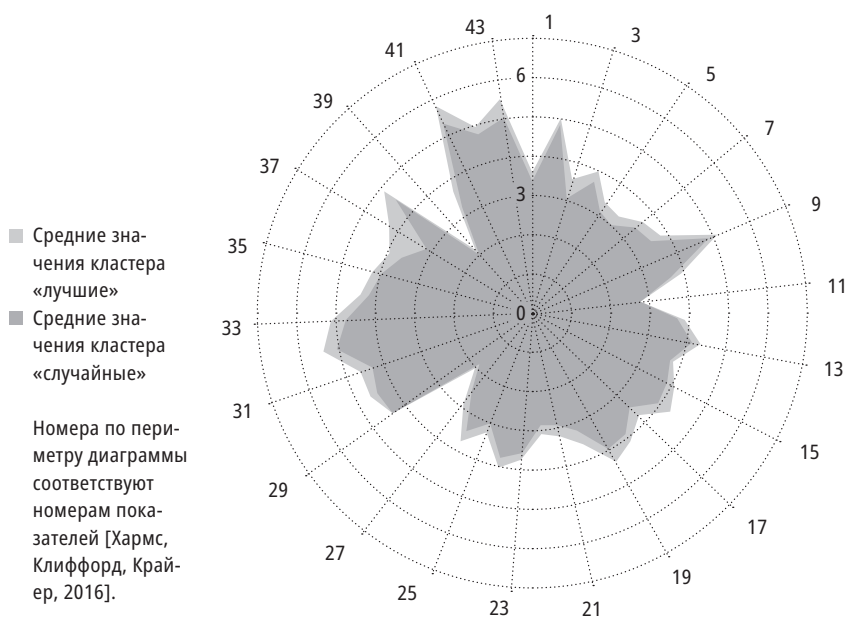
Среди показателей, по которым оценивалась образовательная среда ДОУ, мы выделили наиболее благополучные в обоих кластерах (средний балл превышает 4,5) и образующие «группу риска» (средний балл ниже 3).

Относительно благополучные показатели:

- Мебель для ежедневного ухода, игр и учения;
- Встреча/прощание;
- Взаимодействие персонала и детей;
- Взаимодействие детей друг с другом;
- Условия для родителей;
- Взаимодействие и сотрудничество персонала;
- Возможности для профессионального роста персонала;
- Сопровождение работы и оценивание персонала.

Показатели «зоны риска»:

Рис. 4. Профили качества кластеров «случайные» и «лучшие» по показателям



- Сон/отдых;
- Использование телевизора, видео и/или компьютеров;
- Содействие принятию многообразия;
- Условия для удовлетворения личных потребностей персонала.

В «зоне риска» у ДОУ кластера «случайные» оказались и показатели «Музыка/движение» (условия для получения детьми опыта слушания и воспроизведения звуков, освоения простейших музыкальных понятий, в том числе в свободной деятельности), «Кубики» (условия для пространственного моделирования из крупного строительного материала).

За каждым показателем, оказавшимся в «зоне риска», стоят сложившиеся нормы построения отношений в дошкольном образовании, которые не позволяют сделать образование ориентированным на индивидуальные и возрастные особенности детей (табл. 3).

4.2. Сопоставление качества образования в кластерах «лучшие» и «случайные»

Проверка статистической значимости различий средних баллов *t*-тестом в *Welch*-модификации позволяет утверждать, что на уровне $\alpha = 0,01$ кластеры различны по всем подшкалам и по 24 показателям из 43. Значимые различия обнаружены, в частности, по показателям «Обустройство пространства для игр», «Совместное

с детьми оформление пространства», «Стимулирование общения», «Использование речи для развития мыслительных навыков», «Повседневное использование речи».

На рис. 4 графически представлены профили качества для обоих кластеров в сравнении по показателям.

Пики указывают на более благополучные показатели, а провалы — на менее благополучные. Притом что конкретные результаты в «лучших» и «случайных» детских садах различаются, более благополучными и дефицитными в обоих кластерах являются одни и те же показатели.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что в целом критерии, по которым в регионах выделяют лучшие практики, соответствуют критериям качественного образования, заложенным во ФГОС ДО, поскольку эти критерии, как уже было показано выше, согласуются с критериями шкал ECERS-R. Образовательное пространство российских ДОУ неоднородно: некоторые из них по ряду параметров достигли качества образовательной среды более высокого, чем остальные. Именно эти детские сады должны быть образцами качества, стажировочными площадками, базами практики для студентов, что не всегда соответствует существующему положению дел.

