

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

Оценка рефлексивных способностей педагогов и их развитие с помощью шкал для комплексной оценки качества образования ECERS-R

В статье актуализируется использование для комплексной оценки качества дошкольного образования шкал ECERS-R как инструмента саморазвития системы дошкольного образования. Результаты проведенного в 2016 году исследования мнений работников дошкольных образовательных организаций об отдельных критериях качества, выраженных в индикаторах шкал, и их наличии в собственной практике сравниваются с экспертной оценкой качества дошкольного образования, полученной в ходе апробации шкал в 2015 году. На основании этого представлены рекомендации по использованию шкал для совершенствования рефлексивных способностей педагогов в процессе их профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов; качество дошкольного образования; шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях; ECERS-R; образовательная среда; экспертная оценка качества образования; самооценка; рефлексивные способности.

Образование является в настоящее время одной из сфер высокой социальной напряженности: не прекращающиеся уже второе десятилетие реформы системы, социальная и профессиональная незащищенность педагога, расхождение реальных потребностей общества в качественном образовании и официальных критериев его оценки [2; 4] — все эти и другие факторы ставят перед профессиональным сообществом задачу обеспечить саморазвитие системы вопреки «изматывающему выживанию» [4: с. 450].

В связи с этим возникает необходимость экспертного выявления и предъявления работникам образовательных организаций и сотрудникам государственных структур, осуществляющих контроль в сфере образования, истинных критериев качества, их объективизации и предоставления возможности измерить их в количественных величинах.

Инструментом для решения этой задачи мировым профессиональным сообществом, а также российскими его представителями признаны шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (Early Childhood Environment Rating Scale, revised edition — ECERS-R) [10]. Этот инструмент для наблюдения позволяет оценивать образовательную среду отдельной группы детского сада, при этом выявлять и решать системные проблемы на уровне образовательной организации, а также на муниципальном, региональном и федеральном уровне. Примерами использования данного инструмента в указанных масштабах являются проекты по экспертизе образовательной среды дошкольных образовательных организаций в Центральном административном округе города Москвы в 2016 году, применение ECERS как инструмента оценки эффективности проекта по развитию системы дошкольного образования в Республике Саха (Якутия) в 2015 году, использование шкал для лонгитюдного исследования качества дошкольного образования в Российской Федерации, которое проводится по инициативе Рособнадзора Институтом системных проектов Московского городского педагогического университета в 2016 году.

Под средой создатели ECERS понимают организацию пространства (мебель, обстановка, оборудование и прочее — все то, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования именуется «предметно-пространственной средой»), организацию времени (распорядок дня, соотношение регламентированной и свободной деятельности) и организацию взаимодействия (характер коммуникации детей и взрослых, а также в целом эмоциональный фон в детско-взрослой общности). Шкалы имеют 4 уровня качества: неудовлетворительный, минимальный (удовлетворительный), хороший и оптимальный (отличный). Выделены 43 показателя качества (компонента среды), организованные в 7 подшкалах (групп факторов): предметно-пространственная среда (8 показателей), присмотр и уход за детьми (6 показателей), речь и мышление (4 показателя), виды детской активности (10 показателей), взаимодействие (5 показателей), структурирование программы (4 показателя), родители и персонал (6 показателей) [10]. Существенно, что для минимального удовлетворительного уровня качества достаточно того, чтобы пространство, предметы «детского быта» и характер межличностного взаимодействия не причиняли явного ущерба здоровью детей, имелся простейший «набор» игрушек, игр, материалов, мебели и т. д. Чтобы претендовать на хороший и отличный уровень качества, образовательная среда должна быть устроена таким образом, чтобы эти предметы, материалы и т. д. активно включались педагогом в ситуации, стимулирующие проявление детской инициативы, самостоятельности, способствующие детскому развитию во всех аспектах. Таким образом, показатели ECERS-R охватывают весь спектр условий, в которых оказывается ребенок в детском саду, и согласуются с ценностями дошкольного образования, обозначенными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования: поддержка разнообразия детства, сохранение

уникальности и самооценности детства как важного этапа в общем развитии человека, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых, уважение личности ребенка, реализация программы с приоритетом игры, познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности [8].

