



INTERNATIONAL
STEP by STEP
ASSOCIATION

Практика внедрения принципов качественной педагогики ISSA

ПОСОБИЕ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ



Авторский коллектив:

Доун Тэнкерслей (руководитель)

Саня Брайкович | Саня Хандзар | Регина Римкене

Регина Сабаляускене | Зорица Трикич | Татьяна Вонта

Как ISSA видит будущее

При поддержке семьи и местного сообщества каждый ребенок достигает своего полного потенциала и развивает навыки, необходимые для того, чтобы стать успешным и активным членом демократического общества знаний.

Глобальная цель (миссия) ISSA

Миссия ISSA состоит в поддержке профессиональных сообществ и развитии сильного гражданского общества, которое оказывает влияние на тех, кто принимает решения, и помогает им:

- предоставлять высококачественные услуги по воспитанию и обучению для всех детей от рождения до окончания начальной школы (т.е. в возрасте от рождения до 10 лет), обращая особое внимание на детей из самых бедных и наиболее уязвимых групп общества;
- обеспечивать более значимое участие семьи и местного сообщества в развитии и обучении детей;
- обеспечивать социальную инклюзию и уважение этнического и культурного многообразия.

Глобальная цель ISSA состоит в том, чтобы способствовать инклюзивному и качественно-му воспитанию и обучению детей младшего возраста, создавая тем самым условия для того, чтобы все дети стали активными членами демократического общества знаний. ISSA осуществляет это: улучшая осведомленность о важности качественного воспитания и обучения; создавая ресурсы; распространяя информацию; ведя деятельность по продвижению прав и интересов детей и семей; укрепляя союзы и развивая потенциал, чтобы создать такие условия, когда процветают все дети.

ISSA способствует

- Равному доступу к возможностям получения качественного воспитания и обучения для детей младшего возраста;
- Ориентированному на ребенка обучению, сочетающему преподавание на высоком уровне с поддержкой каждого ребенка с учетом его индивидуальных потребностей;
- Развитию навыков и стремления учиться на протяжении всей жизни и участвовать в жизни демократического общества;
- Признанию многочисленных ролей педагога – помощника, наставника, ролевой модели в процессе обучения, а также активного члена своего сообщества;
- Участию семей в развитии и обучении детей;
- Участию местных сообществ в народном образовании;
- Уважению многообразия, инклюзивной практике работы, а также внедрению чебной среды и методов обучения, соответствующих культуре учащихся;
- Самосовершенствованию и постоянному профессиональному развитию.

ISSA с благодарностью отмечает вклад многих специалистов (как из сети ISSA, так и за ее пределами), которые способствовали созданию пакета ресурсов по качественной педагогике, основанных на принципах, изложенных в документе «Компетентный педагог XXI-го века: определение качественной педагогики ISSA». Особую благодарность следует выразить всем членам основной группы экспертов ISSA по качеству, в которую входят:

Саня Брайкович	Открытая академия «Step by Step», Хорватия
Татьяна Вонта	Научно-исследовательский центр образовательных инициатив «Step by Step», Словения
Михаэла Ионеску	директор по программам ISSA
Тахмина Раджабова	ИОО – Фонд содействия Таджикистан
Регина Римкене	Центр инновационного образования, Литва
Регина Сабаляускене	Центр инновационного образования, Литва
Зорица Трикич	Центр интерактивной педагогики, Сербия
Айя Туна	специалист по программам ISSA
Доун Тэнкерслей	консультант по программам ISSA
Саня Хандзар	Центр образовательных инициатив «Step by Step», Босния и Герцеговина
Корнелия Чинчлей	Образовательная программа «Pas cu Pas», Молдова

ISSA выражает искреннюю благодарность всем тем, кто оказывал поддержку ISSA, а также предоставлял нам свои замечания и советы. Для нас большая честь работать с коллегами и партнерами, с которыми у нас общие мечты и идеалы, над достижением общей цели – обеспечить качественное обучение для всех детей.

ISSA выражает искреннюю признательность **Институту «Открытое общество»** за щедрую поддержку в течение многих лет работы ISSA по продвижению качественной педагогики в области раннего детства как важнейшей основы развития и обучения каждого ребенка.

Введение	5
1. Целевая область: взаимодействия.....	10
Принцип 1.1	11
Принцип 1.2	25
Принцип 1.3	33
Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области ...	38
2. Целевая область: семья и местное сообщество	41
Принцип 2.1	42
Принцип 2.2	52
Принцип 2.3	61
Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области ...	70
3. Целевая область: инклюзия, многообразие и демократические ценности	72
Принцип 3.1	73
Принцип 3.2	88
Принцип 3.3	96
Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области ...	106
4. Целевая область: оценка и планирование	109
Принцип 4.1	110
Принцип 4.2	120
Принцип 4.3	130
Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области ...	139
5. Целевая область: методы обучения.....	140
Принцип 5.1	142
Принцип 5.2	155
Принцип 5.3	165
Принцип 5.4	174
Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области ...	181
6. Целевая область: развивающая среда	183
Принцип 6.1	184
Принцип 6.2	196
Принцип 6.3	206
Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области	217
7. Целевая область: профессиональное развитие	219
Принцип 7.1	220
Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области ...	231
Словарь	232
Об ISSA	245



Книга «Практика внедрения принципов качественной педагогики ISSA» представляет собой пособие, где подробно раскрываются принципы, представленные в документе «Компетентный педагог XXI-го века: определение качественной педагогики ISSA», которые характерны для практики работы с детьми младшего возраста, которая признается наилучшей.

Можно считать, что педагоги, работающие в области развития и обучения детей младшего возраста (РОДМВ), выполняют различные роли в обществе: они не только заботятся о маленьких детях, пока их родители работают, но они также развивают у детей те навыки, знания и установки, которые помогут детям достигнуть успеха в жизни. Принципы ISSA отражают глубокое убеждение в том, что роль педагога состоит в том, чтобы предоставлять максимальную поддержку каждому ребенку, помогая всем детям стать сильными, уверенными в себе, заботливыми, ответственными и счастливыми членами нашего общества. Принципы ISSA основаны на глубоком убеждении, что в центре работы педагога находится ребенок, что педагогу следует выстраивать прочные партнерские отношения с семьями и местными сообществами, что педагог должен играть важную роль в пропаганде и продвижении качественного образования для всех детей.

УБЕЖДЕНИЯ ISSA

Принципы качества ISSA отражают следующие убеждения:

- Каждый ребенок имеет право на высококачественные услуги по обучению и воспитанию в инклюзивной среде, и эти услуги должны быть доступны всем детям.
- Развитие ребенка является холистическим. Услуги для детей младшего возраста должны охватывать все области их развития. Услуги в области развития и обучения детей младшего возраста (РОДМВ) не должны быть направлены только на какой-то один аспект, такой как уход за детьми или академическое обучение.
- Оптимальными являются методы, ориентированные на ребенка, т.е. методы, которые предусматривают учет индивидуальных потребностей ребенка.
- Обучение и воспитание детей младшего возраста должно способствовать развитию достоинства, автономности, инициативы, чувства индивидуальности и идентичности у каждого ребенка.
- Маленький ребенок является гражданином уже *сейчас* и поэтому обладает сильным голосом, правами и обязанностями. Роль педагога состоит в том, чтобы помочь детям стать ответственными членами общества, развить у них чувство эмпатии (сочувствия и сопереживания) и заботы о других, открытость и уважение многообразия, помочь им приобрести навыки формировать, выражать и обосновывать свои мнения, с уважением выслушивать мнения других, а также проявлять терпимость.
- Раннее детство – это тот период, когда необходимо начинать развивать у ребенка навыки учиться на протяжении всей жизни, межличностные и гражданские компетенции, понимание проблем защиты окружающей среды и устойчивого развития, межкультурное взаимопонимание, предприимчивость, а также навыки использования информационно-коммуникативных технологий
- Очень важно уважительно относиться к семьям как ценным и равным партнерам в деле развития и обучения их детей и поэтому следует оказывать семьям поддержку, сотрудничать со всеми семьями, вовлекая в развитие их детей.
- Вовлечение местных сообществ и сотрудничество с ними для укрепления связей с различными организациями в местном сообществе способствует устойчивым результатам в РОДМВ.

Эти принципы указывают на роль педагога как специалиста, который, опираясь на то, что говорят об обучении и развитии детей теория и исследования, и в то же время постоянно расширяя знания, основанные на своем собственном опыте:

- осуществляет свою главную цель – помочь каждому ребенку достигнуть своего потенциала, увеличивая уровень качества в классе и продвигая качественное обучение для каждого ребенка;
- подходит к профессиональному развитию в более широких рамках ориентированной на ребенка интерактивной педагогики;
- продвигает инновации в области РОДМВ;
- в своей практической работе использует саморефлексию и критическое мышление;
- привержен продвижению уважения многообразия в открытом демократическом обществе;
- участвует в диалоге о качественной педагогике с органами управления образованием, с родителями и обществом в целом, с НПО, с научным сообществом, с другими специалистами и международными организациями.

«Компетентный педагог XXI-го века: определение качественной педагогики ISSA» включает семь целевых областей, которые отражают основные убеждения ISSA в отношении качественной педагогики и определяют пути достижения отличного качества:

1. Взаимодействия

Взаимодействия между взрослыми и детьми, как и взаимодействия между сверстниками, имеют огромное значение для оказания поддержки физическому, социальному, эмоциональному и когнитивному развитию детей, т.к. они способствуют непрерывному развитию и обучению детей. Роль педагога состоит в том, чтобы предоставлять детям возможности включаться во взаимодействия и участвовать в процессах совместного построения знаний и смыслов для того, чтобы у детей развивалась уверенность в себе, и они становились продуктивными и заботливыми членами общества.

2. Семья и местное сообщество

Прочные партнерские отношения между педагогами и семьями и другими членами местного сообщества необходимы для обучения и развития детей. Осознавая роль дома и семьи как среды, где начинается обучение и социальное развитие ребенка, педагог должен выстраивать

мостики между детсадом (школой) и семьей/местным сообществом и способствовать постоянному двустороннему общению.

3. Инклюзия, многообразие и ценности демократии

Качественная педагогика предполагает, что педагоги способствуют реализации права каждого ребенка и каждой семьи на то, чтобы они могли быть частью общества и участвовать в его жизни, чтобы их уважали и ценили, чтобы они могли работать над осуществлением общих целей, чтобы каждый ребенок мог в полной мере развить свой потенциал. При этом особое внимание уделяется наиболее уязвимым детям. Педагог служит моделью и заботится о том, чтобы дети на своем повседневном опыте учились ценить этническое и культурное многообразие и развивали навыки для активного участия в жизни общества.

4. Оценка и планирование

Для качественной педагогики характерно понимание роли оценки и планирования для обеспечения такого обучения, которое дает возможность добиться успеха каждому ребенку. Педагог соединяет в некое логичное целое ожидания в соответствии с возрастом и уровнем развития детей, требования национальной программы, свободу творчества и исследований, а также интересы и потребности отдельных детей и групп детей.

5. Методы обучения

Качественный педагогический процесс строится на убеждении, что забота о детях, их обучение и воспитание составляют единое целое, а благополучие каждого ребенка и его вовлеченность в жизнь д/с группы или класса являются обязательными условиями обучения. Понимая, что обучение происходит различным образом и в различных ситуациях, педагог использует разнообразные, холистическим образом спланированные и значимые для детей методы обучения, которые способствуют активному обучению и основаны на демократических ценностях.

6. Развивающая среда

Среда обучения оказывает огромное влияние на когнитивное, социальное, эмоциональное и физическое развитие детей. Создавая физически и психологически безопасную и стимулирующую среду, педагог способствует обучению детей через самостоятельное и групповое исследование, игру, разнообразные ресурсы и взаимодействие с другими детьми и взрослыми.

7. Профессиональное развитие

Качественную педагогическую работу осуществляют те педагоги, которые постоянно занимаются своим профессиональным и личным развитием, анализируют свою практическую работу, а также работают в сотрудничестве с другими, моделируя (показывая на собственном примере) удовольствие от процесса обучения на протяжении всей жизни и оптимальным образом поддерживая развитие и обучение каждого ребенка.

По мнению членов ISSA, именно эти области особенно важны, чтобы обеспечить высокое качество поддержки для развития детей и их обучения. Эти семь областей способствуют практике педагогической работы, в основе которой лежат гуманистические и социо-конструктивистские принципы. Особое внимание при этом уделяется необходимости соответствия обучения уровню развития детей, индивидуализированному подходу и пониманию того, что обучение происходит в процессе взаимодействий. Обучение является диалогом как между детьми и взрослыми, так и между детьми, и поэтому должно характеризоваться уважением друг к другу, стимуляцией учащегося и предоставлением ему самостоятельности, а также исходить из того, что дети являются компетентными и полноправными гражданами, хотя они постоянно учатся и им требуется поддержка взрослых.

ОПИСАНИЕ ПОСОБИЯ «ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ПРИНЦИПОВ КАЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ISSA»

Пособие «Практика внедрения принципов качественной педагогики ISSA» было специально написано для использования совместно с книгой «Компетентный педагог XXI-го века: определение качественной педагогики ISSA». В нем теория и исследования соединены с описаниями действий, которые необходимо предпринимать педагогам, чтобы они смогли осуществлять на практике принципы качественной педагогики.

Хотя книга «Компетентный педагог XXI-го века: определение качественной педагогики ISSA» опирается на другие документы и разработки, существующие в области РОДМВ, ее уникальность состоит в том, что она фокусируется на практических действиях педагогов (т.е. на педагогических процессах), а не на программах. Этот документ и дополняющее его пособие «Практика внедре-

ния принципов качественной педагогики ISSA» опираются на опыт работы членов ISSA с педагогами дошкольных учреждений и начальных школ с 1994 г., когда была создана новаторская программа «Step by Step», которая впервые в регионе ЦВЕ и странах СНГ стала продвигать демократические принципы в развитии и обучении детей младшего возраста. Семь целевых областей тесно связаны с «Педагогическими стандартами ISSA», инструментом, который был ранее разработан в сети ISSA и который отражал новейшие научные исследования, а также осуществленные в данном регионе изменения, в котором было определено качество в практике педагогической работы и развивающей среде д/с группы и класса.

СТРУКТУРА ПОСОБИЯ

Пособие делится на семь глав, которые соответствуют семи целевым областям:

1. Взаимодействия
2. Семья и местное сообщество
3. Инклюзия, многообразие и ценности демократии
4. Оценка и планирование
5. Методы обучения
6. Развивающая среда
7. Профессиональное развитие

Двадцать принципов, которые определяют качество, распределяются по этим семи целевым областям. Каждый из принципов вводится в соответствующих разделах, озаглавленных «Почему важно...», где объясняется, почему так важно реализовывать данный принцип в практической работе педагога; помимо этого в таких разделах излагается концепция и контекст реализации данного принципа, а также приводятся сведения об исследованиях, которые подтверждают данный принцип.

Кроме этого, для каждого из этих 20 принципов приводится **2–6 индикаторов качества** (в общей сложности 85 индикаторов качества), которые описывают действия, которые предпринимают педагоги для того, чтобы реализовать эти принципы. Каждый из подразделов по **индикаторам качества** включает:

- Примеры того, что является хорошей практикой работы педагога в соответствии с этим индикатором.
- Разъяснение, как педагоги могут продвигаться вперед, чтобы стать проводниками изменений в своих детсадах и школах, в местных сообществах и в своей профессии.

- Объяснение, почему так важно обеспечить качество для детей в соответствии с этим индикатором.

КОМУ МОЖЕТ БЫТЬ ПОЛЕЗНО ДАННОЕ ПОСОБИЕ

Конечная цель пособия «Практика внедрения принципов качественной педагогики ISSA» состоит в том, чтобы быть инструментом, который помогает специалистам, работающим с детьми младшего возраста, улучшать качество практической работы с тем, чтобы способствовать развитию у детей хорошей основы для обучения на протяжении всей жизни, а также развитию тех навыков, знаний, способностей и установок, которые понадобятся детям, чтобы они могли управлять своим собственным обучением, социальными и межличностными отношениями и коммуникацией.

- Педагоги, работающие с детьми младшего возраста, могут использовать данное пособие, работая самостоятельно или в сотрудничестве с другими педагогами в своем учебном сообществе с целью повысить собственную профессиональную квалификацию через самооценку практики своей работы, а также расширить свои знания в области новейших исследований и документов, касающихся поддержки развития и обучения детей младшего возраста
- Наставники и преподаватели, работающие с педагогами, могут использовать данное пособие для того, чтобы структурировать наставничество и учебные занятия для помощи педагогам-практикам в их профессиональном развитии – чтобы помочь им не только приобрести теоретические знания, но и применять в своей практической работе рефлексии и вдумчивый анализ.
- Учебные заведения для детей младшего возраста и учебные заведения, готовящие педагогов для работы с детьми младшего возраста, могут использовать это пособие в качестве учебника или в качестве пособия для проведения педагогической практики студентов, или же в качестве инструмента для наблюдения, обсуждений на занятиях и рефлексии, а также источника для изучения анатомии изменений в подходах к развитию и обучению детей младшего возраста в данном регионе и в мире.
- Это пособие могут использовать организации, которые хотят оценить практическую работу педагогов и оказать им поддержку с тем, чтобы те могли добиться самых высоких стандартов качества.

- Его также могут использовать родители и все те, кто выступает за доступность высококачественных образовательных услуг для всех детей младшего возраста, чтобы через участие в кампаниях по информированию общественности выстроить общее понимание качественной педагогики и добиться политических решений, финансирования и обеспечения образовательных услуг для всех детей младшего возраста.

СЛОВА ПРЕДОСТЕРЕЖЕНИЯ

В процессе работы над этой книгой ее авторы осознали, что языковые выражения и термины, которые используются для описания принципов и индикаторов, являются важной составной частью того смысла, который должен выражать каждый принцип и индикатор. Даже при обсуждении только английской версии авторам этой книги пришлось вести много оживленных споров относительно того, какими словами лучше выразить смысл того или иного принципа или индикатора. Когда те же авторы перешли от английского языка к вариантам определений на собственных родных языках, они столкнулись с тем, что весь процесс диалога необходимо повторить

заново. В некоторых случаях оказалось невозможным найти слова, которые наилучшим образом выражали бы нужные смыслы, и пришлось либо создавать новые слова, либо создавать новые определения для существующих терминов. Процесс работы с данной книгой не может идти без диалога, поскольку разные слова могут обладать различными смыслами в разных контекстах. Слова также обладают определенной историей, связанной с тем, как эти слова традиционно использовались, и это тоже может затруднять понимание тех смыслов, которые вкладываются в них теперь. Помимо этого, приводимые примеры являются лишь отдельными примерами, а отнюдь не исчерпывающим чеклистом. Возможны многие другие примеры, которые будут иллюстрировать индикаторы качества в других культурных и языковых контекстах. Данная книга, как и документ, на котором она основана – «Компетентный педагог XXI-го века: определение качественной педагогики ISSA», предлагает структурные рамки для инноваций, оценки и улучшений и дает возможности ее пользователям исследовать новые горизонты при работе с детьми, чтобы максимальным образом способствовать их обучению и развитию. Эта книга является отправной точкой для обсуждения, чего мы хотим для наших детей и нашего общества в XXI веке.

Взаимодействия

Взаимодействия между взрослыми и детьми, как и взаимодействия между сверстниками, имеют огромное значение для оказания поддержки физическому, социальному, эмоциональному и когнитивному развитию детей. Их роль также чрезвычайно важна, поскольку эти взаимодействия способствуют непрерывному развитию и обучению детей, помогая обмену знаниями, опытом, чувствами и мнениями. Именно через взаимодействия у детей развивается чувство собственного «я» и чувство принадлежности к определенному сообществу, а также приобретаются знания о мире.

Роль педагога состоит в том, чтобы предоставлять детям возможности включаться во взаимодействия и участвовать в процессах совместного построения знаний и смыслов. Педагог заботливо поддерживает развитие и обучение детей, а также моделирует (демонстрирует на собственном примере) уважительные и доброжелательные взаимоотношения между всеми взрослыми, имеющими отношение к жизни детей.

Взаимодействия, помогающие устанавливать значимые и уважительные отношения между всеми участниками процесса (когда есть стремление услышать голос каждого), способствуют тому, чтобы у детей развивалась уверенность в себе, и они становились продуктивными и заботливыми членами общества.





ПРИНЦИП 1.1

Педагог взаимодействует с детьми дружелюбно и уважительно, поддерживая этим развитие каждого ребенка и способствуя построению его «я»/идентичности.

- 1.1.1** Взаимодействия педагога с детьми характеризуются теплотой и заботой; взаимодействия демонстрируют, что педагог ценит детей и получает удовольствие от общения с ними.
- 1.1.2** Взаимодействия педагога с детьми и его ожидания в отношении детей соответствуют процессу развития и обучения детей.
- 1.1.3** На протяжении всего дня педагог индивидуально взаимодействует с детьми, опираясь на их сильные стороны, стимулируя обучение и развитие каждого ребенка.
- 1.1.4** Взаимодействуя с детьми, педагог учитывает сильные стороны и потребности каждого ребенка в эмоциональной, социальной, физической и когнитивной областях.
- 1.1.5** Педагог предоставляет детям возможность делать выбор и заботится о том, чтобы этот выбор мог быть реализован и уважался другими.
- 1.1.6** Взаимодействия педагога с детьми способствуют развитию у них инициативы, автономности, самодостаточности и лидерства.

Почему важно взаимодействовать с детьми дружелюбно и уважительно

Исследования головного мозга (Shore 1997; Gopnik et al. 1999; Shonkoff and Phillips 2000; Blair 2002; Rothbart and Posner 2005; Shanker 2009) показывают, что теплые и любящие взаимоотношения между маленькими детьми и взрослыми, отличающиеся позитивностью и стимуляцией в соответствии с возрастом, оказывают важное воздействие на развитие детей во всех областях. Теплые и любящие взаимоотношения помогают детям сформировать прочную привязанность к своим педагогам, а также, как показывает исследование (Howes 1999), такая привязанность улучшает прогнозы на результаты детей в будущем. Маленькие дети учатся взаимоотношениям через то, как люди с ними взаимодействуют, в том числе, как к ним прикасаются, какой используется тон голоса и выражение лица. Так происходит потому, что дети узнают мир через чувства – осязание, зрение, слух, вкус и обоняние. Маленьким детям для того, чтобы они могли свободно исследовать свою среду, взаимодействовать с другими, развивать чувство своего «я» и приобретать уверенность в себе, необходимо также чувствовать себя в безопасности эмоционально и физически.

Понимание, что взаимодействия являются ключевым компонентом развития и обучения детей, не является чем-то новым. Почти столетие назад Л.С. Выготский (Vygotsky 1934) заявил, что все когнитивные функции зарождаются в социальных взаимодействиях и что обучение не является просто ассимиляцией и адаптацией новых знаний учащимися, а процессом, через посредство которого учащиеся интегрируются в определенное сообщество знаний. Дети интегрируются в сообщество знаний, когда взрослые уважают их как уникальных думающих и чувствующих личностей. Это требует уважения их прав в соответствии с Замечанием общего порядка 7 (2005) Конвенции о правах ребенка ООН (КПР ООН): «содействовать признанию детей младшего возраста с самого начала их жизни в качестве активных членов общества, имеющих особые интересы, возможности и уязвимые аспекты, а также признанию необходимости защиты, руководства и оказания поддержки в осуществлении их прав». Новейшие исследования в области образования не только подтверждают данный подход, но и выявляют, какие именно взаимодействия позволяют предсказать вовлеченность детей в обучение и, таким образом, их успешные учебные результаты.

В работе (Laevers 2005) утверждается, что имеются два основных фактора, которые влияют на то, какой прогресс будет у ребенка в детсаду/школе: как ребенок себя чувствует и насколько он вовлечен в свои занятия. Опять же, теплые, любящие и стимулирующие взаимодействия – вот что приводит к различиям, которые наблюдаются при низком или высоком уровнях вовлеченности ребенка в учебные занятия. Высокий уровень вовлеченности ребенка необходим для «глубокого обучения», которое характеризуется устойчивой концентрацией внимания, внутренней мотивацией, а также чувством удовлетворения, возникающим вследствие как самого интереса к исследованию мира, так и работы в зоне ближайшего развития.

В работе (Pianta, La Paro and Hamre 2006) рассматривается, как педагоги могут способствовать глубокому обучению; отмечается, что дети учатся больше всего, когда они заинтересованы и вовлечены в учебные задачи. Авторы указывают, что наиболее вероятно, что дети вовлечены в тех случаях, когда:

- педагоги получают удовольствие, и у них имеется эмоциональная связь с детьми;
- педагоги чутко относятся к детям и реагируют на их когнитивные и эмоциональные потребности;
- особое внимание уделяется интересам детей, их мотивации и точкам зрения;
- уважается автономность детей в плане возможности участвовать в занятиях и самим инициировать занятия.

Наличие этих условий в совокупности и по отдельности позволяет делать предсказание об академических успехах детей и их вовлечении в учебные занятия во всех (по возрасту) д/с группах и школьных классах (NICHD ECCRN 2002, 2003, 2005; Pianta 2003; Pianta, LaParo, and Hamre 2006).

Эти положения полностью инкорпорированы в настоящие «Принципы» и призваны направлять педагогов к использованию подхода к обучению, который ISSA по-прежнему называет «ориентированным на ребенка». Как указано во Введении, ISSA использует термин «ориентированный на ребенка» для обозначения подхода к обучению, при котором знание «выстраивается» в обучающей среде педагогами и детьми совместно. В других работах такой подход называют «открытая структура» (Weikart 2000; Siraj-Blatchford et al. 2003) и отграничивают его от подхода «ориентированного на ребенка», который эти уче-

ные интерпретируют как методику, в соответствии с которой педагог реагирует только тогда, когда отдельный ребенок инициирует взаимодействие. Некоторые другие авторы возражают против термина «ориентированный на ребенка», на том основании, что данный термин, по их мнению, предполагает, что все должно быть в такой мере индивидуализировано, что дети тогда не смогут научиться быть частью сообщества учащихся. Несмотря на эти новые интерпретации данного термина, ISSA продолжает использовать термин «ориентированный на ребенка», поскольку мы полагаем, что он лучше всего отражает то, чего мы хотим добиться в учебном процессе: чтобы педагоги во всем, что они делают, ориентировались на ребенка, чтобы ребенок находился в центре их внимания. Преподавание, прежде всего, нацелено на взаимоотношения с людьми, а не на какие-то факты или отдельные знания. Преподавание нацелено на то, как знания можно использовать.

Взаимодействия в таком случае являются ключевым фактором, позволяющим определить, является ли преподавание «ориентированным на педагога/ взрослых» или же «ориентированным на ребенка». Взаимодействия педагога с детьми и то, как педагог направляет взаимоотношения между детьми, может продемонстрировать, каково в своей основе представление педагога о детях. Когда взаимодействия в д/с группе действительно рассматриваются как диалоги, в которых имеет место обмен идеями и знаниями, тогда можно сказать, что этот педагог рассматривает детей как активных членов общества, выстраивающих знания. Когда взаимодействия инициируются и контролируются педагогом как способ протестировать знания детей, то в этом случае дети рассматриваются как пустые сосуды, которые педагог должен заполнить знаниями.

Ученые отмечают слабость менеджерского подхода к работе с маленькими детьми, при котором взрослые игнорируют детей или говорят поверх их головы и обычно доминируют во всем происходящем (Bruner 1980; Wood, McMahon, and Cranstoun 1980; Tizard and Hughes 1984). Более эффективны подходы, позволяющие детям инициировать деятельность или вмешиваться в эпизоды обучения.

Первый шаг к созданию д/с групп/классов, ориентированных на ребенка, и вовлечение детей в совместное выстраивание знаний состоит в том, чтобы объединять детей в группы различным образом, заботясь о том, чтобы занятия всей группой не были основным или самым важным видом обучения. Когда педагоги ведут обучение, используя по большей части занятия одной большой группой, то

обычно можно наблюдать, что дети дают очень короткие, заученные ответы, которые не требуют почти никакой мыслительной деятельности. С другой стороны, когда педагоги взаимодействуют с детьми в малых группах или индивидуально, то у детей больше возможностей выразить свои собственные мысли, мнения, задать вопросы, проявить свои сильные стороны и интересы. Хотя мы будем обсуждать это позже в главе «Целевая область: Оценка и планирование» как показатель качества, важно понимать, что более индивидуализированные взаимодействия с детьми, которые будут стимулировать их обучение, педагоги могут устанавливать только лишь через иные занятия, нежели занятия всей большой группой.

Часто, когда педагоги впервые знакомятся с ориентированным на ребенка подходом, они начинают с того, что переставляют мебель в своей д/с группе/классе, чтобы дети могли больше работать в малых группах; однако характер взаимодействий не меняется – они остаются ориентированными на педагога. Так происходит, когда взрослые преимущественно дают детям информацию, а взаимодействия по-прежнему контролируются взрослым и они направлены от взрослого к ребенку (ACEI 2006).

Даже когда мебель в д/с группе/классе переставлена так, чтобы дети могли работать в центрах/уголках по интересам, имеется несколько ключевых моментов, которые необходимо учитывать педагогам, чтобы их взаимодействия были ориентированы на ребенка:

1. Они должны понимать потребности детей и процесс обучения, чтобы их взаимодействия обеспечивали детям как поддержку, так и трудности.
2. Они должны обеспечивать благополучие всех детей.
3. Взаимодействия между ними и детьми должны идти в русле процесса «совместного выстраивания» знаний или «устойчивого совместного мышления или занятия».
4. Они должны индивидуализировать обучение в соответствии с потребностями детей.
5. У детей должна быть возможность делать выбор.
6. Педагоги должны понимать, что если они хотят, чтобы обучение было успешным, то дети должны быть высоко мотивированны и вовлечены в учебные занятия.
7. У детей не только должны быть возможности взаимодействовать с другими детьми и учиться у них, но их необходимо и поощрять к этому.

В материалах (NAEYC 2003) отмечается, что, будучи специалистами, педагоги должны «выйти за рамки узких или устарелых представлений о развитии детей» и понимать многочисленные различные факторы, влияющие на развитие детей, среди которых: культурный и языковой контекст, взаимоотношения с ключевыми взрослыми и сверстниками, экономические условия, состояние здоровья и наличие нарушений, индивидуальные различия в развитии, стили обучения, доступ к техническим средствам и СМИ, а также особенности семьи и местного сообщества. Педагоги также должны уметь работать с этими факторами. Педагоги используют эти знания, чтобы способствовать физическому и психологическому здоровью детей, их безопасности и чувству защищенности. Дети рассматриваются как активные деятели, а не как пассивные реципиенты. Педагоги помогают детям осмысливать свой опыт и в то же время обеспечивают им трудности или усиливают их. Педагоги осуществляют педагогические взаимодействия, которые позволяют педагогам и детям выстраивать знания совместно, дифференцируя или индивидуализируя обучение, чтобы оно соответствовало нужному уровню трудности – чтобы все дети были высоко мотивированны и вовлечены в учебные занятия.

В работе (Katz and Katz 2009) отмечается, что «все взаимоотношения должны иметь содержание» (16). Авторы этой работы указывают, что большинство взаимодействий в учебных заведениях для маленьких детей «зависят от повседневных занятий и правил ежедневного распорядка дня». Этим взаимодействиям недостает интеллектуального содержания такого, например, как «вопросы детей, их идеи, теории, гипотезы, мысли о своих планах и т.д.». Они «пренебрегают важностью интеллектуального развития детей» и не способствуют укреплению «врожденной склонности детей пытаться осмыслить свою среду».

Подводя итоги исследованиям «Эффективное обеспечение дошкольного обучения» (EPPE) и «Изучение эффективной педагогики для детей младшего возраста» (REPEY), авторы работы (Siraj-Blatchford and Sylva 2004) отмечают, что наиболее эффективная обстановка для достижения хороших результатов интеллектуального, социального и личностного развития детей создается, когда педагоги и дети в течение достаточно протяженного времени вместе занимаются размышлениями. Совместное построение знаний, которое происходит при взаимодействии между ребенком и педагогом, означает, что каждый из них вовлечен, а содержание каким-то образом способствует обучению. Есть целый ряд важных моментов, которые необходимо понимать в отношении процесса

совместного размышления, который поддерживается достаточное время:

1. Педагог должен обладать хорошим пониманием предметного содержания и педагогики для того, чтобы суметь расширить мышление детей по данной теме.
2. У педагога должен быть опыт задавать открытые вопросы.
3. Педагог должен создать такую д/с группу/класс, где дети также могут инициировать эпизоды совместного размышления на протяжении значимого времени, и должен знать, как распространить данное занятие, оказывая детям поддержку.

Совместное размышление на протяжении значимого времени происходит, когда педагоги индивидуализируют свои взаимодействия и когда они предоставляют возможности детям делать выбор. В работе (Montie, Xiang, and Schweinhart 2006) указывается, что когда дети выбирают занятия, то они обычно бывают интересными и увлекательными для них, а уровень трудности оказывается подходящим для них. С другой стороны, когда педагоги предлагают конкретные занятия вместо того, чтобы дать возможность детям выбирать занятия, то эти занятия для некоторых детей зачастую оказываются слишком легкими или слишком трудными или просто неинтересными. Занятия по выбору не только дают детям возможность инициировать эпизоды совместного размышления на протяжении значимого времени, но также являются проявлением уважения инициативы детей, поскольку таким образом признаются их интересы, им дается возможность экспериментировать и решать, как осуществлять занятие и когда оно закончено, а также дети таким образом вовлекаются в установление правил и разрешение возникающих конфликтов.

Авторы работы (Siraj-Blatchford and Sylva 2004) предупреждают, однако, что нужно найти необходимое равновесие между занятиями, инициируемыми педагогом, и занятиями по выбору, проходящими при поддержке педагога. В книге (Epstein 2007) дается следующий комментарий:

В некоторых предметных областях дети, по-видимому, учатся лучше всего на основе опыта, которым руководят сами дети – приобретая знания и навыки через собственное исследование и опыт, включая взаимодействие со сверстниками. В других случаях дети, по-видимому, учатся лучше всего, на основе опыта, которым руководят взрослые, т.е. в предоставленных педагогами ситуациях, где педагоги вводят информацию, моделируют навыки и т.п.

Чтобы взаимодействия обладали содержанием, педагоги должны обладать навыками и знаниями во многих областях. Они должны:

- знать содержание (понятия, слова, факты, навыки), которые относятся к каждой изучаемой области;
- знать и использовать общие методы обучения, которые эффективны с детьми младшего возраста;
- подбирать содержание, соответствующее уровням развития детей и возникающим способностям;
- проводить тщательные наблюдения, чтобы выявлять интересы детей и их уровень понимания;
- взаимодействовать с разными отдельными детьми и группами;
- нельзя ни недооценивать, ни переоценивать то, что дети могут сделать и изучить;

- поощрять детей ставить под вопрос их собственный ход мыслей и выводы;
- обеспечивать поддержку обучению, осторожно вводя новые материалы и идеи;
- анализировать обучение детей, опираясь на их ответы и реакции.

(по материалам книги: Epstein «The Intentional Teacher»)

Качественные взаимодействия начинаются с педагога. «Когда мы начинаем изучать, как взрослые взаимодействуют с детьми, мы понимаем, какое влияние оказывают разные измерения этих взаимодействий. Чтобы достигнуть высокого уровня благополучия и вовлечения детей, личность педагога даже более важна, чем другие измерения этого контекста, такие как пространство, предлагаемые материалы и занятия» (Laevers 2009).

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

1.1.1

Взаимодействия педагога с детьми характеризуются теплотой и заботой; взаимодействия демонстрируют, что педагог ценит детей и получает удовольствие от общения с ними.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Важно, чтобы дети чувствовали себя эмоционально защищенными. Педагоги показывают, что им нравится быть с детьми – как через используемые слова, так и через язык тела, в том числе улыбку, смех и физическую приязнь. Педагоги проявляют свое удовольствие и заботу через свои действия. Они наклоняются, чтобы быть на уровне детей и смотреть им в глаза, а также поддерживают контакт глазами во время разговора с ними. Они называют детей по именам. Они проявляют приязнь, прикасаясь к рукам или к спине ребенка (но проявляют осторожность, если детям не нравится, что их трогают, и если необходимо, спрашивают разрешения). Они понимают различные темпераменты детей и позитивно реагируют на них. Они также реагируют на реплики/сигналы, подаваемые детьми, и предоставляют много возможностей для участия в общении, в том числе разговаривают с детьми во время повседневных рутинных дел и занятий. Они постоянно удовлетворяют физические и эмоциональные нужды детей, реагируя на них и успокаивая детей, когда те расстроены.

Когда педагог проявляет терпение, интерес, оказывает поддержку детям, уделяет им полное внимание, а также показывает, что слушает их и видит их, то все это показывает детям, что педагог рад быть с ними, ценит их как личностей, обладающих хорошими качествами. Присоединяясь к занятиям детей и часто вступая с ними в социальные взаимодействия – разговаривая с ними об их интересах, их жизни дома, идеях и жизненном опыте – педагоги демонстрируют учащимся свой интерес к ним как к людям, которые думают, чувствуют и вносят свой вклад в общество.

Как продвигаться вперед

Как бы педагоги хорошо не относились к детям, всегда найдется ребенок или несколько детей, с которыми более трудно установить теплые и приятные взаимоотношения. Педагоги продвигаются вперед в своей практической работе, когда они собирают и анализируют информацию о таких трудных ситуациях и анализируют их, занимаясь рефлексией. Они ищут способы сделать так, чтобы эти дети вступали в позитивные успешные взаимоотношения с другими. Педагог может попытаться скопировать успешные взаимодействия или, когда это уместно, спросить других взрослых (педагогов, других сотрудников, наставников и членов семьи ребенка), как установить более успешные взаимодействия с детьми, которые кажутся им трудными.

Когда взаимодействия педагогов с детьми отличаются теплотой и заботой и в этих взаимодействиях проявляется, что педагоги ценят детей и им приятно с ними быть, то дети:

- учатся, как доверять другим, а это очень важный шаг человеческого развития;
- чувствуют, что их ценят, и они нужны;

- чувствуют себя спокойно и более склонны идти на риск, что необходимо при обучении;
- развивают здоровое представление о себе и высокую самооценку, что чрезвычайно важно для душевного здоровья;
- развиваются эмоционально и социально;
- развивают речевые навыки.