4.3. Динамика качества дошкольных образовательных организаций от 2016 к 2017 г.

4.3.1. Динамика качества образования в кластерах «лучшие» и «случайные»

При сравнении результатов двух этапов исследования выборка 2017 г. была разделена по каждому кластеру на две группы: участвующие впервые (группа 1) и участвующие повторно (группа 2), чтобы проверить предположение о том, что само участие детских садов в исследовании влияет на качество образовательной среды (табл. 4).

Анализ с использованием метода наложения доверительных интервалов показал, что общий индекс качества образовательной среды в группе 2 значительно отличается от результатов 2016 г. в обоих кластерах (выделено жирным шрифтом в табл. 4). При этом в группе 1 значимые отличия от результатов 2016 г. выявлены только в кластере «случайные» (выделено жирным шрифтом в табл. 4), а в кластере «лучшие» различия не подтвердились. Кроме того, средние значения 2017 г. в группе 2 выше, чем в группе 1 (в кластере «лучшие» — на 0,41 пункта, в кластере «случайные» — на 0,19 пункта), а наложение доверительных интервалов подтверждает значимость этих различий. Среднее значение общего индекса качества образовательной среды и доверительный интервал группы 2 в кластере «случайные» практически идентичны тем же характеристикам кластера «лучшие» в 2016 г. (в табл. 4 выделено серой заливкой).

Анализ динамики результатов с шагом в один год позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, факт участия в исследовании в 2016 г. оказался значимым для показателей качества. Возможно, причина состоит в том, что детально познакомившие-

Таблица 4. Средние значения общего индекса качества образовательной среды и доверительные интервалы ($\alpha = 0,01$) по кластерам за два года

Кластеры		2016	2017	
			группа 1	группа 2
«Лучшие»	<X>	3,88	3,92	4,33
	<X>min–<X>max	3,81–3,96	3,87–3,97	4,25–4,41
«Случайные»	<X>	3,37	3,69	3,88
	<X>min–<X>max	3,32–3,42	3,67–3,72	3,83–3,93

ся с критериями оценки качества детские сады смогли более эффективно выстраивать работу в дальнейшем. Для проверки этой гипотезы дополнительно проведен корреляционный анализ динамики общего индекса качества и разных вариантов ознакомления педагогов с результатами исследования 2016 г. Выявлены пусть не сильные, но значимые связи ($r = 0,224$ на уровне значимости 0,05): чем более адресную обратную связь о результатах исследования получали педагоги, тем в среднем более значительная динамика качества образования наблюдалась в их детском саду.

Во-вторых, повышение среднего балла у детских садов из кластера «случайные», не принимавших участия в первом этапе исследования, возможно, объясняется влиянием собственно оценивания с использованием критериально ориентированного инструментария на систему образования в целом. Профессиональное сообщество проявило большую заинтересованность в исследовании, его результаты публиковались и обсуждались в прессе. ДОУ, не принимавшие участие в оценивании, могли тем не менее усвоить и применить на практике использовавшиеся в проекте требования к образовательной среде. Отсутствие аналогичных изменений среднего балла у ДОУ в кластере «лучшие», не принимавших участия в первом этапе исследования, может свидетельствовать о том, что такое «фоновое» влияние затрагивает лишь базовые условия, но не существенные характеристики образовательной среды. Возможно, группа «лучшие» уже реализовала доступный ей потенциал развития и для дальнейших качественных изменений требуется системное внешнее воздействие.

4.3.2. Динамика качества образования в детских садах, принимавших участие в исследовании дважды

Данные по 367 дошкольным группам, принимавшим участие в исследовании дважды, проанализированы отдельно. Обнаружены значимые различия средних значений (на уровне значимости $\alpha = 0,05$) по всем подшкалам (табл. 5). Их наличие — дополнительный аргумент в пользу предположения, что критериальное оценивание позитивно влияет на качество образования в ДОУ. Для его проверки необходимо провести дополнительное исследование,

Таблица 5. Сравнение результатов в 367 дошкольных группах, принимавших участие в исследовании дважды

Подшкалы	Результаты 2016 г. (средние значения)	Результаты 2017 г. (средние значения)
1. Предметно-пространственная среда	3,39	3,71
2. Присмотр и уход за детьми	3,84	4,05
3. Речь и мышление	3,56	3,94
4. Виды детской активности	2,91	3,36
5. Взаимодействие	4,37	4,83
6. Структурирование программы	3,56	4,09
7. Родители и персонал	4,05	4,43

поскольку в данном случае мы можем иметь дело и с Хоторн-эффектом — влиянием самого факта участия в исследовании на динамику качества.