В 2015 году была проведена апробация шкал ECERS-R в 26 группах детских садов Москвы [12]. Исследование показало, что ключевой проблемой для детских садов является не столько наличие оснащения, сколько характер его использования. Так, наиболее проблемными оказались пункты, связанные со свободным доступом детей к игрушкам, с возможностями индивидуального подхода, с неформальным и неавторитарным взаимодействием взрослых с детьми. Фактически речь идет о характере построения нормативного пространства, организации уклада детского сада. Таким образом, очевидной становится необходимость формирования профессиональных компетенций дошкольных педагогов и управленцев, позволяющих организовывать нормативное пространство в детском саду и выстраивать детско-взрослую коммуникацию так, чтобы наилучшим образом использовать возможности возраста и предметно-пространственной среды для решения задач детского развития.

Важным шагом в изменении представлений общественности (в первую очередь педагогической) о качестве дошкольного образования стала работа с коллективами детских садов по результатам проведения экспертной оценки качества среды в дошкольных группах в сравнении с результатами самооценки педагогами образовательных условий. Были изучены и наглядно продемонстрированы особенности профессиональной позиции работников дошкольных образовательных организаций в отношении ряда важных аспектов образовательной среды (под профессиональной позицией мы понимаем в данном случае, по Н.Г. Алексееву, В.И. Слободчикову, единство профессионального сознания и профессиональной деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей). Для этого в феврале – марте 2016 года был проведен онлайн-опрос педагогов и представителей администрации детских садов (самостоятельных организаций или дошкольных отделений общеобразовательных организаций), в котором принял участие 531 респондент из 27 субъектов Российской Федерации, из них 384 воспитателя, 90 представителей администрации, остальные респонденты представляли группу иных сотрудников дошкольных образовательных организаций (психологи, логопеды, музыкальные работники, инструкторы по физкультуре, педагоги дополнительного образования) и специалистов дошкольного образования, не работающих непосредственно в детских садах. Опрос проводился анонимно.

Респондентам были заданы вопросы трех типов (о наличии, о приемлемости в российских условиях, о желательности для развития дошкольного образования) в отношении 10 позиций, сформулированных как индикаторы шкал ECERS-R [10]. Кратко описать данные позиции можно таким образом:

- наличие уютных уголков в группе (условное обозначение на рисунках — УЮ);
- оформление группы с использованием продуктов деятельности детей (условное обозначение на рисунках — ОФ);
- соблюдение педагогами баланса между слушанием и говорением для стимуляции общения детей (условное обозначение на рисунках — СГ);
- наличие мест для уединения и обособленной игры детей в группе (условное обозначение на рисунках — УЕ);
- развитие речи и мышления через открытые вопросы не только на занятиях, но и в свободной деятельности детей (условное обозначение на рисунках — ВО);
- учет индивидуальных потребностей каждого ребенка в течение дня (условное обозначение на рисунках — И);
- преобладание творческих работ, сделанных не по образцу, а по замыслу (условное обозначение на рисунках — ВБ);
- взаимодействие педагога с детьми не только в общей группе, но и в малых группах, индивидуально (условное обозначение на рисунках — ВЗ);
- интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в большинство видов деятельности всей группы (условное обозначение на рисунках — ОВЗ);
- позитивное взаимодействие администрации организации с воспитателями и воспитателей между собой (условное обозначение на рисунках — АДМ).

В результате анализа полученных данных были сделаны следующие основные выводы.

Педагоги и администрация преимущественно разделяют ценность критериев оценки качества образования, заложенных в ECERS, — доля респондентов, считающих нужным и важным, чтобы образовательная среда была устроена в соответствии с предложенным индикатором качества, колеблется от 71,88 % (минимальное значение, выражающее отношение педагогов к оформлению среды и демонстрируемым в группе материалам с приоритетом участия самих детей) до 93,49 % (максимальное значение, выражающее мнение педагогов о характере взаимодействия с детьми — использование форм как фронтального, так и индивидуального и мини-группового взаимодействия). Статистически значимых различий между респондентами с различным статусом в дошкольной образовательной организации не выявлено. Рисунок 1 демонстрирует распределение долей воспитателей и представителей администрации по различным аспектам организации среды.