1.1.2

Взаимодействия педагога с детьми и его ожидания в отношении детей соответствуют процессу развития и обучения детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Важно, чтобы педагоги как специалисты были знакомы с теориями развития ребенка и теориями обучения (Эриксона, Маслоу, Пиаже, Выготского, Гарднера, Брунера, Блума и многих других) и могли объяснить, каких из этих теорий они более всего придерживаются в своей практической работе. Эти профессиональные знания являются той основой, которую педагоги используют, чтобы оценивать и планировать обучение детей, а также формулировать свои ожидания для отдельных детей и групп детей. Педагогам следует увязывать эти общие знания с теми релевантными данными, которыми они пользуются, чтобы определить свои ожидания в отношении отдельных конкретных детей. Они затем индивидуализируют свои ожидания, чтобы стимулировать и поддерживать обучение каждого ребенка. Под поддержкой («предоставлением опоры») здесь понимается и помощь посредством взаимодействия, и процесс, посредством которого взрослый помогает попыткам ребенка научиться чему-то новому или приобрести какой-то новый навык, который на данный момент вне его самостоятельных усилий. Такая «опора» представляет собой временную структуру, которая предоставляется по мере надобности для поддержки и затем убирается, когда ребенок осваивает задачу. Работа педагога состоит в том, чтобы заметить, когда детям необходима дополнительная помощь или стимуляция, и вмешаться так, чтобы помочь ребенку после практики выполнять задачу самостоятельно.

Важно знать, что можно ожидать от детей разного возрастного уровня. Исследования развития ребенка показывают, что дети проходят через универсальные предсказуемые этапы роста и изменения, и что эти изменения происходят во всех областях развития – физического, социально-эмоционального и когнитивного. Понимание того, что является типичным для развития ребенка, дает возможность представить себе, как взаимодействовать с детьми на этом этапе развития, как планировать для них обучение и как интерпретировать поведение детей и результаты позитивно в плане их развития. Ожидания к детям, хотя и должны быть реалистичны в плане существующих ограничений, обусловленных развитием, однако, они также должны быть и надлежащим образом трудны для них. Исследования (Wyman 1993; Miller 1995; Zeichner 1996; Duncan and Brooks-Gunn 1997; Jencks and Phillips 1998) показали, что если к детям предъявляются низкие требования, то это может приводить к тому, что такие низкие ожидания оправдываются, и результаты детей оказываются ниже, чем могли бы быть. Хотя эти исследования были посвящены результатам обучения детей из групп национальных меньшинств, тем не менее, можно утверждать, что в целом люди часто недооценивают способности маленьких детей, и что такие заниженные ожидания мешают их развитию.

Взаимодействия с детьми должны соответствовать их возрасту. Взаимодействия с младенцами очень отличаются от взаимодействий с детьми младшего школьного возраста, однако, и в тех и в других должно отражаться то, что педагог понимает, что каждый ребенок является уникальной личностью, на формирование которой оказывают влияние многочисленные факторы за пределами детского сада или школы. Педагоги могут представить себе, что происходит в душе ребенка, выслушивая, что заботит ребенка, его разговоры с самим собой и его вопросы – для того, чтобы понимать ход его мыслей. Именно так педагоги могут наилучшим образом обеспечить поддержку («опору») – чтобы поднять мышление и навыки ребенка на следующий уровень понимания или способностей.

Как продвигаться вперед

Ошибки, которые совершают дети, или их неверные представления педагогам следует рассматривать и как возможности для обучения, и как возможность понять уровень развития детей и их способность к умозаключениям, а не рассматривать эти ошибки как что-то, что нужно исправить. Педагоги продвигаются вперед в своем мастерстве, когда они способны также видеть знания детей, их установки и склонности к обучению как часть их жизни в целом, и когда они осознают, что бывают случаи, когда ценности местного сообщества или дома у детей не совпадают с ценностями детского сада/школы или доминирующей группы общества. Это не значит, что они плохие или неправильные и что ребенок должен их поменять. От детей ожидается, что они будут вести себя по-разному в различных обстоятельствах. Педагогам необходимо знать, каковы эти ожидания, предъявляемые к детям вне стен детского сада/школы, для того, чтобы помочь детям осуществлять переход к тем требованиям, которые предъявляются к ним в д/с группе/классе, и при этом у педагогов не должно быть ощущения, что им нужно изменить ребенка.

Когда взаимодействия педагогов с детьми и их ожидания в отношении детей находятся в соответствии с принципами развития ребенка и теории обучения (в том смысле, что они реалистичны и в то же время детям обеспечивается достаточно трудностей), тогда дети:

- развивают здоровое представление о себе и высокую самооценку;
- более спокойны, уверены в себе и открыты обучению;
- развивают проактивный подход к обучению; они не боятся делать ошибки и учатся на них;
- учатся лучше, поскольку ожидания, предъявляемые к ним, соответствуют их уровню развития;
- учатся лучше, поскольку их не ограничивают низкие ожидания;
- становятся более независимыми и инициативными.

1.1.3

На протяжении всего дня педагог индивидуально взаимодействует с детьми, опираясь на их сильные стороны, стимулируя обучение и развитие каждого ребенка.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Важно заботиться о том, чтобы у педагогов были регулярные позитивные взаимодействия со всеми детьми – чтобы каждый ребенок на их попечении мог чувствовать, что он компетентен и что его ценят и уважают. Эти взаимодействия помогают педагогу развить теплые взаимоотношения с детьми и обнаружить в каждом ребенке множество уникальных качеств, как личных, так и связанных с их обучением.

Индивидуальные взаимодействия педагога с отдельными детьми должны также стимулировать их обучение и расширять их мышление. Педагоги ищут способы использовать интересы каждого ребенка и его понимание, чтобы «выстроить» совместно с ним тот или иной навык, понятие или идею и связать это новое знание с целями учебной программы. Вот некоторые способы, как это можно осуществлять:

- Использовать открытые вопросы, которые позволяют педагогу и детям вступать в *настоящий* разговор (т.е. не поддерживаемый искусственно для учебных целей).
- Резюмировать, что говорят дети.
- Поощрять детей описывать их идеи, усилия и продукты их деятельности.
- Прояснять для них идеи/понятия.
- Предлагать альтернативные точки зрения.
- Просить детей подумать о чем-то иначе – с другой точки зрения.
- Поразмышлять с детьми о том, что могло бы произойти, если ...
- Моделировать для детей ход рассуждений, размышляя вслух о различных вопросах.
- Опирайтесь на интересы детей в их занятиях вне детского сада/школы и в их повседневной жизни.
- Участвовать в качестве партнера в игре или работе детей так, чтобы это обогащало или поддерживало ее.
- Принимать участие в качестве члена сообщества д/с группы/класса в исследовании, изучении и поисках ответов.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они активно помогают детям быть партнерами в процессе совместного построения знаний за пределами д/с группы/класса, помогая им развивать навыки и находить возможности выстраивать свои знания дома и в местном сообществе.

Когда на протяжении дня педагог часто взаимодействует с отдельными детьми индивидуально, опираясь на их сильные стороны и стимулируя их обучение и развитие, то дети:

- развивают когнитивные навыки и навыки мышления более высокого порядка;

- развивают склонность и навыки к обучению на протяжении всей жизни;
- учатся критически мыслить и решать задачи;
- получают удовольствие от обучения;
- развивают у себя проактивное отношение и способы подхода к миру;
- развивают более высокую самооценку, поскольку они чувствуют, что они активно способствуют своему собственному обучению и что их ценят.

1.1.4 Взаимодействуя с детьми, педагог учитывает сильные стороны и потребности каждого ребенка в эмоциональной, социальной, физической и когнитивной областях.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Все дети различны и существенно отличаются по особенностям и скорости роста, мышления, речи, а также своим социально-эмоциональным, физическим и когнитивным способностям вследствие индивидуальных особенностей, культурных и семейных установок, а также наличия особых потребностей в обучении и развитии. Со всеми детьми необходимо обращаться одинаково – с уважением и вдумчиво, обеспечивая им равные возможности, чтобы они могли успешно принимать участие во всех занятиях, даже если требуется что-то адаптировать (например, для физической доступности, чтобы учесть языковые различия или когнитивные ограничения).

У каждого ребенка что-то будет получаться по-своему, не так как у других, поэтому педагогам необходимо внимательно наблюдать детей и затем индивидуализировать свои указания, чтобы они соответствовали разным уровням развития детей, стилям обучения, темпераментам, интересам, уровням когнитивного функционирования, предшествующему опыту, культурным моделям и социально-эмоциональной зрелости. Педагоги могут спрашивать детей, каковы их потребности, а также что они уже знают и умеют делать, и использовать эту информацию как основу для построения новых знаний, навыков и понимания. Они могут также помочь детям приобрести навыки просить помощи и давать знать педагогу, где они находятся в учебном процессе.

Педагог должен создавать обучающий опыт для детей и модифицировать его, обеспечивая поддержку («опору»), которая соответствует индивидуальным потребностям детей. Педагог может предоставлять дополнительную помощь по мере надобности – если ребенок раздражен, испытывает трудности или ему трудно начать выполнение задания, стараясь в то же время сделать так, чтобы ребенок мог действовать самостоятельно. Поддержка может заключаться в том, чтобы успокоить ребенка, которому требуется эмоциональная поддержка, или в том, чтобы предложить способы, чтобы ребенок мог помочь себе сам.

Хотя повседневные рутинные занятия и распорядки дня необходимы и важны, поскольку они обеспечивают предсказуемость для детей, а также эмоциональную и физическую безопасность, педагогам также необходимо проявлять гибкость. Нереалистично ожидать, что все должны быть голодны, устать или замерзнуть в одно и то же время. Мнение взрослых обычно учитывается в гораздо большей мере в отношении того, когда они хотят есть, сколько они едят или когда они хотят отдохнуть. Однако в детсадах и школах ожидается, что дети должны подчиняться жестким расписаниям. Обычно можно ввести какие-то модификации, чтобы учесть индивидуальные потребности детей – например, предоставить доступ к какой-то здоровой пище помимо завтрака, обеда или

полдника или дать возможность отдохнуть в спокойном уютном месте в помещении д/с группы/класса тем детям, которым нужно немного отдохнуть.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они предпринимают следующий шаг и ищут информацию о том, как дети реагируют и взаимодействуют в различной обстановке/среде, особенно в семье и в местном сообществе. Они используют эту информацию, чтобы проанализировать свои собственные взаимодействия с отдельными детьми для того, чтобы более чутко учитывать их сильные стороны и потребности. Например, они узнают у родителей, что помогает маленькому ребенку заснуть; они узнают, что дети умеют делать дома самостоятельно; они находят, где дети играют в местном сообществе, и смотрят, как они взаимодействуют там, в отличие от детского сада или школы.

Когда взаимодействия педагогов с детьми отличаются чуткостью и педагог учитывает сильные стороны и потребности каждого ребенка в эмоциональной, социальной, физической и когнитивной областях, то дети:

- ощущают, что они больше добиваются успеха и что им интереснее, поскольку задания более трудные, а это повышает самооценку детей;
- учатся на своем индивидуальном уровне понимания;
- в процессе обучения чувствуют себя в безопасности и что их уважают;
- ощущают свои связи как с учебной средой в детском саду, так и с домашней средой;
- у детей больше шансов перенести обучение на другие области, поскольку прилагаются усилия, чтобы оно было основано на том, что детям уже известно, или на том, что для них значимо в их жизни.

1.1.5

Педагог предоставляет детям возможность делать выбор и заботится о том, чтобы этот выбор мог быть реализован и уважался другими.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Очень легкий способ индивидуализировать обучение для детей состоит в том, что педагог предлагает детям выбор в том, что они будут делать на протяжении определенного времени в д/с группе/классе. Когда детям предоставляется возможность экспериментировать и исследовать, то это способствует развитию их творческих способностей и пониманию ими того, как «работает» мир. Когда детям дается возможность выбирать материалы и с кем они хотели бы работать, то это показывает детям, что педагог уважает их как личностей с разными нуждами и сильными сторонами. Педагог также проявляет уважение, когда ребенок выбирает не делать чего-то, находя способы сделать это в другой раз, сделать это другим образом или отказываясь от требования, что это должно быть сделано.

Педагоги дают возможность детям делать выбор путем тщательного планирования, встраивая значимый выбор в школьный день. Дети могут выбирать свои занятия, решать, где работать, находить, с кем работать и самим выяснять, как долго заниматься данным занятием. Педагоги поощряют выбор тем, что делают материалы всегда доступными – так что дети сами могут иметь к ним доступ, предоставляют материалы, с которыми дети могут экспериментиро-

вать – что расширяет их навыки, творческие способности, знания, мышление и развитие. Однако педагоги должны также помнить, что нужно адаптировать выбор к возрастному уровню и возможностям каждого ребенка; возможности выбора должны помогать детям развиваться, а не приводить их в замешательство. Педагогам также необходимо помогать детям учиться, как делать выбор. Если дети живут в культуре, для которой это не является обычным, то детям понадобится время и поддержка, чтобы научиться делать выбор, который позволит им достигать своих целей. Педагог может помочь, вовлекая детей до начала занятия в разговор о том, какие опции имеются, как дети могли бы организовать свое время, с кем они будут работать и что они будут делать.

В работе (Epstein 2007) в разделе, посвященном учебной программе «High Score», приводится последовательность «планируем – делаем – анализируем», в соответствии с которой дети сначала выбирают, что они будут делать, затем реализуют свои идеи, а потом размышляют совместно со взрослыми и сверстниками о том, что они делали. Участвуя в этом процессе, «дети обретают уверенность в своей способности размышлять, решать задачи и принимать решения. Они учатся, как взаимодействовать, имея определенные намерения, и анализировать последствия своих действий» – а это инструменты, которые нужны любому человеку в процессе обучения на протяжении всей жизни.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свою практику работы, когда они также помогают детям развивать навыки анализировать свой выбор. Выбор всегда имеет какое-то следствие, путь, по которому не пошли. Детям необходимо уметь узнавать, какие имелись другие опции, и думать о последствиях или результатах, с которыми они могли столкнуться, если бы они выбрали какой-то другой путь. Мы учимся на ошибках, но мы также учимся на том, что мы не рискнули сделать.

Когда педагоги предоставляют детям возможности делать выбор и заботятся о том, чтобы этот выбор мог быть реализован и уважался другими, то тогда дети:

- учатся, как сообщать о своих идеях и решениях;
- приобретают уверенность в себе и чувство самоконтроля;
- более активно участвуют в занятиях, они больше вовлечены в процесс – а это самый важный фактор, позволяющий предсказать успех обучения;
- рассматривают себя как «деятелей», способных реализовывать свои планы;
- выстраивают знания и развивают новые навыки;
- развивают навыки критического мышления и решения задач;
- улучшают свои речевые навыки – способность говорить о ментальных образах;
- закрепляют свое обучение и понимание;
- приобретают склонность высказывать инициативу;
- приобретают навыки планирования, организации, анализа, оценки и записи;
- приобретают способность оценивать риски и идти на них, когда уместно.

1.1.6

Взаимодействия педагога с детьми способствуют развитию у них инициативы, автономности, самодостаточности и лидерства.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Основной показатель того, ориентированы взаимодействия на ребенка или нет, заключается в том, направлены ли они на то, чтобы делиться контролем с детьми и поощрять их инициативу, или же на то, чтобы контролировать детей с тем, чтобы они подчинялись или делали то, что говорит им взрослый. В книге, посвященной программе «High Scope» (Epstein 2007), отмечается, что делиться контролем означает «принимать поочередно с детьми роль лидера и подчиняющегося, говорящего и слушающего, педагога и учащегося». Это предполагает, что педагог позволяет детям выполнять задания/заниматься самостоятельно, когда только это возможно.

Делиться контролем не означает, что педагог позволяет детям делать все, что им угодно, не направляя их в плане поведения, обучения или требований учебной программы. Дети – помимо потребности брать инициативу – также обладают потребностью чувствовать себя эмоционально и физически защищенными. Им необходимо быть уверенными в том, что кто-то о них заботится, при этом предоставляя им возможности исследовать свой мир. Им необходимо знать, что кто-то поддерживает их в обучении, кто-то знает и может помочь им с тем, что им необходимо изучить или делать дальше. Педагоги также помогают детям лучше или иначе понять что-то, что они уже знают (Katz and Katz 2009). Они усложняют задания/создают трудности – чтобы детям не было скучно делать одно и то же вновь и вновь. Детям требуются указания относительно того, как что-то делать, а также пояснения, почему им это нужно делать.

Педагоги поощряют инициативу и автономность, когда они способствуют тому, чтобы дети выполняли задания самостоятельно. Они не выполняют что-то за детей, но пытаются делать что-то вместе с ними, чтобы помочь им стать самостоятельными, даже если это требует больше времени, чем когда педагог сделал бы это за них. Это значит также принимать результаты, не требуя идеального совершенства.

Педагоги развивают инициативу детей, помогая им брать на себя руководящие роли в д/с группе/классе. Они вовлекают детей в создание обязанностей в д/с группе/классе (вместо того, чтобы просто распределять их), а также правил и повседневных (рутинных) занятий. Они возлагают на детей ответственность за выполнение таких обязанностей, которые соответствуют их уровню развития, и которые они могут выполнить. Они принимают роли, которые дети им дают в своей работе или игре, следуя руководящим указаниям детей. Они позволяют детям вырабатывать критерии, чтобы решать, как будет выполняться задание и как оно будет оцениваться. Они поощряют детей обучать друг друга тому, что они знают или умеют делать.

Педагоги также поощряют инициативу детей, давая им позитивную обратную связь, выражая интерес, задавая им вопросы, восхищаясь их достижениями и подбадривая их. Это не значит, что нужно расточать излишние похвалы, что, как показывают исследования (Lepper, Iyengar, and Corpus 2005), уменьшает мотивацию детей. Это означает, что нужно давать информативную обратную связь, имеющую значимый смысл и прямое отношение к выполнению задания/занятию.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свою практику работы, когда они также оценивают, какие взаимодействия, занятия, порядок действий, правила и рутинные занятия, существующие в детсаду или местном сообществе, могут подрывать инициативу детей, и стараются увидеть, не могут ли они что-то сделать, чтобы уменьшить или как-то свести к минимуму эти негативные воздействия. Зачастую у взрослых существует мнение, что детей должно быть видно, но не слышно; что дети не могут внести какого-то ценного вклада. Необходимо развивать инициативу детей, их автономность как уникальных личностей со своими мыслями и чувствами, их самодостаточность и лидерские качества.

Когда взаимодействия педагогов с детьми развивают у них инициативу, автономность, самостоятельность и лидерство, то тогда дети:

- приобретают склонность проявлять инициативу;
- развивают уверенность в себе и высокую самооценку;
- больше вовлечены в обучение;
- приобретают навыки решения задачи и жизненные навыки;
- учатся навыкам, помогающим работать в сотрудничестве с другими, гибко, быть частью коллектива и жить в демократической среде;
- приобретают навыки планирования, организации, анализа, оценки и записи;
- способны оценивать риски и идти на них, когда это уместно;
- приобретают способность действовать проактивно и позитивно реагировать на изменения.



ПРИНЦИП 1.2

Взаимодействия педагога способствуют развитию учебного сообщества, в котором каждый ребенок ощущает свою принадлежность к этому сообществу и получает поддержку для реализации своего потенциала.

- 1.2.1** Для достижения целей обучения и развития каждого ребенка педагог поддерживает взаимодействия детей, чтобы способствовать их социальному развитию, созданию общих представлений и понятий, развитию навыков взаимной поддержки и чувства сообщества.
- 1.2.2** Педагог предлагает детям такие формы активности, которые помогают распознавать и различать чувства у себя и у своих сверстников и уметь выражать их.
- 1.2.3** Педагог пропагандирует демократические ценности, побуждая каждого ребенка выражать свое мнение приемлемым образом и участвовать в принятии решений.
- 1.2.4** Педагог помогает развитию речи и общению детей различными способами на протяжении всего дня.

Почему важно способствовать развитию сообщества учащихся, где каждый ребенок ощущает свою принадлежность к этому сообществу и получает поддержку для реализации своего потенциала

Обучение это нечто большее, нежели просто интериоризация/усвоение знаний. Это процесс, в ходе которого все члены сообщества учащихся активно участвуют в создании этого сообщества.

У детей, которые в ранние годы обучения имеют связи с другими детьми, больше шансов добиться успеха как социально, так и в плане обучения (Hamre and Pianta 2001; Silver et al. 2005; Pianta, LaParo, and Hamre 2006). Потребности детей в приязни, положительной оценке, социальном признании и связях с другими людьми и миром удовлетворяются именно в сообществе (Laevers 2005). Качество взаимоотношений в раннем детстве является фактором, позволяющим предсказать будущий успех в интеллектуальном росте, высокую самооценку, душевное здоровье и хорошую успеваемость в школе (Bronfenbrenner 1981). Исследования показывают, что дружба среди детей дает им социальную стабильность, помогает им научиться просоциальному поведению (Howes et al. 1988; Ladd 1990; Hartup 1996; Ladd, Kochenderfer, and Coleman 1996).

Взаимодействия со сверстниками особенно важны. Опять же гораздо больше вероятности, что они происходят в малых группах. Во время занятий всей группой обычно доминирует педагог, который говорит сам и не требует, чтобы дети вели разговоры между собой. Педагог должен обладать очень хорошим мастерством, чтобы проводить обсуждения всей группой так, что маленькие дети действительно включаются в разговор друг с другом и с педагогом. Занятия по выбору также предоставляют оптимальные возможности маленьким детям для взаимодействия со сверстниками, поскольку они обеспечивают возможность (а часто и необходимость), чтобы дети вербально взаимодействовали с другими детьми в игре один на один или в игре в малой группе, когда им необходимо назначить друг другу роли в игре, установить правила или спланировать следующее приключение.

Быть в сообществе – это знать, что чувствуют и думают другие. В работе (Laevers 2004) утверждается, что у детей

может развиваться здоровое представление о себе и склонность к учебе, только если у них есть ощущение благополучия, которое исходит из принадлежности к сообществу. Благополучие происходит из взаимодействий и является важным фактором для эмоционального развития ребенка. В той же работе отмечается, что взрослые помогают детям, помогая им выразить то, что они чувствуют, и показывая им, как работать с эмоциями других. Роль педагога состоит в том, чтобы укреплять взаимоотношения между детьми, вводя занятия и задания, которые помогают детям исследовать мир поведения, чувств и ценностей.

Согласно работе (Katz and Katz 2009), жизнь детей обогащается, когда их побуждают ценить особые качества друг друга и вклад каждого в достижения группы. Педагог может учить детей либо соревноваться друг с другом, либо сотрудничать и работать сообща. Именно сотрудничество и совместная работа в сообществе учащихся помогают детям достичь успеха, поскольку так дети вступают в позитивные и поддерживающие взаимодействия друг с другом и понимают свою взаимозависимость. В работе (Sapon-Shevin 1999) отмечаются риски создания среды с высокой конкуренцией, поскольку в такой среде дети могут научиться тому, что другие люди мешают им добиться успеха, и поэтому им требуется находить слабости своих оппонентов и делать все возможное, чтобы выиграть любой ценой. Мы все видели отрицательные последствия такого рода взаимодействий.

Еще один ключевой фактор в построении сообщества – это потребность всех членов чувствовать, что они активно в нем участвуют, вносят свой вклад и оказывают влияние на то, как оно функционирует. В классе, ориентированном на педагога, где большинство взаимодействий исходят от педагога к детям, не развиваются навыки общения. Роль педагога состоит в том, чтобы помогать детям развиваться эмоционально и социально, что требует, чтобы дети владели языком и у них было пространство для того, чтобы выразить себя – и со взрослыми, и со сверстниками.

Для того чтобы активно вносить вклад в сообщество учащихся, детям необходимо иметь право влиять на правила, которыми это сообщество управляется, на планы и занятия. Дети учатся правам и обязанностям члена сообщества, которое функционирует на демократических принципах, в том числе учатся проявлять заботу, уважение, справедливость и равноправие.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

1.2.1

Для достижения целей обучения и развития каждого ребенка педагог поддерживает взаимодействия детей, чтобы способствовать их социальному развитию, созданию общих представлений и понятий, развитию навыков взаимной поддержки и чувства сообщества.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Способность успешно работать в коллективе и участвовать в качестве активного члена сообщества учащихся – это очень ценный навык в мире взрослых, однако по традиции учебные системы уделяли мало внимания приобретению детьми этих навыков в учебном процессе. Важно предоставлять возможность детям испытать на опыте приятные моменты делать что-то сообща, как, например, во время еды или утренней встречи/круга, где дети собираются вместе для планирования, а также во время завершающей встречи/круга, где дети собираются вместе, чтобы поразмышлять о том, что они изучили и узнали.

Важно также предоставлять поддержку детям, когда они взаимодействуют с другими. Педагог помогает детям заводить друзей и поддерживать дружеские отношения в д/с группе/классе, предоставляя им возможности вместе работать и играть, сотрудничать и что-то делать сообща. Когда дети более младшего возраста, это делается путем создания возможностей для детей заниматься параллельной игрой. Школьникам начальных классов можно предлагать учебные занятия/задания, выполняемые в сотрудничестве, где они могут выполнить задачу, только работая сообща как члены единой команды. Педагог может использовать «кооперативные» методы обучения (когда обучение происходит при работе сообща), такие как «Подумайте – Объединитесь в пары – Обсудите», даже с маленькими детьми, попросив их найти кого-то и поговорить о чем-то, что они знают или думают, а затем сообщить всей большой группе, что они узнали.

Опыт показывает нам, что ребенок часто может научить чему-то другого ребенка более эффективно, нежели взрослый. Важно, чтобы взрослые опирались на эту способность – чтобы дети учились у других детей и могли получать от них поддержку. В модели, где педагоги и дети обладают общим контролем, также важно, чтобы дети учились через свои взаимодействия со сверстниками, чтобы они могли поддерживать друг друга и выступать в качестве учителей, наставников или быть ролевыми моделями для других. Это можно осуществлять как в рамках одного и того же класса, так и строить отношения с другими детьми в школе, возможно, сделав так, чтобы дети из класса постарше выступали в качестве партнеров по чтению для детей из младшего класса, или же помогали более младшим детям/играли с ними в ходе формальных и неформальных занятий.

Однако дети не просто усваивают эти навыки. Такие навыки, как активное слушание, ожидание своей очереди, умение поделиться материалами, проявить интерес к тому, что делают другие, успокоить другого, попросить о помощи или предоставить помощь/поддержку, высказать одобрение или поделиться радостью – необходимо представить детям, назвать и моделировать для них.

Обязанностью педагога является также замечать, не чувствует ли кто-то из детей исключенным из коллектива, и вмешиваться в такую ситуацию. Педагог может работать и с ребенком/детьми, которые чувствуют себя исключенными, и с теми детьми, которые исключают их, изыскивая и создавая возможности

для того, чтобы дети взаимодействовали с другими – с теми, с кем, возможно, они обычно не ощущают связи. Играя или работая совместно с исключенным ребенком, педагог может позаботиться о том, чтобы то, что они делают, было достаточно интересным, и другие дети тоже захотели к ним присоединиться. Педагог также помогает детям поразмышлять о неподобающем поведении – их собственном и других детей – и поискать способы изменить такое поведение, чтобы другие хотели работать или играть с ними.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свою практику работы, когда они развивают методы, которые помогают детям понимать свою ответственность, а также поощряют детей принимать на себя инициативу по созданию и поддержанию эмоциональной безопасности в д/с группе/классе. Это предполагает обучение детей тому, как замечать, когда они или другие дети исключены, и как быть более инклюзивными, помогая им изменить язык, чтобы изменить ситуацию. Педагог может предложить детям полезные методы, такие как «сообщение SOS» (когда ребенок расстроен и объясняет, почему ему не нравится определенное поведение и как он себя чувствует из-за этого поведения), «мозговой штурм», чтобы придумать способы включить других в свою игру или работу.

Когда педагог направляет взаимодействия среди детей таким образом, чтобы выстраивать взаимопонимание, развивать взаимную поддержку и чувство сообщества, тогда дети:

- развивают социальные навыки, которые помогают им работать и жить с другими;
- приобретают межличностную, социальную и эмоциональную зрелость;
- узнают больше, учась также у других детей;
- больше вовлечены в обучение, поскольку работать с другими зачастую более интересно;
- способны проявлять уважение и интерес к другим.

1.2.2

Педагог предлагает детям такие формы активности, которые помогают распознавать и различать чувства у себя и у своих сверстников и уметь выражать их.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Та роль, которую играет эмоциональный интеллект для достижения успеха в жизни, становится все более и более очевидна и признается в качестве одной из важнейших областей готовности к обучению (Raver, Izard, and Kopp 2002). Детям необходимо ощущать, что их не судят за их чувства и эмоции, и что они имеют право чувствовать то, что они чувствуют. Однако для того чтобы у детей развивалась социально-эмоциональная компетентность, их нужно подбадривать и помогать им облекать в слова приемлемым образом их собственные эмоции, чувства, опыт и точки зрения, чтобы их нужды могли быть удовлетворены. Среди занятий, который дают детям практический опыт анализа своих собственных эмоций и эмоций других людей, а также размышления об эмоциях, можно назвать игры, помогающие узнавать и называть эмоции, ролевые игры, рисование и чтение рассказов и обсуждение эмоций героев.

Детей необходимо также обучать тому, как разрешать конфликты с другими детьми. Конфликты между детьми следует рассматривать как часть их нормального развития и возможность для них заниматься решением задач/проблем. Педагоги развивают у детей навыки разрешения конфликтов, когда они направляют разговор между детьми, у которых возник конфликт, и помогают им найти удовлетворяющие их творческие решения проблем, так чтобы чувства и потребности всех детей, вовлеченных в конфликт, были признаны и учтены. Педагоги немедленно вмешиваются, когда дети причиняют боль друг другу, пользуясь возможностью обсудить конфликт и принять во внимание потребности обоих детей. Однако педагоги также работают с детьми, чтобы помочь им научиться разрешать конфликты самостоятельно.

Они учат детей использовать «сообщения SOS», которые помогают им выразить в словах, что они чувствуют в результате определенных действий других детей. «Сообщение SOS» – это способ для ребенка сформулировать свои чувства и изменить поведение других. Они могут строиться по четкой и ясной форме:

1. «Я чувствую» _____ (назвать чувство)
2. Когда ты _____ (назвать действие)
3. Потому что _____ (сказать, почему это действие связано с твоими чувствами).

Такое сообщение отличается от обвинительного заявления «Ты ...», поскольку оно не содержит ни нападок на другого человека, ни суждений о нем.

Педагоги должны также предоставлять детям позитивную обратную связь, когда они разрешают конфликт или когда они проявляют чуткость в отношении другого или заботу, четко сформулировав, за какое позитивное поведение они хвалят. Они могут поговорить с детьми о том, как определенные виды поведения могут вызвать отрицательные эмоции у других людей, и провести «мозговой штурм», выдвигая идеи, как получать больше позитивных реакций от других.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свою практику работы, когда они регулярно анализируют и размышляют, как конкретные дети на их попечении выражают свои потребности; соответственно они планируют и готовы использовать «обучение по ситуации» (т.е. использовать случайно возникшую ситуацию для целей обучения), чтобы помочь детям лучше понимать свои эмоции и справляться с ними.

Когда педагог предлагает такие занятия/задания, которые помогают детям научиться различать чувства у себя и у своих сверстников и уметь говорить о них, тогда дети:

- приобретают межличностную, социальную и эмоциональную зрелость;
- чувствуют себя защищенными и, таким образом, у них выше ощущение благополучия, когда они могут выразить свои чувства и быть понятыми;
- приобретают навыки того, как успешно работать в сотрудничестве с другими;
- узнают различные точки зрения и вырабатывают уважение к различным позициям;
- учатся тому, что конфликты можно разрешать без насилия и конструктивно.

1.2.3

Педагог пропагандирует демократические ценности, побуждая каждого ребенка выражать свое мнение приемлемым образом и участвовать в принятии решений.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Чтобы дети чувствовали, что они принадлежат к сообществу учащихся, необходимо, чтобы они ощущали, что могут влиять на то, как оно функционирует. Дети узнают о демократии через непосредственный опыт, видя, как она работает в их собственной среде; они узнают, что они достойны и что их голос ценится, а их индивидуальные потребности и права уважают. Взрослые должны уважать те решения, в принятии которых они попросили детей участвовать, и должны позаботиться о том, чтобы и остальные поступали так же.

Один из способов сделать так, чтобы благо группы уважалось, состоит в том, чтобы помочь детям понять (и принять!), что они делать могут и чего делать не могут, а также что они могут ожидать от других. Дети могут понять смысл правил и их цель: чтобы каждый был в безопасности. Вовлечение детей в разработку правил и повседневных рутинных занятий, а также в изменение их и создание новых, когда это необходимо, является лучшим способом добиться, чтобы дети были согласны сотрудничать. Если дети слишком малы, чтобы участвовать в принятии решений на этом уровне – например, если они в возрасте менее двух лет – тогда правила и рамки следует им объяснять, принимая во внимание их уровень понимания.

Другой способ добиться того, чтобы дети чувствовали, что их голос ценится, состоит в том, чтобы побуждать их открыто выражать свое мнение, даже когда их об этом не просят. Научиться, как сформулировать свою позицию или аргумент, чтобы твои нужды, интересы и опыт были услышаны, является частью этого процесса – так же как и приобретение навыка выслушивать идеи других. Педагог может ввести порядок действий/правила, чтобы способствовать тому, что мнения и идеи каждого будут услышаны. Например, педагог может ввести процедуру передачи «палочки говорящего» и объяснить, что только тому ребенку, который держит эту палочку, разрешается говорить в этот момент. Когда палочка передается от ребенка к ребенку в д/с группе, каждый ребенок получает возможность высказаться.

Педагог может обсудить с детьми различие между правами и обязанностями. Каждый имеет право высказаться, но каждый обязан также позаботиться, чтобы его высказывание не обидело других. Обязанность каждого также состоит в том, чтобы заботиться о том, чтобы каждый был услышан. Есть также различие между желаниями и потребностями.

Педагог может разговаривать с детьми о том выборе, который они делают, и как конкретный выбор приносит либо только пользу для них лично, либо же пользу для каждого в группе. Педагог также заботится о том, чтобы когда дети выражают свое мнение и делают выбор, то другие дети и взрослые в д/с группе/классе уважали бы эти мнения и выбор и, насколько возможно, учитывали бы их в ходе своих действий. Педагоги могут также помогать детям понять, что решения и мнения не существуют навсегда; что иногда мы получаем новые знания или новый жизненный опыт и вследствие этого нам приходится или же мы хотим изменить правило, мнение или процедуру. Детям необходимо дать возможность пересматривать решения, чтобы они увидели, что получается при ином выборе.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свою практику работы, когда они активно обучают детей процессам и принципам демократии. В работе (Seefeldt 1994) отмечается, что «дети должны частично отказаться от своего эгоцентризма для пользы других и группы». Это значит, что они также должны научиться спрашивать мнение других и принимать решения о том, что происходит в группе, на основе анализа последствий различных решений для них самих и других.

Когда педагог прививает детям демократические ценности, предлагая каждому ребенку выразить свое мнение надлежащим образом и принимать участие в принятии решений, то дети:

- развивают отношение и навыки, необходимые для того, чтобы они могли эффективно функционировать как граждане демократического общества;
- учатся тому, что необходимо для работы в сообществах учащихся;
- практикуются в принятии демократических решений в защищенной среде и структурированным образом;
- понимают смысл правил вообще и почему они нужны в обществе.

1.2.4

Педагог помогает развитию речи и общению детей различными способами на протяжении всего дня.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Одна из самых больших трудностей, с которой сталкиваются педагоги в д/с группе/классе, – это как говорить меньше и дать возможность детям говорить больше. Подсчитано, что в традиционных классах педагоги говорят, по меньшей мере, в три раза больше чем дети, а когда детей просят высказаться, то обычно это ответ на вопрос педагога (Piper 1998). В том, что педагоги говорят слишком много, имеется две проблемы. Во-первых, дети учатся языку используя его, а не просто слушая, и одна из целей обучения детей младшего возраста как раз и состоит в том, чтобы помочь детям овладеть языком. Во-вторых, все мы перестаем внимательно слушать человека, когда он говорит слишком много, и дети в этом не исключение; они выключаются из учебного процесса, когда от них требуется только слушать, не внося собственного значимого вклада в процесс.

Педагогам необходимо понимать, что коммуникативные навыки детей находятся в процессе развития. Дети не должны бояться делать ошибки или идти на риск, пробуя использовать в общении структуры, которыми они еще не вполне овладели. Это означает, что произношение или грамматику детей не следует прямо поправлять, поскольку это может помешать их мотивации общаться. Вместо того, чтобы поправлять, педагог может перефразировать то, что ребенок сказал, используя правильные языковые формы и продолжая при этом нормальный разговор.

Общение с детьми наиболее эффективно, когда оно стимулирует их мышление и речь идет о предметах, ситуациях и людях. Оно должно быть обоюдным – чтобы говорили и слушали и дети, и взрослые; педагог должен реагировать на то, что говорит ребенок. Детям может становиться не по себе, если им задают слишком много вопросов, даже если это открытые вопросы. Вопросы должны быть естественными и возникать из реального разговора. Педагогу необходимо предоставлять детям достаточное время для ответа. Слишком часто педагог не дожидается ответа и просит ответить кого-то другого, не давая ребенку

времени сформулировать мысль. Педагогу не следует повторять вопрос несколько раз, чтобы убедиться, что ребенок слышит его, поскольку это также мешает ребенку думать над ответом.

Педагоги могут эффективно развивать коммуникативные навыки детей, побуждая их говорить друг с другом во время общих обсуждений и кооперативных занятий (т.е. занятий, требующих работы в сотрудничестве), а также приглашая их изложить подробнее свои идеи или уточнить их. Педагог может спросить детей, каким образом они знают что-то; или пригласить их поразмышлять или высказать предположение, спросив их, что, по их мнению, может произойти в различных ситуациях; а также кратко повторить то, что ребенок сказал, чтобы убедиться, что педагог и другие дети правильно понимают мысль ребенка.