В целом по выборке общий индекс качества повысился в 56,6% ДОУ, снизился в 20%, у остальных общий балл остался без существенных изменений. Критерием наличия динамики в данном случае признана разница в значениях не менее $\pm 0,18$ пункта (пороговое значение выбрано на уровне значения погрешности экспертов, которое было основанием для отсева «ненадежных» данных, поделенного пополам).

Прирост на 1 балл и более наблюдается в 40,73% показателей. Отрицательная динамика или отсутствие изменений зафиксированы по показателям «Условия для детей с ограниченными возможностями», «Содействие принятию многообразия», «Условия для удовлетворения личных потребностей персонала», «Условия для удовлетворения профессиональных потребностей персонала», «Сон/отдых», «Прием пищи/перекусы», «Внутреннее помещение», «Использование телевизора, видео и/или компьютеров», «Обустройство пространства для игр», «Гигиена», «Кубики», «Песок/вода», «Использование речи для развития мыслительных навыков» и др. Очевидно, что это как раз те показатели, для улучшения которых требуются не поверхностные, а системные действия на уровне детского сада или изменение нормативов и рекомендаций на региональном уровне.

5. Заключение По итогам исследования качества дошкольного образования в РФ в 2016–2017 гг. установлено, что массовая практика в целом соответствует уровню «удовлетворительно»: имеются доступные материалы для реализации различных образовательных задач,

в течение некоторого времени на протяжении дня дети могут использовать материалы в соответствии с собственным выбором и замыслом, взаимодействие персонала с детьми не причиняет детям вреда, родители хотя бы минимально вовлекаются в содержательные аспекты реализации образовательной программы, имеются возможности для профессионального роста педагогов.

В «зоне ближайшего развития» находится решение следующих задач: создание условий для эмоционального благополучия детей, индивидуализации образовательного процесса, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья, для поддержки самостоятельности и инициативности детей, для развития мышления и воображения.

Одинаково низкие результаты ДОУ из кластеров «лучшие» и «случайные» по некоторым показателям можно объяснить наличием сложившихся форм нормативного регулирования, а также воспроизводящимися устаревшими традициями организации образовательного процесса.

Отдельные параметры среды педагога могут усовершенствовать самостоятельно, однако для улучшения многих аспектов качества требуются управленческие усилия, в частности для создания условий для сна/отдыха, приемов пищи, удовлетворения личных потребностей персонала. Есть и такие составляющие качества образования, для преодоления недостатков в которых необходимы системные решения. По результатам проведенного анализа можно выделить несколько таких составляющих: образовательный процесс недостаточно индивидуализирован, не обеспечены условия для эмоционального благополучия детей, воспитательные приемы не стимулируют использование речи для развития мышления, в помещениях мало места для свободной игры и детского экспериментирования. Рассмотрим эти составляющие подробнее.

О недостаточной индивидуализации образовательного процесса свидетельствует преобладание фронтальных форматов занятий над сопровождением свободной деятельности детей и работой в малых группах. За этим фактом скрывается недооценка образовательного потенциала свободной деятельности, прежде всего игры и детского экспериментирования. Среда часто оказывается недостаточно насыщенной и доступной: материалы дети получают во время занятий, использование материалов регламентировано заданиями взрослых. О недостаточной индивидуализации образовательного процесса говорит и тот факт, что все еще нечасто в группах можно увидеть индивидуальные детские работы, оформление группы с участием детей, детские фотографии. Этот показатель несколько вырос в 2017 г. по сравнению с 2016 г., однако оформление помещений с участием детей все еще не стало правилом. Преобладают работы, выполненные по образцу, недостаточно условий для самовыражения детей. Между тем участие в оформлении пространства и возможность проявления индивиду-

дуальности — важный фактор в развитии инициативности и самостоятельности дошкольников.