Сопоставление мнений респондентов с экспертными оценками показывает, что педагоги переоценивают качество наличной образовательной среды в своих детских садах и возможности приведения ее в соответствие с критериями ECERS-R. Приведем пример — сравним экспертную оценку и мнение респондентов-воспитателей о том, действительно ли они задают детям вопросы, побуждая их давать все более развернутые и сложные ответы (причем это происходит не только на занятиях, но и в процессе свободной игры, повседневного общения) — показатель «Повседневное использование речи» шкал ECERS-R (рис. 2).

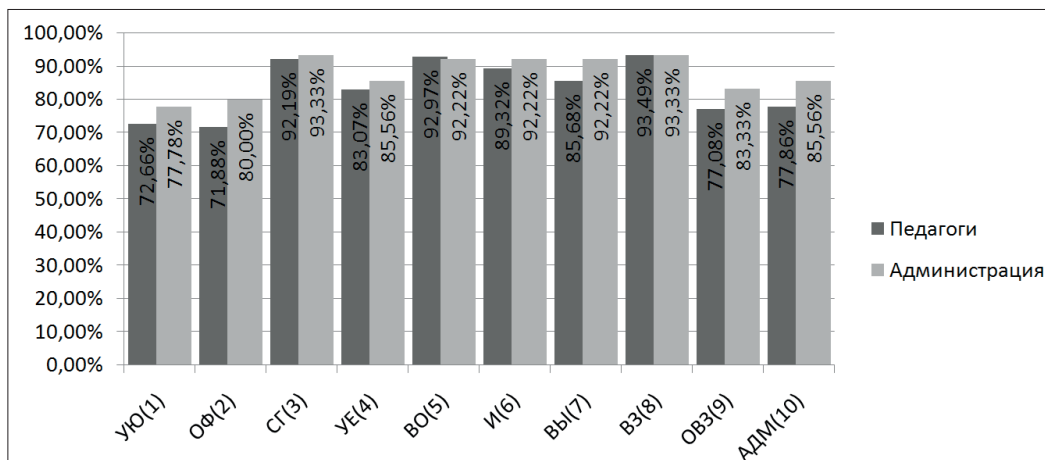


Рис. 1. Доля респондентов (воспитателей и представителей администрации), воспринимающих указанные характеристики образовательной среды как желательные

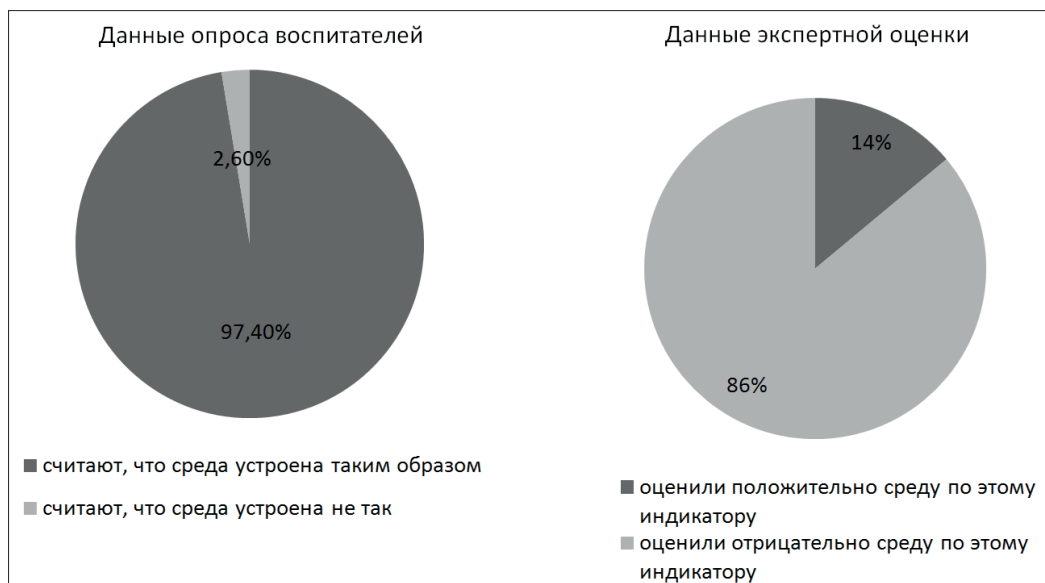


Рис. 2. Сравнение данных опроса воспитателей и экспертной оценки по аспекту повседневного использования речи — применению воспитателями открытых вопросов не только на занятиях, но и в свободной деятельности детей

На данном примере показано, что рефлексивные способности воспитателей развиты очень слабо. Вместе с тем исследование дало основания полагать, что руководители дошкольных образовательных организаций (структурных подразделений дошкольного образования) оценивают качество образовательной среды более критично, чем педагоги. Так, респондентам, условно обозначенным как «администрация» и «педагоги» (во втором случае это воспитатели), были заданы вопросы о том, соответствуют ли их практике (в случае

с администрацией — практике их организации) характеристики различных аспектов образовательной среды. На рисунке 3 представлены доли респондентов, указавших, что такие характеристики свойственны их среде.