Особенно важно, чтобы педагоги проявляли чуткость к тем детям, для которых используемый в детсаду/школе язык обучения не является родным; педагоги должны приложить старания, чтобы освоение нового языка для этих детей не было травмой и они не боялись на нем говорить. Педагог может очень многое сделать, чтобы помочь детям, которые не говорят на языке, на котором осуществляется коммуникация, например, использовать предметы, картинки, ролевые игры или язык тела. Самая большая ошибка, которую совершают педагоги при работе с такими детьми, – они фокусируются на правильности речи детей вместо того, чтобы поощрять их общаться и говорить так, как они могут. Речевые отличия не являются речевыми нарушениями. Второй язык у детей будет развиваться в достаточной мере так же, как развивался первый язык в домашней среде. Их нужно много подбадривать и поощрять и понимать, что пройдет определенное время, прежде чем они достигнут беглости на новом для них языке через реальные разговоры; правильная речь выработается естественным образом и это не должно быть приоритетом педагога.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свою практику работы, когда они понимают принципы и процессы овладения первым и вторым языком. Так, они могут приблизительно оценивать, на каком этапе овладения языком находится ребенок, и затем предоставлять соответствующую поддержку конкретным детям в соответствии с развитием их речевых способностей.

Когда педагог на протяжении дня различными способами способствует развитию речи и общению детей, то тогда дети:

- развивают свою способность использовать язык, расширяя запас слов и знания того, как язык работает;
- приобретают социальную компетентность;
- развивают навыки мышления более высокого порядка;
- учатся более ясно выражать свои мысли, идеи и чувства;
- прорабатывают и развивают свои идеи и представления, говоря о них;
- развивают навыки мышления и обучения на протяжении всей жизни;
- приобретают уверенность в себе и повышают самооценку, поскольку ощущают себя людьми, которые могут внести вклад в общее дело и имеют что сказать другим.



ПРИНЦИП 1.3

Педагог целенаправленно взаимодействует с другими взрослыми, чтобы поддержать развитие и обучение детей.

- 1.3.1** Педагог поддерживает уважительные взаимодействия с семьей, другими сотрудниками детского сада/школы и членами местного сообщества, а также способствует таким взаимодействиям и моделирует их.
- 1.3.2** Педагог сотрудничает с другими специалистами в детском саду/школе и местном сообществе, чтобы способствовать развитию и обучению детей.

Почему важно участвовать в целенаправленных взаимодействиях с другими взрослыми, чтобы поддержать развитие и обучение детей

Согласно экологической теории Бронфенбреннера, развитие отражает влияние целого ряда систем среды, составляющей окружение ребенка: *микросистема* или непосредственное окружение (семья, школа, группа сверстников, микрорайон); *мезосистема*, которая включает связи между непосредственным окружением (т.е. домом и школой ребенка); *экзосистема* – внешняя среда, которая только опосредованным образом влияет на развитие (например, рабочая среда родителей ребенка); *макросистема* или более широкий культурный контекст (восточная культура vs. западная культура, национальная экономика, политическая культура, субкультура); *хроносистема* – модели изменений и событий в среде на протяжении жизни (Bronfenbrenner 1979).

Когда мы рассматриваем обучение и развитие детей младшего возраста, нам необходимо принимать во внимание все влияния среды на конкретного ребенка. Эти влияния можно представить в виде концентрических кругов: ребенок – в центре, а его окружают круги, которые включают сначала семью, затем местное сообщество, затем учреждения (детсад/школа) и затем более широкие политические и экономические системы, которые тоже влияют на развитие ребенка. За благополучие ребенка несут ответственность все взрослые, которые находятся в этих кругах. Ключевые взрослые, которые принимают решения, влияющие на благополучие ребенка, должны в интересах ребенка вести открытый диалог.

В работе (Laevers 2005) отмечается, что благополучие детей улучшается, когда удовлетворены их базовые потребности, а именно:

- физические потребности (*потребность есть, пить, двигаться, спать*);
- потребность в любви, тепле и нежности (*объятия, физический контакт, возможность принимать и давать любовь и утешение*);
- потребность в безопасности, понятности и преемственности (*потребность в более или менее предсказуемой среде; потребность знать, что позволено, а что нет; способность полагаться на других*);

- потребность в признании и одобрении (*чувство, что тебя принимают и ценят другие; что ты что-то значишь для других; что ты часть группы*);
- потребность ощущать себя способным (*чувствовать, что способен сделать что-то без посторонней помощи; чувство овладения мастерством и преодоления границ; возможность испытывать успех*);
- потребность в смысле и (моральных) ценностях (*чувствовать себя «хорошим» человеком; чувство связи с другими людьми и миром*).

Педагоги, работающие в сотрудничестве с другими специалистами, помощниками педагога, родителями, членами местного сообщества, в большей мере способны удовлетворить потребности детей, нежели если они работают в одиночку. Для того чтобы обучать детей в инклюзивных д/с группах/классах, педагоги работают над тем, чтобы наладить сотрудничество и вести совместное преподавание вместе со специалистами и «полупрофессиональными» работниками (т.е. без специального образования), понимая, что все дети получают пользу от того, что в д/с группе работает несколько специалистов, чтобы удовлетворить их учебные потребности. Совместное преподавание означает, что два специалиста совместно занимаются предметным обучением в д/с группе и оба выполняют при этом активную роль. Педагоги, работающие совместно, прилагают старания, чтобы используемые ими методы обучения вовлекали всех учащихся так, как это нельзя осуществить, когда в классе работает только один педагог. Совместное обучение означает, что оба педагога и другие специалисты участвуют в разработке учебного плана и мониторинге обучения детей, а также в разработке стратегии или задания.

Педагоги также показывают на примере (моделируют) для других взрослых, как позитивно интерпретировать поведение детей (в смысле возможности для развития), а не негативно, когда ребенок рассматривается как проблема. Взаимодействия между взрослыми могут быть источником обучения, которое повышает понимание взрослыми развития детей (Epstein 2007 High Scope).

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

1.3.1

Педагог поддерживает уважительные взаимодействия с семьей, другими сотрудниками детсада/школы и членами местного сообщества, а также способствует таким взаимодействиям и моделирует их.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Дети учатся тому, как относиться к другим с уважением, как работать, сотрудничая, с другими и как быть членом сообщества учащихся, когда они наблюдают поведение, которое для них моделируют другие. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы взрослые в своих взаимодействиях проявляли уважение к другим независимо от их пола, расы, этнического происхождения, культуры, родного языка, религии, структуры семьи, социального класса, экономического положения или специальных потребностей (инвалидности). В детсаду/школе необходимо относиться с тем же уважением к тем, кто занимается ручным трудом – готовит еду для детей или убирает помещение, что и к директору. Когда взрослые проявляют доброту и интерес, вежливы и сотрудничают с каждым человеком, который входит в сообщество д/с группы/класса, то у детей имеется хорошая модель, которой они будут следовать. Когда педагог ценит идеи, вклад или работу других взрослых – имеют эти взрослые непосредственный контакт с детьми в д/с группе или нет – и находит способы показать, что каждый человек может каким-то образом внести определенную лепту в сообщество учащихся, то он тем самым показывает, что все члены сообщества являются людьми, обладающими чем-то ценным для других.

Необходимо различным образом вовлекать родителей и членов местного сообщества. Приглашать членов семей и сообщества участвовать в жизни д/с группы/класса – специально обращаться к ним с просьбами, когда необходимо – это замечательный способ показать, что сообщество учащихся открыто и постоянно развивается по мере того, как люди приносят новую информацию и новые взаимоотношения в группу. Такая практика моделирует для детей, как ценить многообразие – как через разного рода людей, приглашаемых в класс, так и через идеи, которые они с собой приносят. Также такая практика сигнализирует всем, что контекст образования (данный конкретный детсад или школа) является также частью обязанностей местного сообщества и что все члены сообщества обладают взаимным интересом работать совместно на благо детей и сообщества в целом. Она также иллюстрирует преемственность между домом и школой, создавая общие ценности и взаимное уважение.

Есть много способов выказать уважение другим. Педагоги должны обращаться к членам семей детей и членам местного сообщества, а также к тем, кто работает в детсаду/школе, надлежащим образом в соответствии с принятой в данной культуре нормой. Педагогам необходимо показывать, как они ценят поддержку семей и членов местного сообщества, благодаря их устно и письменно, а также привлекая детей к выражению благодарности. В присутствии детей педагоги всегда должны говорить о родителях и членах сообщества уважительно, избегая ярлыков и стереотипов. Например, если у детсада имеются партнерские отношения с домом престарелых и пожилые люди приходят в детсад поработать, то педагогам не следует называть этих людей «стариками». Обучая членов семей или членов местного сообщества, как работать в д/с группе, педагоги должны использовать принципы обучения взрослых.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свою практику работы, когда они регулярно размышляют о том, как разным людям могут даваться ярлыки, как к ним относятся и обращаются. Они осознают, как эти ярлыки или поведение могут исключать других и закреплять неравенство между группами людей. Они следят за тем, как они используют язык и относятся к другим людям, и активно работают над тем, чтобы искоренить случаи исключения и неравноправия в своих собственных взаимодействиях с другими.

Когда педагог поддерживает уважительные социальные взаимодействия с родителями, другими сотрудниками детского сада и членами местного сообщества, тогда дети:

- учатся социальным навыкам;
- узнают о принципах работы в демократических сообществах;
- повышают свою самооценку, когда они видят членов своей семьи и местного сообщества как людей, которые тоже являются учителями или важными членами общества;
- узнают, что люди могут учиться у кого угодно, что каждый человек обладает интересным жизненным опытом и какими-то ценными знаниями (которые необязательно должны быть академическими), которыми он может поделиться с другими;
- учатся ценить многообразие;
- развивают отношения еще и с другими взрослыми в д/с группе/классе.

1.3.2

Педагог сотрудничает с другими специалистами в детском саду/школе и местном сообществе, чтобы способствовать развитию и обучению детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Важно, чтобы педагоги работали как члены единой команды совместно с другими сотрудниками детского сада для того, чтобы лучше удовлетворять потребности детей на их попечении. Планирование вместе с другими специалистами (помощником педагога, коллегами-педагогами, специалистами) может осуществляться либо неформально, либо на запланированных встречах, но если подготовить людей, чтобы они знали, каковы их роли во время проведения занятий/заданий, то это делает их взаимодействия с детьми более эффективными и обеспечивает гладкие переходы между занятиями.

Важно также проявлять должное уважение ко всем сотрудникам. У повара или нянечки могут быть ценные мнения относительно какой-то ситуации, и они могут оказаться так же полезны, как и специалисты.

Когда привлекаются специалисты для работы с конкретными детьми, у которых имеются дополнительные учебные потребности, то лучше всего использовать модель сотрудничества, при которой все – родители, педагоги и специалисты – в равной мере делят ответственность за успех ребенка. При такой модели все участники принимают решения и решают проблемы совместно. Услуги могут оказываться как в д/с группе, так и вне ее, но коммуникация осуществляется постоянно, и, таким образом, поддерживается высокий уровень осведомленности о лечении и успехах, методах и задачах. Проводятся регу-

лярные, заранее планируемые встречи между педагогами и специалистами, на которых поддерживается атмосфера доверия и уважения. Индивидуальные планы обучения составляются совместно, и все понимают свою роль и обязанности в этом плане.

Педагоги также получают и предоставляют обратную связь, приглашая других педагогов, работников администрации и специалистов заходить в д/с группу/класс, чтобы понаблюдать за их преподаванием или предлагают понаблюдать урок одного из своих коллег и затем предоставить ему обратную связь. Важно, чтобы педагоги общались с теми, кто работал с детьми (как педагог или специалист на протяжении предшествующих лет), чтобы получать релевантную и объективную информацию о детях.

Педагогам также необходимо работать с педагогами по предметам в своем детсаду/школе (такими как педагоги по музыке, изобразительному искусству, физкультуре и иностранным языкам), чтобы координировать их взаимодействия с детьми. Это демонстрирует детям, что педагог/классный руководитель уважает эти предметные области, а также людей, которые их преподают.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свою практику работы, когда они работают со специалистами и административными работниками: используют модель совместного преподавания, которая включает совместное планирование; совместно обучают смешанные группы детей (так, что спец. педагог не всегда работает только с учащимися, которым требуется дополнительная помощь); и совместно анализируют, как прошло занятие/урок для всех детей.

Когда педагог сотрудничает с другими специалистами в классе и детском учреждении, тогда дети:

- имеют возможность учиться и развивать отношения еще и с другими взрослыми;
- чувствуют себя более защищенными, зная, что много людей заботятся о них и стараются обеспечить их физическую и эмоциональную безопасность и благополучие.

Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области

- Association for Childhood Education International. 2006. *ACEI global guidelines assessment: Adapted from the global guidelines for the education and care of young children in the 21st century*. <http://www.udel.edu/bateman/acei/wguides.htm>
- Blair, C. 2002. School readiness: Integration of cognition and emotion in a neurological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist* 57(2): 111–27.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- . 1981. Children and families: 1984? *Society* 18(2): 38–41.
- Bruner, J. 1980. *Under five in Britain*. London: Grant McIntyre.
- Center for Civic Education. 1997. *Foundations of democracy*. Calabasas, Calif.: Center for Civic Education.
- Coughlin, P., K. Hansen, D. Heller, R. Kaufmann, J. Rothschild Stolberg, and K. Burke Walsh. 1997. *Creating child-centered classrooms: 3–5 Year Olds*. Washington, D.C.: Children's Resources International.
- Council for Exceptional Children. 2003. *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators. Fifth Edition*. Arlington, Va.: Council for Exceptional Children.
- Cryer, D., T. Harms, and C. Riley. 2003. *All about the ECERS: A detailed guide in words and pictures to be used with the ECERS-R*. New York: Teachers College Press.
- Duncan, G. and J. Brooks-Gunn (Eds). 1997. *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Epstein, A. 2007a. *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti, Mich.: High Scope Press.
- . 2007b. *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Gopnik, A., A. Meltzoff, and P. Kuhl. 1999. *The scientist in the crib*. New York: William Morrow and Company.
- Hamre, B. and Pianta, R. 2001. Early teacher child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2): 625–638.
- Hartup, W. 1996. Cooperation, close relationships and cognitive development. In *In the company they keep: Friendships in childhood and adolescence*, edited by W. Bukowski, A. Newcomb, and W. Hartup. New York: Cambridge University Press.
- Howes, C. 1999. Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, edited by J. Cassidy and P. Shaver. New York: The Guilford Press, 671–87.
- Howes, C., K. Rubin, H. Poss, and D. French. 1988. Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 53(1): 1–92.
- Jencks, C., and M. Phillips (Eds). 1998. *The black-white test score gap*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Katz, L., and S. Katz. 2009. *Intellectual emergencies: Some reflections on mothering and teaching*. Lewisville, N.C.: KPress.
- Ladd, G. 1990. Having friends, keeping friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61: 1081–1100.
- Ladd, G., B. Kochenderfer, and C. Coleman. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development* 67: 1103–18.
- Laevers, F. and L. Heylen (Eds). 2004. *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study of experiential education*. Studia Paedagogica. Leuven, Belgium: Leuven University Press.

Laevers, F. 2005. *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven University, Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm.

———. 2009. Stvaranje djelotvornijeg sustava odgoja i obrazovanja povećanjem učeničke dobrobiti i uključenosti, *Dijete škola, obitelj* 3: 2–7.

Lepper, M., S. Iyengar, and J. Corpus. 2005. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology* 92(2): 184–96.

Miller, L. 1995. *An American imperative: Accelerating minority educational advancement*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Montie, J.E., Z. Xiang, and L.J. Schweinhart. 2006. Preschool experiences in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly* 21: 313–31.

National Association for the Education of Young Children. 2003. *Preparing early childhood professionals: NAEYC's standards for programs*. Washington, D.C.: NAEYC.

———. 2005. *NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, D.C.: NAEYC.

NICHD Early Childcare Research and Network. 2002. The relation of global first grade environment to structural classroom features, teacher, and student behaviors. *Elementary School Journal* 102: 367–387.

———. 2003. Social functioning in the first grade: Prediction from home, child care and concurrent school experiences. *Child Development* 74: 1639–1662.

———. 2005. A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *The Elementary School Journal* 105: 305–323.

Pianta, R. 2003. *Teacher child interactions: The implications of observational research for re-designing professional development*. Presentation to the Science and Ecology of Early Development (SEED), National Institute of Child Health and Human Development, Washington, D.C.

Pianta, R., K. LaParo, and B. Hamre. 2006. *CLASS: Classroom assessment scoring system manual preschool (Pre-K) version*. Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning. www.virginia.edu/vprgs/CASTL/.

Piper, T. 1998. *Language and learning: The home and school years*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Raver, C., C. Izard and C. Kopp. 2002. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 16(3): 1–19.

Rothbart, M. and M. Posner. 2005. Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. In *New horizons in developmental theory and research*, edited by L. Jensen and R. Larson. San Francisco: Jossey-Bass.

Sapon-Shevin, M. 1999. *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. New York: Allyn & Bacon.

Seefeldt, C. 1994. *Early childhood education. An introduction*. New York: Merrill.

Shanker, S. 2009. *Developing pathways: Scaffolding for early learners*. www.bcssa.org/pro-d/conf-present/.../StuartShankerKeynote.ppt.

Shonkoff, J. and D. Phillips. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Shore, R. 1997. *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.

Silver, R., J. Measelle, M. Essex, and J. Armstrong. 2005. Trajectories of externalizing behavior problems in the classroom: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* 43: 39–60.

Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, B. Taggart, E. Melhuish, P. Sammons, and K. Elliot. 2003. *The effective provision of pre-school education (EPPE) project (1997–2003): Technical paper 10 'Intensive Case Studies of practice across the Foundation Stage.'* Research brief RBX16-03. United Kingdom: Department for Education and Skills.

Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, R. Gilden, and D. Bell. 2002. *Researching effective pedagogy in the early years: Research report RR356.* United Kingdom: Department for Education and Skills.

Siraj-Blatchford, I. and K. Sylva. 2004. Researching pedagogy in English preschools. *British Educational Journal* 30(5): 713–730.

Siraj-Blatchford, I. and L. Manni. 2008. 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English foundation stage. *Early Years* 28(1).

Tizard, B., and M. Hughes. 1984. *Young children learning, talking and thinking at home and at school.* London: Fontana Paperbacks.

United Nations. General Assembly. 1990. *UN Convention on the Rights of the Child.*

Vygotsky, L. 1934, 1962. *Thought and language.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Weikart, D. 2000. *Early childhood education: Needs and opportunity.* Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Wood, D., L. McMahon, and Y. Cranstoun. 1980. *Working with under fives.* London: Grant McIntyre.

Wyman, S. 1993. *How to respond to your culturally diverse student population.* Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zeichner, K. 1996. Educating teachers to close the achievement gap: Issues of pedagogy, achievement, knowledge, and teacher preparation. In *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*, edited by B. Williams. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Семья и местное сообщество

Прочные партнерские отношения между педагогами и семьями и другими членами местного сообщества необходимы для обучения и развития детей. Осознавая роль дома и семьи как среды, где начинается обучение и социальное развитие ребенка, педагог должен выстраивать мостики между детсадом (школой) и семьей/местным сообществом и способствовать постоянному двустороннему общению.

Чтобы поддерживать обучение и развитие детей, необходимо принимать во внимание различный состав, происхождение, образ жизни и характеристики семей детей и тех местных сообществ, где они живут. Чуткость педагога в отношении родителей и близких детей и умение учитывать особенности семей проявляются в том, что педагог ценит то, что семьи различным образом могут способствовать обучению своих детей и вносить вклад в жизнь класса и школы/детсада.

Способствуя эффективной коммуникации и взаимодействию между семьями, школой и местным сообществом, педагог помогает признать интересы и ответственность всех этих сторон за обучение и будущее детей, и таким образом, способствует большей сплоченности местного сообщества в целом.





ПРИНЦИП 2.1

Педагог способствует партнерству с семьями и предоставляет разнообразные возможности для того, чтобы семьи и местное сообщество участвовали в развитии и обучении детей.

- 2.1.1** Педагог приглашает членов семей в группу/класс, приветствует их участие и вовлекает все семьи, применяя разные способы, в образовательный процесс и жизнь учебного сообщества.
- 2.1.2** Педагог вовлекает членов семей в процесс совместного принятия решений относительно обучения и развития детей и социальной жизни в группе/классе.
- 2.1.3** Педагог вовлекает родителей и других членов семей в принятие решений относительно среды развития и обучения детей.

Почему важно способствовать партнерству с семьями и предоставлять разнообразные возможности для того, чтобы семьи и члены сообщества участвовали в обучении и развитии детей

Родители и другие члены непосредственной семьи ребенка являются самыми важными людьми в жизни ребенка. Они вовлечены в обучение и развитие своих детей с самого их рождения. Они обеспечивают культурный фундамент и систему ценностей для процесса социализации ребенка. Вовлечение родителей и семьи – это не просто их участие в занятиях, мероприятиях и программах, которые составляют мир ребенка. Вовлечение подразумевает и понимание ребенка – настолько хорошо, что они знают, что значат его определенные настроения или как ребенок справляется с трудным окружением и ситуациями. Партнерство с семьями способствует созданию большей преемственности между средой дома и детсада/школы.

В работе, обобщающей исследования по этим вопросам, делается вывод (Pate and Andrews 2006), что данные непротиворечивы, позитивны и убедительны: семья оказывает важнейшее влияние на успехи ребенка в школе и на протяжении жизни. Когда школы, семьи и местные сообщества работают совместно, чтобы поддержать обучение, то обычно дети лучше успевают в школе, меньше отсеиваются и им больше нравится школа.

Каковы результаты вовлечения родителей?

- Вовлечение родителей ведет к улучшению успеваемости.
- Вовлечение родителей способствует более хорошему поведению учащихся в классе.
- Родители, участвующие в принятии решений, больше поддерживают инициативы детсада/школы и в большей мере рассматривают их как свои собственные.
- Вовлечение родителей увеличивает поддержку школы/детсада.
- Вовлечение родителей улучшает посещаемость.
- Вовлечение родителей способствует лучшему пониманию ролей и взаимоотношений внутри триады родители – учащиеся – школа/детсад.

- Вовлечение родителей улучшает эмоциональное благополучие учащихся.
- То, как вовлекают родители, и качество их вовлечения влияет на результаты учащихся, а также влияет на родителей и педагогов.

Чем раньше родители начинают участвовать в процессе обучения ребенка, тем более эффективными оказываются результаты (Michigan Department of Education 2002). В работе (Henderson and Mapp 2002) поддерживается данная точка зрения: обобщая существующие исследования, авторы отмечают, что детсады/программы по развитию детей младшего возраста, где родителей целенаправленно подготавливают, чтобы они также работали с детьми дома, достигают более значительных позитивных результатов, и что достижения детей прямо связаны с количеством времени, которое родители тратят на такую работу по программе. Это относится к детям из самых разных семей и с разными уровнями дохода. В некоторых случаях, дети, испытывавшие наибольшие трудности в детсаду/школе, добились наибольшего прогресса.

В работе (Henderson and Mapp 2002) также указывается, что «детсады/школы, которые успешно устанавливают связи с семьями и местным сообществом, приглашают людей к участию, рады им и учитывают потребности конкретных родителей и местного сообщества». Авторы работы объясняют, что «*взаимоотношения* имеют значение. То, как сотрудники детсада/школы относятся к родителям и членам местного сообщества – как к помощникам в процессе улучшения достижений учащихся, а не как к помехе», а также «уровень *социального доверия* могут быть индикаторами качества школы». Один из наилучших способов рассматривать родителей как помощников – это вовлекать их в принятие совместных решений в отношении обучения и развития детей, а также социальной жизни в д/с группе/классе.

В работе (Henderson et al. 2007) выделены четыре ключевых убеждения, которые должны служить основой работы педагогов/школ/детсадов при вовлечении семей:

1. Педагоги должны верить, что все родители хотят самого лучшего своим детям.
2. Педагоги должны верить, что все родители способны оказать поддержку в обучении своим детям.
3. Родители и сотрудники детсада/школы должны быть равноправными партнерами.
4. Основная ответственность за развитие партнерства между школой и домом лежит в основном на сотрудниках детсада/школы.

Авторы работы (Hoover-Dempsey and Sandler 1997) подтверждают это в своем исследовании, где они изучали, что мотивирует родителей/членов семей участвовать в обучении своих детей. Они сообщают, что то, как родители понимают родительские обязанности и насколько уверенно они чувствуют себя в своей способности помочь детям, влияет на их решение участвовать или нет и как именно участвовать. Однако они также должны ощущать, что приглашение исходит от детского сада/школы – это, возможно, является самым важным фактором.

У всех родителей есть надежды и мечты в отношении своих детей, однако эти мечты – и уверенность родителей в своей способности помочь детям реализовать их – очень различны. Педагоги и школы должны уважать различия между семьями. Эффективное вовлечение родителей/семей учитывает и уважает культурные и классовые различия. Нужно придерживаться концепции партнерства, при которой власть и ответственность делятся поровну. Согласно работе (Henderson et al. 2007), взаимоотношения между сотрудниками детского сада/школы и семьями зачастую отличаются односторонностью. Педагоги считают, что они специалисты и семьи не могут сомневаться в их решениях. Взаимные отношения предполагают, что педагоги спрашивают у родителей, что педагоги/школа/детсад могут сделать, чтобы помочь детям, и просят родителей поделиться с ними своими знаниями, навыками и культурой.

«Факторы, связанные с отношением педагогов/школы, оказывают огромное влияние на вовлечение родителей в обучение детей» (Henderson and Mapp 2002). Когда сотрудники школы «имеют теплые и доверительные взаимоотношения» с семьями и признают их «своими партнерами в обучении детей», то такие взаимоотношения, как утверждается в работе (Henderson and Mapp 2002), укрепляют их «желание участвовать и влияют на то, как они участвуют в обучении своих детей».

Уважать различия семей означает, что нужно обеспечить различные возможности для участия родителей. В работе (Epstein 1995) дается описание шести типов участия, которые могут использовать детский сад/школы, чтобы увеличить сотрудничество между школой, семьями и местным сообществом:

1. *Родительские навыки* – помогать родителям выработать навыки и понимание развития детей и подростков, чтобы они могли создать дома среду, которая способствует обучению и успеху в школе.

2. *Коммуникация* – эффективное общение между школой и домом и между домом и школой об успехах детей и школьных программах.
3. *Добровольная работа* – вовлечение родителей и других членов семей в качестве добровольцев (ведется работа по привлечению родителей и их обучению; обеспечиваются гибкие графики – чтобы родители действительно могли принимать участие).
4. *Обучение дома* – предоставление информации и заданий, которые родители могут использовать при обучении дома – чтобы связать дом и школу.
5. *Принятие решений* – включение родителей и/или членов семей в принятие решений и управление детским садом/школой.
6. *Сотрудничество с местным сообществом* – интеграция услуг и ресурсов местного сообщества в школьную жизнь – чтобы укреплять семьи, школьные программы и развитие и обучение детей.

В работе «Национальные стандарты и партнерство между семьей и школой» (Parent Teacher Association 2008) дается анализ, какие типы вовлечения оказывают наибольшее влияние на успехи детей, и соответственно предлагаются следующие стандарты:

1. *Все семьи приглашаются к участию в жизни школы и сообщества* – семьи активно участвуют в жизни школы/детсада, их вклад ценится, они связаны друг с другом, с сотрудниками школы и с тем, что изучают дети.
2. *Эффективная коммуникация* – семьи и сотрудники школы участвуют в регулярной и значимой коммуникации об обучении детей.
3. *Поддержка развития и обучения детей* – семьи и сотрудники школы сотрудничают, чтобы оказать поддержку обучению и здоровому развитию детей как дома, так и в школе, и регулярно имеют возможности укрепить свои знания и навыки для достижения эффективных результатов.
4. *Голос в защиту каждого ребенка* – семьям оказывается поддержка, чтобы они могли выступать в защиту прав своих детей и обеспечить им справедливое отношение и доступ к образовательным возможностям, которые будут способствовать их успеху.
5. *Равноправное партнерство* – семьи и сотрудники школы являются равными партнерами в решениях, имеющих отношение к детям; они совместно рабо-

тают, чтобы информировать людей, оказывать влияние и способствовать выработке образовательной политики, практики работы и созданию программ.

6. *Сотрудничество с местным сообществом* – семьи и сотрудники школы сотрудничают с членами местного сообщества – чтобы связать учащихся, семьи и сотрудников с имеющимися возможностями для обучения и участия в гражданском обществе, а также с услугами в местном сообществе.

Вполне логично, что наиболее успешными программами вовлечения родителей/семей являются те, которые предлагают различные способы для участия родителей и членов семей. Понимая, что родители/члены семей сильно отличаются по их готовности и способности участвовать в занятиях и мероприятиях в школе (а также по имеющемуся в их распоряжении времени), школы должны предлагать целый ряд различных опций для их участия.

Следует отметить, что исследование (Henderson and Mapp 2002) показало, что один из наиболее успешных способов повлиять на достижения детей состоит в том, чтобы

связать вовлечение семьи с результатами детей, включая семьи в процессы принятия решений об учебных целях для их детей.

Исследование (Hoover-Dempsey and Sandler 1997) также показывает, что улучшение отношения родителей к школе и повышение их самооценки обычно происходит, когда родители оказываются вовлечены в обучение своих детей. Родители часто начинают участвовать, сомневаясь, что их участие может дать какие-то результаты, и обычно они бывают очень рады, обнаружив, какой важный вклад они могут сделать своим участием. В этой связи очень важно, чтобы школы и семьи были осведомлены, что вовлечение семей способствует обучению детей, улучшению их поведения и отношения к учебе – вне зависимости от доходов родителей, их уровня образования и наличия у них работы. В работе (Walberg 1984), анализирующей 29 исследований, посвященных программам вовлечения родителей, указывается, что участие семьи в обучении является фактором, который является в два раза более важным для прогнозирования академических успехов ребенка в будущем, нежели социально-экономический статус семьи.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

2.1.1

Педагог приглашает членов семей в группу/класс, приветствует их участие и вовлекает все семьи, применяя разные способы, в образовательный процесс и жизнь учебного сообщества.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Педагогам необходимо отдавать себе отчет, что их дети живут в разного рода семьях, и поэтому они должны сотрудничать со всеми семьями. Некоторые дети живут в семьях, где есть два родителя, некоторые в семьях, где родитель один (разведен, овдовел или никогда не был женат/замужем), некоторые живут в семье, где партнеры одного пола. Другие живут в смешанных семьях. У некоторых детей родители очень молодые (даже тинэйджеры); у других родители старше. О некоторых детях заботятся бабушка с дедушкой или другие родственники (в том числе братья или сестры) или приемные родители. Некоторые дети живут в больших семьях, где несколько поколений живут вместе, включая тетей, дядей или двоюродных братьев и сестер. А кто-то может быть единственным ребенком в семье. Некоторые дети живут в семьях, где у родителей высокий уровень образования, тогда как у других родителей может быть за плечами только начальная школа. У некоторых родителей и членов семей может быть инвалидность. У некоторых детей даже могут быть члены семьи, находящиеся в тюрьме.

Какая бы семья ни была у ребенка, нужно сделать так, чтобы все чувствовали, что тому, что они могут сделать, в детсаду/школе будут рады. Педагоги должны искать пути вовлекать не только родителей, но также всех членов семьи, а также членов местного сообщества, которые участвуют в жизни детей. Помните, что вовлечение – это процесс, состоящий из двух ступеней. Родители/члены семей должны сначала почувствовать со стороны педагога или школы теплоту и готовность принять их, прежде чем они захотят участвовать в чем-то. Педагог может выразить эту теплоту различными способами: это может быть что-то очень простое, например, повесить в д/с группе приветствие родителям и вывесить для них полезную информацию – чтобы они чувствовали, что члены семей и местного сообщества – важные люди в образовании их детей. Даже просто поприветствовать их, когда они приводят и забирают детей, дает им почувствовать, что им рады.

Педагоги должны считать, что родители/члены семей хотят и могут быть партнерами в образовании их детей. Педагоги могут вовлечь родителей в обучение их детей в детсаду/школе, разговаривая с ними о том, почему их участие так важно, в какой бы форме оно ни происходило. Педагоги могут воспользоваться самыми разнообразными формальными и неформальными методами, чтобы узнать, какими знаниями или интересами родители/члены семей могут поделиться и каковы их ограничения в плане времени. Среди полезных методов следует отметить: анкетирование, разговоры, письменные просьбы в отношении изучаемых тем, вывешивание таблиц, где перечислено, как люди могут принять участие. Педагогу следует предлагать разные опции, как члены семей могли бы участвовать: добровольная помощь в д/с группе/классе, выполнение занятий дома с детьми, поделиться своими знаниями по конкретной теме или рассказать детям какую-то историю. Когда люди хорошо информированы о том, что происходит в д/с группе, им легче решить, как и где они могли бы

поучаствовать. Например, если они знают, что дети заинтересовались минералами, член семьи, являющийся геологом или ювелиром, может предложить принести какие-то материалы или информацию.

Недостаток планирования и недостаток взаимопонимания могут быть самыми большими препятствиями на пути эффективного вовлечения родителей/семей. Сотрудники детсада/школы, если они хотят создать эффективную программу, должны быть лишены предубеждений и быть хорошо организованными в своем подходе к организации участия родителей. Члены семей должны иметь возможность выбирать из целого ряда занятий, которые учитывают разные расписания, предпочтения и способности. Это включает также осознание, что помощь своим детям – тоже ценна, даже если родители/члены семей не могут присутствовать в школе.

Помимо этого педагог должен проявлять чуткость к тому, как члены семей могут наиболее подходящим образом участвовать в качестве добровольных помощников в группе/классе. Членам семьи надо будет объяснить, как проводить те занятия/задания, в которых они будут участвовать, когда они будут находиться в группе/классе. У волонтеров должно быть хорошее представление о том, какова цель данного занятия, и они должны понимать общие принципы и подходы детсада/школы к работе с детьми. Предложения того, что волонтеры могут делать с детьми, можно вывесить в центрах занятий вместе с объяснениями, что изучают дети, когда работают в этих центрах. Чем больше информации будет у волонтеров, тем более эффективно они смогут работать с детьми. Наконец, педагог должен найти способы выразить признательность членам семей за их вклад в обучение их детей. Это можно сделать, вывешивая объявления с благодарностью за вклад семей, помещая благодарность в информационный листок или передавая через детей благодарственные письма.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они выявляют препятствия, мешающие участию семей – особенно семей из обездоленных групп населения – при создании партнерских отношений между домом и школой, и ищут альтернативные способы привлечения их в школу/детсад. Например, педагогу могут понадобиться письменные переводы письменной информации на том языке, который понимают члены семей, если они не говорят на языке преподавания. Или если у членов семьи низкий уровень грамотности, педагогам может потребоваться найти способы осуществлять коммуникацию устно. В некоторых случаях члены семей могут приходить в детсад/школу, только если обеспечить заботу для их младших детей или только если можно организовать для них транспорт, чтобы они могли приехать в школу/детсад. Педагоги могут поднять эти вопросы на школьном собрании, где их можно легче решить.

Когда педагог приглашает членов семей в д/с группу, радуется, когда они приходят, и находит способы, чтобы все семьи могли участвовать в учебном процессе и жизни сообщества учащихся, то тогда дети:

- строят позитивные и эмоционально устойчивые взаимоотношения со взрослыми;
- развиваются социально и эмоционально;

- демонстрируют более позитивное отношение к школе/детсаду и более положительное поведение;
- чувствуют себя в безопасности;
- получают позитивный жизненный опыт;
- больше вовлечены в обучение;
- достигают более хороших результатов в академическом и когнитивном плане.

2.1.2

Педагог вовлекает членов семей в процесс совместного принятия решений относительно обучения и развития детей и социальной жизни в группе/классе.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Необходимо уважать права и обязанности родителей руководить своими детьми и направлять их – в соответствии с Конвенцией о правах ребенка ООН (UN Convention on the Rights of the Child 1990). Это значит, что школы и детсады обязаны работать в партнерстве с родителями и семьями в отношении их детей.

Совместное принятие решений нельзя осуществлять без доверия. В работе (Henderson and Mapp 2002) отмечается, что это требует того, чтобы педагоги хвалили семьи за их участие и вовлекали их, фокусируя внимание на детях и их обучении. Ключевую роль опять же играет эффективная коммуникация. Педагогам следует постоянно обмениваться идеями с семьями, планируя цели для обучения и развития их детей и оценивая их прогресс, а затем опираться на эти идеи и сообщать родителям, как идут дела у детей. Когда необходимо, педагогам следует изменять планы и повседневные занятия, реагируя на информацию, которую они узнали у родителей.

Семьям нужна информация от педагогов, а педагогам нужна информация от семей – для того, чтобы участвовать в совместном принятии решений. Педагоги могут использовать разнообразные методы для сбора данных об интересах детей, их потребностях и сильных сторонах – как формально, так и неформально, используя анкеты, вопросники с готовыми ответами (где нужно поставить галочку против нужного ответа), наблюдения или разговоры с родителями/членами семей. Анализ портфолио детей, а также письменных и устных отчетов дает возможность семьям оценивать развитие их ребенка. Вся эта документация убеждает родителей, что педагог понимает их ребенка, что, в свою очередь, повышает доверие к педагогу. Портфолио являются особенно ценным источником данных, поскольку и родители, и педагоги могут добавлять свои комментарии к разным работам ребенка, которые, по их мнению, иллюстрируют его процессы обучения и прогресс. Эти данные становятся основой для того, чтобы родители и педагоги совместно разрабатывали конкретные цели для конкретных детей. У некоторых детей в д/с группе/классе могут быть индивидуализированные планы обучения. Членов семей также необходимо вовлекать в создание и оценку этих планов.

Семьи можно вовлекать в обмен информацией об успехах их детей, а также в постановку целей во время отдельных встреч, в которых участвуют родители/член семьи, педагог и ребенок. Проблемы можно решать, приглашая членов семьи обращаться к педагогу, или путем обращения педагога к семье, чтобы обсудить проблему и решить, какие дальнейшие действия предпринять.

Однако важно сообщать о развитии ребенка с чуткостью, учитывая ценности родителей, цели и реакции. Если у ребенка имеется проблема, то в этом никогда нельзя обвинять семью; вместо этого нужно пригласить членов семьи высказать их идеи о том, как педагог мог бы улучшить свои взаимодействия с ребенком. Педагог в своем общении с семьями должен давать им понять, что он считает членов семьи компетентными и уважает их родительские способности и культуру семьи.