Для эмоционального комфорта детям, в частности, требуется место для уединения и для отдыха. Количество таких уголков в группах выросло по сравнению с 2016 г., однако все еще остается недостаточным. Появление в детском саду таких мест означает усиление внимания к индивидуальным потребностям детей, предоставление ребенку возможности побыть одному в течение дня. Нередко к организации таких мест в группе относятся формально: их располагают близко к активным зонам, например центрам ролевых игр или строительства, детям не объясняют, что уединившемуся ребенку нельзя мешать.

И в 2016, и в 2017 г. показатели по «использованию речи для развития мыслительных навыков» еле дотягивают до уровня «удовлетворительно». Они однозначно свидетельствуют о широком распространении «солирующей педагогики»: воспитатель транслирует информацию для запоминания, задавая вопросы, не дает возможности подумать над ответом, сами вопросы требуют не мышления, а воспроизведения.

В помещениях ДОУ мало места для свободной игры и детского экспериментирования. Значительную часть пространства во многих группах занимают кровати и столы. Оставшееся пространство педагоги стремятся оптимизировать, как могут, но для радикального решения проблемы необходимы ресурсы: нужна мебель и пространственные решения, которые можно трансформировать.

Тот факт, что в детских садах, принимавших участие в исследовании два года подряд, значимо повысился средний балл по качеству образовательной среды, говорит о целесообразности использовать такие инструменты критериального оценивания структурных и процессуальных параметров, как ECERS-R, для регулярных мониторингов, а также в рамках независимой оценки качества.

Статистически значимые различия между кластерами «лучшие» и «случайные» свидетельствуют о том, что сложившиеся в регионах России представления о качественном дошкольном образовании в целом согласуются с критериями оценивания, принятыми в мировой практике, или по крайней мере не противоречат им: группа заявленных регионами «лучших практик» получила сравнительно высокие значения по шкалам ECERS-R.

Полученные в исследовании результаты, в первую очередь прогнозные значения, а также характеристики выборки (соотношение численности выборки с общим количеством ДОУ, представленность в выборке регионов РФ, наличие в выборке как городских, так и сельских детских садов) дают основания экстраполировать выводы на генеральную совокупность и позволяют говорить об адекватном отражении в выборке основных структурных характеристик системы дошкольного образования.

Результаты исследования можно использовать для совершенствования стратегии развития системы дошкольного образования, корректировки дошкольных образовательных программ, улучшения системы профессиональной подготовки и повышения квалификации работников дошкольных образовательных учреждений. Целесообразно рекомендовать детские сады, получившие наиболее высокие баллы в рамках исследования, в качестве стажировочных площадок для других ДОО.

Литература

1. Алиева Э. Ф., Немова Н. В., Радионова О. Р., Славин С. С., Тарасова Н. В. (2014) Доклад о результатах мониторинга готовности образовательных организаций к введению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 6. С. 50–63.
2. Бедарева Л. Ю., Семионова Е. А., Токарева Г. С. (2020) Прогноз развития экономики в сфере дошкольного образования на примере четырех федеральных округов России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 60–82.
3. Киган Р., Лэйхи Л. (2017) Неприятие перемен: как преодолеть сопротивление изменениям и раскрыть потенциал организации. М.: Манн, Иванов и Фербер.
4. Реморенко И. М., Шиян О. А., Шиян И. Б., Шмис Т. Г., Ле-ван Т. Н., Козьмина Я. Я., Сивак Е. В. (2017) 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» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 2. С. 16–31.
5. Хармс Т., Клиффорд Р. М., Крайер Д. (2016) Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Национальное образование.
6. Шиян О. А. (2013) Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст // Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 5. С. 68–78.
7. Шиян О. А., Воробьева Е. В. (2015) Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 7. С. 38–49.
8. Шиян И. Б., Зададаев С. А., Ле-ван Т. Н., Шиян О. А. (2016) Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. № 2. С. 77–92.
9. Arendale D. (2018) What is Best Education Practice? <https://besteducationpractices.squarespace.com/what-is-a-best-practice>
10. Bennett J. (2009) Improving the Well-Being of Young Children in Europe: The Role of Early Years Services. Discussion paper, part of EUROCHILD series, New Realities for Children and Young People in Europe.
11. Bertram T., Pascal C. (2002) Early Years Education: An International Perspective. <https://www.nfer.ac.uk/early-years-education-an-international-perspective/>
12. Bowne J. B., Magnuson K., Shindler H. S., Duncan G., Yoshikawa H. (2017) A Meta-Analysis of Class Size and Ratios in Early Childhood Programs: Are Thresholds of Quality Associated with Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes? // Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 39. No 3. P. 407–428.
13. Fthenakis W. E., Gisbert K., Griebel W., Kunze H.-R. et al. (2005) Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