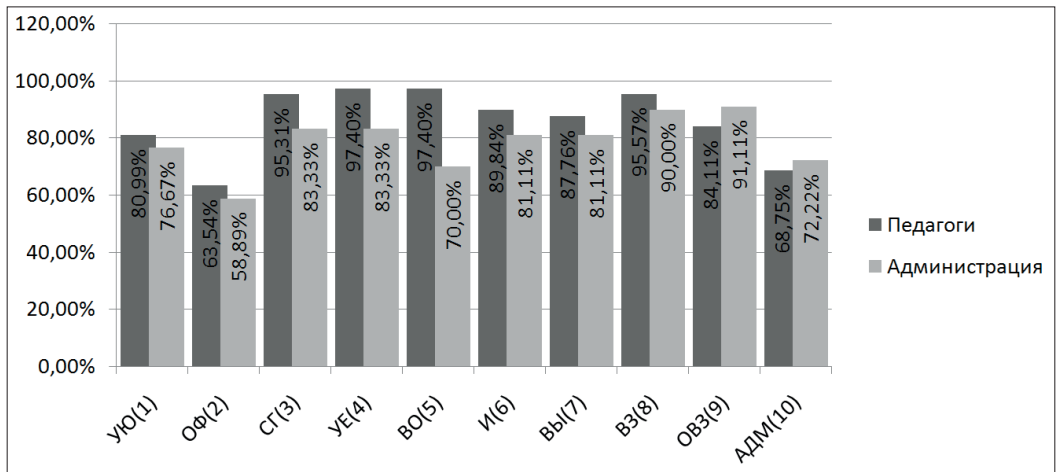


Рис. 3. Доля респондентов (воспитателей и представителей администрации), отметивших предложенные характеристики среды как свойственные их практике

Статистически значимые различия были обнаружены в позициях 3, 4, 5, 6, 8 ($p < 0,05$). Однако даже представители администрации существенно не приближаются к объективной экспертной оценке.

Обращает на себя внимание позиция 10 (позитивное взаимодействие администрации организации с воспитателями и воспитателей между собой), которую большая доля представителей администрации оценила положительно по сравнению с долей респондентов-воспитателей. Несмотря на отсутствие значимых различий по этому аспекту, такое распределение ответов наглядно демонстрирует, что себя оценивать сложнее и что для этого нужны специально формируемые рефлексивные способности. Ведь эмоциональный фон в коллективе зависит в первую очередь от руководителя, и дефицит партнерских моделей взаимодействия в коллективах образовательных организаций признается специалистами как один из самых значимых факторов, тормозящих процесс профессионального развития педагогов, блокирует присутствие инновационной составляющей в их деятельности. Среди значимых характеристик внутрикорпоративных отношений в дошкольных образовательных организациях специалисты отмечают отсутствие институционализированной практики контакта, с одной стороны, и ощущение внутренней конкуренции — с другой, что ведет к формированию предубеждений, разобщенности и отсутствию возможности объединения усилий для единого корпоративного продвижения интересов [5: с. 36].

Еще одним результатом исследования стал вывод о том, что дефициты в организации предметно-пространственной среды рефлексировались лучше, чем дефициты во взаимодействии с ребенком. Так, только 63,5 % респондентов-воспитателей признали, что среда в их группе оформлена без участия детей

(не используются работы воспитанников, чтобы сделать пространство группы более ориентированным на интересы детей, подчеркнуть значимость их достижений). На наличие возможности для уединения, то есть на проявление категории более сложного порядка (не только специально выделенное пространство, но и определенные правила поведения в нем и рядом с ним), указали 97,40 %, что более существенно отличается от данных экспертного наблюдения. Схожая ситуация была отмечена и в оценке характера взаимодействия воспитателей с детьми — 95,31 % воспитателей уверены, что они соблюдают баланс между слушанием и говорением, тем самым стимулируя развитие речи детей (например, оставляют им время на обдумывание ответа; детям со слабо развитыми навыками общения помогают выразить мысли словами).