При общении с членами семьи педагог должен всегда заботиться о том, чтобы их нужды, интересы и опасения были учтены. Педагоги должны быстро реагировать и плодотворно использовать любой контакт с родителями и, когда возможно, быть проактивными (т.е. упреждать проблемы). Педагоги выстраивают партнерства, когда они планируют вместе с членами семей, что они могут вместе сделать, чтобы устранить проблемы.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают над тем, чтобы помочь семьям расширить свои возможности, и выступают в качестве их союзников, добиваясь, чтобы голоса родителей были услышаны, когда речь идет об обучении и развитии их детей. Даже хотя в КПР ООН конкретно подтверждается право родителей нести основную ответственность за своих детей, часто педагоги не прислушиваются к желаниям родителей/членов семьи, особенно когда семьи принадлежат к уязвимым и обездоленным слоям населения. Например, членам семьи, возможно, неловко высказаться, когда их детей помещают в спец. школы/спец. классы или оставляют на второй год. Педагоги могут работать над тем, чтобы изменить такую практику работы, при которой родителей не приглашают участвовать в принятии решений в отношении обучения и развития их детей: педагоги могут говорить о таких проблемах в сообществах и на профессиональных форумах, а также работать на уровне детсада/школы, чтобы преодолеть их.

Когда педагог вовлекает членов семей в процесс общего принятия решений относительно обучения и развития детей и социальной жизни в д/с группе, тогда дети:

- в большей мере чувствуют себя защищенными, поскольку они понимают лучше, что от них ожидается;
- лучше себя чувствуют в детсаду/школе, поскольку группа/класс больше скоординированы с домом;
- более вовлечены в обучение;
- добиваются успехов в академическом и когнитивном развитии;
- более успешны в преодолении трудностей;
- радуются тому, что члены их семей чаще участвуют в их занятиях.

2.1.3

Педагог вовлекает родителей и других членов семей в принятие решений относительно среды развития и обучения детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Педагог вовлекает родителей/членов семей, приглашая их присоединиться к сотрудникам школы/детсада в принятии решений относительно содержательных аспектов и работы школы/детсада, а также спрашивая их, как они и их дети будут участвовать в создании учебной среды – как эмоциональной, так и физической – в детсаду/школе. Родители будут участвовать с большей готовностью, если занятия соответствуют их пониманию и потребностям, а их вклад в создание программы рассматривается как необходимый для ее успеха.

На уровне группы/класса педагогу необходимо выяснить, каковы ценности семей, их цели, опасения, нужды и ожидания. Родителей/членов семей можно просить помочь определить правила группы/класса, расписание школьного автобуса, цели учебного заведения, внеклассные занятия, вовлечение местного сообщества, спортивные мероприятия, представления драмкружка, летние лагеря, а также летние и зимние каникулы. Они также могут выбрать темы/проекты/экскурсии для всего класса и помочь организовать или реализовать их. Родителям можно также предлагать выбирать темы для родительских собраний.

Конечно, легче, когда родители/члены семей информированы о долгосрочных и краткосрочных учебных планах, и им предоставляется информация о возможностях для их участия в группе/классе. Педагоги делятся ответственностью за учебную среду и ресурсы группы/класса с родителями, приглашая их инициировать занятия, разрабатывать учебные материалы, приходить на занятия в качестве экспертов, приносить определенные предметы, нужные для тематических занятий, и другие материалы.

Педагоги ищут способы вовлекать родителей в принятие решений с самой первой встречи, когда новая семья входит в школу или детсад. Они заботятся о том, чтобы все родители были информированы об их правах и обязанностях по принятию решений о работе школы/детсада. Они побуждают семьи становиться активными членами команды управления д/с группой/классом или детсадом/школой, а также говорить о своих нуждах и ожиданиях тем, кто занимается управлением. Педагоги также вовлекают членов семей, когда это возможно, в написание концепции, целей и рабочих правил детсада/школы, помогая, таким образом, им почувствовать, что они здесь хозяева.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают над тем, чтобы сделать так, чтобы семьи, сотрудники детсада и члены сообщества понимали, что ответственность за развитие детей складывается из совместных усилий. Это значит, что властью необходимо делиться с семьями и членами сообщества. В работе (Henderson and Mapp 2002) даются конкретные предложения для достижения этого, в том числе совместное изучение вопросов национальной реформы школы и работа с семьями и членами сообщества для осуществления соответствующих реформ на уровне школы/детсада.

Когда педагог вовлекает родителей в принятие решений относительно среды обучения детей, тогда дети:

- гордятся, что их родители принимают участие;
- сами чувствуют больше уверенности, когда видят, что их родителей/семьи ценят;
- добиваются больших успехов и улучшают свое представление о себе;
- более спокойны и открыты обучению в школе/детсаду, поскольку оно более скоординировано с целями семьи;
- чувствуют себя в безопасности, ощущая поддержку и семьи, и педагога;
- развивают более хорошие взаимоотношения как с педагогом, так и с членами семьи;
- вовлечены в обучение.



ПРИНЦИП 2.2

Педагог использует формальные и неформальные возможности для общения и обмена информацией с семьями.

- 2.2.1** Педагог регулярно общается с семьями, обсуждая развитие и обучение детей, требования учебной программы, а также мероприятия и события в группе/классе.
- 2.2.2** Педагог регулярно общается с семьями, чтобы знать жизнь каждого ребенка и лучше понимать его сильные стороны, интересы и потребности.
- 2.2.3** Педагог создает возможности, чтобы семьи обменивались опытом, учились друг у друга и оказывали друг другу поддержку.
- 2.2.4** Педагог обеспечивает конфиденциальность информации о семьях и детях.

Почему важно, чтобы педагог использовал формальные и неформальные возможности для общения и обмена информацией с семьями

Обучение и развитие детей неразрывно связано с их семьями. Следовательно, для того чтобы оказать поддержку детям и способствовать их оптимальному обучению и развитию, детсады/школы должны поддерживать эффективную коммуникацию с семьями. Эффективная коммуникация между семьей и школой помогает выстроить понимание, развить доверие и построить мостики между культурами дома и школы. В основе такой коммуникации лежит признание важности семей детей; создание взаимоотношений с семьями строится на взаимном доверии и уважении; через коммуникацию педагог поддерживает семьи и вовлекает их в участие в обучении их детей, а также приглашает семьи в полной мере участвовать в жизни и работе детсада/школы.

В работе (Epstein 1995) отмечается, что эффективно организованная, регулярная, двусторонняя, значимая коммуникация о работе и жизни д/с группы/класса и прогрессе детей способствует лучшим успехам детей. Авторы работы (Payne and Kaba 2001) показывают, что качество взаимодействий между родителями и педагогами позитивно связано с качеством школы. Такое улучшение качества включает: более хорошие взаимоотношения между родителями и педагогами, более сильную поддержку родителей, а также мнение родителей и директоров, что педагоги, которые эффективно общаются, обладают более сильными педагогическими способностями, нежели другие педагоги.

Родители также получают пользу от эффективной коммуникации между семьями и школой. Исследования (Hoover-Dempsey and Sandler 1997; Henderson and Mapp 2002) показывают, что вовлечение родителей дома и в школе возрастает, когда родители полагают, что педагоги стараются их информировать, ценят их вклад и делают конкретные предложения, как помочь их детям учиться. Когда родители успешно вовлечены, они начинают лучше видеть свои собственные успехи со своими детьми. Более того, когда они полагают, что школа рада их участию, дает им возможность участвовать и предлагает конкретные методы, чтобы помочь обучению детей, то родители более удовлетворены качеством обучения своих детей. Удовлетворение родителей, в свою очередь, создает множество положительных моментов для педагогов.

Взаимодействия с семьями более позитивны, когда члены семей ощущают, что к ним относятся с уважением и эмпатией. Этого можно достигнуть, только когда педагоги «слушают» членов семей, а не просто «говорят» им. Педагоги спрашивают семьи, как они поощряют детей, предлагают родителям поделиться историями, связанными с воспитанием детей, и выясняют ожидания семей в отношении образования их детей (Henderson and Mapp 2002). Эффективная коммуникация также предполагает, что педагог внимательно выслушивает опасения родителей и берет на себя ответственность помочь, чтобы эти опасения были приняты во внимание. В партнерских отношениях между педагогом и родителями важно помнить, что у обеих сторон имеются знания и навыки, которых нет у другой стороны. Родители лучше знают историю развития ребенка в долгосрочной перспективе (физические, медицинские и социальные аспекты развития); его интересы, склонности и стиль жизни. Педагог знает методы преподавания и оценки, правила и процедуры детсада/школы, а также успехи ребенка в детсаду/школе. Партнерство формируется, когда принимаются во внимание знания и точки зрения обеих сторон и идет обмен знаниями в порядке сотрудничества.

Коммуникация с членами семей также более эффективна, если педагоги узнают о культуре каждой семьи, чтобы понимать ее и в результате представлять социально-эмоциональное и когнитивное развитие ребенка в контексте, которые значимы для данной семьи. Культура влияет на все аспекты развития человека. Воздействие культуры на воспитание детей имеет фундаментальный характер и касается ценностей, стремлений, ожиданий и повседневной практической жизни.

Педагоги также видят, что некоторые семьи более открыты коммуникации, нежели другие. Педагогам необходимо осознавать, что у многих взрослых их опыт пребывания в школе был очень негативным, и поэтому им гораздо труднее строить доверительные отношения – особенно с людьми, которых они воспринимают как обладающих властью, или которых они недостаточно знают. Члены семей с гораздо большей готовностью будут обращаться к педагогу за советом, если они чувствуют, что педагог окажется полезным и не будет их осуждать, не будет разговаривать с ними свысока и как «всезнайка», а главное, что педагогу нравится их ребенок и он ценит его. Все хотят слышать хорошее о своих детях, и родители будут гораздо с большей готовностью общаться с педагогом, если они слышат что-то хорошее, а не только плохое.

Необходимо также понимать, что «ответственность за обучение и развитие детей складывается из совместных усилий, осуществляемых в сотрудничестве» (Henderson and Mapp 2002). Членов семей в школе/детсаду необходимо побуждать учиться друг у друга и поддерживать друг друга, а также совместно планировать, устанавливать правила и принимать решения, которые способствуют вовлечению семей и сообщества и улучшают результаты детей.

Семьи могут оказывать друг другу поддержку. Важно, чтобы детсады/школы помогали членам семей создавать свои собственные социальные сети (Riley et al. 2008). Исследования показывают (Crockenberg 1981), что когда у родителей больше социальной поддержки, то больше вероятности, что у них со своими детьми образуется прочная привязанность; кроме того, улучшается их компетентность как родителей и улучшается развитие ребенка.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

2.2.1

Педагог регулярно общается с семьями, обсуждая развитие и обучение детей, требования учебной программы, а также мероприятия и события в группе/классе.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Эффективная коммуникация является одним из факторов, более всего влияющих на успех. Коммуникация с родителями в детсаду является одним из наиболее важных аспектов работы с детьми младшего возраста. Если она осуществляется хорошо, то дети, их семьи и детсад будут процветать; если коммуникация не отлажена, то это легко может привести к неудовлетворению, конфликту и обидам. Родители являются первыми и важнейшими учителями ребенка, и они всегда хотят лучшего для своего ребенка. В качестве специалистов педагоги являются частью их команды, помогая обучать и воспитывать их детей. Когда педагоги поддерживают усилия родителей в воспитании детей, то родители естественным образом начинают поддерживать педагогов. В основе этой взаимной поддержки лежат информация и коммуникация.

В начале года важно информировать семьи об их праве просить информацию о достижениях их ребенка и детсаду/школе. Важно также предоставить информацию о том, как родители могут поддерживать коммуникацию с педагогом, и что они могут ожидать: что именно им будет сообщаться о прогрессе их ребенка. Члены семьи должны иметь четкие ожидания, что им будет сообщаться, а педагоги должны обеспечить эту коммуникацию.

Семьи следует регулярно хорошо информировать о том, что происходит в д/с группе/классе. «Сюрпризы» не нужны. Для того, чтобы успешно информировать семьи, педагогам может потребоваться индивидуализировать коммуникацию – чтобы учесть различия в расписаниях, языке и ожиданиях. Это можно сделать различными способами, в том числе:

- Разговаривать с родителями, когда они приводят и забирают детей.
- Организовывать «открытые дни» для семей, чтобы информировать их о целях учебной программы, требованиях и мероприятиях в классе, включая предоставление индивидуальных отчетов, которые позволяют родителям понять и учитывать конкретные успехи и потребности каждого ребенка.
- Использовать гибко временные параметры и разные каналы коммуникации, такие как: электронная почта, телефон, собеседования, посещения на дому и письменные отчеты о прогрессе ребенка – чтобы коммуникация наилучшим образом соответствовала потребностям и обстоятельствам семей.
- Вывешивать в классе – на доске информации для семей – планы на день, на неделю и на месяц, с указанием учебных целей и занятий.
- Вывешивать интересную информацию о том, что произошло в классе на протяжении этого дня, представляя работы детей, их мысли и результаты занятий/заданий.
- Проводить индивидуальные встречи с родителями для обсуждения прогресса, достижений и трудностей.
- Расширять методы коммуникации, используя посещение детей и их семей на дому, записки и обмен тетрадями для коммуникации между домом и школой.

- Завести особое место, где члены семей могли бы записать/оставить свои сообщения.
- Показывать портфолио детей.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они понимают, что коммуникация с семьями может отражать существующее в обществе неравенство, что может исключать некоторые семьи. Например, члены семей, у которых меньше образования, могут испытывать страх перед педагогом и считать, что коммуникация должна идти в одном направлении – от педагога к семье. Педагогам необходимо сознавать, что такого рода проблемы существуют, и менять способы коммуникации с такими родителями, чтобы те чувствовали себя более комфортно и были более уверены в себе.

Когда педагог регулярно общается с семьями, обсуждая детей, их обучение и развитие, требования учебной программы, а также мероприятия и события в д/с группе, тогда дети:

- чувствуют, что их ценят, и у них повышается самооценка, когда они видят, что ценят их родители;
- чувствуют себя в безопасности, ощущая поддержку семьи и педагога;
- развивают доверительные отношения с педагогом и родителями;
- воспринимают детсад/школу более позитивно;
- более успешно преодолевают трудности;
- вовлечены в обучение.

2.2.2

Педагог регулярно общается с семьями, чтобы знать жизнь каждого ребенка и лучше понимать его сильные стороны, интересы и потребности.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Педагог и семья могут работать совместно, чтобы определить наилучшую программу для удовлетворения потребностей ребенка. У родителей есть определенная система взглядов в отношении их ребенка, и они могут предоставить педагогу информацию о взаимоотношениях ребенка, его сильных сторонах, интересах и жизненном опыте за пределами школы/детсада. Эта информация улучшает понимание ребенка педагогом и способствует более эффективному развитию и обучению ребенка. Сотрудничество между семьей и школой позволяет объединить сильные стороны дома и специальные знания школы в рабочее партнерство. Семья ребенка должна участвовать в обсуждении каждой проблемы и учебной цели. Педагог должен изыскивать любую возможность для сбора информации у семей относительно их ожиданий, целей и потребностей. В случае, когда дети очень маленькие, педагогу необходимо собрать информацию о жизненном опыте ребенка дома, в том числе и до того, как ребенок стал посещать ясли/детсад. Полезная информация, которую можно узнать у членов семьи – это рутинные занятия ребенка, его любимые дела и занятия, особые интересы, игрушки, книги, игры, важные люди в его жизни, а также праздники. Педагог может даже совершать домашние посещения, чтобы показать семьям, что его желание видеть родителей в качестве партнеров является

искренним, особенно если педагог приходит, чтобы узнать у них о ребенке, а не выносить суждение о них или их доме.

Педагогам также необходимо общаться с членами семей постоянно, чтобы узнавать, какие новые навыки дети демонстрируют дома, о предстоящих событиях и других обстоятельствах, которые влияют на жизнь ребенка. Затем педагогам следует учитывать эту информацию, изменяя планы, рутинные занятия или задания/занятия, реагируя на то, что они узнали у родителей. Педагоги могут получать эту информацию разнообразными способами, как формальными, так и неформальными, включая анкеты и устные комментарии родителей при просмотре портфолио ребенка.

Педагоги, которые устанавливают партнерства с семьями, должны понимать культурные особенности своих учащихся и семей. Они должны уметь общаться с членами семей ясно и уважительно и демонстрировать искреннюю заинтересованность в благополучии ребенка и семьи. Важно узнавать у членов семей о воспитании ребенка и применяемой практике развития ребенка, в том числе о культурных влияниях – чтобы обеспечить преемственность для ребенка между домом и детсадом/школой. Педагоги должны проявлять чуткость к этническим, расовым и языковым предпочтениям и особенностям семей. В то же время, им нужно избегать стереотипов и навешивания ярлыков на семьи и детей. Педагоги должны искусно проводить встречи с членами семей, чтобы создать ощущение «работы в единой команде» между домом и детсадом, и выбирать подходящие и приемлемые способы поддержки обучения ребенка дома.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они действуют как союзники семей, чтобы заставить систему образования прислушиваться к ним. Для того чтобы создать программы, которые наилучшим образом обслуживают детей, детсады и школы должны включать ценности семей, их потребности, сильные стороны, цели, мечты и важные точки зрения в свое планирование. Педагоги могут помочь тому, чтобы это могло произойти. Например, если семьям требуется присмотр за детьми дополнительно – помимо тех часов, когда работает детсад, то педагоги могут предложить создать комитет, который рассмотрит этот вопрос. Если какие-то родители против того, чтобы какие-то виды пищи давались детям в детсаду, то педагог может предложить пойти вместе с ними и обсудить этот вопрос с директором.

Когда педагог регулярно общается с семьями, чтобы узнать об обстоятельствах жизни ребенка и, таким образом, лучше понять сильные стороны, интересы и потребности ребенка, тогда дети:

- больше чувствуют поддержку, поскольку педагог больше понимает домашнюю среду и может учитывать это при планировании занятий;
- больше развиваются дома, поскольку родители понимают, как помочь ребенку добиться успеха;
- ощущают, что взрослые больше их понимают – как педагог, так и члены семьи;
- улучшают свою самооценку, видя, что их родителей ценят как партнеров;

- развивают доверительные взаимоотношения с педагогом и родителями;
- более позитивно относятся к жизни;
- более успешно преодолевают трудности.

2.2.3

Педагог создает возможности, чтобы семьи обменивались опытом, учились друг у друга и оказывали друг другу поддержку.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Каждый ребенок и семья различны. У каждой семьи свой состав, история, жизненный опыт и традиции. Как следствие этого многообразия, семьи различным образом могут учиться друг у друга и вместе расти. Педагоги могут предоставлять семьям возможности для совместного времяпровождения – чтобы они вместе учились, узнавали друг о друге и учились друг у друга. Семьям полезно общаться, обсуждая свои чувства, идеи и вопросы с другими семьями.

Педагогам необходимо планировать, чтобы семьи встречались в ситуациях, которые позволят им установить позитивные взаимоотношения друг с другом, делиться знаниями друг с другом и обсуждать проблемы воспитания детей. Педагоги могут организовать интерактивные семинары и дискуссии, которые будут способствовать обмену информацией об обычаях и практике воспитания детей. Они могут приглашать родителей принимать участие в родительских собраниях детского сада/школы, где проводится обучение, как работать единой командой в группах по принятию решений в детском саду (в том числе в группах, где обсуждается, как можно улучшить обучение и преподавание в детском саду/школе). Социальные мероприятия являются хорошим способом вовлечь членов семей. Если на собраниях подаются закуски и напитки, которые предоставляет детский сад/школа или которые приносят сами родители, то это делает встречи более привлекательными.

В других случаях педагог может способствовать тому, чтобы семьи смогли собираться самостоятельно. Например, предоставляя место в классе или школе и время в процессе мероприятий, где родители могут обмениваться между собой информацией, педагог побуждает семьи самостоятельно заводить отношения с другими семьями. Педагог помогает семьям находить место и время для встреч, а также помогает им получить необходимые им ресурсы. Педагог может даже помочь родителям организовать группы поддержки по конкретным вопросам или помочь семьям установить контакты с отдельными людьми или сетями для получения информации и поддержки. Педагог также побуждает членов семей организовывать для детей поездки за город, всевозможные посещения, экскурсии, спортивные мероприятия, театральные постановки, лагеря и поездки в зимние и летние каникулы. Педагог также побуждает семьи брать на себя инициативу, предлагая им выражать свои взгляды, задавать вопросы и предлагать темы для следующих встреч.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они помогают семьям организовывать и проводить собрания или мероприятия по проблемам, которые заботят их в сообществе. Они выступают скорее как союзники, нежели как «спасители», присоединяя свои голоса к тому, что заботит родителей, но не принимая руководство на себя и пытаясь самим решить проблемы.

Когда педагог создает возможности для того, чтобы семьи учились друг у друга и оказывали друг другу поддержку, тогда дети:

- чувствуют себя комфортно и в безопасности дома и в школе;
- строят позитивные и эмоционально защищенные взаимоотношения со взрослыми;
- развивают позитивные и компетентные взаимоотношения со сверстниками;
- развиваются эмоционально и социально;
- понимают, что они и их семья принадлежат к сообществу;
- гордятся своими родителями;
- сами чувствуют себя более уверенно.

2.2.4

Педагог обеспечивает конфиденциальность информации о семьях и детях.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Тем, кто работает с детьми младшего возраста, ежедневно приходится принимать решения, имеющие моральные и этические аспекты. Члены семей заняты, а их жизнь полна сложностей: смерти, болезни, разводы, трудности на работе, финансовые заботы и многое другое. Бывает, что член семьи делится своими заботами с педагогом, поскольку ему нужно поговорить с человеком, которому он доверяет. Педагогу необходимо оправдывать это доверие и сохранять конфиденциальность личной информации – за исключением тех случаев, когда это касается жестокого обращения с детьми или невыполнения родительских обязанностей. При осуществлении любой коммуникации следует уважать частную жизнь детей и их семей.

Иногда педагогам необходима помощь коллег, наставников или руководителей в отношении определенных семей или детей в их классе, или они ощущают потребность объяснить что-то о каком-то ребенке другим взрослым, которые находятся в д/с группе/классе. Педагогам необходимо быть **ОЧЕНЬ** осторожными в такого рода ситуациях и никогда не обсуждать ребенка или семью ребенка, если ребенок может это услышать. Хотя нормально просить помощи, но никогда не следует этого делать так, что это может поставить конкретного ребенка в неудобное положение или привлечь к нему внимание.

Педагоги должны уважать право на неприкосновенность частной жизни всех семей. Они должны спрашивать частную информацию у членов семей только в тех случаях, когда она необходима для предоставления услуг или проведения оценки. Педагоги должны оберегать конфиденциальность всей информации, полученной в ходе предоставления профессиональных услуг, за исключением убедительных профессиональных причин. Педагоги должны обсудить с семьями характер конфиденциальности и ограничения прав семьи на конфиденциальность. Сотрудники школы и педагоги должны обсудить с семьями обстоятельства, при которых может быть затребована конфиденциальная информация, и в каких случаях по закону может потребоваться раскрытие конфиденциальной информации. Это обсуждение следует провести в самом начале взаимоотношений и продолжать его по мере необходимости.

Педагоги могут обсуждать конфиденциальную информацию только в такой обстановке, где ее никто другой не может услышать; конфиденциальную информацию нельзя обсуждать в присутствии людей или в коридорах, комнатах ожидания, лифте или ресторане; оберегайте конфиденциальную информацию членов семей во время судебных разбирательств в той мере, как это разрешено по закону; оберегайте письменные и электронные записи, содержащие конфиденциальную информацию членов семей и другую информацию, которую не следует разглашать; примите разумные меры, чтобы записи о семьях хранились в защищенном месте и к ним могли получить доступ только люди, имеющие на это право; при обсуждении семей для целей обучения нельзя раскрывать данные, позволяющие идентифицировать эти семьи – за исключением тех случаев, когда семьи согласились на раскрытие такой конфиденциальной информации.

Осуществляя коммуникацию с семьями, педагогам следует:

- вести с чуткостью и конфиденциально коммуникацию в отношении возможных трудностей развития; предлагать дальнейшие встречи/меры и давать информацию о ресурсах, чтобы работать с проблемой;
- позаботиться о том, чтобы родители/члены семьи чувствовали себя защищенными, когда они дают информацию;
- соблюдать конфиденциальность при общении с детьми и семьями в отношении конкретной информации об обстоятельствах семьи и оценке прогресса ребенка, его поведении, медицинском состоянии или любых каких-то дополнительных нуждах;
- информировать членов семей о том, кто может иметь доступ к записям, хранящимся в детсаду/школе, и какие существуют правила и процедуры, чтобы предупредить их несанкционированное использование;
- моделировать и помогать развивать другим навыки сохранения конфиденциальной информации о поведении детей и результатах оценок их развития;
- создать правила для соблюдения сохранности конфиденциальной информации и сообщить эти правила помощникам/сотрудникам и членам семей;
- разговаривая с родителями, заботится о том, чтобы стоять в стороне от других людей и телефона;
- прежде чем спрашивать у родителей личную информацию о них и их ребенке, объяснить им, почему эта информация необходима и как она будет использоваться. Не спрашивать о том, что школе знать не нужно. Объяснить родителям, что педагоги сохраняют конфиденциальность этой информации.

Члены семей будут чувствовать себя спокойней, если они будут знать, что именно педагоги будут делать с этой информацией; они с большей готовностью доверят педагогу эту информацию, если будут уверены, что ее не сообщат другим. Только получив эти заверения и объяснения, члены семьи смогут решить, захотят ли они сообщить их информацию.



ПРИНЦИП 2.3

Педагог использует ресурсы местного сообщества и культуру семей для того, чтобы обогатить развитие и обучение детей.

- 2.3.1** Для того чтобы способствовать развитию, обучению, социализации детей, педагог водит детей в местное сообщество и приглашает членов местного сообщества в детсад/школу.
- 2.3.2** Педагог помогает семьям получать информацию, ресурсы и услуги, необходимые для того, чтобы способствовать обучению и развитию детей.
- 2.3.3** Педагог использует знание местных сообществ и семей детей, делая его важной составной частью образовательного процесса.
- 2.3.4** Педагог предлагает информацию и идеи родителям/членам семей для создания домашней среды, стимулирующей развитие и обучение ребенка, и помогает укрепить родительские компетенции.

Почему важно использовать ресурсы местного сообщества и культуру семей для того, чтобы обогащать развитие детей и их обучение

Детсад/школа – это пространство, где педагоги, дети, семьи и члены местного сообщества работают совместно, чтобы способствовать благополучию, развитию и обучению детей, на основе принципов демократического участия. Когда педагоги участвуют в жизни сообщества и используют ресурсы, которые в нем имеются, их готовность построить партнерства с членами сообщества как согражданами помогает процветать благополучию и демократии.

Дети развиваются в контексте семей и сообществ, которые характеризуются многообразием в плане состава семей, языков, рисков/ресурсов окружающей среды, уровней способностей, систем религиозных верований и культур. Отношения сотрудничества с семьями и сообществом очень важны для создания и поддержания среды, в которой дети могут оптимально развиваться во всех областях. Более того, сообщества, которые в должной мере оказывают поддержку воспитанию детей, обучению детей младшего возраста и заботе о них обычно растут и развиваются социально и экономически, тем самым, повышая качество жизни всех граждан в этом сообществе.

Вовлечение членов местного сообщества в дела и работу школы/детсада означает, что официальные лица в большей мере осознают роль образования в жизни сообщества. Такое понимание приводит к увеличению количества кандидатов в школьные советы из числа родителей и членов сообщества; люди начинают гордиться местными школами и детсадами и относиться к ним как хозяева; развивается равноправие и улучшается качество преподавания и учебных программ (Henderson and Mapp 2002).

Успешное вовлечение сообщества может иметь множество форм, в том числе: помощь детям дома, добровольцы в классе/группе, участие в принятии решений в школе, работа в правлении и комитетах школы/детсада, информирование общественности с целью добиться равноправия и более высокого качества обучения для детей. Какие конкретно партнерские программы или занятия лучше подходят каждой школе или муниципалитету, определяет ситуация в школьном сообществе. Эффективные стратегии партнерства различны в разных сообществах, и какие стратегии окажутся наиболее подходящими для конкрет-

ного сообщества будет зависеть от местных интересов, потребностей и ресурсов.

При рассмотрении всего разнообразия новых услуг, которые могут предлагать школы, и тех новых типов деятельности, которые могли бы иметь место, становится очевидна потребность пересмотреть типы взаимоотношений, имеющиеся у школ с сообществом, и роли, которые играют различные заинтересованные стороны, а также сами цели, которые школа ставит для своих детей. Когда школа начинает предпринимать шаги, чтобы установить связи с сообществом, она становится «эпицентром» предоставления услуг, а не просто отдельным детским учреждением. Услуги, оказываемые организациями в местном сообществе, становятся неотъемлемой частью возможностей обучения, которые школа предлагает учащимся, при этом педагоги и те, кто предоставляют услуги, работают совместно, а не в изоляции.

Через партнерства с организациями, оказывающими услуги, школы могут ставить целью уничтожить или свести к минимуму поведение и условия, которые мешают детям учиться, а также улучшить качество жизни детей и семей. Административные работники ведут активную деятельность в сообществе и становятся катализаторами для развития партнерств. Педагоги знакомятся с имеющимися услугами и могут рекомендовать их учащимся и семьям. Время, выделяемое на профессиональное развитие педагогов, используется для того, чтобы помочь им познакомиться с услугами в сообществе, а также с тем, как получить направление на эти услуги и как семьи могут практически их использовать; например, педагог может узнать, какие имеются программы обучения грамотности для родителей и как они могут работать с родителями, чтобы улучшить учебные возможности для детей. В общем и целом, необходимы совместные усилия, чтобы учитывать нужды ребенка холистическим образом.

Когда школы рассматривают свои взаимоотношения с семьями как партнерство, при котором школа и дом вместе отвечают за обучение детей, то в результате увеличиваются уровни и типы участия родителей, а также поддержка родителей школе/детсаду. Когда это партнерство распространяется и на сообщество, то пользы еще больше. Возможно, самым важным является то, что когда за обучение детей ответственны школа, дом и сообщество, то у детей большей возможностей для значимого обучения, в которое они вовлечены. Дети способны видеть связь между учебной программой в школе и навыками, которые требуются в реальном мире.

Детям нужны заботливые родители, безопасность в районе, где они живут, взрослые наставники и отзывчивые педагоги. Детям нужны ролевые модели, которые помогут им развить чувство гражданской и социальной ответственности. Детям необходимо чувствовать, что у них свое место в жизни. Как общество, мы должны дать им наше тепло. Каким бы клише это ни звучало, дети – наше будущее, и нам нужно, чтобы они обладали какими-то основными навыками: доверять, мирно разрешать конфликты, думать творчески и заботиться о других людях.

Исследования (Riley and Schmidt 1993; McCartney, Dearing, and Taylor 2003) показывают, что семьи учатся многому о воспитании детей у педагогов детского сада/школы. Учебная среда дома становится более стимулирующей. Это «образование родителей» происходит несколькими способами: 1) родители учатся, как способствовать самостоятельности детей; 2) они ощущают, что получают больше эмоциональной поддержки как родители; 3) они чувствуют, что они учатся, следуя за педагогом как ролевой моделью; 4) они учатся на основе знаний и опыта педагога; 5) они узнают, какие задания/занятия они могут провести дома (Riley et al. 2008).

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

2.3.1

Для того чтобы способствовать развитию, обучению, социализации детей, педагог водит детей в местное сообщество и приглашает членов местного сообщества в детсад/школу.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Сообщество важно для всех. Местное сообщество, где дети находят поддержку, является ключевым фактором для благополучия детей, поскольку именно через взаимодействия с другими они учатся и развиваются. Когда члены сообщества участвуют в жизни д/с группы/класса, они лучше узнают детей и их волнует их успех. Они больше склонны выступать за равноправие, доступность и качество в обучении детей и заботе о них.

Педагоги должны включать в учебную программу изучение разных аспектов жизни местного сообщества, приглашая в класс членов сообщества, чтобы они могли рассказать об их жизни, работе, хобби и традициях. Они могут приглашать гостей, связанных с услугами в местном сообществе, а также экспертов в предметных областях. Педагогам также необходимо выводить детей из класса в местное сообщество, чтобы они могли узнать что-то новое и применять свои знания в местном сообществе.

Педагоги могут организовывать поездки, посещения и экскурсии для обучения и социализации детей – не только в зоопарк или больницу. С детьми можно отправиться в магазин, чтобы купить что-то нужное для д/с группы/класса, или зайти на почту или в библиотеку. Педагог может также предлагать занятия/задания, которые заставят детей искать информацию в местном сообществе и научат их, как заполнять бланки опроса или проводить интервью.

Сообщество представлено в д/с группе/классе, когда педагог помещает в учебные центры литературу, задания и материалы для игры на основе жизненного опыта детей. Например, дети могут создать в классе магазин или офис после посещения супермаркета или школьного офиса, добавив туда инструменты и бутафорию по своему усмотрению. Педагог может попросить членов сообщества предоставить ресурсы, которые дети смогут использовать, когда они играют в драматические игры (игры в «понарошку»), представляющие роли и занятия в местном сообществе.

Педагог может также вовлечь детей в предоставление услуг сообществу, например, организовать представление, делать какую-то добровольную работу гуманитарного характера, заботиться о животных или приносить еду пожилым людям. Педагог может предоставить детям возможности отреагировать на различные ситуации в сообществе, возможно, организовав обсуждение или написав письма в местную администрацию.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они находят и предоставляют детям возможности выполнять активные роли в жизни сообщества. Когда дети оказываются лично вовлечены в жизнь сообщества, они осознают, что они действительно являются членами сообщества и вносят в него свой вклад.

Когда педагог выводит детей в местное сообщество или приглашает членов местного сообщества в детсад/школу для того, чтобы способствовать обучению детей и их социализации, тогда дети:

- ощущают себя частью своего сообщества;
- более активно вовлечены в обучение;
- имеют больше интересных занятий;
- связывают свое обучение с жизнью местного сообщества;
- гордятся собой и своими семьями, понимая, что их дом, школа и сообщество взаимосвязаны;
- развиваются эмоционально и когнитивно, и поскольку в их обучение вовлечено больше взрослых, то их нужды лучше удовлетворяются.

2.3.2

Педагог помогает семьям получать информацию, ресурсы и услуги, необходимые для того, чтобы способствовать обучению и развитию детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Имеется много причин, почему следует развивать партнерства между школой, семьей и сообществом. Они могут улучшить климат и работу школы/детсада, обеспечить услуги и поддержку семьям, повысить навыки и инициативность родителей, установить связи между семьями в школе и сообществе, а также помочь педагогам в их работе. Однако основная причина для создания партнерств состоит в том, чтобы помочь всем детям добиться успеха в школе и в жизни. Педагоги должны предоставлять семьям поддержку, ресурсы и информацию о развитии детей, чтобы помочь им в самом главном, но и иногда самом трудном – быть родителем и воспитателем, помочь им приобрести навыки, которые им необходимы, чтобы вырастить и защитить своих детей.

Партнерства с сообществом могут помочь школам в решении забот семей. Поскольку все больше детей живут в семьях, где все взрослые работают вне дома, то семьям может быть нужна помощь по присмотру за детьми. Организации в сообществе могут предоставлять услуги по присмотру за детьми, программы продленного дня для школьников, помощь с выполнением домашних заданий и программы по обучению родителей. Обычно у родителей появляется время и энергия думать о заботах, связанных со школой, только когда будут решены проблемы, связанные с очень плохими жилищными условиями семьи. Задача педагога в таких случаях – предоставить родителям информацию об организациях в местном сообществе, которые могут помочь с получением социальных услуг, таких как медицинские и консультационные.

Педагоги могут собирать, организовывать и распространять информацию о различных услугах, которые доступны для семей и детей в сообществе, а также организовывать посещения специалистов, чтобы связать родителей/членов семей с интересующими их организациями (здравоохранение, питание, социальные услуги). Эту информацию можно разместить на доске объявлений для семей в классе или послать домой в письменной форме. Педагоги могут также размещать объявления о местных или региональных возможностях для обучения семей, таких как семинары или конференции, или даже организовать семинар в своей школе. Они могут организовывать формальные и неформальные возможности для обсуждения тем, связанных с воспитанием детей.

Важно, однако, не лишать семьи возможности самим принимать решения и делать выбор, особенно если они принадлежат к обездоленным группам населения. В семье или сообществе могут быть иные подходы или пути решения вопроса. Педагогу не следует давать советы, что должен делать член семьи: ему необходимо предложить ресурсы – чтобы семьи сами приняли решение.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они выступают на общественных и профессиональных форумах и ведут работу для того, чтобы облегчить интеграцию услуг и ресурсов сообщества со школой/детсадом – чтобы укреплять семьи, работу школ и развитие детей.

Когда педагог помогает семьям в получении информации, ресурсов и услуг, необходимых для того, чтобы способствовать обучению и развитию детей, тогда дети:

- развиваются интеллектуально и социально, поскольку их потребности лучше удовлетворены;
- чувствуют себя защищенными и ощущают поддержку;
- получают больше позитивного опыта в процессе обучения;
- достигают больше успеха при преодолении трудностей;
- вовлечены в обучение.

2.3.3

Педагог использует знание местных сообществ и семей детей, делая его важной составной частью образовательного процесса.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Для того чтобы у детей развивались позитивные представления о себе и той группе населения, к которой они принадлежат, необходимо, чтобы дети видели, что они сами, их семьи и их сообщество находят отражение в учебных ресурсах в д/с группе/классе. Так происходит, когда дети, семьи и члены сообщества приносят различные ресурсы, а педагоги используют их для того, чтобы преподавать материал по учебной программе или расширить ее. Записанные рассказы, фольклор, устные истории и личный опыт членов сообщества столь же подходят для обучения навыкам чтения и письма, как и учебники. Дети могут изучать понятия математики или естествознания на основе ремесел, игр и приготовления блюд из своего собственного сообщества. Их музыкальные, физические и художественные представления и навыки развиваются из традиций их собственной музыки, игр, танцев, искусств и ремесел. Члены семей и сообщества могут приносить из дома семейные фото, инструменты и другие предметы – чтобы создать в классе новые занятия для обучения и развития детей. Педагог может также создавать учебные занятия/задания и проекты, основанные на событиях, которые происходят в семьях (рождение нового ребенка, строительство дома) или в сообществах (праздники, открытие нового учреждения или кризисные ситуации).