14. Goelman H., Forer B., Kershaw P., Doherty G., Lero D.S., Lagrange A. (2006) Towards a Predictive Model of Quality in Canadian Child Care Centers // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 21. No 3. P. 280–295.
15. Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Tsigilis N., Zachopoulou E. (2017) Evaluating Quality in Early Childhood Education in Relation with Children Outcomes in Greek Context // *Early Child Development and Care*. Vol. 188. No 12. P. 1–10.
16. Howes C., Burchinal M., Pianta R. C., Bryant D., Early D., Clifford R. et al. (2008) Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Prekindergarten // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 23. No 1. P. 27–50.
17. Kruijf R.E.L. de, Riksen-Walraven J.M.A., Gevers Deynoot-Schaub M.J.J., Helmerhorst K.O.W. et al. (2009) Pedagogische Kwaliteit van de Opvang Voor 0- tot 4-Jarigen in Nederlandse Kinderdagverblijven in 2008 [Pedagogical Quality of Child Care Centers for 0- to 4-Year-Olds in Netherlands 2008]. Amsterdam: Netherlands Consortium for Research in Child Care.
18. Lipsey M.W., Farran D.C. (2016) Effects of a State Prekindergarten Program on Children's Achievement and Behavior through Third Grade. Peabody Research Institute Working Paper. ERIC ED574819.
19. Melhuis E.C., Phan M.B., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2008) Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School // *Journal of Social Issues*. Vol. 64. No 1. P. 95–114.
20. Melhuish E., Ereky-Stevens K., Petrogiannis K., Ariescu A., Penderi E., Rentzou K. et al. (2015) A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development // CARE Project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). <http://ecec-care.org/resources/publications/>
21. Moser T., Melhuish E., Petrogiannis K., Pastori G., Slot P., Leseman P. (2014) Initial Framework for Evaluating and Monitoring ECEC Quality and Wellbeing // CARE Project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). <http://ecec-care.org/resources/publications>
22. National Association for the Education of Young Children (1986) Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Programs for 4- and 5-Year-Olds // *Young Children*. Vol. 41. No 6. P. 20–29.
23. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002) Child-Care Structure → Process → Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Children's Development // *Psychological Science*. Vol. 13. No 3. P. 199–206.
24. OECD (2014) PISA in Focus 40: Does Pre-Primary Education Reach Those Who Need It Most? [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-\(eng\)-final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-(eng)-final.pdf)
25. OECD (2013) PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed. Vol. II. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa%E2%80%912012-results-excellence-through-equity-volumeii_9789264201132-en
26. OECD (2011) Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) Research Brief: Qualifications, Education and Professional Development Matter. <https://www.oecd.org/education/school/49322232.pdf>
27. Sabol T.J., Soliday Hong S.L., Pianta R.C., Burchinal M.R. (2013) Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? // *Science*. Iss. 341. P. 845–846.
28. Schweinhart L.J., Montie J., Zongping Xiang Z., Barnett S. et al. (2005) Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40. Ypsilanti, MI: High/Scope.
29. Sheridan S., Pramling Samuelsson I. (2013) Preschool a Source for Young Children's Learning and Well-Being // *International Journal of Early Years Education*. Vol. 21. No 2–3. P. 207–222.

30. Siraj I., Howard S.J., Kingston D., Neilsen-Hewett C., Melhuish E. C., de Rosnay M. (2019) Comparing Regulatory and Non-Regulatory Indices of Early Childhood Education and Care (ECEC) Quality in the Australian Early Childhood Sector // *The Australian Educational Researcher*. Vol. 46. April. P. 365–383.
31. Slot P. L., Leseman P., Verhagen J., Mulder H. (2015) Associations between Structural Quality Aspects and Process Quality in Dutch Early Education and Care Settings // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 33. 4th Quarter. P. 64–76.
32. Sylva K., Sammons P., Chan L. L.S., Melhuish E. et al. (2013) The Effects of Early Experiences at Home and Pre-School on Gains in English and Mathematics in Primary School: A Multilevel Study in England // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vol. 16. No 2. P. 277–301.
33. Sylva K., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Sammons P. et al. (2006) Capturing Quality in Early Childhood through Environmental Rating Scales // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 21. No 1. P. 76–92.
34. Tietze W. (Hrsg.) (1998) *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