Таким образом, развитость у работников образования рефлексивных способностей, равно как и наличие адекватных представлений о должном качестве образования, видится нам как важный фактор саморазвития системы. В связи с этим предлагается массово использовать шкалы ECERS-R для взаимосвязанного совершенствования указанных двух позиций. Такое применение инструмента оценки качества образования неслучайно. В международной практике шкалы активно используются в этих целях.

Так, например, сотрудники Гётеборгского университета (Швеция) под руководством проф. Сони Шеридан системно реализуют долгосрочный проект по подготовке педагогов для дошкольного образования [11]: магистранты учатся использовать ECERS-R в педагогической деятельности — не только исследуя и обсуждая показатели и индикаторы шкал в теоретическом аспекте, но и пробуя применять их в ходе педагогической практики.

Ранее о возможности инициировать через общественный резонанс выявленных с помощью шкал ECERS проблем изменения всей государственной системы писали ведущие специалисты в области дошкольного образования Д. Крайер (США), В. Титце (Германия) и др. [18], а также официально заявляли независимые организации, которые взяли на себя ответственность по развитию государственных систем дошкольного образования, такие как Национальная ассоциация за образование детей дошкольного возраста (National Association for the Education of Young Children (NAEYC)) в США (Developmentally Appropriate Practice, 2009), Агентство по проблемам развития в раннем детстве (The Early Childhood Development Agency (ECDA)) в Сингапуре [15].

Необходимо понимать, что, широко применяя в России шкалы ECERS-R (например, в федеральных или региональных проектах по исследованию или независимой оценке деятельности дошкольных образовательных организаций), мы, скорее всего, не получим в нынешних условиях высоких результатов (вряд ли средний балл будет существенно выше 3, а по некоторым показателям вполне вероятно, что и ниже). Для сравнения: исследования, проведенные в некоторых странах в неблагоприятные периоды их развития для объективизации состояния дошкольного образования с использованием ECERS-R, показали такой уровень качества: Южная Корея — 2,86 и Швеция — 4,52 [16].

Ориентируясь на результаты международных сопоставительных исследований и на то, какой стимул способно дать общественное обсуждение реального уровня качества образования [2], профессиональное сообщество может инициировать процессы существенных изменений. И приоритетной задачей здесь является повышение профессионализма педагогов. Это положение основательно разработали в своих трудах М. Барбер и М. Муршед: «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [1: с. 17]. Интересны результаты исследования, которые приводят ученые для обоснования данного утверждения: уменьшение числа обучающихся в классе с 23 до 15 человек привело к увеличению результативности обучения среднего ученика не более чем на 8 %, а различия в результативности двух учеников с исходно одинаковыми характеристиками, если их обучают диаметрально противоположные по уровню квалификации педагоги, составляет 53 %. (Здесь хотелось бы обратить внимание на ложность стереотипа, что все беды российского дошкольного образования от того, что группы имеют избыточную наполняемость, более 25 детей.)

В российском профессиональном образовании развитие рефлексивных способностей педагога традиционно занимало определенное место — одним из центральных видов нацеленной на это деятельности, как правило, был психолого-педагогический анализ и самоанализ занятия. Однако нельзя сказать, что в этот вид деятельности педагоги вовлечены постоянно. Скорее рефлексия является эпизодической, а критерии, по которой она осуществляется, часто носят формальный характер. Вместе с этим следует обратить внимание, что педагог (особенно начинающий), как правило, сравнивает свою практическую деятельность с предъявляемыми образцами, а они далеко не всегда отличаются «образцовостью». И третья особенность, характеризующая процесс становления рефлексивных способностей педагогов в профессиональной деятельности, состоит в том, что представления о качестве образования, которые педагог получает в процессе теоретической подготовки (в колледже, вузе или на курсах повышения квалификации), как правило, базируются на сложившихся стереотипах советского, а вслед за ним и российского образования.

Таким образом, обобщим сказанное выше в три фактора, которые препятствуют развитию рефлексивных способностей в профессиональной деятельности педагогов:

- 1) отсутствие регулярной практики оценки своего труда;
- 2) ориентация на сомнительные образцы;
- 3) некорректные теоретические представления о том, как должна быть организована педагогическая деятельность в том или ином аспекте.