Все занятия такого рода опираются на интересы детей. Они также помогают детям стать чуткими членами мультикультурного общества, позволяя им понимать и ценить не только те сходства, которые существуют в их сообществах, но также и различия.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они участвуют в различных организациях – социальных, культурных, осуществляющих добровольную помощь, деловых, для пожилых людей и религиозных, работая в сотрудничестве с другими. Сотрудничество ведет к развитию партнерств с wybranymi организациями и помогает привлечь внимание в сообществе к образованию. Эти партнерства способствуют обмену информацией и ресурсами, которые полезны для учащихся и семей. Организации в сообществе могут предоставлять различные возможности – культурные, для отдыха или внешкольной деятельности, способные обогатить жизнь детей. Широкое вовлечение местного сообщества способствует осведомленности людей о деятельности и обучении в школе и помогает обеспечить школе поддержку.

Когда педагог использует свое знание местных сообществ и семей детей, делая его важной составной частью учебного плана и процесса обучения детей, тогда дети:

- связывают обучение с жизнью сообщества;
- видят связь между учебной программой в школе/детсаду и навыками, которые требуются в реальном мире;
- ощущают себя частью семьи и сообщества;
- более активно вовлечены в обучение;
- имеют возможность участвовать в более интересных заданиях/занятиях;
- развивают гордость за себя и свои семьи, понимают, что их дом, школа и сообщество взаимосвязаны.

2.3.4

Педагог предлагает информацию и идеи родителям и членам семей для создания домашней среды, стимулирующей развитие и обучение ребенка, и помогает укрепить родительские компетенции.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Исследования (Henderson and Mapp 2002; Siraj-Blatchford 2004) показывают, что качество домашней учебной среды для детей младшего возраста является самым важным исходным фактором, влияющим на академические успехи ребенка – более важным, чем образование родителей и их социально-экономический уровень. При таких убедительных данных нет сомнений, что партнерства между педагогами и семьями важны, если они способствуют повышению качества домашней учебной среды. Педагоги играют огромную роль в этом партнерстве, благодаря их знанию развития детей и методов обучения.

Часто говорят, что родители являются первыми и самыми важными учителями своих детей и необходимо, чтобы они ощущали себя компетентными и ценными. Поэтому роль педагога не в том, чтобы «обучать» родителей тому, как быть родителями – они уже родители и где-то приобрели те навыки, которые у них есть – а помогать им опираться на то, что они уже знают и делают для развития и обучения своего ребенка. Родители с большей готовностью и интересом будут приходить на семинары и тренинги, если они будут чувствовать, что человек, который с ними работает, не судит их, а помогает им созидательно относиться к их чувствам к себе и к их желаниям в отношении своих детей.

Важно чтобы они видели в педагоге ресурс, а не как какую-то власть. Важно также, чтобы они видели, что педагог не только учит их чему-то новому, но и узнает у родителей и членов семей, что именно «работает» для их детей.

Педагогам необходимо выяснять, что родители делают со своими детьми, чтобы способствовать не только их когнитивному, но также и социальному и эмоциональному развитию. Педагоги должны понимать, что по-настоящему важно не только, чтобы родители помогали детям с домашним заданием или приходили на школьные мероприятия, но и вели с детьми разговоры, рассказывали им истории, играли в игры и пели песни.

Педагоги могут помочь членам семей развить их навыки, приглашая их в д/с группу/класс, чтобы понаблюдать, как другие (включая педагога, других взрослых и детей) взаимодействуют с их ребенком. Основываясь на таких наблюдениях, члены семей могут проанализировать, что им хотелось бы делать самим – или чего избегать – в своих собственных взаимодействиях с ребенком.

Педагог может создать для семей библиотеку книг и игрушек, и показать, как использовать эти ресурсы. Он может разговаривать с родителями о том, как читать ребенку и какого рода вопросы развивают мыслительные навыки более высокого порядка. Педагог может попросить родителей поделиться своим собственным опытом успешного использования материалов. Если идея такой библиотеки кажется трудно исполнимой, то педагог может организовать ротацию нескольких материалов среди детей, посылая их с ребенком домой и прилагая инструкцию по использованию материалов.

Педагог также может провести с родителями мозговой штурм, чтобы выявить творческие способы использования уже имеющихся у них дома материалов, чтобы поддержать развитие и обучение ребенка. Еще одно мероприятие, интересное, творческое и полезное для родителей – это проведение семинара «создай игру», на котором родители изготавливают учебную игру, смотрят ее демонстрацию и затем практикуются в ее использовании.

Наконец, помните, что под связями с семьей имеются в виду не только мамы, но и папы и другие члены семей. Педагоги должны стараться найти способы, чтобы помочь всем членам семьи ребенка почувствовать, что они тоже вносят вклад в создание дома стимулирующей среды.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они предоставляют семьям возможность оценивать успех различных методов, которые они используют дома, и модифицировать их с тем, чтобы опираться на конкретные сильные стороны и нужды их ребенка. Педагоги помогают родителям и членам семей становиться экспертами в области развития и обучения, а также экспертами по их собственным детям.

Когда педагог предлагает информацию и идеи родителям/членам семей, чтобы они могли у себя дома создать стимулирующую обучающую среду, а также помогает родителям расширить их знания и умения, тогда дети:

- улучшают свою самооценку, видя, что к их родителям относятся как к ценным партнерам;

- чувствуют себя защищенными и ощущают поддержку семьи и педагога;
- развиваются более холистически (социально, эмоционально, физически и когнитивно);
- видят связи между жизнью дома и школой/детсадом;
- достигают более хороших академических результатов.

Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области

- Adams, K. and S. Christenson. 2000. Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology* 38 (5).
- Baker, A., S. Kessler, C. Piotrkowski, and F. Parker. 1999. Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *Elementary School Journal* 99(4).
- Baker, E., J. Herman, and J. Bain. Undated. *What makes a good school? A guide for parents seeking excellence in education*. Los Angeles, Calif.: The Center for Research on Evaluation, Standards & Student Testing. http://www.cse.ucla.edu/products/misc/cse_baker_what.pdf.
- Bredenkamp, S. and C. Copple (Eds). 1997. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Rev. ed. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Clarke-Stewart, K. 1983. Exploring the assumptions of parent education. In *Parent Education and Public Policy*, edited by R. Haskins and D. Adams. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Comer, J. 1988. Educating poor minority children. *Scientific American* 256(5): 42–48.
- Cotton, K. 1995. *Research you can use to improve results*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD); and Portland, Ore.: Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL).
- Cotton, K., and K. Wikelund. 1989. *Parent involvement in education*. Portland, Ore.: Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL). http://www.afterschoolalliance.org/issue_32_parent_involvement.cfm; <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html>.
- Crockenberg, S. 1981. Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development* 52: 857–65.
- Dietel, R. 2001. How is my child doing in school? Ten research-based ways to find out. *Our Children Magazine*. National Parent Teacher Association.
- Epstein, J. 1994. Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In *School, family, and community interaction: A view from the firing lines*, edited by C. Fagnano and B. Werber. Boulder, Colo.: Westview Press.
- . 1995. School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 76(9): 705–77.
- . 2001. *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- . 2005. *Developing and sustaining research-based programs of school, family and community partnerships: Summary of five years of NNPS research*. <http://www.csos.jhu.edu/research/index.htm>.
- Epstein, J. and S. Dauber. 1991. School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary schools. *Elementary School Journal* 91.
- Epstein, J., M. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn, and F. Van Voorhis. 2002. *School, community, and community partnerships: Your handbook for action*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Epstein, J. and Associates. 2008. *School, community, and community partnerships: Your handbook for action*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Fleming, R., and S. Lubin. 1998. *Critical Issue: Restructuring Schools to Support School-Linked Services*. North Central Regional Educational Laboratory. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/css/cs100.htm>.
- Fleming, R. and S. Lubin. 1998. *Critical Issue: Restructuring Schools to Support School-Linked Services*. North Central Regional Educational Laboratory. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/css/cs100.htm>.

- Giles, H. 1998. *Parent engagement as a school reform strategy*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed419031.html.
- Henderson, A. 1987. *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement. An annotated bibliography*. Columbia, Md.: National Committee for Citizens in Education Special Report.
- Henderson, A. and K. Mapp. 2002. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Tex.: National Center for Family & Community Connections with Schools Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>.
- Henderson, A., V. Johnson, K. Mapp, and D. Davies. 2007. *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press. <http://www.parentinvolvementmatters.org/articles/bake-sale.html>.
- Hoover-Dempsey, K. and H. Sandler. 1997. Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research* 67(1): 3–42.
- McCartney, K., E. Dearing, and B. Taylor. 2003. *Is high quality child care an intervention for children from low-income families?* Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Tampa, Fla.
- Michigan Department of Education. 2002. *What research says about parent involvement in children's education in relation to academic achievement*. http://www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf.
- Pate, P. and P. Andrews. 2006. *NMSA Research summary: Parent involvement*. National Middle School Association (NMSA). <http://www.nmsa.org/Research/ResearchSummaries/ParentInvolvement/tabid/274/Default.aspx>.
- Payne, C. and M. Kaba. 2001. *So much reform, so little change: Building-level obstacles to urban school reform*. Unpublished manuscript.
- Parent Teacher Association (PTA). 2008. *National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide*. <http://www.pta.org/2757.asp>.
- Riley, D., R. San Juan, J. Klinkner, and A. Ramminger. (2008). *Social and emotional development: Connecting science and practice in early childhood settings*. St. Paul, Minn., Readleaf Press.
- Riley, D. and B. Schmidt. 1993. *Evaluation of satellite family child care*. Madison: University of Wisconsin.
- Siraj-Blatchford, I. 2004. Educational disadvantage in the early years: How do we overcome it? Some lessons from research. *European Early Childhood Research Journal* 12(2): 5–20.
- United Nations. General Assembly. 1990. *UN Convention on the Rights of the Child*. Article 5.
- Walberg, H. 1984. Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership* 41(8): 19–27.

ЦЕЛЕВАЯ ОБЛАСТЬ

Инклюзия, многообразие и демократические ценности

Качественная педагогика предполагает, что педагоги способствуют реализации права каждого ребенка и каждой семьи на то, чтобы они могли быть частью общества и участвовать в его жизни, чтобы их уважали и ценили, чтобы они могли работать над осуществлением общих целей, чтобы каждый ребенок мог в полной мере развить свой потенциал. При этом особое внимание уделяется наиболее уязвимым детям. Очень важно, чтобы повседневная практика обучения также отражала убеждения, которые лежат в основе Конвенции ООН о правах ребенка и других международных и государственных документов.

Педагог служит моделью и заботится о том, чтобы дети на своем повседневном опыте учились ценить этническое и культурное многообразие и развивали навыки для участия в жизни общества. Педагог способствует признанию многообразия потребностей, эффективному сотрудничеству для достижения общих целей, а также уважению особых интересов и потребностей конкретных детей или групп детей. Каждого ребенка необходимо воспринимать как активного участника процесса обучения, как индивидуальность и как равноправного члена местного сообщества и общества в целом.





ПРИНЦИП 3.1

Педагог предоставляет равные возможности каждому ребенку и каждой семье для обучения и участия в жизни группы/класса – независимо от пола, расы, этнического происхождения, культуры, родного языка, религии, структуры семьи, социально-экономического статуса, возраста или особых потребностей.

- 3.1.1** Педагог отдает себе отчет в своих собственных убеждениях, установках и жизненном опыте и понимает, как все это влияет на его общение с детьми и семьями и на его педагогическую деятельность.
- 3.1.2** Педагог относится с уважением и вниманием к каждому ребенку, предоставляя равные возможности всем детям участвовать в жизни школы/детсада.
- 3.1.3** Педагог относится к каждой семье с уважением и вниманием, находя способы вовлекать семью в процесс развития и обучения их ребенка.
- 3.1.4** Педагог в своей речи и деятельности избегает гендерных и других стереотипов.
- 3.1.5** Педагог адаптирует среду, формы и методы работы так, чтобы дети с разными способностями и образовательными потребностями, а также разного социального происхождения могли участвовать в большинстве занятий.

Почему важно предоставлять равные возможности каждому ребенку и каждой семье для обучения и участия в жизни д/с группы/класса – независимо от пола, расы, этнического происхождения, культуры, родного языка, религии, структуры семьи, социально-экономического статуса, возраста или особых потребностей

Данный принцип является составной частью «Конвенции о правах ребенка» ООН (UNCRC 1990), которая ратифицирована большим числом стран, чем какой-либо другой документ в истории ООН. В КПП ООН закрепляется право каждого ребенка на образование, активное участие в местном сообществе и недискриминацию; каждый ребенок имеет право расти и учиться в равноправной среде, свободной от любых форм дискриминации, связанной с расовой принадлежностью, цветом кожи, полом, языком, религией, политическими или иными мнениями, национальным, этническим или социальным происхождением, собственностью, инвалидностью, статусом по рождению или иным статусом. Важно понимать, что равный доступ не всегда ведет к социальному приятию или равным возможностям в системах образования. К сожалению, с детьми и их семьями могут обращаться по-разному и/или они могут сталкиваться с дискриминацией, поскольку некоторые порядки настолько укоренены в политической системе и культуре страны, что большинство людей даже не замечает их, особенно если они сами принадлежат к доминирующей культуре.

Просто имея различные ожидания в отношении разных детей, педагог невольно может давать неравное обучение детям в одном и том же классе. Исследования (Wyman 1993, Zeichner 1996) показывают, что имеется важная связь между тем, как педагог воспринимает детей, и реальными академическими результатами детей. Отношение педагогов к детям может способствовать тому, что ожидания педагогов действительно сбываются в реальной жизни: девочки идут в одни профессии, а мальчики в другие; дети из обездоленных семей не могут вырваться из бедности; а дети из определенных семей и сообществ идут получать высшее образование. Педагогам необходимо отдавать себе отчет в существовании так называемой «скрытой

учебной программы», которая отражает и воспроизводит эти обстоятельства жизни общества, что ведет к тому, что какие-то дети получают обучение не столь хорошего качества, как другие (Nieto 1996). Педагоги не осознают, что в учебную программу, которую они преподают, в качестве составной части входит и «скрытая учебная программа»; однако она питает и поддерживает существующую структуру власти и неравенство.

Дети также испытывают дискриминацию и как результат использования самой учебной программы и материалов в классах и школах. Некоторые дети никогда не видят ни себя самих, ни свои семьи, ни сообщества на картинках, в учебниках или детской литературе (York 2003). Во всех школах/детсадах имеется определенная культура, и обычно эта культура отражает понятия и нормы групп общества, обладающих экономической и социальной властью в стране. Педагоги, осознанно или неосознанно, по традиции преподают, исходя из того, кем являются они, однако, ведь они обучают детей других людей. Педагоги опираются на собственный опыт, свое происхождение и жизненные истории, забывая или игнорируя то обстоятельство, что их жизненный опыт может очень отличаться от того, как живут дети, которых они обучают. Это значит, что всем детям необходимы педагоги не только обоих полов, но также и педагоги из их собственного сообщества. Им необходимо слышать знакомую музыку, слушать и читать рассказы о своих сообществах, и даже, чтобы в задачах по математике отражалась знакомая им жизнь. Педагоги должны сознательно прилагать усилия, чтобы помочь всем детям почувствовать, что школа принадлежит и им тоже, и что в школе им рады.

Отношение педагогов к тем, кто на них похож и кто от них отличается, воздействует на их поведение и является важным фактором, предсказывающим, будут ли педагоги с готовностью внедрять инклюзию в свою работу с детьми, уважать многообразие и прививать детям демократические ценности (Opdal, Wormnaes, and Habayeb 2001). Отрицательное отношение педагога к «инакости» становится препятствием для инклюзии из-за того воздействия, которое оно оказывает на то, ощущают ли дети принадлежность к д/с группе и принимают ли их там (Gilmore, Campbell, and Cuskelly 2003). Педагог создает атмосферу инклюзии и приятия в классе через отношение и взаимодействия с каждым ребенком и каждой семьей. Когда преобладает негативное отношение, то часто, как следствие исключения, у детей возникает чувство, что они чужаки, а также ощущение бессилия, бессмысленности и социальной отстраненности (Mau 1992, cited in McDougall et al. 2004).

Первый шаг, который могут предпринять педагоги, чтобы способствовать многообразию и социальной инклюзии в учебном заведении, состоит в том, чтобы развивать более хорошее понимание культуры и социального мира семей тех детей, с которыми они работают. У детей развивается более сильное чувство собственного «я» (самоидентификация) и принадлежности к группе (групповая идентификация), когда педагоги в своих взаимодействиях признают и уважают культуры и опыт всех детей и их семей. Дети являются индивидуальными личностями, но они также члены культурной группы. Чувство идентификации ребенка, ощущение принадлежности и его ценности формируются культурой, в которой он растет (Derman-Sparks and A.B.C. Task Force 1989). В то же время ребенка никогда нельзя рассматривать только как члена одной группы. У каждого человека имеются различные идентификации, и школе/детсаду необходимо развивать и ценить все эти идентификации. Дети получают множество сигналов, что различные идентификации являются либо положительными, либо отрицательными – особенно когда они отображаются как стереотипы. Помимо этого, педагоги осознанно или неосознанно дают детям сигналы, что определенные аспекты их идентификации являются хорошими, тогда как другие неприемлемы или хуже, особенно если ребенок из маргинализованной культуры. Успешное образование требует интеграции различных контекстов школы и семьи, а также многочисленных идентификаций индивидуальной личности. Крайне важно, чтобы диалог между родителями и педагогами осуществлялся как диалог равных. Маленький ребенок не должен оказаться зажат в конфликте между культурами/идентификациями дома и школы и между ожиданиями его родителей и педагогов. Детей никогда нельзя ставить перед необходимостью выбирать одну культуру/идентификацию вместо другой. Они должны иметь возможность иметь много идентификаций и видеть позитивное во всех из них, чтобы чувствовать, что у них есть принадлежность к культуре и группе и их ценят.

Некоторые дети ощущают эту интегрированность, поскольку культура школы так похожа на культуру их дома и/или они ощущают, что педагоги уважают их домашнюю культуру. У других же детей может не быть такого ощущения, поскольку их семья принадлежит к обездоленной группе населения, и они понимают, что у их педагога отсутствует такой же уровень уважения к их культуре. Зачастую педагоги полагают, что многие семьи, принадлежащие к меньшинствам или маргинализированным группам, не интересуются школой и обучением их детей, и не заинтересованы в участии в школьной жизни.

Не существует данных, которые поддерживали бы этот стереотип, но он по-прежнему широко распространен. Многие педагоги продолжают считать, что такие родители относятся к образованию без энтузиазма и не понимают его ценность для своих детей, а поэтому их не волнует, успешно ли учатся их дети в школе (Banks 1993). С другой стороны, то, что родители, принадлежащие к меньшинствам, меньше бывают в учебном заведении, где учится их ребенок, является фактом. Недостаток доверия, взаимные страхи и обвинения исходят от обеих сторон. В некоторых культурах к педагогам относятся как к людям, обладающим непререкаемым авторитетом, как носителям знания и власти, что даже может приводить к тому, что родители боятся педагогов. В других случаях родители считают, что «если возникнет проблема, то школа со мной свяжется» (Linderman 2001), и поэтому им кажется, что их участие может быть неуместным. Иногда, родители из группы меньшинств не доверяют педагогам и школам из-за своего собственного отрицательного опыта в школе. Такие родители, возможно, хотят получать информацию об обучении своих детей в школе, но «им трудно доверять педагогам, и они не уверены, что педагог может дать им хороший совет» (Yonezawa and Oaks 1999). Иногда это недоверие интерпретируется как апатия.

Дополнительная трудность состоит в том, что многие семьи из групп меньшинств в языковом и культурном отношении изолированы от «культуры школы». Такой цикл изоляции, страха и недоверия может приводить к тому, что педагоги «винят родителей за низкие академические результаты детей» (Banks 1993), а родители и дети сдаются, потому что они чувствуют свое бессилие и отсутствие уважения. Это классический пример, когда «обвиняют жертву» за положение, в котором она оказалась, вместо того, чтобы посмотреть на роль, которую играют педагоги в создании такого положения, и подумать, что они могут изменить в своей практике работы.

В соответствии с Замечанием общего порядка 7 КПП ООН, родители, семьи и местное сообщество играют важнейшую роль в реализации прав маленьких детей (UNCRC General Comment 7 2005). Через отношения с ними дети выстраивают свою личную идентификацию и приобретают навыки, знания и модели поведения, которые ценятся культурой. Необходимо уважать и поддерживать роль родителей и семей. Педагогам следует дополнять роли родителей и активно сотрудничать с ними. Это означает, что педагог должен признавать роль родителей как первых учителей своих детей. Автор работы (Siraj-Blatchford 2004) напоминает педагогам, что даже обездо-

ленные семьи могут способствовать хорошим учебным результатам детей, если они обеспечивают дома обучающую среду высокого качества. Выстраивание прочных взаимоотношений на основе взаимного уважения и доверия очень важно для того, чтобы поддержать обучение и развитие детей. Это означает, что педагогам следует уважать родителей и доверять им и опираться на то, что делают родители, вместо того, чтобы углублять их чувство страха, изоляции, невежества и никчемности.

Дети с различными способностями и образовательными потребностями имеют право на инклюзивное обучение. В этом контексте инклюзивное обучение можно определить как процесс, при котором учитываются многообразные потребности всех учащихся, поскольку педагог реагирует на эти потребности, увеличивая участие детей с особыми потребностями в обучении и уменьшая исключение их из процесса обучения (Van den Brule 2007). Суть инклюзивного обучения не в том, как интегрировать «некоторых» детей в общую систему образования, а в том, чтобы изменить систему образования так, чтобы она могла учитывать многообразие всех учащихся, в том числе и детей с инвалидностью, но также всех других детей, имеющих разные способности и образовательные потребности. Если

мы рассматриваем способности детей как некий континуум, то понятие «нормальный» и «особые потребности» неприменимы. При инклюзивной работе педагог работает со всеми детьми как индивидуальными личностями; проводит мониторинг и следит за их потребностями и скоростью развития; опирается на их сильные стороны (что они могут делать) вместо того, чтобы стараться «исправить» их слабые стороны (что они не могут делать). При инклюзивном подходе к обучению предполагается, что:

- каждый ребенок может учиться и достигать высоких учебных результатов;
- школам необходимо «готовиться» к детям и вносить соответствующие изменения, а не детям быть готовыми к школе;
- дети отличаются друг от друга во многих отношениях, и эти различия являются ценным ресурсом, а не препятствием;
- посредством диверсификации методов обучения можно учитывать различные учебные потребности и способности детей, а также разную скорость их развития и обучения.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

3.1.1

Педагог отдает себе отчет в своих собственных убеждениях, установках и жизненном опыте и понимает, как все это влияет на его общение с детьми и семьями и на его педагогическую деятельность.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

У англичан есть старая поговорка: «Всякое изменение начинается изнутри». Чтобы люди могли измениться, им необходимо отдавать себе отчет в своих собственных убеждениях, отношении и опыте, знать, чем они обусловлены и как они влияют на их восприятие мира. Педагоги строят свою практику работы на своих убеждениях о природе человека и учебного процесса. Убеждения педагогов оказывают глубокое влияние на каждый их выбор и все решения, принимаемые в д/с группе/классе, в том числе: какие взаимодействия у них будут с детьми и семьями, какую учебную среду они создадут и какими учебными методами они будут пользоваться. Все это, в свою очередь, поддерживает «скрытую программу» и способствует ее сохранению.

Эти убеждения не только проявляются в действиях педагогов, но и определяют их личные концепции образования. Например, если педагоги считают, что дети беспомощны и некомпетентны, то они не будут предоставлять детям возможности, чтобы те могли действительно участвовать в обучении. В этом случае педагоги считают, что они должны контролировать детей и «учить» их всему. Если педагоги полагают, что образование призвано «одомашнить» детей (Freire 1970), обучить новые поколения служить своим родителям и сохранять существующее положение вещей, то детям не будут предоставляться возможности развивать свой потенциал для их собственного блага. Если обучение предназначено для того, чтобы «исправлять» все то, что не так, как у большинства, тогда функцией обучения будет изменение тех, кто отличается от большинства. В случае, если педагоги придерживаются такой концепции образования, легко возникает дискриминация.

Педагогам также необходимо проявлять осторожность в отношении интерпретаций и оценок, которые они используют при принятии решений об обучении детей. Определенные виды оценки дают лишь очень ограниченную информацию о детях, в том смысле, что они показывают лишь то, что дети не знают или не умеют делать, и не показывают, на что дети способны. Всегда важно, чтобы ожидания в отношении детей были реалистичными, но высокими, поскольку ожидания обладают определенным воздействием, поскольку они способствуют реализации в жизни того, что ожидается.

Хороший способ понять, как убеждения, отношение и опыт влияют на преподавание – вести записи о личных реакциях на различные ситуации и людей. Педагог может завести личный дневник или блокнот и записывать туда, какое поведение вызывает у него раздражение или, напротив, чем он доволен. В дневнике важно размышлять о том, что необходимо, а не о человеке, который вызвал эти чувства. Например, вместо того, чтобы жаловаться, что определенных родителей «не волнует обучение их детей» и что они «пренебрегают» ими, педагог может записать: «Эти родители не приходят в школу, когда я их приглашаю. Меня это расстраивает, поскольку мне хочется, чтобы дети получали поддержку обучению дома». При таком подходе педагог не обвиняет больше родителей, а вместо этого ищет альтернативные пути вовлечения всех семей.

Педагоги также могут вести открытые обсуждения на профессиональных собраниях в школе/детсаде того, как убеждения воздействуют на практику преподавания и достижения детей. Они могут обсудить, отдают ли они себе отчет в наличии у них каких-либо предубеждений или стереотипов, которые влияют на их преподавание и взаимодействия с детьми и семьями; обращаются ли они с каждым ребенком уважительно, как с индивидуальной личностью; видят ли они детей и семьи через призму «ярлыков», т.е. как членов стереотипизированных групп. Методом мозгового штурма они могут также выяснить, как уважать групповую идентификацию каждого ребенка и в то же время видеть его как личность с многочисленными идентификациями. Они могут поговорить о том, как иногда они, возможно, обвиняют детей и семьи, и попытаться найти способы изменить свой подход и методы обучения.

Поскольку зачастую трудно увидеть, как собственные убеждения и действия влияют на детей в классе, педагогу следует также найти различные способы выяснить у детей и семей, что они чувствуют по отношению к школе и классу, и что, по их мнению, следовало бы изменить. Проявлять «терпимость» – это не решение; вместо этого педагоги должны изменить модели поведения, которые приводят к навешиванию ярлыков на детей или даже к дискриминации. Разговаривая открыто с детьми и семьями, педагоги проявляют реальное уважение к различиям, которые они видят.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они делают сознательное усилие, чтобы узнать об институциональных формах дискриминации и как они формируют представления каждого человека. Многие формы дискриминации являются институциональными. Это означает, что они настолько включены в культуру, что большинство людей не замечают их. Например, некоторые люди полагают, что бедные люди бедны потому, что недостаточно усердно работают, и, таким образом, можно относиться к ним как к ленивым или не имеющим мотивации людям; тогда как на самом деле они бедны, поскольку у них не было таких же возможностей как у других людей. Люди полагают, что они обращаются со всеми одинаково, но на самом деле это не так, если они навешивают ярлыки на других людей или группы. В существующих системах образования, например, детей обычно тестируют, прежде чем они поступают в школу, и их помещают в школы спец. образования или спец. классы, если они не сдают эти тесты. Педагоги считают, что они тем самым помогают этим детям, занижая ожидания в отношении того, что эти дети могут достигнуть, однако, на самом деле, это ведет к тому, что нарушается право этих детей на получение образования того же уровня, что и у всех детей.

Педагоги делятся своими размышлениями и знаниями на профессиональных дискуссиях, чтобы противостоять навешиванию ярлыков.

Когда педагог отдает себе отчет в своих собственных убеждениях, своем отношении и жизненном опыте и понимает, как все это влияет на его общение с детьми и семьями и на преподавание, тогда дети:

- растут в контексте, где меньше предубеждений;
- не сталкиваются с тем, что о них судят на основании того, к какой группе они принадлежат;

- получают пользу вследствие того, что педагоги предъявляют к ним высокие ожидания;
- могут развиваться, максимально используя свой потенциал.

3.1.2

Педагог относится с уважением и вниманием к каждому ребенку, предоставляя равные возможности всем детям участвовать в жизни школы/детсада.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Мы показываем свое уважение другим людям тем, как мы ведем себя с ними. Мы проявляем уважение к детям, когда признаем их национальную, этническую и культурную идентификацию, когда мы даем им возможность совершать выбор в приемлемых установленных рамках и когда мы признаем и уважаем их выбор. Уважительная речь между взрослыми и детьми сигнализирует об уважительных взаимоотношениях, поэтому важно использовать такие языковые средства, которые демонстрируют, что мы придерживаемся принципа равных возможностей и справедливости. Уважать детей значит также обучать их тому, как уважать самих себя. Самоуважение является одной из наиболее важных форм уважения. Когда мы уважаем себя, нам легче уважать других.

Важно, чтобы педагоги старались узнать о детях и обстоятельствах их жизни как можно больше, собирая точную информацию и избегая догадок и неверных предположений. При работе с детьми из групп меньшинств или маргинализированных групп населения особенно важно помочь им принимать и ценить их собственных родителей, семьи и других членов их группы. На ребенка никогда не следует навешивать ярлык или судить о нем на том основании, что он из какой-то конкретной семьи, находится в каких-то обстоятельствах или принадлежит к какой-то социальной, расовой или этнической группе.

Уважение предполагает восхищение многообразием, понимание его ценности, а это педагог может показать тем, что включает жизненный опыт ребенка и его историю – как личную, так и культурную – в учебную среду. Педагог может повесить плакаты, фотографии, иметь в д/с группе куклы и книги, которые представляют различные и многообразные идентификации детей, посещающих д/с группу, и при этом не содержат стереотипов. Дети, члены семей и педагоги могут написать индивидуальные и групповые книги, которые подтверждают их способности, сильные стороны, желания и качества, такие как: «Я умею и могу», «Это я», «История моего имени». Чтение таких книг, созданных разными детьми и семьями, помогает создать атмосферу взаимного уважения среди детей в классе и повышает самоуважение отдельных детей.

Уважение также проявляется в том, что все имена детей произносятся правильно и педагоги не разрешают детям высмеивать имена друг друга. Оно также проявляется в том, что используются те имена, которые предпочитают сами дети. Некоторым детям не нравится, чтобы к ним обращались по прозвищу или использовали краткие/фамильярные формы их имен. Имена являются важными маркирующими показателями самоидентификации, и дети должны уметь сказать другим, как именно они хотели бы, чтобы их называли. Уважение также проявляется в том, что домашний/родной язык детей включается тем или иным образом в ситуации в классе, чтобы показать и признать, что языки, на которых говорят люди, также являются маркирующими показателями их идентификации.

Хотя важно разговаривать с детьми так, чтобы признавать их различия, педагогу не всегда следует привлекать внимание к этим различиям. Чтобы дети могли добиваться успеха и чувствовали, что их уважают, им необходимо ощущать, что они принадлежат к учебному сообществу д/с группы/класса и что их побуждают развивать разные аспекты их идентификации (DECET 2007). Чтобы развить сильную позитивную идентификацию и высокую самооценку, детям необходимо узнать о своих сильных сторонах, а также и о том, «что можно улучшить». Детям необходимо предоставлять поддержку, чтобы все аспекты их идентификации соединились в уникальную комбинацию, которая позволит им ощутить себя особой неповторимой личностью. Педагоги помогают детям прийти к этому, предоставляя им безопасное пространство и множество возможностей, чтобы опробовать различные роли, которые выходят за рамки базовых идентификаций расы, пола, национальности, этнической принадлежности и семьи, а также за рамки таких ролей как дочь или сын и за рамки физических характеристик. Так дети смогут воспринимать себя как автономных индивидов, которые обладают свободой выбирать те роли, которые для них наиболее важны.

Помимо этого, когда педагоги показывают, что они ценят многие сильные стороны детей, им необходимо быть честными и искренними. Дети легко замечают механические, фальшивые похвалы и перестают доверять взрослым. Детям также необходимо понимать, что когда люди пытаются жить вместе, то возникают проблемы, и что преодоление трудностей, связанных с различиями, может приводить к конфликтам и страданиям. Однако когда дети чувствуют, что их принимают и уважают, они начинают испытывать меньше страхов в отношении различий, более открыты «инакости» и имеют больше возможностей совершать изменения.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают над тем, чтобы создать во всем детсаду/школе инклюзивную культуру, которая предоставляет равные возможности детям – чтобы у каждого из них было чувство принадлежности и каждый мог принимать участие в жизни школы/детсада. Они заботятся о том, чтобы все дети вели себя, проявляя уважение друг к другу, и чтобы другие взрослые вели себя таким же образом.

Когда педагог обращается с каждым ребенком с уважением, достоинством и вниманием, предоставляя равные возможности всем детям участвовать в жизни школы/детсада, тогда дети:

- развивают сильную идентификацию и высокую самооценку;
- чувствуют себя в безопасности и поэтому могут учиться и участвовать в жизни класса/группы;
- становятся более открыты различиям и многообразию;
- в большей мере развивают ощущение благополучия;
- чувствуют свою принадлежность;
- развивают социальную и эмоциональную компетентность.

3.1.3

Педагог относится к каждой семье с уважением и вниманием, находя способы вовлекать семью в процесс развития и обучения их ребенка.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

В Замечании общего порядка 7 КПП ООН (UNCRC General Comment 7 2005) отмечается, что маленькие дети испытывают на себе последствия дискриминации, которой подвергаются их родители и семьи:

дискриминация, связанная с этническим происхождением, классовой/кастовой принадлежностью, личными обстоятельствами и образом жизни, а также политическими или религиозными воззрениями (детей или их родителей), лишает детей возможности в полной мере участвовать в жизни общества. Она сказывается на способности родителей выполнять свои обязанности в отношении собственных детей. Она отражается на возможностях и самоуважении детей, а также способствует возникновению у детей чувства обиды и конфликтных настроений по отношению к взрослым.

Когда родители и семьи почувствуют уважение вместо дискриминации, они больше захотят принимать участие в жизни школы. Один из способов вовлекать родителей в обучение их ребенка – рассматривать детсады и другие учебные заведения как «переходное место», где жизнь семьи «встречается» с общественной средой (Vandenbroeck 2007). Если педагоги хотят вовлекать родителей и семьи по-настоящему и значимым образом, то они должны включать голос родителей и признавать родителей в качестве «первых учителей своих детей». Важно также ценить то обучение, которое имеет место вне школы, и осознавать, что на условия обучения в школе оказывают огромное влияние семья и сообщество (Wang and Kovach 1996).

Педагоги показывают уважение к семьям, когда они опираются на жизненный опыт детей дома и в сообществе. Они находят способы сделать так, чтобы обучение детей проходило ВМЕСТЕ с членами семьи. При таком обучении, которое в этом случае по-настоящему связано с сообществом и культурой, нужно не только знать, к какой этнической, языковой или религиозной группе принадлежат семьи детей, но и изучать сложные роли, которые играют члены семей в обучении и развитии детей. Педагоги вовлекают родителей и членов семей через различные занятия, возможно, предлагая им написать об их детстве, надеждах и мечтах. Они используют материалы, собранные непосредственно у семей и членов сообщества, такие как рассказы, семейные истории и поговорки, в качестве текстов для развития навыков грамотности, заботясь о том, чтобы все дети и семьи могли видеть себя частью процесса обучения. Педагоги просят членов семей рассказать об их ценностях, идеалах и наследии, гендерных ролях, структуре семьи, ожиданиях от детей в разном возрасте, типичном ужине и традиционных блюдах, методах дисциплины, способах обучения, этических правилах и затем включают это в жизнь класса при первой возможности. Это открывает возможности для того, чтобы родители, семьи и сообщество участвовали в обучении детей, помогает построить взаимоотношения и вести общение между домом и школой, т.е. добиться того, чего в прошлом, возможно, не было.

Педагоги демонстрируют уважение к семьям, когда они знают об обстоятельствах жизни конкретных семей и вместо того, чтобы создавать ограниченные модели вовлечения семей, они находят различные способы для того, чтобы каждая семья могла вносить вклад в обучение и развитие их ребенка. Педагоги всегда обращаются с членами семей с уважением, даже если они не соглашались с их образом жизни или их личными обстоятельствами, и никогда ничего не говорят о членах семьи в присутствии детей или других посетителей.

Вместо того, чтобы выносить суждения о членах семей, они ищут способы сделать так, чтобы вместе они могли лучше учитывать потребности детей в д/с группе/классе. Педагоги спрашивают членов семей, что, по их мнению, лучше для их детей. Они не относятся к членам семей снисходительно и не дают им непрошенных советов, но слушают их и стараются определить возможные решения через диалог.

В идеале педагоги должны находить способы вовлекать всех членов семьи ребенка и особенно вовлекать отцов. Традиционно ожидается, что в образовании ребенка участвует женщина, и именно она принимает на себя всю ответственность за заботу и обучение детей. Мужчины обычно исключены или участвуют в этой области лишь очень ограниченно. Педагоги могут помочь создать новые гендерные роли и дать отцам (или другим важным мужчинам в жизни ребенка) возможность принимать активную роль в образовании детей.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они разговаривают с семьями о разных идентификациях детей и находят способы оказать членам семей поддержку, чтобы те могли помочь детям соединить воедино различные аспекты этих идентификаций. Например, они могут посылать на дом книги для того, чтобы члены семей почитали их ребенку и обсудили их с ним; или же найти другие занятия и сделать их с ребенком, чтобы укрепить какую-то конкретную его идентификацию. Помимо этого, чтобы помочь семьям сохранить свою идентификацию и культуру, педагоги работают с ними, находя книги или материалы на разных языках или предлагая занятия/задания, связанные с важными людьми в их истории, такими как бабушка и дедушка или прабабушка и прадедушка.

Когда педагог обращается с каждой семьей с уважением, достоинством и вниманием, находя способы вовлекать семью в обучение их ребенка, тогда дети:

- развивают сильные индивидуальные и групповые идентификации;
- развивают уважение к своей семье, сообществу, культуре, традиции и наследию и приобретают чувство гордости за них;
- чувствуют себя защищенными и в безопасности;
- не оказываются в положении, когда им нужно выбирать между семьей и школой/педагогом;
- видят, что и папа, и мама, а также другие члены семьи участвуют в процессе обучения;
- приобретают различные грани в своей идентификации, и над ними не довлечет их гендерная роль или какие-то другие роли.