References

- Alieva E. F., Nemova N. V., Radionova O. R., Slavin S. S., Tarasova N. V. (2014) Doklad o rezultatakh monitoringa gotovnosti obrazovatelnykh organizatsiy k vvedeniyu federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya [Report on the Results of Monitoring the Readiness of Educational Organizations to Introduce the Federal State Educational Standard for Preschool Education]. *Preschool Education Today. Theory and Practice*, no 6, pp. 50–63.
- Arendale D. (2018) What is Best Education Practice? Available at: <https://besteducationpractices.squarespace.com/what-is-a-best-practice> (accessed 10 April 2021).
- Bedareva L., Semionova E., Tokareva G. (2020) Prognoz razvitiya ekonomiki v sfere doshkol'nogo obrazovaniya na primere chetyrekh federal'nykh okrugov Rossii [Predicting the Economic Development in Early Childhood Education: The Case of Four Federal Districts of Russia]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 60–82.
- Bennett J. (2009) *Improving the Well-Being of Young Children in Europe: The Role of Early Years Services*. Discussion paper, part of EUROCHILD series, New Realities for Children and Young People in Europe.
- Bertram T., Pascal C. (2002) Early Years Education: An International Perspective. Available at: <https://www.nfer.ac.uk/early-years-education-an-international-perspective/> (accessed 10 April 2021).
- Bowne J. B., Magnuson K., Shindler H. S., Duncan G., Yoshikawa H. (2017) A Meta-Analysis of Class Size and Ratios in Early Childhood Programs: Are Thresholds of Quality Associated with Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 39, no 3, pp. 407–428.
- Fthenakis W. E., Gisbert K., Griebel W., Kunze H.-R. et al. (2005) *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Goelman H., Forer B., Kershaw P., Doherty G., Lero D. S., Lagrange A. (2006) Towards a Predictive Model of Quality in Canadian Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, no 3, pp. 280–295.
- Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Tsigilis N., Zachopoulou E. (2017) Evaluating Quality in Early Childhood Education in Relation with Children Outcomes in Greek Context. *Early Child Development and Care*, vol. 188, no 12, pp. 1–10.
- Harms T., Clifford R. M., Cryer D. (2016) *Shkaly dlya kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya v doshkolnykh obrazovatelnykh organizatsiyakh* [ECERS-3. Early Childhood Environment Rating Scale]. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie.