Не менявшаяся десятилетиями система профессиональной подготовки работников образования и представления о должном качестве педагогической деятельности создают существенные сложности на современном этапе реформирования, поскольку «педагогу, имеющему 30-летний стаж работы,

удовлетворенному результатам своей деятельности, увидеть, понять и принять новые ценности довольно трудно: мешает стереотип сознания «лучшего в мире советского образования» и видение себя — успешного учителя в этом процессе» [9: с. 42]. Аналогично можно сказать и о некоторых руководителях образовательных организаций, которые, как указывает А.С. Сиденко, оценивают себя как успешных администраторов, на деле же обеспечивают, в основном, режим функционирования образовательной организации, тогда как существует насущная потребность в обеспечении процессов развития.

Одним из направлений повышения качества образования В.П. Борисенков называет создание условий для того, чтобы учителя учились друг у друга, поощрение коллективных форм работы (обсуждений, дискуссий и т. д.) [2]. Разделяя это мнение, мы полагаем, что именно обсуждение конкретных показателей и индикаторов качества образования, выраженных в шкалах ECERS-R, будет стимулировать коллективы на пересмотр своих позиций, более вдумчивую, рефлексивную оценку своей деятельности. Подобно тому, как некоторые ученые сравнивают работу с детьми раннего возраста с консультированием (в данном контексте консультирование понимается как процесс, в котором один человек (педагог, няня или родитель) помогает другому человеку (ребенку) в рамках встречи в формате «лицом к лицу» [13]), так и работа по развитию коллектива должна проецировать на себя эту модель как одну из значимых.

Также важной для развития профессионализма воспитателей является регулярная самооценка на основе детально описанных показателей качества и признание несовершенства своей деятельности (попытка выявить проблемные зоны и рассмотреть их с критических позиций). В этом отношении интересен анализ мнений работников дошкольных образовательных организаций в исследовании Е.М. Колесниковой [5]: автор показывает, что экспертный статус дошкольного педагога и организации в целом (в сравнении с «домашними» институтами образования ребенка) в понимании современных родителей теряет завоеванные предыдущими достижениями позиции, и это приводит к тому, что родители начинают рассматриваться воспитателем и руководителем детского сада как конкуренты, подвергаться оценке, коррекции и контролю наравне с детьми. Это приводит, бесспорно, к профессиональным деформациям, одной из которых является «притупление» рефлексивных способностей. В связи с этим требуется, на наш взгляд, включение в программы повышения квалификации, а также иные специально организованные образовательные мероприятия для педагогов элементов психотерапевтического характера: работа с Я-концепцией, обучение методу продуктивной дискуссии [3], различным проективным методам анализа ситуации.

Важным для развития в профессии, в том числе для развития рефлексивных способностей, мы считаем навык «удержания смыслов». Так, любая работа с использованием ECERS-R позволяет непрерывно фокусироваться на потребностях ребенка, на истинных причинах предъявления тех или иных требований

к образовательной среде, заложенных в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования. Поэтому существенный вклад в развитие рефлексивных способностей сотрудников дошкольных образовательных организаций, как ни странно, вносят те дополнительные, порой бессмысленные и перегружающие педагога, поручения администрации и вышестоящих органов, с которыми он регулярно сталкивается в своей работе. Однако мы не призываем усилить эту тенденцию — наоборот, мы полагаем, что руководитель образовательной организации для развития коллектива (в том числе для «тренировки» его рефлексивных способностей) должен регулярно проводить «мозговые штурмы» по оптимизации отчетности, потока поручений «сверху», помогая педагогам найти рациональное зерно в этой работе, сформулировать каждому сотруднику для себя базовые принципы профессиональной деятельности, ориентированные на потребности ребенка, и следовать им. Такая работа должна стать элементом корпоративной культуры в современных «смыслоутратных» условиях педагогического труда.