3.1.4

Педагог в своей речи и деятельности избегает гендерных и других стереотипов.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Язык играет важную роль в воспроизводстве гендерных стереотипов и создает почву для сексизма. В целом язык является одним из самых мощных социальных инструментов, которые помогают нам творить реальность. Язык не только отражает наше отношение к действительности, но также и определяет

его. Язык не свободен от оценок, напротив, он весь пронизан оценочностью; язык является политическим средством и может как способствовать сохранению дискриминации, так и помочь ее искоренению. Использование языка, отражающего предубеждения, мешает реализации равных возможностей во всех аспектах нашей жизни, особенно в учебном заведении. Педагог, избирающий для работы в д/с группе/классе подход, ориентированный на ребенка, должен сделать сознательный выбор и никогда не использовать в своей речи слов и выражений, отражающих предубеждения. Педагоги обязаны использовать только такие слова, фразы и изображения людей, которые не подкрепляют оскорбительное отношение или дискриминацию, а также должны избегать слов, которые навешивают ярлыки, принижают или обижают отдельных людей или группы людей. Используя речь, в которой отсутствуют гендерные и иные стереотипы, педагоги подвергают деконструкции существующие (и иногда преобладающие) модели мышления и начинают совместно с учащимися и их семьями выстраивать новые способы мышления, которые найдут отражение в поведении.

Уже к трем годам дети осознают пол и выстраивают свою гендерную идентификацию; они все более ориентируются на гендерные стереотипы и в своем поведении следуют им. В своей игре они используют учебные материалы в соответствии с гендерными стереотипами, что отражает то, как их воспитывают с самого раннего детства – часто подкрепляя гендерные стереотипы и подчеркивая, исходя из предубеждений, различия между мальчиками и девочками. Гендерные стереотипы очень устойчивы, и в детсаду/школе их трудно изменить. Работая в группах и классах, где есть и девочки и мальчики, важно использовать корректные обращения. Иногда педагоги слишком часто прибегают к категориям «мальчики» и «девочки» и каждый день спрашивают: «Сколько у нас сегодня мальчиков?» и «Сколько у нас сегодня девочек?» Идентификация детей обладает множеством других аспектов помимо того, что они являются мальчиками и девочками. Педагогам следует чаще использовать какие-то другие, нейтральные к категории пола классификации, например: «Сколько детей сегодня в сандалиях с открытыми пальчиками?» и «Сколько детей сегодня в сандалиях, которые закрывают пальчики ног?» Педагоги должны учитывать, с какими другими стереотипами дети сталкиваются в языке, СМИ и книгах, чтобы показать им, что существуют более хорошие способы называть вещи и явления. Педагогам следует разговаривать с детьми о том, как возникают и поддерживаются стереотипы, объясняя, как нужно использовать язык, чтобы стереотипы не влияли отрицательно на наши взаимодействия с другими людьми. Например, не стоит использовать расхожие обобщения, типа: «Все девчонки – ябеды». Педагоги также должны очень чутко относиться к словам, которые «навешивают ярлыки» на группы этнических, культурных, языковых и прочих меньшинств. Многие группы населения не хотят, чтобы их называли старыми наименованиями, которые приобрели уничижительный смысл (например, многие «цыгане» теперь предпочитают, чтобы их называли «рома»). Важно называть эти группы населения так, как считается приемлемым, а не использовать оскорбительные наименования (типа «хачик»).

Важно также демонстрировать понимание, что ваши дети принадлежат к разным социально-экономическим группам, а их семьи имеют различную структуру. Задавая вопросы, ведя занятие или направляя разговоры детей, педагоги должны позаботиться о том, чтобы все дети чувствовали себя в безопасно-

сти, когда они говорят о своей семье. Все дети должны быть уверены, что различные обстоятельства их жизни в равной мере ценятся в д/с группе/классе. Например, если вы спросите детей, куда они ездили во время каникул, то некоторым детям может быть стыдно, что они никуда не ездили. Вместо этого педагог может спросить детей, как они провели время во время каникул, подчеркнув, что жизненный опыт у всех детей ценен. Подобным же образом, если вы попросите детей рассказать о том, чем занимаются их папы, то это может оказаться проблемой, если у ребенка нет отца или у отца нет работы.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они постоянно анализируют, в каких случаях используемые материалы, слова, изображения и занятия/задания способствуют неравенству между группами, а также как их собственная работа либо поддерживает эти виды неравенства, либо помогает их унничтожить. Педагоги поднимают эти вопросы на профессиональных форумах, чтобы побудить коллег соединить усилия и использовать язык по-другому.

Когда педагог в своей речи и при проведении занятий избегает гендерных и других стереотипов, тогда дети:

- чувствуют, что их уважают вне зависимости от их пола, обстоятельств жизни их семьи, расы, этнической принадлежности, способностей, возраста или особых потребностей (наличия инвалидности);
- ощущают свободу анализировать и подвергать сомнению привычные гендерные роли, преобладающие в обществе;
- овладевают языком, который отражает уважение;
- чувствуют, что у них есть возможности испытать себя в областях, которые обычно «зарезервированы» для людей другого пола, других социально-экономических групп или людей с другим уровнем способностей;
- учатся устанавливать и поддерживать взаимоотношения на основе взаимоуважения и равных возможностей.

3.1.5

Педагог адаптирует среду, формы и методы работы так, чтобы дети с разными способностями и образовательными потребностями, а также разного социального происхождения могли участвовать в большинстве занятий.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Основная цель создания инклюзивной учебной среды и занятий/заданий, которые можно адаптировать для детей с различными способностями и учебными потребностями, заключается в том, чтобы все дети могли добиваться высоких учебных результатов. Инклюзия не является чем-то факультативным или добровольным, осуществляемым по желанию педагога. Дети имеют на нее право, что закреплено в ряде юридических документов, например, КПП ООН и Конвенции ООН о правах инвалидов (UNCRC 1990; UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006).

Педагоги часто сталкиваются с тем, что наибольшие трудности для них представляют дети, отличающиеся по своим способностям, и дети, для которых язык учебного заведения не является родным. В значительной мере так происходит потому, что педагоги не были подготовлены к этому во время обучения в институте или колледже. Однако адаптировать среду и учебные занятия

не означает «снижать планку». Это означает обучать каждого ребенка в д/с группе/классе знаниям и навыкам наиболее эффективным образом. Это означает проявлять эмпатию к потребностям детей, но так, чтобы не опекал их чрезмерно и не ожидать от них меньшего.

При разработке учебных планов и в процессе оценки педагоги должны помнить, что все дети обладают разными способностями и учебными потребностями, и поэтому им необходимо находить способы для того, чтобы все дети могли участвовать во всех заданиях/занятиях. Дети всегда очень разные. В классе есть мальчики и девочки, дети с особыми учебными потребностями, а также дети более способные, дети с инвалидностью и сложными потребностями в плане здоровья, дети, принадлежащие к разным социальным, культурным и религиозным группам, а также дети из семей с различной структурой, дети, которые не живут с родителями, дети из разных этнических групп, дети из семей беженцев и эмигрантов, а также дети, для которых язык обучения не является родным.

В большинстве учебных заведений не предоставляется поддержка и учащимся, для которых язык обучения является вторым, поэтому дети, не говорящие на языке большинства, испытывают страх и чувствуют себя исключенными и менее компетентными, чем остальные дети. Они не могут прочитать задания, не могут общаться со сверстниками и педагогом, им трудно выразить себя и продемонстрировать свои знания и компетенцию. С другой стороны, язык является одним из важнейших элементов самоидентификации людей и важным компонентом культуры. Если первый язык ребенка не ценят или не позволяют пользоваться им в школе, то это, безусловно, окажет отрицательное воздействие на развитие личности ребенка.

В идеале в школе должно обеспечиваться двуязычное обучение для всех детей. Если это невозможно, педагоги должны использовать различные методы поддержки для тех детей, для которых язык обучения не является родным (York 2003; Tankersley 2006). Такие методы включают: предоставление детям возможности использовать во время учебных занятий как родной, так и новый для них язык; заботу о том, чтобы родной язык каждого ребенка был «признан», чтобы дети могли выразить уважение к «домашнему» языку каждого ребенка; двуязычную поддержку, особенно для точной оценки понимания и знаний детей. Для этой цели можно:

- попросить родителей в качестве волонтеров почитать в д/с группе рассказ или рассказать историю на их родном языке;
- сделать аудиозаписи песен или колыбельных;
- познакомить детей и семьи, которые говорят на одном языке, друг с другом;
- создать словарь наиболее важных слов и выражений, которые можно использовать, чтобы ребенок чувствовал себя более комфортно;
- эффективно использовать помощника педагога.

Полезные советы для педагогов, работающих с детьми с особыми учебными потребностями:

1. Постепенность – каждое вмешательство необходимо вводить медленно, постепенно и проявляя уважение к ребенку.

2. Позитивное подбадривание – детей необходимо поддерживать и хвалить за предпринимаемые ими инициативы и достигаемые результаты.
3. Ясность, предсказуемость, настойчивость просьб – правила и ожидания должны быть ясными.
4. Выбор подходящего времени – каждое вмешательство следует осуществлять, когда ребенок может его понять, и следует связывать его с личным опытом ребенка и более широким социальным контекстом.
5. Уважение к конкретным возможностям и способностям – инклюзию детей следует осуществлять в соответствии с их способностями, опираясь на их сильные стороны.
6. Адаптация материалов и методов обучения – необходимо предоставлять детям ресурсы, доступ к которым дети могут получать через зрение, осязание, слух и обоняние, используя также знаки и символы альтернативных способов коммуникации, а также визуальные и письменные материалы в разных форматах (текст, напечатанный крупным шрифтом, символы, картинки и яркие цвета). Помимо этого следует использовать следующие методы: говорить четко и понятно; садиться поближе от таких детей; просить детей поворачиваться друг к другу лицом – чтобы они видели губы и глаза друг друга; использовать аудиовизуальное оборудование и компьютеры; повторять указания и задачи.
7. Внесение изменений в среду – в зависимости от типа особых потребностей ребенка необходимо вносить адаптации в среду класса.
8. Сотрудничество между сверстниками – необходимо выстраивать взаимоотношения, основанные на безусловной поддержке и социализации.

Во всех случаях, чем бы ни были обусловлены различия – языковыми (второй язык), физическими, когнитивными или социально-эмоциональными способностями – дети лучше развиваются в гетерогенных группах, нежели когда их помещают в спец. группы. Кооперативные занятия в малых группах, предполагающие сотрудничество, позволяют детям учиться друг у друга и помогать друг другу. Они учатся тому, что не надо бояться различий – на самом деле, они обогащают.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они выступают за то, чтобы у всех детей была возможность быть активными участниками в своих сообществах (а не только в д/с группах и классах). На профессиональных форумах педагоги указывают, в каких случаях это не происходит и что как специалисты они могут сделать, чтобы способствовать более широкому участию.

Когда педагог адаптирует среду и учебные занятия так, чтобы дети с разными способностями и учебными потребностями, а также разного социального происхождения могли участвовать в большинстве занятий, тогда дети:

- развивают более высокую самооценку;
- могут более полно участвовать учебном процессе и, таким образом, в полной мере развивать свой потенциал;

- чувствуют, что их принимают такими, какие они есть;
- становятся самостоятельными и учатся полагаться на себя;
- узнают о своих сильных сторонах и как опираться на них;
- развиваются социально и эмоционально;
- учатся ценить многообразие;
- учатся проявлять эмпатию (сочувствие) и заботу.



ПРИНЦИП 3.2

Педагог помогает детям понимать, принимать и ценить многообразие.

3.2.1 Педагог ценит и учитывает в образовательном процессе то многообразие, которое существует среди детей, семей и в местном сообществе.

3.2.2 Педагог использует возможности привлечь внимание детей к многообразию, которое существует за стенами детского сада/школы, признавая его существование и уважая его.

Почему важно помогать детям понимать, принимать и ценить культурное и этническое многообразие

Раннее детство является критически важным периодом для того, чтобы дети узнали о различиях и у них выработались установки, способствующие уважению многообразия. В эти годы детям необходимо оказывать поддержку, чтобы они выстроили сильное позитивное представление о себе, и в то же время научились уважать людей, которые отличаются от них, и могли жить вместе с ними в одном обществе.

Исследования показывают, что дети уже в возрасте двух-трех лет начинают высказывать замечания и задавать вопросы о тех различиях, которые они замечают. Эти различия могут быть связаны с инвалидностью, полом, физическими характеристиками (включая цвет кожи), культурой и особенностями состава семей (Derman-Sparks, Tanaka-Higa, and Sparks 1989). В работе (MacNaughton 2006) приводятся результаты исследования, которое показало, что маленькие дети замечают физические различия и могут формировать предубеждения, связанные с этими различиями. Осознание пола и идентификация уже вполне сформированы к возрасту трех лет.

Раннее детство – это также время, когда дети выстраивают свое понимание социально-экономического многообразия, и у них вырабатывается отношение к социальным классам. Они начинают усваивать культуру своего собственного сообщества. К возрасту пяти-шести лет они осознают свою принадлежность к конкретному сообществу, и у них развиваются предубеждения против людей из других сообществ. Они начинают усваивать от членов своей семьи и других важных в их жизни взрослых как позитивные установки, так и отрицательные предубеждения, связанные с членами других групп.

Маленькие дети к возрасту двух лет уже отдают себе отчет в разделении людей по этнической принадлежности на основе невидимых различий и обычно развивают отрицательное отношение к «инаким» (Connolly 2007). Согласно работе (Connolly 2007), отношение маленьких детей к этнической принадлежности не является случайным, но основывается на их повседневном жизненном опыте и, таким образом, играет важную роль, помогая им осмыслить окружающие их социальные миры.

Дети не рождаются с предубеждениями; они просто обладают любознательностью и хотят узнать мир. Есте-

ственным образом, любознательность детей заставляет их делать замечания и задавать вопросы о различиях, которые они наблюдают, но то, как взрослые реагируют, учит детей тому, что некоторые различия неприемлемы и что людей можно исключать или дискриминировать из-за этих различий. Помимо этого, особенности мышления детей в этом возрасте – тенденция к излишнему обобщению, эгоцентризм, конкретное мышление, ложные ассоциации, магическое мышление – ведут к формированию негибких стереотипов (York 2003). Дети также узнают о существовании внутренних и внешних групп – о «мы» и «они». Это также создает дополнительное ложное представление о гомогенности групп, которое отрицает индивидуальные различия и создает благодатную почву для появления новых стереотипов и предубеждений. Дети не являются пассивными получателями стереотипов; они активно их выстраивают параллельно с другими классификациями людей и мира.

Уважение многообразия включает в себя эмпатию, способность понять обстоятельства, чувства и нужды других людей. Оно также связано с чувством принадлежности и взаимным приятием, а также с уважением прав других. Уважение многообразия необходимо включить в повседневные взаимоотношения между людьми. Уважение многообразия не сводится к толерантности (т.е. терпимости). По сути дела, слова «уважение» и «толерантность» противоречат друг другу. Несмотря на то, что понятие «толерантность» в демократическом обществе обладает положительными коннотациями, имплицитно оно подразумевает, что между теми, кто проявляет толерантность (т.е. проявляет «терпимость» к другим), и теми, к кому следует проявлять толерантность, равноправия нет.

В работе (Paul Gorski) предлагается модель этапов мультикультурной трансформации школы. Данная модель показывает, как от толерантности (терпимости) можно прийти к образованию, которое ведет к трансформации:

- **Этап I: Статус-кво (изменения пока еще отсутствуют)** – Используется традиционная практика обучения без какой-либо критики проявлений неравноправия, существующих в школьной жизни или системе образования. Учебные программы, преподавание, консультирование и все другие аспекты образования продолжают отражать ценности доминантной культуры и соотношение власти в обществе.
- **Этап II: «Герои и праздники» (национальная кухня, фестивали, веселые мероприятия)** – Появляются небольшие изменения в учебной программе или материалах, используемых на уроках, но они не

выходят за рамки поверхностных элементов культуры, часто в их основе лежат обобщения или стереотипы. Мультикультурное образование проявляется на практике как праздники кухни разных стран или чествование одного представителя какой-то группы. Например, учащиеся рассматривают прически или томагавки, чтобы познакомиться с культурой американских индейцев.

- **Этап III: Межкультурное преподавание и обучение (культурный словарь)** – Педагоги изучают обычаи и модели поведения, характерные для культур, которые представляют их учащиеся, пытаются лучше понять, каким образом им следует работать с этими учениками. У педагога есть учебник, где описывается, как следует строить отношения с учащимися афроамериканцами, латиноамериканцами, американскими индейцами и другими группами населения на основе понимания традиций и стиля общения этих конкретных групп.
- **Этап IV: Человеческие взаимоотношения («Почему мы не можем просто ладить друг с другом?»)** – Членов сообщества детсада/школы побуждают выявлять и ценить различия, существующие между различными групповыми идентификациями. Педагоги проявляют энтузиазм в отношении изучения «других» культур; они опираются на личный опыт учащихся и делают все, чтобы учащиеся учились друг у друга. Многообразие рассматривается как нечто положительное, что обогащает детей в д/с группе/классе.
- **Этап V: Селективное мультикультурное обучение («У нас мультикультурное обучение было в ПРОШЛОМ месяце»)** – Такой подход характеризуется тем, что мультикультурное обучение обычно осуществляется как реакция на проблему или критику, которые привлекли внимание общественности: педагоги осознают неравенство в разных аспектах обучения и пытаются принять меры, обычно осуществляя какие-то однократные или временные программы. К примеру, детсад/школа нанимает консультанта, который помогает педагогам диверсифицировать учебные планы, или организует программу развития у девочек интереса к математике и естественным наукам.
- **Этап VI: Трансформирующее мультикультурное образование (образование, направленное на социальную справедливость и равенство)** – Вся практика образования направлена на то, чтобы достигнуть равенства для всех во всех аспектах жизни детсада/школы и обучения и чтобы гарантировать всем уча-

щим возможность полностью раскрыть свой потенциал как учащихся. Любая практика образования трансформируется для того, чтобы обеспечить справедливость.

Педагоги, которые хотят, чтобы дети ценили многообразие, должны сами развивать у себя межкультурную чуткость и помогать детям развить ее. Реакции людей на многообразие можно представить как некую шкалу от этноцентризма (люди сосредоточены на своей собственной культуре и при этом воспринимают все другие культуры отрицательно) до этнорелятивизма (принятие и уважение культурных различий) (Bennett 1986). Педагогам важно понимать, на каком этапе этой шкалы находится тот или иной ребенок, чтобы правильно выбрать надлежащее педагогическое вмешательство. Эти этапы включают:

1. *Отрицание* – Отсутствуют контакты, дискриминации нет, проблем нет.
2. *Сопротивление* – Различия существуют, они пугают, имеют негативный и угрожающий характер. Изобилие «отрицательных стереотипов» на основе различий по полу, расе, религии, национальности или любых других наблюдаемых различий. Презумпция превосходства своей собственной культуры.
3. *Минимизация* – Различия скрываются и подчеркиваются черты сходства; избегаются отрицательные ярлыки. Это последний этап этноцентризма.
4. *Принятие* – Это первый шаг от этноцентризма к этнорелятивизму. На этом этапе культурные различия признаются и уважаются, воспринимаются как важная и естественная составляющая взаимоотношений людей. Различия не особенно ценятся – их существование просто признается.
5. *Адаптация* – Эмпатия; культурный плюрализм; способность идентификации с двумя или более культурами, их системами ценностей, нормами и «картиной мира».
6. *Интеграция* – Включение этнорелятивистских принципов в свою личную идентификацию; человек ощущает свою принадлежность к более чем одной культуре/группе и обладает несколькими идентификациями¹; человек осознает, что одновременно и является частью своего собственного культурного контекста, и совершенно от него не зависит.

¹ Об этом более подробно см. Принцип 3.3.

Предубеждения наносят вред и создают серьезные препятствия для здорового развития маленьких детей. Чтобы дети развивали здоровую самооценку и конструктивные социальные взаимоотношения с другими, им необходимо учиться, как продуктивно и справедливо взаимодействовать с различными людьми и группами. Для того чтобы преодолевать предубеждения детей, педагогу необходимо изменить свое представление о ребенке и воспринимать его как активного игрока в формировании установок и отношения (Connolly 2007). Дети активно выстраивают свою реальность, и создание предубеждений происходит легко, быстро и без какого-либо сознательного усилия. Для деконструкции этих понятий требуется настойчивая работа взрослых и добрая воля и сознательные усилия ребенка. Если мы хотим, чтобы дети любили себя и ценили многообразие, мы должны научиться помогать им сопротивляться предубеждениям и предрассудкам, которые по-прежнему в большой мере присутствуют в большинстве обществ.

Существуют данные, что с предубеждениями необходимо бороться напрямую и что дети в возрасте трех-восьми лет не могут избавиться от предубеждений сами, без конкретных вмешательств – таких, например, как обсуждения, которые проводит взрослый с детьми, чтобы искоренить предубеждения. Просто наличия многообразия недостаточно (Van Keulen 2004). Только сочетание опыта многообразия и надлежащие учебные планы/программа и методы обучения приводят к позитивному сдвигу в установках и отношении маленьких детей. В повседневные взаимоотношения детей и взрослых необходимо включить сознательные усилия, способствующие позитивному отношению и признанию потребностей тех, кто отличается от большинства; это означает, что педагоги должны учиться тому, как вести разговор в нужном русле. Педагогам необходимо позаботиться о том, чтобы слова у них не расходились с делом, и они относились к детям, семьям и коллегам так, как они учат детей относиться друг к другу.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

3.2.1

Педагог ценит и учитывает в образовательном процессе то многообразие, которое существует среди детей, семей и в местном сообществе.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

У педагогов имеется множество возможностей включить в преподавание вопросы многообразия, равноправия и справедливости, поскольку эти вопросы уже существуют в д/с группе/классе. Они возникают повсюду – в связи с происхождением детей, их семьями, сообществами, жизненным опытом, полом, стилями обучения, предпочтениями, чувствами, коммуникативными навыками, уровнями знаний – этот список бесконечен. Если педагог не видит и не называет те различия, которые существуют среди сотрудников детского сада, семей и детей, то, возможно, это значит, что педагог отрицает существование этих различий. Дети имитируют отношение и установки педагога, и у них тоже может развиваться отрицательное отношение к многообразию. С другой стороны, когда педагог уважает и признает различия, то он создает возможность, чтобы дети сравнивали себя с другими конструктивным образом. На вопросы детей о тех различиях, которые они замечают, следует отвечать честно, даже если для нас это не вполне комфортно. Важно не отрицать как факт существования многообразия, так и то, что оно представляет для нас трудности.

Если в работу над вопросами многообразия вовлечь все школьное сообщество, то это открывает возможности для изменений во всей школе и делает ее более инклюзивной и ориентированной на ребенка. Даже когда в д/с группе или школе нет детей из групп меньшинств, важно организовывать занятия, которые способствуют уважению многообразия. Важно находить возможности объяснять детям, что все люди различны, но все равны. Педагоги должны всегда подчеркивать, что различия позитивны и интересны. В то же время, однако, очень важно не «подавать» различия как стереотипы. Очень важно также не путать, что именно вы хотите донести до детей: «Всем людям необходимо предоставить равные возможности» или «Все люди одинаковы», поскольку если допустить путаницу, то вы не поможете детям понимать и ценить многообразие. Равноправие не означает, что со всеми людьми во всех ситуациях следует обращаться совершенно одинаково; равноправие означает, что учитываются индивидуальные потребности каждого человека. Люди всегда обладают разными слабыми и сильными сторонами. Именно это и делает каждого человека уникальным, и именно поэтому в природе и существует многообразие. Оно делает сообщество сильнее, а не слабее.

Педагог может включать обсуждение многообразия в занятия, во всех центрах, по всем предметным областям, во все материалы, снова и снова указывая, что каждый ребенок и каждая семья уникальны, однако у них много общего с другими детьми и семьями. Так тема многообразия раскрывается естественным образом, и для нее не требуются какие-то специальные занятия. Следует иметь и активно использовать такие материалы как: фотографии, рисунки контуров тела во весь рост, книжки о семьях, книжки «Азбука местного сообщества». Помимо этого педагог может организовать с детьми различные занятия, которые помогают детям развить их различные идентификации: дети могут нарисовать автопортреты и портреты друг друга; обсудить, что у них общего и чем они отличаются; найти способы похвалить сильные стороны друг друга.

В работе (Ada and Campoy 2003) рекомендуется стратегия «Стань автором» как способ помочь детям начать ценить многообразие. Эта стратегия является также мощным инструментом социальных изменений. Стратегия «Стань автором» состоит в том, чтобы помогать педагогам, родителям, членам сообщества и детям написать или рассказать истории о своей жизни и выразить свои надежды на будущее. Этот метод предоставляет голос тем, кого традиционно игнорируют. Метод «Стань автором» дает людям возможность представить жизнь других и понять что-то такое, чему их собственный жизненный опыт научить их не мог. Кроме того, когда люди слушают или читают истории жизни других людей, это может вызвать в них изменения. Педагогу нужно создать возможности для того, чтобы эти истории были написаны, прочтены и обсуждены. Идеи и материалы для занятий можно брать из жизни д/с группы/класса или из жизненного опыта и интересов детей, семей и событий в местном сообществе.

Педагог может использовать этнографический подход в своем преподавании, включая в занятия/задания фольклор, устные и письменные изречения и поговорки, которые дети уже знают. Такие материалы можно использовать при обучении чтению и письму, а также при преподавании наук об обществе, естествознания и математики. Они могут служить замечательным источником знаний о местном сообществе и семьях, поскольку они отражают их жизненный опыт и ценности; они могут стать поводом для интересных обсуждений, поскольку они раскрывают сходства и различия среди детей и семей. В рамках этнографического подхода дети могут делать карты местного сообщества, собирать истории различных мест, а также людей. Педагог может предложить детям сравнить разные карты и истории и отметить различия. Ведь то, что окажется важным для одного человека, необязательно окажется важным для другого. Педагог может спросить: «Почему это так, и что мы можем узнать из этих различий?»

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они добиваются того, чтобы многообразие ценилось на уровне школы и местного сообщества. Они участвуют в проектах, позволяющих сделать многообразие более заметным, а школу и местное сообщество более инклюзивными и ориентированными на ребенка.

Когда педагог ценит и включает в свое преподавание то культурное и этническое многообразие, которое существует среди детей, семей и в местном сообществе, тогда дети:

- выстраивают сильные многоаспектные идентификации;
- чувствуют, что их ценят и уважают;
- учатся ценить и уважать других;
- узнают, как люди похожи и различны одновременно;
- устанавливают связи между личным опытом и обучением;
- видят различия и узнают, как можно, сталкиваясь с ними, вести себя, проявляя уважением к другим людям.

3.2.2

Педагог использует возможности привлечь внимание детей к многообразию, которое существует за стенами детского сада/школы, признавая его существование и уважая его.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Многообразие существует повсюду. Знакомя детей с многообразием, педагогам не следует ограничиваться только теми различиями, которые дети видят в классе. Дети начинают с того, что рассматривают людей и события, которые к ним ближе всего, а затем применяют изученные понятия к новым ситуациям в окружающем их мире. По мере того, как дети учатся ценить многообразие, они также узнают о дискриминации и несправедливости. Детям необходимо это понимать для того, чтобы у них появилась мотивация менять мир. Когда педагог вводит понятие многообразия в обществе и в мире, нужно делать это очень осторожно, чтобы избежать «туристического» подхода. Если знакомить детей с многообразием в мире «галопом по Европам», то дети получают очень поверхностное представление о многообразии, которое не будет отражать его ключевые ценности. Различия необходимо связать с жизнью самих детей. Вместо того, чтобы говорить, что люди в Японии или Африке пользуются для еды другими инструментами, педагогу стоит привлечь внимание детей к тому, что и у детей дома есть различные инструменты, используемые для принятия пищи. В сущности, так мы следуем давно известному педагогическому принципу – начинать с того, что рядом, и затем переходить к далекому; начинать с того, что известно, а затем переходить к тому, что неизвестно.

Педагогу необходимо всегда продумывать, какими словами стоит воспользоваться для обсуждения различий. Например, во время занятия, когда детям необходимо сгруппировать предметы и выяснить, что их отличает, вместо того, чтобы спросить детей: «Какой из предметов не подходит сюда? / не соответствует другим?» лучше задать вопрос: «Какой предмет отличается? / имеет отличие от других?» То обстоятельство, что у человека имеется отличие, не может служить оправданием, чтобы говорить, что «этому человеку здесь не место» и т.п. Неприемлемо исключать других и нельзя обращаться с другими несправедливо или плохо.

Очень важно использовать фотографии, картинки и книги, нестереотипно представляющие людей, занятых повседневной деятельностью, которую дети обычно наблюдают в своей жизни, а не в каких-то особых ситуациях или во время праздников.

Эти изображения могут включать людей с различными физическими способностями в активной роли, пожилых людей, занимающихся чем-то интересным, позитивные изображения бедных людей или рабочих, занимающихся самым различным трудом, мужчин и женщин в нетрадиционных ролях, а также людей различного расового происхождения и культур. В д/с группе/классе должны быть куклы, представляющие разные расы и пол; в центре для игр «в дом» должны быть материалы из разных культур; цветные мелки, фломастеры и краски для изображения разных оттенков и цветов кожи; музыка, инструменты и одежда из разных культур должны быть доступны детям в любое время по их желанию, а не только при изучении тем, связанных с многообразием. Еще раз следует повторить, что многообразие никогда не следует превращать в какую-то отдельную дополнительную тему – оно должно быть частью повседневной жизни класса. Различные культуры не следует романтизировать, следует давать картину того, как обстоят дела на самом деле.

Педагог может использовать тематическое планирование или организовать обучение помесечно, на полугодие или на учебный год, чтобы включить многообразие в такие обычные темы как дом, транспорт, местное сообщество, игры, вода и т.д., а также в учебные блоки, которые конкретно затрагивают вопросы искоренения предубеждений. Более мелкие темы или подтемы можно изучать в рамках этих блоков. Например, учебный блок, посвященный сообществам, может включать такие подтемы, как человеческие сообщества, сообщества животных, правила в сообществах, работа в сообществах, как сообщества взаимосвязаны и т.д. Учебный блок об изменениях может включать такие подтемы, как физические изменения, происходящие с людьми на протяжении жизни, изменения в разные времена года, изменения у животных и насекомых, события, меняющие нашу жизнь, изменения в обществах, а также что делает изменения легкими или трудными.

Еще один хороший метод, позволяющий педагогу представить различия, состоит в том, чтобы учить детей отличать факты (то, что реально увидено или услышано) от мнений (интерпретации того, что увидено или услышано). Это помогает избежать скоропалительных выводов и навешивания ярлыков на поведение или мотивацию других людей. Используя еще один метод – «трансформационный диалог» (т.е., «диалог, способствующий трансформации») (Ada and Camprou 2003), педагог может научить детей увидеть рассказ/историю с разных точек зрения: *Чем моя жизнь похожа на то, что было описано в этом рассказе, или что я делаю похожее? Чем моя жизнь отличается, или что я делаю иначе? Какие действия я могу предпринять на основе того, чему этот рассказ меня научил?*

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они используют методы, развивающие понимание детьми неравенства, которое существует в их сообществе и в мире, и помогают детям задуматься о том, как выступать в защиту тех, кого затрагивает это неравенство. Важно способствовать тому, чтобы дети понимали, что многие люди страдают от несправедливости из-за того, как воспринимаются различия. Понимание этого имеет огромную важность, поскольку развивает мотивацию детей изменять мир.

Когда педагог использует возможности привлечь внимание детей к многообразию, которое существует за стенами школы, признавая его существование и уважая его, тогда дети:

- узнают факты о разных культурах и группах людей, а также видят, что во многом они похожи;
- меньше боятся различий;
- лучше понимают, почему существуют различия и почему это полезно для всех людей;
- вырабатывают чувство всеобщей связи между всеми людьми в мире, а также чувство принадлежности к человеческой расе;
- подвергают деконструкции предубеждения и выстраивают новые представления;
- чувствуют, что они принадлежат к сообществу и что это сообщество о них заботится.



ПРИНЦИП 3.3

Педагог развивает у детей понимание ценностей гражданского общества и те навыки, которые необходимы для участия в нем.

- 3.3.1** Педагог способствует тому, чтобы дети ценили и уважали различные предпочтения и точки зрения, а также помогает детям развить навыки выражать свои взгляды приемлемым образом.
- 3.3.2** Педагог помогает детям понять, как стереотипы и предубеждения могут влиять на их отношение и поведение.
- 3.3.3** Педагог побуждает детей строить взаимоотношения с другими на основе равноправия, справедливости, уважения и достоинства личности и ожидать того же от других.
- 3.3.4** Педагог вводит понятие личной ответственности за заботу об окружающей среде и предоставляет детям возможности для того, чтобы они применяли это понятие на практике.

Почему важно развивать у детей понимание ценностей гражданского общества и те навыки, которые необходимы для участия в нем

Дети младшего возраста устанавливают свои собственные важные взаимоотношения с детьми своего возраста, а также с детьми помладше и постарше и со взрослыми (UNCRC General Comment 7 2005). Обучать навыкам демократии, тому, как быть гражданами и участвовать в жизни демократического общества, значит обеспечить понимание детьми таких ценностей как равноправие, свобода и справедливость. Обучение этому призвано развить у детей привычки, установки, чувства и понимание всего того, что им потребуется как взрослым гражданам для участия в демократии. Такое обучение включает развитие способностей выслушивать и принимать во внимание различные стороны, использовать критическое мышление, работать в сотрудничестве с другими и выражать свои различия, проявляя уважение к другим как к равным. Для достижения этого педагогам следует выходить за рамки класса, создавать связи с социальной жизнью в местном сообществе и мире.

Невозможно создать маленький демократический мирок в классе, наглухо отгороженном от общества в целом. Если учащиеся не будут думать о внешнем мире, то они не смогут развить у себя навыки работы с проблемами, которые потребуют их внимания как граждан. Если так случится, то они не сумеют перенести социальные ценности, которые они усвоили в школе, во внешний мир (Dewey 1916). В работе (Greene 1995) отмечается, что если педагоги молчат о социальных проблемах за пределами класса, то они могут, не сознавая этого, подвести детей к убеждению, что мир таков, каким он должен быть, и что мы должны противиться изменениям, а не пытаться добиваться изменений. Если педагоги хотят, чтобы дети учились демократии, они должны предоставить детям возможности испытать ее в своей повседневной жизни – на своем жизненном опыте в д/с группе/классе и размышляя о ней во внешнем мире.

Согласно работе (Moss 2007):

Демократическое участие является важным критерием гражданина: это средство, благодаря которому дети и взрослые могут участвовать вместе с другими в формировании решений, которые влияют на них самих, на группы, членами которых они являются и на

общество в целом. Это также средство сопротивления власти и формам угнетения и несправедливости, которые возникают при неконтролируемом использовании власти. Наконец, что тоже очень важно, демократия создает возможности для процветания многообразия, что создает наилучшую среду для развития нового мышления и новой практики жизни.

Кроме того, демократия – это участие:

Если исходить из представления, что действительность не является объективной данностью, что культура – это постоянно развивающийся продукт общества и что индивидуальные знания всегда частичны, то для того, чтобы выполнить какой-то проект, важна точка зрения каждого в диалоге с другими в рамках системы общих ценностей. На этих понятиях и основана концепция участия; и, по нашему мнению, на них основана и сама демократия (Cagliari et al. 2004).

В работе (Moss 2007) отмечается, что практика демократии требует, чтобы в сообществе детского сада/школы все разделяли определенные ценности, в том числе:

- уважение многообразия;
- признание разных точек зрения и разных парадигм;
- уважение к любознательности, неуверенности и субъективности и к той ответственности, которая от нас требуется;
- критическое мышление.

Критическое мышление важно, поскольку маленькие дети в процессе социализации приобретают (в основном от ключевых взрослых, но также из книг, комиксов и кинофильмов) стереотипы и предубеждения о тех, кто отличается от их семьи, членов их сообщества и от них самих. У них также развиваются отрицательные чувства к другим (страх, чувство дискомфорта или презрение). Даже если у детей никогда не было возможности познакомиться с другими группами, они приобретают определенное отношение к ним. У детей появляются мнения о том, как вести себя по отношению к этим «другим» (убегать, бить, игнорировать или плохо с ними обращаться).

Эти установки/отношение плохо влияют на всех детей, но особенно на детей из маргинализированных групп. Когда в д/с группе/классе есть дети из групп этнических меньшинств, а работа со стереотипами и предубеждениями не проводится, то эти дети очень легко могут начать думать, что они и их семьи не представляют собой ценности. Дети

очень быстро интериоризуют эти представления и чувства и начинают себя вести в соответствии с ними (интериоризованное, т.е. внутренне усвоенное угнетение). С другой стороны, если ребенок из доминантной группы, он тоже очень быстро усваивает эти представления и чувства и начинает действовать в соответствии с ними (интериоризованное, т.е. внутренне усвоенное доминирование). Если в центре идентификации оказывается этническая принадлежность, могут начаться столкновения между разными группами или членами групп. Развитие по этим сценариям ограничивает возможности детей. Они не видят богатства внутри себя, в других и в окружающем их мире. У них не развиваются все аспекты их идентификации, и у них часто появляется поведение, которое причиняет вред им самим и другим. У них также не развивается автономность личности; им всегда нужно говорить о других, чтобы определить себя.

Ключом к демократии в классе являются разговоры и коммуникация. Уважительный диалог – это та структура, в рамках которой дети могут размышлять и говорить как равные между собой и педагогом. Диалог не является лекцией; это пространство для обмена идеями, где все идеи приветствуются и ценятся, где педагоги и учащиеся используют критику, задают вопросы, проверяют предположения, рассматривают следствия действий и принимают различные точки зрения (Ada, and Campoy 2003). Трансформирующее обучение рассматривает диалог как наилучший способ создания новой и лучшей реальности, поскольку социальная реальность творится исключительно людьми. Через диалог можно создать новые смыслы и значения и ввести новые практики поведения. Такие трансформации могут иметь место во время обсуждений в классе, когда дети слушают друг друга, учатся друг у друга, принимают во внимание разные точки зрения и развивают навыки критического мышления.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

3.3.1

Педагог способствует тому, чтобы дети ценили и уважали различные предпочтения и точки зрения, а также помогает детям развить навыки выражать свои взгляды приемлемым образом.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Каждый маленький ребенок имеет право, чтобы к нему относились с уважением (UNCRC 1990). Ребенок имеет право свободно выражать свои взгляды по всем вопросам, касающимся его, и рассчитывать на то, что его взгляды будут приняты во внимание. Это право подкрепляет статус ребенка как активного участника в продвижении, защите и мониторинге его прав. Уважение активной роли маленького ребенка – как участника в делах семьи, сообщества и общества – зачастую отсутствует или отвергается на основании возраста и незрелости. Однако «маленькие дети крайне чувствительны к своему окружению и очень быстро начинают разбираться в людях, окружающем их мире и в распорядке своей жизни, одновременно осознавая собственную неповторимую индивидуальность. Они учатся делать выбор и выражать свои чувства, мысли и желания различными способами задолго до того, как они становятся способными выражать их с помощью языка или в письменном виде» (UNCRC General Comment 7 2005).