- Howes C., Burchinal M., Pianta R. C., Bryant D., Early D., Clifford R. et al. (2008) Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Prekindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, no 1, pp. 27–50.
- Kegan R., Lahey L. L. (2017) *Nepriyatie peremen: kak preodolet soprotivlenie izmeneniyam i raskryt potentsial organizatsii* [Immunity to Change. How to Overcome It and Unlock Potential in Yourself and Your Organization]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber.
- Kruif R. E. L. de, Riksen-Walraven J. M. A., Gevers Deynoot-Schaub M. J. J., Helmerhorst K. O. W. et al. (2009) *Pedagogische Kwaliteit van de Opvang Voor 0- tot 4-Jarigen in Nederlandse Kinderdagverblijven in 2008* [Pedagogical Quality of Child Care Centers for 0- to 4-Year-Olds in Netherlands 2008]. Amsterdam: Netherlands Consortium for Research in Child Care.
- Lipsey M. W., Farran D. C. (2016) *Effects of a State Prekindergarten Program on Children's Achievement and Behavior through Third Grade*. Peabody Research Institute Working Paper ERIC ED574819.
- Melhuus E. C., Phan M. B., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2008) Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, vol. 64, no 1, pp. 95–114.
- Melhuish E., Ereky-Stevens K., Petrogiannis K., Ariescu A., Penderi E., Rentzou K. et al. (2015) A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. *CARE Project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Available at: <http://ecec-care.org/resources/publications/> (accessed 10 April 2021).
- Moser T., Melhuish E., Petrogiannis K., Pastori G., Slot P., Leseman P. (2014) Initial Framework for Evaluating and Monitoring ECEC Quality and Wellbeing. *CARE Project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Available at: <http://ecec-care.org/resources/publications> (accessed 10 April 2021).
- National Association for the Education of Young Children (1986) Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Programs for 4- and 5-Year-Olds. *Young Children*, vol. 41, no 6, pp. 20–29.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002) Child-Care Structure → Process → Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Children's Development. *Psychological Science*, vol. 13, no 3, pp. 199–206.
- OECD (2014) *PISA in Focus 40: Does Pre-Primary Education Reach Those Who Need It Most?* Available at: [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-\(eng\)-final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-(eng)-final.pdf) (accessed 10 April 2021).
- OECD (2013) *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. Vol. II. Available at: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa%E2%80%912012-results-excellence-through-equity-volumeii_9789264201132-en (accessed 10 April 2021).
- OECD (2011) *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) Research Brief: Qualifications, Education and Professional Development Matter*. Available at: <https://www.oecd.org/education/school/49322232.pdf> (accessed 10 April 2021).
- Remorenko I. M., Shiyani O. A., Shiyani I. B., Shmis T. G., Le Van T. N., Kozmina Ya. Ya., Sivak E. V. (2017) Klyuchevye problemy realizatsii FGOS doshkolnogo obrazovaniya po itogam issledovaniya s ispolzovaniem "Shkal dlya kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya v doshkolnykh obrazovatelnykh organizatsiyakh (ECERS-R)": "Moskva-36" [Key Issues for the Implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education According to the Results of Applying Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R): "Moscow-36"]. *Preschool Education Today. Theory and Practice*, no 2, pp. 16–31.

- Sabol T.J., Soliday Hong S.L., Pianta R.C., Burchinal M.R. (2013) Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, iss. 341, pp. 845–846.
- Schweinhart L.J., Montie J., Zongping Xiang Z., Barnett S. et al. (2005) *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Sheridan S., Pramling Samuelsson I. (2013) Preschool a Source for Young Children's Learning and Well-Being. *International Journal of Early Years Education*, vol. 21, no 2–3, pp. 207–222.
- Shiyan O.A. (2013) Novye predstavleniya o kachestve doskolnogo obrazovaniya i mekhanizmy ego podderzhki: mezhdunarodny kontekst [New Ideas about the Quality of Early Childhood Education and Its Support Mechanisms: The International Context]. *Preschool Education Today. Theory and Practice*, no 5, pp. 68–78.
- Shiyan O.A., Vorobyeva E.V. (2015) Novye vozmozhnosti otsenki kachestva obrazovaniya: shkaly ECERS-R aprobirovany v Rossii [New Opportunities in the Education Quality Assessment: ECERS-R Scales Tested in Russia]. *Preschool Education Today. Theory and Practice*, no 7, pp. 38–49.
- Shiyan I.B., Zadadaev S.A., Le-van T.N., Shiyan O.A. (2016) Aprobatsiya shkal otsenki kachestva doskolnogo obrazovaniya ECERS-R v detskikh sadakh goroda Moskvy [Approbation of Scales of Quality Assessment of Pre-School Education (Early Childhood Environment Rating Scales—ECERS-R) in Moscow Kindergartens]. *Vestnik Moscow City Teacher Training University. Pedagogy and Psychology*, no 2, pp. 77–92.
- Siraj I., Howard S.J., Kingston D., Neilsen-Hewett C., Melhuish E.C., de Rosnay M. (2019) Comparing Regulatory and Non-Regulatory Indices of Early Childhood Education and Care (ECEC) Quality in the Australian Early Childhood Sector. *The Australian Educational Researcher*, vol. 46, April, pp. 365–383.
- Slot P.L., Leseman P., Verhagen J., Mulder H. (2015) Associations between Structural Quality Aspects and Process Quality in Dutch Early Education and Care Settings. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 33, 4th Quarter, pp. 64–76.
- Sylva K., Sammons P., Chan L.L.S., Melhuish E. et al. (2013) The Effects of Early Experiences at Home and Pre-School on Gains in English and Mathematics in Primary School: A Multilevel Study in England. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 16, no 2, pp. 277–301.
- Sylva K., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Sammons P. et al. (2006) Capturing Quality in Early Childhood through Environmental Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, no 1, pp. 76–92.
- Tietze W. (Hrsg.) (1998) *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.