Остановимся на еще одном аспекте, связанном с рефлексивными навыками работников дошкольного образования. Примечательно мнение М.Е. Колесниковой о том, почему в организациях, реализующих те или иные программы дошкольного образования, так популярен формат занятия. Организации заинтересованы «в продвижении культурного капитала занятия» [5: с. 34], потому что это позволяет им удерживать свою «экспертность» в вопросах дошкольного образования по сравнению с «домашними» институтами образования. В этом нам видится внутренний конфликт системы, признание все снижающегося уровня своей компетентности и конкурентоспособности. Носителями такого ощущения ситуации являются, бесспорно, педагогические работники. Поэтому для устранения этого противоречия полезно регулярно актуализировать знания педагога, как бы напоминая ему о теоретических основах его профессиональной деятельности, — этому способствуют как курсы повышения квалификации, так и индивидуальная исследовательская деятельность педагога, чтение научно-методических источников. Однако любое знание, «реанимированное» или первично приобретенное, должно найти отражение в практике педагога. Как отмечает О.Н. Недосека, педагогические действия, которые определяют сущность отношений между педагогом и ребенком, бывают далеки от знаний, которые педагог получил в процессе профессиональной подготовки, закрепил на курсах повышения квалификации, «подпитал» путем самообразования [7]. Следовательно, для развития рефлексивных способностей специалиста требуется формирование у него установки на необходимость теоретической подготовки (и самообразования в этом аспекте), с одной стороны, и с другой — на анализ всей информации, которая поступает, в первую очередь, научных знаний в области педагогики, на предмет того, как лично он, педагог, может использовать эту конкретную информацию в своей деятельности. Если говорить о курсах повышения квалификации, то принципиально важно, чтобы каждый теоретический блок сопровождался заданиями (для самостоятельной работы

или текущего контроля), которые давали бы возможность слушателю сразу же использовать полученные знания в реальной практике. Этот принцип является одним из базовых при обучении взрослых в любой сфере деятельности [6]. В нашем опыте основой для таких практикоориентированных заданий всегда являются шкалы ECERS-R, что обеспечивает взаимно обогащающее решение двух задач — развитие у педагогов рефлексивных способностей и усвоение ими адекватных представлений о должном качестве образования.

Таким образом, особенности шкал ECERS-R как инструмента работы с качеством образования позволяют разнообразно использовать их для совершенствования деятельности работников дошкольного образования. Их потенциал в развитии рефлексивных способностей педагогов доказан предъявленными результатами нашего исследования и зарубежным опытом в этой области.

Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
2. Борисенков В.П. Качество образования и проблемы подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 3 (122). С. 4–18.
3. Бренифье О. Искусство обучать через дискуссию. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 128 с.
4. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 472 с.
5. Колесникова Е.М. Педагоги дошкольного образования в изменяющемся институциональном контексте: реформы социальной политики и перспективы профессиональной группы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2013. № 3 (31). С. 31–37.
6. Недосека О.Н. О психологических особенностях профессионального поведения воспитателя дошкольного образовательного учреждения // Дошкольное воспитание. 2011. № 5. С. 84–87.
7. Основы андрагогики / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Academia, 2007. 240 с.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета – Федеральный выпуск № 6241 (265). 25 ноября 2013 года. URL: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 06.06.2016).
9. Сиденко А.С. О модели внутрифирменного повышения квалификации по подготовке школ к реализации ФГОС второго поколения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 41–44.
10. Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях: переработанное издание. М.: Национальное образование, 2016. 130 с.
11. Шеридан С. Нужно оценивать не детей, а качество дошкольного образования // Современное дошкольное образование. 2013. № 5 (37). С. 26–29.
12. Шиян И.Б., Зададаев С.А., Ле-ван Т.Н., Шиян О.А. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы //

Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. №2 (36). С. 77–92.

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

14. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* USA, 2009. 32 p.

15. *Early Child Development Agency: Official web-site.* URL: <https://www.ecda.gov.sg/pages/default.aspx> (application date: 06.06.2016)

16. *Sheridan S., Giota J., Han Y.-M., Kwon J.-Y.* A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations // *Early Child Research Quarterly*, Volume 24, Issue 2, 2009. Pp. 142–156.

17. *Sylva K., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Sammons P., Melhuish E., Elliot K., et al.* Capturing quality in early childhood through environmental rating scales // *Early Child Research Quarterly*, Volume 21, 2006. Pp.76–92.

18. *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, 1996. Pp. 447–475.

Literatura

1. *Barber M., Murshed M.* Kak dobit'sya stabil'no vy'sokogo kachestva obucheniya v shkolax. Uroki analiza luchshix sistem shkol'nogo obrazovaniya mira // *Voprosy' obrazovaniya.* 2008. № 3. S. 7–60.