Для того чтобы стать активными участниками демократического общества, дети должны иметь возможность выражать свои взгляды и мнения. Когда людей побуждают выражать свои мнения, неизбежно происходят конфликты. Педагоги должны моделировать то, как люди могут думать по-разному и все же быть вместе. Педагогам также необходимо моделировать для детей, что представляет собой «подлинное» или «активное» слушание, и что значит слушать, не выражая суждений, не вынося оценку, правильно ли что-то или неправильно, хорошо или плохо.

Педагоги также показывают детям, как различия могут быть возможностями для обучения и роста. Дети должны быть в состоянии понять точку зрения каждого, кто живет в обществе, и каким образом принимаемые решения могут повлиять на других. Чем более полно люди прорабатывают информацию в процессе обсуждений, тем больше потенциал для понимания разных точек зрения и удовлетворения различных нужд. Детям можно помогать развивать эти навыки через «трансформирующие обсуждения» в классе, используя процессы «называния», «обретения голоса» и «действия», что способствует овладению навыками критического мышления. Через процесс «трансформирующего обсуждения» дети: 1) учатся называть или описывать проблему на основе своего собственного опыта; 2) выстраивают знание этой проблемы, слушая голоса других; 3) трансформируют проблему, исследуя, какие можно принять меры, действуя индивидуально или группой, чтобы изменить положение дел к лучшему (Ada and Campoy 2003; Tankersley 2006).

Для многих педагогов может оказаться трудным порождать и направлять диалог. Часто более эффективным кажется просто сказать детям то, что они должны знать, что им нужно делать и т.д. Однако без диалога нет демократии. Диалог – это замечательный инструмент, предоставляющий детям силы и возможности, помогающий им приобрести социальные и интеллектуальные навыки. Диалог позволяет создать в классе сообщество, интегрировать собственный опыт детей в учебные планы и открыть двери вовлечению семей.

Диалог создает пространство радости и совместного обучения с детьми, когда они выбирают значимые темы для обсуждения. Когда мы говорим о чем-то, что представляет общий интерес (например, если мы просим детей подумать, какие аспекты их жизни они могли бы улучшить), то это поощряет их принимать решения на основе их размышлений.

Педагоги могут использовать методы, распространяющие диалог, такие как перифразировать высказывания детей и просить их уточнить или поразмышлять. Можно задавать открытые, настоящие вопросы, приветствовать разные ответы и демонстрировать подлинный интерес к разным точкам зрения. Даже когда большинство детей смотрит на вещи одинаково, педагог может вызвать диалог, спросив, нет ли у кого-то другого мнения и почему. Педагоги также должны стараться, чтобы были услышаны все голоса в классе, включая голоса самых застенчивых. Детей можно побуждать разговаривать друг с другом, используя такие приемы как «подумайте – объединитесь в пары – обменяйтесь мнениями», или переводить обсуждение в малые группы.

Педагоги могут также моделировать для детей такой процесс, когда мнение детей может повлиять на мнение взрослого. Например, педагог может обратить внимание детей на ситуацию, когда он изменяет свою точку зрения вследствие того, что сказал ребенок, или сказать детям, какие идеи у него появились как реакция на какие-то замечания или идеи ребенка.

В классе также необходимо создавать возможности для того, чтобы дети могли участвовать в настоящем принятии решений и разрешении вопросов, касающихся детей. Очень хорошо проводить занятия с использованием «кооперативного обучения» (т.е. обучения сообща), поскольку дети в процессе таких занятий учатся взаимодействовать со сверстниками, которых обычно они не выбрали бы для работы в паре; они осознают свою взаимозависимость и необходимость позитивных взаимодействий на основе взаимопомощи, когда они работают в группах, и разные дети могут проявить себя в качестве лидеров при выполнении различных задач. Наконец, важно помнить, что педагог должен проявлять терпение, не подталкивать детей и не ожидать немедленных результатов. Учиться участвовать в демократических процессах, включая диалог и принятие решений – это процесс, который идет всю жизнь.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они размышляют над тем, где в классе, школе, системе образования голоса детей, возможно, не слышны. Они работают над тем, чтобы, где это возможно, привлечь внимание к этим вопросам и сделать так, чтобы дети больше участвовали в принятии решений и выражали свои взгляды по всем аспектам своей жизни.

Когда педагог способствует тому, чтобы дети ценили и уважали различные предпочтения и точки зрения, а также учит их выражать свои взгляды надлежащим образом, тогда дети:

- становятся более уверенными в себе;
- учатся новым знаниям и навыкам;
- учатся уважать сверстников;
- учатся справляться с конфликтами конструктивным образом;

- становятся более проактивными;
- учатся уважать честность и открытость;
- учатся не избегать говорить с теми, у кого иное мнение;
- устанавливают связи между тем, что они изучают, и своим жизненным опытом.

3.3.2

Педагог помогает детям понять, как стереотипы и предубеждения могут влиять на их отношение и поведение.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

На педагогах лежит большая ответственность постараться сделать все, чтобы разрушить предубеждения детей и помочь им выстроить новые представления. Педагоги могут этого добиться, концентрируя внимание на уважении многообразия, участвуя во взаимодействиях, будучи открытыми, но проявляя при этом чуткость, а также разговаривая с детьми о воздействии предубеждений и дискриминации. Они вовлекают детей в диалог о том, как образы, слова и действия могут причинять боль, исключать людей и неверно представлять их. Через диалог педагоги могут также помочь детям понять, как развиваются и закрепляются стереотипы, приведя примеры из рассказов или СМИ. Педагоги моделируют эмпатию в отношении людей, которые являются мишенью стереотипов и предубеждений, а также моделируют, как вести себя в отношении людей, которые способствуют сохранению предубеждений.

Многие занятия/задания в классе помогают детям понять эти проблемы и учат их отойти от стереотипов. Педагог может организовать ролевые игры с куклами, куклами для кукольного театра (которые надеваются на руку) и другими средствами, подходящими детям по возрасту, и попросить детей разыграть сценку о том, как может чувствовать себя человек, являющийся жертвой стереотипизации. Детям можно предоставить возможность проанализировать, как члены разных групп представлены в книгах, комиксах, мультфильмах и кинофильмах, на открытках, в виде игрушек и в газетах. Некоторые дети, возможно, захотят поделиться опытом, который показывает, как стереотипы отрицательно влияют на их жизнь. Педагог также может вовлекать семьи и членов сообщества – чтобы те поговорили с детьми об их личном опыте в отношении предубеждений. У педагога в д/с группе/классе должны быть материалы и предметы, которые показывают людей разных рас и этнических групп – чтобы дети привыкали к различиям и их они не пугали. Педагог может вместе с детьми создавать личные или групповые книжки «Как обстоят дела, и как могло бы быть», привлекая внимание к индивидуальным и социальным условиям, которые требуют изменений.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они учат детей предпринимать действия для борьбы со стереотипами и предрассудками, а также уметь постоять за себя или за других, когда они становятся жертвами предубеждений.

Когда педагог помогает детям понять, как стереотипы и предубеждения могут влиять на их отношение и поведение, тогда дети:

- развивают сильную самоидентификацию и чувствуют себя более комфортно в отношении самих себя;

- развивают многочисленные идентификации; чувствуют себя комфортно, принадлежа ко многим различным группам и выполняя многие разные роли;
- учатся уважать других;
- учатся уметь постоять за себя и за других.

3.3.3

Педагог побуждает детей строить взаимоотношения с другими на основе равноправия, справедливости, уважения и достоинства личности и ожидать того же от других.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Характеристики д/с группы/класса, где дети относятся к другим на основе равноправия, справедливости, уважения и достоинства личности и ожидают этого же от других:

- Сотрудничество – дети учатся и работают совместно и функционируют как единая команда.
- Уважительное общение – дети внимательно слушают друг друга; их дружеские отношения выходят за рамки класса; они проводят время вместе, занимаясь чем-то вне учебной программы дома и на свежем воздухе.
- Уважение друг к другу – дети принимают друг друга независимо от внешности или происхождения.
- Улаживание конфликтов – дети не боятся конфликтов и относятся к ним как к возможности учиться.
- Готовность делиться – дети свободно делятся своими чувствами и опытом, говорят о своих потребностях, будучи уверены, что они могут доверять друг другу.

Дети относятся друг к другу на основе равноправия, уважения и чувства достоинства, когда они все это чувствуют в своей собственной д/с группе/классе. Педагог развивает эти представления у детей, помогая им понять, как чувствуют себя другие, когда к ним относятся несправедливо или без уважения или даже действуют агрессивно. Педагог вводит методы, помогающие детям справляться с конфликтами, находя решения вопросам, вызывающим конфликт. Педагоги помогают детям приобрести навыки ведения переговоров и сотрудничества и помогают им решать проблемы, связанные с неуважением и несправедливостью. Они организуют занятия, такие как ролевые игры, чтение книг или просмотр фильмов об этих проблемах, и потом разговаривают с детьми о том, как чувствуют себя разные люди в разных ситуациях и о том, как они хотели бы себя чувствовать. Педагоги вовлекают детей в написание индивидуальных или групповых книжек о различных способах проявления уважения к людям, а также вовлекают членов семей и сообщества в создание таких книжек.

Педагоги организуют занятия, которые требуют сотрудничества между детьми, а не соревнования. Большинство детей сегодня живут в культуре конкуренции, где обучение концентрируется на индивидуальных успехах. Недостаточно внимания уделяется развитию навыков взаимопомощи. Атмосфера конкуренции легко учит детей работать только для себя или против других. Чтобы избежать этого педагог должен учить сотрудничеству и побуждать каждого ребенка активно участвовать в общеклассных мероприятиях.

Детей можно учить делиться друг с другом материалами и другими ресурсами. Важно не заставлять детей делиться, а вместо этого разговаривать с ними о причинах, почему нужно делиться. Необходимо принимать чувства и поведение детей уважительно и без осуждения, и педагог должен моделировать для детей, как можно выразить себя, не обижая других. Педагог также моделирует уважение, создавая атмосферу понимания, доверия и одобрения, где ребенка нельзя судить, оценивать и критиковать. Однако это не означает, что дети могут делать все, что угодно. Границы их свободы определяются благополучием других. Педагог активно обучает детей навыкам разрешения конфликтов, помогая им понимать разные стороны в споре или ситуации.

Одна из основных задач педагога состоит в том, чтобы развивать у детей эмпатию. Эмпатия – это способность поставить себя на место другого человека. Она отличается от сочувствия («Мне жаль тебя»), от отрицания («Ты не должен испытывать этого чувства»), от постановки диагноза («Ты сердишься»), от анализа («Ты чувствуешь так, потому что тебе не уделили достаточно внимания») и от предложения решения («Лучшее, что ты можешь сделать, это...»). Эмпатия проявляется в том, что мы задаем вопросы, перефразируем, проявляем уважение. Наилучший способ развивать эмпатию – моделировать эти навыки во время занятий с детьми, используя на практике активное слушание; оставаясь «здесь и сейчас» в настоящем; не размышляя о том, «что было бы, если бы»; давая возможность ребенку реагировать; не предлагая решений, а предоставляя детям возможность прийти к решению в процессе диалога и обмена мнениями; задавая вопросы; не ставя диагноз (спрашивая: «Ты чувствуешь...?»), а не утверждая: «Ты ...»); предоставляя вербальную и невербальную поддержку и понимание; показывая ребенку, что его принимают и любят; указывая альтернативные решения; моделируя, как выражать чувства.

Однако всегда важно быстро и решительно вмешаться, когда дети кого-то обижают или подвергают дискриминации. Важно помочь детям понять, что равноправие и справедливость не всегда подразумевают, что каждый получает одно и то же или думает одинаково. У людей имеются и одинаковые, и различные потребности. Это означает, что для соблюдения справедливости наши взаимодействия с людьми и реакции на них могут быть различными.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они помогают детям понять, что бездействие и неучастие также способствуют сохранению статус-кво, при котором не со всеми обращаются по справедливости или с должным уважением. Педагоги помогают детям овладеть методами, соответствующими их возрасту, для того, чтобы те могли проявлять активность, привлекая внимание к действиям дискриминационного характера.

Когда педагог учит детей обращаться с другими на основе равноправия, справедливости, уважения и достоинства личности и ожидать того же от других, тогда дети:

- узнают, что такое взаимность и взаимозависимость;
- чувствуют себя в большей безопасности;
- учатся быть самостоятельными и независимыми;

- развиваются социально и эмоционально;
- учатся работать совместно единой командой;
- развивают навыки быть гражданами.

3.3.4

Педагог вводит понятие личной ответственности за заботу об окружающей среде и предоставляет детям возможности для того, чтобы они применяли это понятие на практике.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Устойчивость физической среды является важнейшей проблемой XXI века. Если люди не изменят своего поведения и не будут брать на себя личную ответственность за окружающую среду, то вполне возможно, что наш мир, который мы воспринимаем как должное сегодня, перестанет существовать. Педагоги моделируют уважение к природе и окружающей среде, проявляя личный интерес и любовь к окружающей природе. Педагоги могут внести огромный вклад в изменение отношения к этим проблемам, воспитывая соответствующее отношение у детей, которое останется у них на всю жизнь, а также оказывая влияние на окружающих взрослых, чтобы они стали более ответственными прямо сейчас.

Лучше всего начинать с чего-то простого, что дети могли бы прочувствовать на собственном опыте, например, ухаживать за садом, за деревьями и кустами на игровой площадке, заботиться о животных или растениях в д/с группе или сдавать на переработку использованную бумагу. Маленькие дети учатся лучше всего через непосредственный практический опыт, связанный с тем, что уже им знакомо и привычно. Таким образом, лучше всего начать с природы, которая уже знакома детям. Педагоги могут организовать встречи с природой ежедневно во время прогулки – рассмотреть траву, деревья, насекомых на пришкольном участке и поговорить о них. Дети могут регулярно выполнять какие-то обязанности в детсаду/школе, наглядно показывая, как важно способствовать общему благу. Они могут выполнять и какие-то практические обязанности, связанные с поддержанием среды, например, заботиться о своем классе, проводя уборку и декорируя его.

Очень важно не говорить с детьми о катастрофических сценариях развития событий (например, что мир будет разрушен). Вместо этого нужно, чтобы они поверили в то, что их действия могут принести пользу и способствовать изменениям. Педагог может говорить с детьми о том, что происходит в их сообществе, событиях и проблемах, обсуждаемых в новостях, о том, что делается позитивного, чтобы помочь сохранить окружающую среду. Вместе с детьми педагог может поразмышлять о том, как изучение проблем окружающей среды уже изменило отношение и поведение людей в повседневной жизни и способствует тому, что люди начинают лично заботиться об окружающей среде. Педагог может спросить детей, что, по их мнению, можно или следует сделать, чтобы помочь людям действовать с большей ответственностью в отношении окружающей среды. Педагог также может поискать дополнительные средства, способствующие вовлечению детей, например, написать письма официальным лицам или в газету, чтобы выступить в защиту природы.

Этот индикатор качества также имеет отношение к социальной среде и вовлечению детей в осуществление социальных перемен. Дети могут принимать участие в таких проектах, как: быть наставниками для детей младше их, имеющих проблемы в обучении; собрать игрушки для больных детей; изготовить

открытки для дома престарелых; собрать одежду или канцелярские товары для нуждающихся детей; приготовить корзинки с едой для бездомных; изготовить книги или учебные материалы для детей в более младших классах. Дети могут также провести исследование, спросив у членов своих семей о том, кто из них участвовал в прошлом или участвует сейчас в жизни местного сообщества, делая что-то полезное для общества, и написать о них рассказы «Герои, живущие по соседству». Очень важно, чтобы дети осознали, что они могут способствовать изменениям, и что происходящее у них в классе можно распространить на внешний мир. Однако важно также подчеркивать, что все эти проекты – на благо всего сообщества. Мы не хотим, чтобы дети думали: «Некоторые люди бедны, и более состоятельные люди должны их жалеть». Дети должны извлечь из этих проектов следующее: «Мы все живем сообща. Давайте помогать друг другу».

Как продвигаться вперед

Учиться оказывать услуги сообществу считается наилучшей методикой для того, чтобы обучить детей быть гражданами. Если педагоги хотят научить детей участвовать в жизни своих сообществ и стать продуктивными гражданами, им необходимо выйти за пределы предметного содержания и перейти к обучению через практический опыт, активное участие (Burmaster 2003). Обучение через оказание услуг в сообществе идеально подходит для детей, поскольку имеет практический характер и позволяет детям проводить связи между своим обучением и повседневной жизнью в окружающем их мире (Gage 2003/04). Чтобы обучение через оказание услуг было значимым, оно должно включать подготовку, действие, рефлексия и признание. Подготовка охватывает все фазы процесса планирования. Действие – это предоставление необходимых услуг. Рефлексия дает возможность учащимся подумать об услуге, которую они оказали, и поделиться своим опытом с другими. Признание обеспечивает благодарность за оказанную услугу и помогает детям понять, что их вклад ценен и значим (Duckenfield and Swanson 1992). Всем маленьким детям необходимо давать возможность предоставлять услуги для школы/местного сообщества; конечно, эти услуги должны быть безопасными для детей, соответствовать их возрасту и осуществляться под надлежащим руководством.

Когда педагог вводит понятие личной ответственности за заботу об окружающей среде и предоставляет детям возможности для того, чтобы они применяли это понятие на практике, тогда дети:

- учатся быть проактивными;
- узнают, что свобода подразумевает и ответственность;
- приобретают уверенность в себе;
- ощущают, что обретают силы и возможности;
- устанавливают связи между своим обучением и своей жизнью.

Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области

- Ada, A. and F. Campoy. 2003. *Authors in the classroom: A transformative education process*. New York: Allyn & Bacon.
- Banks, C. 1993. Restructuring schools for equity: What we have learned in two decades. *Phi Delta Kappan* 75(1): 42–48.
- Bennett, M. 1986. A developmental model of intercultural sensitivity. A developmental approach to training intercultural sensitivity. In *Special Issue on Intercultural Training*, edited by J. Martin. *International Journal of Intercultural Relations* 10(2): 179–86. http://www.gee-geip.org/pdf/idi_theory.pdf.
- Bomer, R. and K. Bomer. 2001. *For a Better World: Reading and Writing for Social Action*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Burmester, E. 2003. A democracy at risk: Engaging students as citizens. *Citizenship Matters*. National Center for Learning and Citizenship. Education Commission of the States. <http://www.ecs.org/html/NewsMedia/Cmatters.asp?nDate=8/14/200>
- Cagliari, P., A. Barozzi, and C. Giudici. 2004. Thoughts, theories and experiences: For an educational project with participation. *Children in Europe* 6: 28–30.
- Connolly, P. 2007. The role of research: Promoting positive attitudes to ethnic diversity among young children. *Early Childhood Matters* 108. *Promoting Social Inclusion and Respect for Diversity in the Early Years*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Derman-Sparks, L. 1998. Educating for equality: Forging a shared vision. In *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K–12 anti-racist, multicultural education and staff development*, edited by E. Lee, D. Menkart, and M. Okazawa Rey. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas.
- Derman-Sparks, L. and the A.B.C. Task Force. 1989. *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Derman-Sparks, L., C. Tanaka Higa, and B. Sparks. 1989. Children, race and racism: How race awareness develops. *Interracial Books for Children Bulletin* 11(3, 4).
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dinchiyska, S., M. Koczor, E. Lampkin, L. Lee, I. Nemeckova, P. Repisky, S. Rona, N.J. Smith, Z. Trikić, J. Vidmar, and J. Vranjesevic. 2005. *Education for social justice program for adults*. New York: Open Society Institute.
- Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET). 2004. Diversity and equity in early childhood training in Europe. DECET network. www.decet.org.
- . 2007. *Making sense of good practice*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. www.decet.org.
- Duckenfield, M. and L. Swanson. 1992. *Service learning: Meeting the needs of youth at risk*. Clemson, S.C.: National Dropout Prevention Center.
- Early Years Foundation Stage (EYFS). 2007. The National Strategies. *Effective practice: Inclusive practice*. Department for Children, Schools and Families.
- Erwin, J.C. 2003. Giving students what they need. *Educational Leadership* 61(1): 19–23.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gage, B. 2003/2004. Teaching citizenship and social responsibility. *Childhood Education* 80.
- Gilmore, L., J. Campbell, and M. Cuskelly. 2003. Developmental expectations, personality stereotypes and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education* 50(1): 65–76.
- Glasser, W. 1996. The theory of choice. *Learning* 25: 20–22.

- Gorski, P. Stages of multicultural school transformation. EdChange: Professional Development, Research, and Resources for Diversity, Multiculturalism, & Cultural Competence. www.edchange.org; http://edchange.org/handouts/school_transformation.pdf.
- Greene, M. 1995. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hardin, C. 2004. *Effective classroom management: Models and strategies for today's classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Henderson, J.G. 2001. *Reflective teaching: Professional artistry through inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. and R. Johnson. 1992. Social interdependence and cross-ethnic relationships. In *Cultural diversity in the schools*, Vol. 2, edited by J. Lynch, C. Modgil, and S. Modgil. London: Falmer Press.
- Kesici, S. 2008. Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of Instructional Psychology* 35(2): 192–203.
- Laevers F. and L. Heylen (Eds). 2004. *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study of experiential education*. Studia Paedagogica. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Lee E., D. Menkart, and M. Okazawa-Rey (Eds). 1998. *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K–12 anti-racist, multicultural education and staff development*. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas.
- Lee, L. and J. Vranjesevic. 2008. *Side by side: Education for social justice in the ISSA network*. London: Open Society Foundation.
- Linderman, B. 2001. Reaching out to immigrant parents. *Educational Leadership* 58(6): 62–66.
- López, G. 2001. The value of hard work: Lessons on parent involvement from an immigrant household. *Harvard Educational Review* 71(3): 416–37.
- Machado, A. 1917. Proverbios y cantares XXIX. *Campos de Castillo*.
- MacNaughton, G. 2006. Respect for diversity. International overview. *Early Childhood Development* 40. The Hague, Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.
- McDougall, J., D. DeWit, F. King, L. Miller, and S. Killip. 2004. High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education* 51(3): 287–313.
- Moss, P. 2007. Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *Early Childhood Education Research Journal* 15(1): 5–20.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2001. *NAEYC standards for early childhood professional preparation: Baccalaureate or initial licensure level*. Washington, D.C.: NAEYC.
- Nieto, S. 1996. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. 2^d ed. White Plains, N.Y.: Longman.
- Opdal, L., S. Wormnaes, and A. Habayeb. 2001. Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education* 48(2): 143–62.
- Parker, W. 1996. Curriculum for democracy. In *Democracy, education and the schools*, edited by R. Soder. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peeters, J. and C. Boudry. 2004. *Lullaby for Hamza: Child care as a meeting place*. Ghent, BE: DECET and VBJK.
- Pryor, C. 2004. Creating a democratic classroom: Three themes for citizen teacher reflection. *Kappa Delta Pi Record* 40(2): 78–82.
- Ramirez, L., and O. Gallardo, eds. 2001. *Portraits of teachers in multicultural settings: A critical literacy approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Seals, G. 2006. Mechanisms of student participation: Theoretical description of a Freiren ideal. *Educational Studies* 39(3): 283–95.

- Singer, E. and D. de Haan. 2007. *The social lives of young children: Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: SWP Publishers. B.V. Uitgeverij.
- Siraj-Blatchford, I. 2004. Educational disadvantage in the early years: How do we overcome it? Some lessons from research. *European Early Childhood Education Research Journal* 12(2): 5–20.
- Tankersley, D. 2006. *Educating for diversity: Education for social justice activities for classrooms*. Budapest, Hungary: International Step by Step Association (ISSA).
- Tankersley, D. (Ed.). 2006. *Speaking for diversity: Promoting multilingualism in early childhood education. A teachers' guide for the effective teaching and learning for minority language children program*. Budapest, Hungary: International Step by Step Association (ISSA).
- United Nations. General Assembly. 1990. *UN Convention on the Rights of the Child* (UNCRC).
- . 2005. *UN Convention on the Rights of the Child* (UNCRC). General Comment 7.
- . 2006. *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Vandenbroeck, M. 1999. *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindness*, The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- . 2007. De-culturalising social inclusion and re-culturalising outcomes. *Early Childhood Matters* 108. *Promoting Social Inclusion and Respect for Diversity in the Early Years*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Van de Brule, J. 2007. The right to education for all: Global perspectives in inclusive education. Presentation given at Regional Seminar in Poverty Alleviation, HIV and AIDS Education, and Inclusive Education: Priority Issues for Quality Education for All in Eastern and Western Sub-Saharan Africa, Nairobi, Kenya.
- Wang, M. and J. Kovach. 1996. Bridging the achievement gap in urban schools: Reducing educational segregation and advancing resilience-promoting strategies. In *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*, edited by B. Williams. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wyman, S. 1993. *How to respond to your culturally diverse student population*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yonezawa, S. and J. Oaks. 1999. Making parents partners in the placement process. *Educational Leadership* 56(7): 33–36.
- York, S. 2003. *Roots and wings: Affirming culture in early childhood programs*. St. Paul, Minn.: Redleaf Press.
- Zeichner, K. 1996. Educating teachers to close the achievement gap: Issues of pedagogy, achievement, knowledge, and teacher preparation. In *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*, edited by B. Williams. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Оценка и планирование

Для качественной педагогики характерно понимание роли оценки и планирования для обеспечения такого обучения, которое дает возможность добиться успеха каждому ребенку. Педагог соединяет в некое логичное целое ожидания в соответствии с возрастом и уровнем развития детей, требования национальной программы, свободу творчества и исследований, а также интересы и потребности отдельных детей и групп детей. Цикл оценка-планирование поддерживает развитие и обучение каждого ребенка, а педагог при этом опирается на природную любознательность детей, ранее усвоенные ими знания и навыки, их интересы и жизненный опыт.

Важно, чтобы этот процесс способствовал развитию самооценки, навыков и желания учиться на протяжении всей жизни. Систематически наблюдая за детьми и используя другие надлежащие методы, педагоги создают краткосрочные и долгосрочные планы обучения, учитывая интересы и потребности отдельных детей и групп, предоставляя детям как поддержку, так и вызовы (трудности) для того, чтобы обеспечить им успехи в будущем.

Педагог разрабатывает планы, опираясь на то, что дети уже умеют делать, знают и понимают, и определяет, что необходимо, чтобы помочь каждому ребенку раскрыть его полный потенциал. В планах учитывается многообразие стилей обучения/восприятия и способности отдельных детей; педагоги изменяют планы, когда необходимо. В цикл оценки и планирования включаются дети, семьи и необходимые специалисты. Этот процесс отличается целенаправленностью и гибкостью; в нем принимается во внимание то, как идет процесс обучения, и что происходит в жизни ребенка, местном сообществе и мире; определяется, где можно сделать улучшения, а также прописываются последующие шаги.



ПРИНЦИП 4.1

Педагог регулярно и систематично отслеживает прогресс и достижения каждого ребенка.

- 4.1.1** Педагог использует систематические наблюдения, другие разнообразные инструменты формативной оценки, которые отражают процесс и результаты развития и обучения.
- 4.1.2** Педагог оценивает уровень вовлечения детей и вносит надлежащие изменения, чтобы каждый ребенок мог активно и осмысленно участвовать в образовательном процессе.
- 4.1.3** Педагог в процессе оценки учитывает сильные стороны каждого ребенка, его индивидуальные потребности интересы.

Почему важно регулярно и систематично отслеживать прогресс каждого ребенка, учебные процессы и достижения

Преподавание и обучение являются взаимными процессами, которые зависят друг от друга и влияют друг на друга. Оценка говорит нам, насколько хорошо мы преподаем и насколько хорошо обучаются дети (Kellough and Kellough 1999). В данной целевой области мы сначала обсудим оценку, поскольку оценка является фундаментом для планирования обучения.

Большинство педагогов пользуются учебными планами для преподавания, даже если они просто следуют учебной программе или учебнику. Однако важно осознавать, что если дети уже что-то знают или умеют, то педагог не столько обучает, сколько повторяет или предоставляет детям возможность попрактиковаться. Важно также помнить, что поскольку все дети разные по своему развитию, интересам, опыту, личности, темпераменту, стилям обучения, сильным сторонам и потребностям, педагог никогда не может предполагать, что все дети в его группе будут на одном и том же уровне в плане развития навыков или знания какого-то понятия. Чем больше педагог знает о каждом ребенке, тем больше он в состоянии оказать поддержку каждому ребенку и расширить его обучение. Оценка помогает педагогу понять, когда дети готовы к изучению новых навыков и знаний, и определить наиболее подходящие методы обучения.

Согласно работе (McTighe and O'Connor 2005), существуют три вида оценки: диагностическая, текущая (контроль для улучшения учебного процесса) и итоговая.

- **Диагностическая оценка** – иногда ее называют *предварительной оценкой* – обычно предшествует обучению. Педагоги используют ее для проверки предшествующих знаний учащихся и уровня навыков, выявления неверных представлений учащихся, выяснения их интересов и предпочитаемых стилей обучения. Диагностическая оценка дает информацию, которая помогает педагогу планировать и осуществлять дифференцированное обучение. Примеры диагностических оценок: проверка имеющихся знаний и навыков, опросы, выявляющие интересы и предпочтительные стили обучения.
- **Формативная (текущая) оценка** осуществляется одновременно с обучением. Она предоставляет для

педагога и учащихся обратную связь, цель которой направлять преподавание для улучшения обучения. Для осуществления текущей оценки в начальной школе применяются как формальные так и неформальные методы: устные опросы; наблюдения педагога; черновики; «размышления вслух»; карты понятий, составленные учащимся; «учебные журналы» (куда учащиеся записывают, что изучено/что они узнали); анализ портфолио и даже результаты викторин.

В обширном исследовании (Black and Wiliam 1998), посвященном анализу оценки, отмечается, что текущая оценка повышает академические успехи детей в д/с группе классе, особенно тех детей, у которых результаты низкие. В этом исследовании указывается, что улучшение обучения через оценку зависит от пяти обманчиво простых факторов:

1. Предоставлять эффективную обратную связь учащимся.
2. Мотивировать учащихся быть активно вовлеченными в их собственное обучение.
3. Менять обучение, принимая во внимание результаты оценки.
4. Осознавать глубокое влияние оценки на мотивацию и самооценку учащихся – оба фактора оказывают огромное воздействие на обучение.
5. Принимать меры к тому, чтобы учащиеся сами оценивали себя и понимали, как можно улучшить результаты.

В работе (Siraj-Blatchford et al. 2002) также сообщается о связи между дифференциацией программы, текущей оценкой и соответствием между уровнем развития детей и занятиями – важными параметрами хорошей практики педагогической работы. Чем лучше педагог/детсад/школа работают по этим параметрам, тем более эффективно можно оказывать поддержку прогрессу детей. Таким образом, данные исследований подтверждают важность формативной (текущей) оценки для удовлетворения конкретных потребностей детей и особенно важность частой текущей оценки *во время* занятий.

В учебном заведении для детей младшего возраста **итоговая оценка** используется для того, чтобы подвести итоги достижениям ребенка на окончание определенного периода обучения (McTighe and O'Connor 2005).

Самое главное, чтобы оценка в детсаду/школе была **аутентичной**. В работе (Epstein 2007) аутентичная оценка определяется как «естественная», которая «осуществляется в реальном мире или воссоздает знакомую ситуацию, а не создает искусственную среду тестирования». Аутентичная оценка фокусируется на широком диапазоне областей развития, а не на какой-то одной области обучения. Например, тест может показать, может ли ребенок правильно назвать определенные геометрические фигуры, тогда как оценка, при которой ребенок использует предметы и просто говорит о них, может показать, что у ребенка развито понимание того, что геометрические фигуры различны; это знание ребенок может продемонстрировать, группируя предметы (классификация) или описывая их различия (языковое развитие). Как отмечается в этой работе (Epstein 2007), процесс аутентичной оценки более открыт, позволяет ребенку дать разные ответы и прийти к этим ответам различными способами, а также носит более всеобъемлющий характер, поскольку оцениваются как мышление, так и способность решать задачи. При аутентичной оценке дети оцениваются на протяжении более продолжительного времени, поэтому такая оценка не зависит от того, как ребенок себя чувствует, или от его работоспособности в какой-то конкретный день.

Оценка также должна быть **систематической**, поскольку педагог будет полагаться на нее, чтобы организовать свои впечатления о достижениях ребенка, а также должен будет использовать эту информацию для составления как отчетов, так и учебных планов. Систематические оценки обеспечивают данные об изменениях в обучении и развитии, которые имеются у ребенка на протяжении некоторого периода времени, показывая модели поведения, учебные предпочтения, овладение навыками и другую ценную информацию, которая позволяет педагогам оценить успехи конкретных детей и поставить для них цели.

Систематическая оценка также предоставляет ценную информацию о детях, которой педагог делится с родителями, чтобы создать оптимальные условия для развития детей как в школе, так и дома, а также чтобы решить, когда необходимо привлечь специалистов, если имеются опасения в отношении конкретного ребенка в конкретной области. **Эффективная** оценка требует сотрудничества с семьями и другими специалистами при ее проведении. Она также требует, чтобы педагоги «руководствовались этическими соображениями и обоснованными профессиональными стандартами. Она проводится на основе сотрудничества и открытости. **Ответственная** оценка поддерживает детей, а не используется для того, чтобы

исключить их или отказать им в услугах» (NAEYC 2005). Ответственная оценка должна быть адекватной развитию, языку и культуре детей, ценить детей как индивидуальных личностей, обладающих мыслями и чувствами, а также сильными сторонами. Ответственная оценка также может объяснить главные цели, пользу и использование различных инструментов и координирует их с надлежащими целями, учебной программой и методами обучения (Hysen 2003).

Систематическая, текущая и аутентичная оценка также предполагает мониторинг уровня вовлеченности ребенка в занятия. Как объясняет (Laevers 2005), «под вовлеченностью (участием) понимается то, что ребенок интенсивно вовлечен в занятие; вовлеченность считается необходимым условием для глубокого уровня обучения и развития». Активная вовлеченность (участие) на протяжении значимого времени (в отличие от пассивного участия) является ключевым компонентом качественного обучения (Pianta, LaParo, and Hamre 2006). Важность активного участия, **активного обучения** (т.е. обучения через выполнение действий) подтверждается исследованиями головного мозга, которые дают документальные данные о важности взаимодействий с людьми и средой для здорового развития мозга.

Высокий уровень участия в занятиях также является важным компонентом теории конструктивизма (теории педагогики и обучения), согласно которой обучение происходит, когда человек конструирует или выстраивает свое понимание мира через взаимодействия с другими людьми и своим физическим окружением. На уровень мотивации к взаимодействиям (и, таким образом, к обучению) влияет, является ли занятие/задание слишком легким или слишком трудным: ребенку необходимо предлагать такие занятия, которые находятся в зоне его ближайшего развития (Vygotsky 1962).

Оценивая уровень участия детей в занятиях, педагог может увидеть, где находится зона ближайшего развития того или иного ребенка, и какую поддержку («опору») нужно предоставить ребенку или какие занятия ему предложить, чтобы он мог выйти за пределы того, что он делает сейчас. Метафорически можно представить себе поддержку/«опору» как временное сооружение, которое возводится, чтобы оказать поддержку и дать доступ к смыслам/значениям, и затем убирается, когда в нем больше нет необходимости. Когда дети работают в своей зоне ближайшего развития, они демонстрируют определенные модели поведения, такие как: высокий уровень

концентрации, настойчивость, мотивацию, желание исследовать, открытость и энергию (Laevers 2005). Таким образом, наблюдая за уровнем участия/вовлеченности детей, педагог получает возможность измерить не только контекст и результат обучения, но также и эффективность процесса (Bertram and Pascal 2004).

Согласно теории конструктивизма, для обучения чрезвычайно важен не только высокий уровень вовлеченности, но также и высокий уровень ощущения благополучия.

Устойчивая мотивация к обучению в большой мере зависит от уверенности учащегося в своем потенциале к обучению (Von Glasersfeld 1989). Поэтому очень важно отслеживать уровень благополучия детей. Низкий уровень благополучия может свидетельствовать о том, что ребенку не удастся удовлетворять свои базовые потребности (Laevers 2005), а это делает обучение более трудным. Наблюдая за детьми и оценивая их уровень благополучия, педагог может вносить изменения во взаимодействия, распорядок дня и занятия, что улучшит их способность учиться.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

4.1.1

Педагог использует систематические наблюдения и другие разнообразные инструменты формативной оценки, которые отражают процесс и результаты развития и обучения.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

В повседневной жизни все пользуются наблюдением, чтобы оценивать людей, ситуации и события. Однако иногда педагоги забывают, каким замечательным инструментом является наблюдение для целей преподавания. Через наблюдение педагог может узнать детей. Оно дает информацию о потребностях отдельных детей, о том, чем они интересуются, что они умеют делать и как они реагируют на возможности и препятствия в своей жизни. Даже когда дети еще не могут выразить себя вербально или письменно, их голос, жесты, поведение и действия позволяют воспитателям узнать, как ребенок реагирует на них, на других и на свою окружающую среду.

Однако одного наблюдения недостаточно. Информация, если ее не записать, будет забыта. Только если ее записывать, можно будет увидеть модели в поведении детей или их в реакциях на педагога. Становится также возможным увидеть, где у педагога имеется предубеждение или он действует против своих убеждений. Важно также, чтобы у педагога была определенная система для документирования и записи своих наблюдений – чтобы их можно было использовать при планировании обучения и общении с детьми, их семьями и другими сотрудниками детского сада/школы, обсуждая обучение и развитие детей. Один из методов состоит в том, что педагог делает записи на маленьких листках бумаги, которые затем классифицирует, помещая в файлы отдельных детей по областям развития или предметным областям (если дети учатся в начальной школе); однако существует много других хороших способов ведения и классификации записей. Педагогу полезно периодически просматривать записи своих наблюдений, чтобы выяснить, по всем ли детям имеется документация, может быть, по некоторым детям имеется информация только в некоторых областях развития или предметных областях. Когда педагог видит такие пробелы, ему необходимо на следующий день сосредоточить внимание на этих детях или на этих областях развития. Эти наблюдения педагог может также использовать при написании коротких записок, еженедельно посылаемых детям домой – о достижениях каждого ребенка.