2. *Borisenkov V.P.* Kachestvo obrazovaniya i problemy' podgotovki pedagogicheskix kadrov // *Obrazovanie i nauka.* 2015. № 3 (122). S. 4–18.

3. *Brenif'e O.* Iskusstvo obuchat' cherez diskussiyu. M.: Mozaika-Sintez, 2016. 128 s.

4. *Dneprov E.D.* Novejshaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya: opyt' i uroki. M.: Marios, 2011. 472 s.

5. *Kolesnikova E.M.* Pedagogi doshkol'nogo obrazovaniya v izmenyayushhemsya institucional'nom kontekste: reformy' social'noj politiki i perspektivy' professional'noj gruppy' // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya «Social'ny'e nauki».* 2013. № 3 (31). S. 31–37.

6. *Nedoseka O.N.* O psixologicheskix osobennostyax professional'nogo povedeniya vospitatelya doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // *Doshkol'noe vospitanie.* 2011. № 5. S. 84–87.

7. *Osnovy' andragogiki / pod red. I.A. Kolesnikovoj.* M.: Academia, 2007. 240 s.

8. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 g.* Moskva «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» // *Rossijskaya gazeta – Federal'ny'j vy'pusk № 6241 (265).* 25 noyabrya 2013 goda. URL: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (data obrashheniya: 06.06.2016).

9. *Sidenko A.S.* O modeli vnutrifirmennogo povy'sheniya kvalifikacii po podgotovke shkol'k realizacii FGOS vtorogo pokoleniya // *Innovacionny'e proekty' i programmy' v obrazovanii.* 2011. № 4. S. 41–44.

10. *Xarms T., Klifford R.M., Krajer Debbi.* Shkaly' dlya kompleksnoj ocenki kachestva obrazovaniya v doshkol'ny'x obrazovatel'ny'x organizatsiyax: pererabotannoe izdanie. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2016. 130 s.
11. *Sheridan S.* Nuzhno ocenivat' ne detej, a kachestvo doshkol'nogo obrazovaniya // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie.* 2013. № 5(37). С. 26–29.
12. *Shiyan I.B., Zadadaev S.A., Le-van T.N., Shiyan O.A.* Aprobatsiya shkal ocenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya ECERS-R v detskih sadax goroda Moskvy' // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya».* 2016. №2 (36). S. 77–92.
13. *Shiyan O.A.* Novy'e predstavleniya o kachestve doshkol'nogo obrazovaniya i mexanizmy' ego podderzhki: mezhdunarodny'j kontekst // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie.* 2013. № 5. S. 68–78.
14. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* USA, 2009. 32 p.
15. *Early Child Development Agency: Official web-site.* URL: <https://www.ecda.gov.sg/pages/default.aspx> (application date: 06.06.2016)
16. *Sheridan S., Giota J., Han Y.-M., Kwon J.-Y.* A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations // *Early Child Research Quarterly,* Volume 24, Issue 2, 2009. Pp. 142–156.
17. *Sylva K., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Sammons P., Melhuish E., Elliot K., et al.* Capturing quality in early childhood through environmental rating scales // *Early Child Research Quarterly,* Volume 21, 2006. Pp.76–92.
18. *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, 1996. Pp. 447–475.

*T.N. Le Van, S.A. Zadadaev,
I.B. Shiyan, O.A. Shiyan*

Evaluation of Reflective Abilities of Teachers and Their Development with the Help of Scales for a Comprehensive Assessment of Quality of Education ECERS-R

This article updates the use for comprehensive assessment of the quality of preschool education of scales ECERS-R as a tool for self-development of pre-school education system. The results of the study carried out in 2016 of opinions of workers of preschool educational organizations on individual quality criteria expressed in the indicators of scales, and their presence in their own practice, are compared with an expert assessment of the quality of pre-school education, received in the course of testing the scales in 2015. On the basis of this testing the authors present recommendations on the use of scales to improve the reflective abilities of teachers in the process of their professional development.

Keywords: professional development of teachers; quality of preschool education; scales for a comprehensive assessment of the quality of education in preschool educational institutions; ECERS-R; educational environment; expert evaluation of the quality of education; self-esteem; reflexive abilities.