Систематически ведя записи и организуя свои наблюдения, педагог может быть уверен, что он видит всех детей и что он наблюдает их во время разных занятий, в разных областях развития и предметных областях на протяжении времени. Это позволяет педагогу лучше оценивать, ставить цели и планировать взаимодействия и занятия, которые помогут улучшить результаты детей.

Чрезвычайно важно, чтобы педагоги заботились о том, чтобы эти письменные записи их наблюдений были бы описаниями того, что дети делают на самом деле, а не являлись бы суждениями о детях. Важно также понимать, что суждения могут повлиять на способность педагога ясно видеть ребенка. Стоит периодически анализировать письменные записи наблюдений, чтобы убедиться в том, что они не включают оценочных слов-суждений.

Педагоги также должны осознавать ограничения, которые имеет любой отдельный инструмент оценки (такой, например, как чеклист вех развития), и заботиться о том, чтобы использовать различные инструменты текущей (форма-

тивной) оценки – чтобы различным образом пополнять информацию о детях. Другие инструменты оценки, которые можно использовать для оценки детей младшего возраста, среди прочего включают: портфолио или образцы работ детей, в том числе письменные работы, рисунки, аудиозаписи того, как ребенок читает, надиктованные ребенком рассказы, «журнал реакций на литературу», записи группового участия в проектах, описание бесед или разговоров с ребенком, фото и видеозаписи. Педагог может прикреплять свои комментарии к работам детей, отмечая вехи обучения и развития, которых достиг ребенок (дети или члены семьи тоже могут делать комментарии к работам).

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они начинают создавать свои собственные инструменты оценки и использовать их, чтобы лучше понимать отдельных детей. Это могут быть инструменты, разработанные для «действенных исследований» или для выявления социального и эмоционального развития детей (в том числе, как они участвуют в размышлениях о многообразии и демократических процессах, что часто бывает трудно задокументировать).

Когда педагог использует систематические наблюдения и другие разнообразные и соответствующие развитию детей инструменты формативной (текущей) оценки, которые отражают процесс и результаты обучения и развития, тогда дети:

- развивают свое «я» и самооценку, поскольку к ним относятся как к личностям;
- ускоряют свое развитие и обучение, поскольку педагог знает, когда дети готовы воспринять новые понятия и учиться новым навыкам, и поэтому педагог может планировать занятия, которые позволяют предоставить детям «опору» для развития их навыков и знаний;
- с большей готовностью идут на «риск», обучаясь новому: поскольку наблюдение и другие типы текущей (формативной) оценки предназначены не для того, чтобы выставлять детям «баллы» в качестве «конечной оценки» их результатов, а чтобы помочь им лучше учиться, то дети меньше нервничают, опасаясь сделать ошибку, и более открыты обучению.

4.1.2

Педагог оценивает уровень вовлечения детей и вносит надлежащие изменения, чтобы каждый ребенок мог активно и осмысленно участвовать в образовательном процессе.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Дети учатся через взаимодействия с другими людьми и со своей окружающей средой. Если дети не вовлечены в занятие, то они не учатся; они либо отключились и думают о чем-то другом, либо просто механически выполняют задание. Педагогам необходимо вовлекать детей в значимое (имеющее для детей смысл) обучение и развивающие задания, а не просто занимать их чем-то мало полезным, как, например, раскрашивание картинок (которое помогает детям развивать мелкую моторику, но ее можно развивать и гораздо более творчески). Педагогу всегда необходимо смотреть на мир глазами детей и видеть, что их интересует больше всего, от чего они получают больше всего удовольствия, где они проявляют больше всего энергии, более всего открыты и наиболее уверены в себе.

При оценке вовлеченности детей в занятия педагогу важно позаботиться о том, чтобы дети были активно вовлечены на таком уровне, на котором они учатся и развиваются лучше всего. Это значит, что необходимо обращать внимание на такие конкретные вещи, как: среду и материалы, которые нравятся детям больше всего; с кем им нравится работать; когда у них появляется желание исследовать и мыслить; где они работают в зоне ближайшего развития; в какой мере им нравится, чтобы ими руководили; в течение какого времени им нравится заниматься какой-то темой. Важно также понимать, что уровень вовлечения детей может меняться, и в разное время им нужны разные виды занятий. Проведение такой оценки позволяет педагогу планировать занятия для всей группы, для малых групп и индивидуальные занятия на основе того, когда наблюдаются самые высокие уровни вовлеченности.

В работе (Laevers 2005) описываются разные уровни вовлеченности ребенка в занятие:

Уровень вовлеченности		Примеры
1	Очень низкий У ребенка почти никаких признаков активности.	- нет концентрации: уставился на что-то, мысли где-то витают; - отсутствующий вид, пассивное отношение; - деятельность не ориентирована на цель, бесцельные действия, ничего не создается; - никаких признаков интереса и желания исследовать; - ничего не усваивает, никакой мыслительной деятельности.
2	Низкий Ребенок демонстрирует какую-то активность, но она часто прерывается.	- ограниченная концентрация внимания: смотрит куда-то мимо, ерзает, мысли о чем-то другом; - легко отвлекается; - действие приводит только к ограниченным результатам.
3	Средний Ребенок занят все время, но без настоящей концентрации внимания.	- привычные действия, внимание поверхностное; - не поглощен занятием, занимается лишь недолгое время; - ограниченная мотивация, по-настоящему не увлечен, не ощущает, что перед ним трудность, которую ему нужно преодолеть; - не приобретает глубокий опыт; - не в полной мере использует свои способности; - занятие не захватывает воображение ребенка.
4	Высокий Имеются явные признаки вовлеченности, но они не всегда присутствуют в полной мере.	- участвует в занятии не отвлекаясь; - большую часть времени по-настоящему сконцентрирован, но на короткое время его внимание становится поверхностным; - ощущает трудность, которую ему хочется преодолеть, имеется определенная степень мотивации; - занятие в известной степени захватывает воображение и способности ребенка.
5	Очень высокий Во время данного наблюдения ребенок непрерывно вовлечен в занятие и полностью им поглощен.	- внимание направлено и сконцентрировано без перерывов; - высоко мотивирован, занятие его очень привлекает, проявляет упорство; - даже сильные стимулы не могут его отвлечь; - восприимчив, обращает внимание на детали, демонстрирует точность; - мыслительная деятельность и практический опыт отличаются интенсивностью; - постоянно использует все способности: воображение и мыслительные процессы работают на самой большой скорости; - очевидно получает удовольствие от того, что поглощен этим занятием.

В работе (Laevers and Moon 1997) показано, как педагоги могут вносить изменения в занятия, чтобы повысить уровень вовлеченности детей. Авторы приводят «Десять способов увеличения уровня вовлеченности детей»:

1. Переставьте мебель в д/с группе/классе, чтобы у вас были привлекательные для детей предметные центры (уголки).
2. Проверьте, что у вас имеется в центрах, и замените все непривлекательные материалы более привлекательными.
3. Введите новые и необычные материалы и занятия.
4. Наблюдайте за детьми, выявляйте их интересы и находите занятия, которые соответствуют этим интересам.
5. Поддерживайте текущие занятия, стимулируя возникающие интересы и обогащая свои меры вмешательства.
6. Расширяйте возможности свободной инициативы и поддерживайте их разумными правилами и договоренностями.
7. Изучите взаимоотношения с каждым из детей и между детьми и постарайтесь улучшить их.
8. Вводите занятия, которые помогают детям исследовать мир поведения, чувств и ценностей.
9. Выявите детей с эмоциональными проблемами и разработайте поддерживающие вмешательства.
10. Выявите детей с потребностями развития и разработайте вмешательства, которые будут способствовать вовлеченности в проблемной области.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они систематически – формальным образом и на регулярной основе – оценивают уровень вовлеченности и благополучия детей. В работе (Laevers 2005; Bertram and Pascal 2004) предлагается полезная система, которая предусматривает следующие шаги:

1. Педагог в разные дни выбирает разных детей и наблюдает их на протяжении коротких промежутков времени (несколько минут). Используя «шкалу вовлеченности» (см. выше), педагог отмечает уровень вовлечения ребенка в занятие. Затем педагог записывает то, что делает ребенок, включая язык тела и жесты, и старается найти характеристики, которые подтверждают оценку вовлеченности.

Дата и время	Степень вовлеченности	Описание того, что делал ребенок
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

2. После того как педагог провел от 5 до 10 наблюдений ребенка, он анализирует их, стараясь обнаружить элементы, которые могли бы способствовать вовлеченности ребенка. Могут быть какие-то факторы или обстоятельства, влияющие на уровень вовлеченности в конкретном случае (например, что-то происходит дома), и педагог должен их отметить.
3. Затем педагогу необходимо проанализировать, в каких ситуациях ребенок проявляет вовлеченность больше или меньше; какая среда или какие материалы нравятся ребенку; с кем ему нравится работать и в какой мере ребенку нравится, чтобы им руководили. Это значимая информация, и педагог может ее использовать, чтобы сделать обучение для этого ребенка более эффективным.

Когда педагог оценивает уровень вовлечения детей, необходимый для значимого обучения и участия в жизни д/с группы, и соответствующим образом модифицирует занятия/задания, тогда дети:

- больше вовлечены и поэтому больше усваивают;
- работают в зоне ближайшего развития, что увеличивает их чувство собственной компетентности и веру в способность решать новые задачи и преодолевать более сложные трудности;
- больше будут интересоваться подобными учебными занятиями и ситуациями.

4.1.3

Педагог в процессе оценки учитывает сильные стороны каждого ребенка, его индивидуальные потребности интересы.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Очень важно, чтобы записи наблюдений и другие инструменты оценки были объективными, описывали то, что ребенок сделал или сказал, и не содержали никаких субъективных интерпретаций или, тем более, ярлыков. Каждый ребенок является уникальной личностью, и его развитие представляет собой непрерывный сложный процесс. Прогресс ребенка необходимо измерять в отношении того, что ребенок ранее делал или знал, и не сравнивать ребенка с другими детьми.

К сожалению, в наблюдениях и оценке очень легко от описания перейти к вынесению суждения. Слова, включающие элемент суждения или оценочности (такие как: «хороший», «плохой», «агрессивный», «капризный» и т.д.) формируют представления педагога о детях. Зачастую мы интерпретируем поступки человека, не зная реальной ситуации, и даем оценку тому, что увидели. Такая интерпретация во многих случаях бывает неверной. Использование слов, содержащих интерпретацию, также может становиться для ребенка «сбывающимся пророчеством», т.е. педагог может невольно способствовать тому, что его мнение действительно сбывается в жизни, когда ребенок интериоризует это мнение педагога о себе.

С другой стороны, будет ошибкой все время хвалить детей, не давая им конкретной информации. Во-первых, важно увеличить внутреннюю мотивацию детей учиться или добиваться чего-то, что понадобится им на протяжении всей жизни. Во-вторых, вообще проблематично использовать слова со встроенной оценочностью. Что такое «хорошо» и «плохо»? Кто создал критерии?

В-третьих, неконкретная похвала не дает детям информации о том, каким образом что-то повторить или улучшить. Детям нужна конкретная обратная связь об их сильных сторонах и о том, что можно улучшить. Это важно для того, чтобы дети строили свое представление о себе и развивали ощущение своей компетентности, что будет способствовать их вовлеченности в учебный процесс.

Раннее выявление детей с нарушениями или задержками развития очень важно, но выбор инструментов оценки и интерпретация информации, полученной в результате проведенной оценки, должны соответствовать этическим принципам: необходимо проявлять чуткость к детям и родителям. Оценка используется для того, чтобы, владея нужной информацией, педагог мог улучшить практику своей работы; она никогда не используется для того, чтобы диагностировать детей.

Важно также понимать, что на развитие и обучение детей оказывают влияние множество факторов, в том числе: культура; язык, используемый дома у ребенка и в местном сообществе; экономические условия; особенности семьи и местного сообщества; здоровье; стили обучения; жизненный опыт; возможности играть и учиться. Оценка знаний и поведения детей должна проводиться в разных ситуациях и среде, поскольку они могут проявляться очень по-разному в зависимости от обстоятельств. В идеале оценку следует основывать на таких ситуациях, когда вовлеченность детей и ощущение благополучия у них находятся на пике.

Педагог должен сверять свое понимание отдельных детей, обсуждая его с членами семей и со своими коллегами, которые тоже работают с этими детьми. Одинаково ли ведут себя дети в разном окружении? Педагоги используют свои знания о различных ситуациях, разной среде и различных характеристиках детей как способ содействовать обучению детей.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они регулярно размышляют о многочисленных факторах, влияющих на развитие детей, и при этом всегда заботятся о том, чтобы проявлять уважение к детям – в том, как они описывают детей и как используют информацию о них, особенно если педагог из доминирующей культуры, а дети из культуры меньшинства. Педагоги не стараются навязать детям и их семьям ценности доминирующей культуры, помня о том, что обучают детей «других людей».

Когда педагог заботится о том, чтобы процесс оценки учитывал сильные стороны детей и их индивидуальные потребности и интересы и опирался на них, тогда дети:

- развивают свою самооценку и позитивное представление о себе, видя себя как людей способных и компетентных;
- в большей мере ощущают чувство благополучия;
- более активно учатся;
- чувствуют себя частью сообщества учащихся.



ПРИНЦИП 4.2

Педагог планирует обучение на основе информации о детях и требований национальной программы.

- 4.2.1** Педагог планирует занятия/деятельность, основываясь на уровне развития детей и их интересах, чтобы предоставлять им возможности приобрести необходимые компетенции.
- 4.2.2** Педагог поддерживает равновесие между заранее запланированными им видами деятельности и занятиями, инициируемыми/выбираемыми самими детьми, а также оказывает поддержку детям, учитывая их индивидуальные стили обучения и восприятия и их индивидуальный темп обучения.
- 4.2.3** Педагог использует целостный подход к планированию, чтобы обеспечить равновесие между индивидуальными, подгрупповыми (малой группой) и групповыми (всей группой/классом) формами работы.
- 4.2.4** Педагог планирует для детей достаточно разнообразные виды деятельности, чтобы обеспечить их вовлеченность и новые возможности и вызовы.
- 4.2.5** Планы и действия педагога достаточно гибкие, они учитывают изменяющиеся условия, а также потребности и интересы детей.

Почему важно планировать преподавание и обучение на основе информации о детях и требований национальной программы

Систематическая оценка, планирование и последующая оценка являются неотъемлемыми составными частями цикла, нацеленного на то, чтобы улучшить обучение и развитие детей, а также обеспечить соответствие результатов детей требованиям учебной программы (как общегосударственной, так и местной). После того как с помощью оценки педагог собрал информацию об отдельных детях и группах детей, ему необходимо решить, что дальше можно сделать для улучшения обучения детей, опираясь на их интересы и текущий уровень знаний и развития. Важно выработать план, предусматривающий, какие будут использоваться методы и проводиться занятия для того, чтобы предоставить «опору» или «поддержку текущему уровню мышления детей и создать для них вызовы – чтобы они могли перейти на следующий этап» (Epstein 2007).

Национальная ассоциация образования для детей младшего возраста (NAEYC) отмечает, что педагогам необходимо понимать важность предметных областей и академических дисциплин при обучении маленьких детей, в том числе, «каковы самые важные понятия, инструменты исследования и структура» (Hyson 2003), что важно, почему важно и как лучше подать материал. Исследования показывают, что в самых эффективных детсадах/школах достигается «равновесие между возможностями, которые дети получают для участия в групповой работе, инициируемой педагогом, и возможностью свободного выбора потенциально обучающих игровых занятий» (Siraj-Blatchford et al. 2002). На одном конце этого диапазона находится такой подход, когда занятия жестко направляются педагогом, который не реагирует на инициативу детей и не учитывает потребности и сильные стороны отдельных детей. На противоположном конце этого диапазона – подход, при котором педагог не планирует обучение, а исключительно реагирует на интересы и занятия отдельных детей. В хороших детских учебных заведениях достигается равновесие между взаимодействиями, которые направляет педагог и которые инициируют дети (зачастую педагог распространяет занятия, инициированные детьми). При таком подходе необходимо ежедневное планирование как для занятий всей группой, так и для индивидуальных занятий детей на основе наблюдений,

интересов детей и уровней их развития, а также учебной программы (Epstein 2007).

Большинство педагогов умеют хорошо планировать занятия, которые инициирует сам педагог. Однако на протяжении учебного дня должно быть выделено время и для занятий по выбору детей и занятий, которые инициируют сами дети. Недавнее исследование, проводившееся в десяти странах (Montie, Xiang, and Schweinhart 2006), показывает, что дети четырех лет, находившиеся в детсадах/программах, где детям предлагались занятия по их свободному выбору, в возрасте семи лет демонстрировали более высокие показатели. Авторы данного исследования предлагают следующее объяснение таких результатов:

Весьма вероятно, что с точки зрения ребенка, занятия по свободному выбору характеризуются тем, что (1) они интересны и увлекательны, и (2) их уровень трудности подходит для ребенка. Возможно, когда педагог предлагает детям конкретные занятия вместо того, чтобы предложить им выбор, то для некоторых детей занятия оказываются слишком легкими, или слишком трудными, или же просто неинтересными. Занятия по свободному выбору дают детям возможность (а часто и заставляют их) словесно взаимодействовать с другими детьми один на один или во время игры в малой группе (распределение ролей в играх «понарошку», установление правил для игры, создание плана для строительства из блоков/кубиков и т.п.).

Впрочем, авторы этой работы добавляют, что педагогам важно взаимодействовать с детьми во время занятий, инициированных детьми, для того, чтобы вводить новые слова, имеющие отношение к интересам детей, и тем самым способствовать овладению речью. Исследования показывают, что в самых эффективных детсадах/центрах сотрудники распространяют занятия, инициированные ребенком, предлагая детям интеллектуальные вызовы и участвуя в совместном размышлении на протяжении значимого времени, что требует оценки и планирования для отдельных детей (Siraj-Blatchford et al. 2002).

В письменные планы необходимо включать занятия для всей группы, малых групп и для отдельных детей. Однако следует знать, что в том же самом исследовании, которое цитировалось выше, было установлено, что чем больше занятий всей группой, инициируемых педагогами, планируется в д/с группе четырехлетних детей, то тем хуже оказывается когнитивное развитие детей в семилетнем возрасте.

По определению, занятия, предлагаемые всей группе, не учитывают интересы и учебные способности каждого конкретного ребенка. Если занятие по уровню трудности слишком легкое или слишком трудное, то не происходит сколько-нибудь существенного обучения. Чтобы развивать когнитивные навыки детей, необходимо, чтобы они самостоятельно решали задачи и исследовали материалы. Обучение и творчество имеют место, когда дети сталкиваются с ситуациями, которые вызывают у них интерес и будят их воображение (Montie, Xiang, and Schweinhart 2006).

Планирование также помогает педагогам эффективно управлять временем, чтобы решение организационных задач и переходные моменты были быстрыми и эффективными, и оставалось больше времени на обучение (Piant, LaParo, and Hamre 2006). Необходимо создавать долгосрочные и еженедельные планы, а также планы на день

и вывешивать их в группе/классе – это помогает педагогу лучше структурировать занятия, напоминает ему, с какими детьми нужно поработать и какие занятия предложить, а также дает полезную информацию для всех посетителей в классе. Планы – это также хороший способ сообщить детям, что от них ожидается.

Важно также иметь планы на случай, если ваш основной план придется менять, и вообще важно проявлять гибкость. Если дети не заинтересовались занятием, или они закончили раньше, чем ожидалось, или происходит что-то важное и срочное, чему необходимо уделить время прямо сейчас, то педагог должен быть в состоянии изменить свой план. Вовлеченность детей в учебное занятие имеет первостепенную важность для их обучения (Laevers 2005). Если дети не вовлечены в запланированное занятие, тогда это занятие/задание необходимо изменить – иначе ценное время, необходимое для обучения, будет потеряно.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

4.2.1

Педагог планирует занятия/деятельность, основываясь на уровне развития детей и их интересах, чтобы предоставлять им возможности приобрести необходимые компетенции.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Недостаточно просто планировать занятия/задания. Педагогу необходимо знать, что ожидается от детей этого возраста – что, согласно требованиям государственной или местной учебной программы, дети должны изучать и делать в тех конкретных предметных областях, которые педагог преподает детям. Планы должны подходить к детям холистически и включать все области развития и долгосрочные цели конкретных детей, а также учитывать их социально-эмоциональное, физическое, языковое и когнитивное развитие.

Планы должны быть основаны на наблюдениях и других методах формативной (текущей) оценки. В планах необходимо учитывать, на каком уровне в настоящее время функционируют дети, указывая в долгосрочных планах, планах на неделю и на день, какие конкретно занятия предполагается проводить, чтобы помочь детям достичь следующего уровня понимания и способностей (как оказывать поддержку обучению обсуждается в разделе «Целевая область: Взаимодействия 1.1.4. »). Помимо этого, в планы необходимо включать различные инструменты оценки и способы того, как дети могли бы продемонстрировать свою компетенцию и знания, а не просто отмечать их оценку по конкретному тесту.

Педагогам необходимо уметь определять конкретные цели занятия и оценивать, является ли оно наилучшим способом для достижения этих целей. Полезно также понимать, как определенные занятия могут позволить достигнуть нескольких задач. Например, если задача, диктуемая учебной программой, состоит в том, чтобы научить детей названиям различных животных, то педагог мог бы выполнить эту задачу, запланировав занятие, которое в то же время даст возможность детям развивать крупную моторику – дети будут изображать, как движется то или иное животное. Это занятие будет особенно продуктивно провести с группой детей, которым, как заметил педагог, нравится играть в животных во время игры по выбору. Если же учебная программа ставит цель обучить детей геометрическим фигурам, то педагог мог бы провести занятие, которое позволит детям соединять разные геометрические фигуры, чтобы получать различные предметы. Опять же, это занятие окажется особенно значимым для группы детей, которым нравится играть с блоками разной геометрической формы в центре строительных блоков.

Если государственная учебная программа требует, чтобы педагог обучал детей чему-то, что дети уже знают, то обязанность педагога пойти дальше, чтобы помочь детям достигнуть следующего уровня понимания или знаний в данной предметной области. Например, если программа требует научить детей сложению и вычитанию чисел от 1 до 10, а в группе имеются дети, которые уже умеют это, то педагогу следует обучать этих детей тому, как складывать и вычитать числа от 1 до 20. Педагог может это сделать разными интересными способами, например, с помощью игр с карточками или игр, где детям необходимо бросать игральные кубики, и т.д.

У каждого есть предпочтительные стили обучения. Основной способ приобретения знаний и навыков у человека складывается в детстве. У кого-то предпочтительным способом является зрительный, т.е. этому человеку необходимо

видеть что-то, чтобы лучше усвоить материал. Другие предпочитают учиться, слушая, и хорошо реагируют на словесные указания и описания. Есть также люди, для которых при обучении важно осязание – им нравится держать предметы в руках, прикасаться. Еще одно отличие в стилях обучения проявляется в том, что кто-то предпочитает работать один, а кто-то с другими. Кому-то нравится работать побыстрее, такому человеку быстро становится скучно, и он предпочитает переходить от одного занятия к другому. Другим же людям нравится не спешить, они более внимательны к деталям, фокусируются на том, что делают. Важно, чтобы педагог планировал различные занятия, которые учитывают разные стили обучения детей, их интересы и разные типы интеллекта – чтобы все дети могли участвовать.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они планируют для всех детей, учитывая индивидуальности отдельных детей, и в то же время на всю д/с группу/класс целиком (а не только для отдельных детей, которым требуется особая помощь). Педагоги увязывают эти планы как с целями детей (которые они поставили для себя), так и с целями, которые их семьи поставили для них.

Когда педагог планирует занятия/задания, основываясь на уровне развития детей и их интересах, чтобы предоставить детям возможность приобрести необходимые навыки, тогда дети:

- учатся наиболее эффективным образом, будучи в зоне своего ближайшего развития;
- овладевают знаниями и навыками лучше, поскольку они более мотивированы и вовлечены;
- приобретают компетенцию во всех областях развития и предметных областях.

4.2.2

Педагог поддерживает равновесие между заранее запланированными им видами деятельности и занятиями, иницируемыми/выбираемыми самими детьми, а также оказывает поддержку детям, учитывая их индивидуальные стили обучения и восприятия и их индивидуальный темп обучения.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Предоставлять детям время для занятий, которые иницируют сами дети, и занятий по выбору не означает «просто позволять детям играть». Необходимо вдумчиво планировать, как организовать среду, какие материалы предложить, какие вмешательства (и в какой мере) потребуются в отношении отдельных детей, чтобы наилучшим образом обеспечить им учебный опыт. Занятия должны обеспечивать равновесие, с одной стороны, развивая самостоятельность детей, их самодостаточность и лидерские способности, а с другой стороны, поддерживая их рост и развитие. Детям более младшего возраста необходимо предоставить выбор, в каких учебных центрах они могут работать, их следует побуждать планировать свою игру и участвовать в игре в качестве партнера.

Педагоги поддерживают детей во время игры, подбадривая их и хваля их достижения, побуждая их решать задачи/проблемы, участвуя в общих взаимодействиях и размышлениях на протяжении значимых промежутков времени, увязывая, где это можно сделать естественным образом, их игру с предмет-

ным материалом учебной программы и делая так, что одно занятие вытекает из другого. Педагоги достигают этого, планируя, как расширить мышление детей, когда они инициируют занятие. Например, если педагог замечает, что дети несут кукол к столу с водой, чтобы умыться, то он может придумать, как расширить их игру, предлагая другие занятия, которые связаны с водой и умыванием, задавая вопросы типа: «Чище, если мыть с мылом или без мыла, и почему? Как можно почистить что-то, если нет воды?», и потом включить это в план.

В начальной школе педагоги зачастую предоставляют детям меньше возможностей для занятий, инициируемых самим детьми, и занятий по выбору, и процесс обучения более направляем педагогом, потому что надо выполнять требования более трудной учебной программы. Педагог все же может предлагать детям занятия, инициируемые самим детьми, и занятия по выбору, позволяя детям решать, какие материалы они хотят использовать. Например, на занятии по математике дети могут сами решать, хотят ли они использовать манипулятивы (и какие именно) для решения задачи. При выполнении проекта по искусству дети выбирают, использовать ли им краски, карандаши, фломастеры, цветные мелки или комбинацию этих средств. Чтобы способствовать грамотности, детям необходимо предлагать на выбор книги и тему, о которой они будут писать. Педагог может также дать детям выбрать, как продемонстрировать, чему они научились: возможно, дети покажут спектакль, споют песню, построят модель или напишут рассказ или сочинение. Даже в начальной школе, чем более педагог планирует возможности выбора для детей, тем больше дети будут вовлечены и, таким образом, больше изучат. Как и с детьми более младшего возраста, если вы побуждаете учеников начальных классов планировать свою работу, то это помогает им развивать коммуникативные навыки, учиться принимать решения, решать задачи, работать с другими и развивать уверенность в себе.

Процесс «Планируем – Делаем – Анализируем» является замечательным способом, который позволяет детям инициировать занятия и иметь выбор, но так, что их занятие приобретает определенную направленность и смысл (см. раздел «Целевая область: Взаимодействия 1.1.5.»). Так дети получают возможность следовать своим интересам, экспериментировать и определять, когда что-то закончено; а педагог может адаптировать свои планы занятий, направляемых взрослыми, на основе своих наблюдений того, что дети делают во время занятий, инициированных детьми.

Занятия, направляемые взрослыми, важны, когда дети еще не занимались этим видом деятельности или не использовали данный материал или предмет до этого, и поэтому необходимо помочь им узнать, как добиться успеха. Педагогу необходимо замечать, когда дети готовы овладеть новым навыком; предлагать детям попробовать сделать что-то иначе, когда им становится скучно или у них что-то не получается; и помогать детям почувствовать, что каждый из них принадлежит к сообществу учащихся, где все работают сообща.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они размышляют о достижении такого равновесия, документируют, сколько фактически занятий в д/с группе инициированы педагогом, а сколько инициируются самими детьми. Каковы были цели этих занятий и как реагировали дети? Если кажется, что

занятия не очень хорошо сбалансированы или же цели обучения и развития лучше достигнуть через занятия, инициируемые либо педагогом, либо детьми, педагоги вносят надлежащие изменения в свои планы.

Когда педагог старается сбалансировать планируемые им занятия с занятиями, инициируемыми/выбираемыми самими детьми, а также оказывает поддержку детям в соответствии с их индивидуальными стилями обучения/восприятия и индивидуальной скоростью обучения, тогда дети:

- учатся решать задачи;
- учатся полагаться на помощь друг друга;
- усваивают новые навыки;
- овладевают навыками саморегуляции.

4.2.3

Педагог использует целостный подход к планированию, чтобы обеспечить равновесие между индивидуальными, подгрупповыми (малой группой) и групповыми (всей группой/классом) формами работы.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Самое главное здесь то, что равновесие между этими видами занятий должно соответствовать уровню развития детей, с которыми работает педагог. Кроме того, учебные задачи должны быть скоординированы с видами занятий, т.е. проводятся ли они индивидуально, в малых группах или всей группой. Все дети должны иметь выбор, в каких занятиях они хотят участвовать. У детей имеются различные предпочтения – кто-то хочет работать один, а кто-то предпочитает работать в группах; даже в зависимости от времени дня дети могут предпочитать один тип работы или другой. Занятия нужно планировать, чтобы учитывать все предпочтения, в то же время обеспечивая равновесие между спокойными и активными занятиями, в помещении и на свежем воздухе, структурированным и неструктурированным обучением.

Чем младше дети, тем чаще педагогу следует планировать занятия для индивидуального обучения или обучения в очень малых группах. Занятия всей группой более подходят детям постарше. С детьми более младшего возраста цель занятий всей группой должна состоять не столько в том, чтобы чему-то обучать, сколько в том, чтобы способствовать формированию у детей чувства принадлежности к сообществу. Это должны быть такие занятия, когда все в группе (включая педагога) что-то делают сообща; дети не должны слушать «лекцию» педагога.

Прямое обучение всей группой часто бывает более эффективно с учащимися начальной школы, но его нужно уравнивать занятиями в малых группах и индивидуальными занятиями. Необходимо также продолжать использовать занятия всей группой для формирования сообщества учащихся, что помогает развитию чувства «я» и также создает благоприятную обстановку для дискуссий. Работа в малых группах способствует тому, чтобы дети говорили больше, а педагог – меньше, и способствует уважению многообразия. Индивидуальная работа дает детям возможность попрактиковаться, творить и исследовать и позволяет им выразить то, чему они научились, индивидуальным образом.

Какой бы деятельностью дети ни занимались – на занятии всей группой, в малой группе или работая индивидуально – чтобы обучение шло успешно, дети должны быть активно вовлечены в эту деятельность.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они предпринимают «действенные исследования» (исследования действием), чтобы выяснить, как каждый ребенок участвует в индивидуальных занятиях, занятиях в малых группах и занятиях всей группой. Они размышляют, как наилучшим образом уравновесить эти виды занятий для конкретных детей – чтобы стимулировать их обучение.

Когда педагог использует всеобъемлющий подход к планированию, чтобы уравновесить разные виды работы с детьми – индивидуальное обучение, обучение в малых группах и обучение всей группой, тогда дети:

- выполняя занятия всей группой и в малых группах, ощущают себя частью сообщества учащихся – они помогают другим и сами получают от этого пользу;
- получают разного рода возможности выстраивать знания;
- более активно вовлечены в обучение.

4.2.4

Педагог планирует для детей достаточно разнообразные виды деятельности, чтобы обеспечить их вовлеченность и новые возможности и вызовы.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Для того чтобы дифференцировать обучение, опираясь на потребности и интересы детей, педагогам необходимо сознательно и систематически планировать различные занятия в рамках плана на день, чтобы учесть многообразие стилей обучения, способностей, интересов и имеющихся у детей знаний, а также позаботиться о том, чтобы эти задания были надлежащего уровня трудности. Следует планировать так, чтобы занятия были достаточно разнообразны, и их было достаточно количество – чтобы у детей почти никогда не было моментов, когда они ничем не заняты или вынуждены ждать. Для этого недостаточно просто спланировать дополнительное задание для детей, которые закончат раньше других. Такие дополнительные задания часто просто убивают время, тогда как эффективное занятие должно поднимать этих детей на следующий уровень развития и обучения. Педагогам следует также специально планировать для тех детей, которым необходимы более спокойные занятия или возможность поработать в одиночку, а также в группах. Кроме того, педагогам необходимо предусматривать в своих планах время и ресурсы на самостоятельную работу детей, а также работу сообща, исследования или эксперименты.

Педагоги должны предоставлять в распоряжение детей много разнообразных материалов и побуждать их находить альтернативные способы их использования. Педагоги могут консультироваться с детьми о том, какие материалы и занятия им хотелось бы добавить в центры занятий как в помещении д/с группы/класса, так и на игровой площадке на свежем воздухе. В планах должно достаточно времени отводиться для таких занятий, когда дети «перерабатывают» новую информацию и овладевают новыми навыками.

Если в некоторых центрах дети не работают, то педагогу необходимо оценить, что для детей оказывается непривлекательным в этом центре, и найти способы сделать его более привлекательным для детей. Например, если в центре какие-то материалы не используются, то педагог и дети могут поговорить,

почему так происходит, и методом мозгового штурма выявить, что можно сделать, чтобы эти материалы стали более притягательными.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они размышляют вместе с детьми и их родителями не только о том, какие материалы и занятия нравятся детям, но и в какого рода занятия дети более всего вовлечены. Они помогают детям понять, как планировать, чтобы их обучение и развитие было максимальным. Например, если ребенок понимает, что у него что-то хорошо получается в спорте или искусстве, то педагог помогает ему научиться планировать свободное время, чтобы ребенок смог приобрести или совершенствовать новые навыки в этой области. Если ребенок осознает, что он учится лучше, работая с определенными людьми, педагог помогает ребенку найти таких людей для работы.

Когда педагог планирует достаточно разнообразные занятия и задания и соответствующий уровень трудности заданий – чтобы обеспечить вовлечение детей и их активное участие в занятиях, тогда дети:

- более вовлечены, и поэтому обучение идет более успешно;
- ощущают, что их ценят как индивидуальных личностей, когда им предлагается больше занятий и материалов, которые отражают их различные сильные стороны и потребности;
- учатся использовать материалы творчески и склонны к инновациям;
- лучше понимают свои собственные стили обучения/восприятия, и какие виды групповой работы им предпочтительнее.

4.2.5

Планы и действия педагога достаточно гибкие, они учитывают изменяющиеся условия, а также потребности и интересы детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Девиз «Будь готов!» означает, что у педагога всегда должен иметься запасной план. Не всегда все происходит так, как мы предполагали. Иногда идея или занятие, которое нам казались замечательными, «не работают»: занятие оказывается слишком сложным или слишком легким для ребенка или просто неинтересным для группы. Если дети не проявляют вовлеченности в занятие, они должны заниматься чем-то другим. В другой раз, спонтанно может возникнуть что-то такое, что предоставляет более хорошие возможности для обучения, нежели то, что педагог первоначально планировал. Педагог должен проявлять гибкость в отношении планов. Неожиданные возможности для «обучения по ситуации» позволяют детям улучшить их знания и навыки, выразить чувства и мысли, а также поразмышлять о касающихся их вопросах.

Педагогу может также понадобиться изменить планы, чтобы откликнуться на неожиданные события в жизни семей детей и в их сообществах, и даже в мире. Даже когда происходят ужасные вещи, такие как природные или техногенные катастрофы, войны, смерти – необходимо их обсудить. Следует учесть их влияние на детей – как на группу, так и на отдельных детей. Даже если кажется, что событие не имеет большого влияния на детей, оно может казаться очень важным для ребенка. Педагог может понять, что волнует или беспокоит детей,

слушая, о чем они разговаривают, и ему следует использовать эту информацию, когда возможно, связывая ее с целями развития и обучения.

Педагоги должны проявлять гибкость в плане продолжительности занятий. Если какое-то занятие продолжается слишком долго, и дети потеряли к нему интерес, но важно пройти этот материал, то педагогу может понадобиться вернуться к нему позже. Это также дает детям возможность как можно чаще выбирать, где, когда и как они хотят заниматься определенными вещами.

Педагогам также, когда это возможно, следует проявлять гибкость в отношении расписания. В некоторых центрах для детей младшего возраста/детсадах гораздо больше принимаются во внимание индивидуальные предпочтения детей в отношении дневного отдыха или времени приема пищи. Не каждый ребенок хочет спать или есть, когда другие спят или едят, и заставлять таких детей – значит не удовлетворять их потребностей. В некоторых центрах детям позволяется свободно выходить из помещения группы в зону для игр на свежем воздухе и вновь заходить обратно в группу по их желанию; однако это требует постоянного присутствия еще одного педагога на игровой площадке. Если это невозможно, то уместно предоставлять детям возможность задействовать крупную моторику не только на игровой площадке на свежем воздухе, но и в помещении группы, создав центры, где дети могут строить, рисовать на мольберте и т.д.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают с другими взрослыми (родителями и коллегами) на уровне детсада/школы, чтобы проактивно учитывать изменяющиеся условия в местном сообществе или в мире для того, чтобы наилучшим образом удовлетворять потребности детей. Нужно, чтобы другие взрослые тоже понимали, как определенные события влияют на детей. Если взрослые сотрудничают, чтобы предоставлять детям больше поддержки как на уровне д/с группы/класса, так и на уровне детсада/школы, то они способствуют тому, что дети чувствуют себя в безопасности, и тем самым помогают детям развивать уверенность в своих силах – чтобы они были способны предпринимать действия, а не чувствовать себя жертвами. Например, если дети озабочены всемирным потеплением, то школьный проект, когда в школе все что-то делают, чтобы сократить потребление энергии, может помочь детям осознать свои силы и возможности, и тогда дети не будут считать, что это не их проблема. Если детей беспокоит что-то, происходящее в их районе (например, закрывают игровую площадку), то они могут совместно предпринять какие-то действия.

Когда планы и действия педагога достаточно гибкие, в них учитываются изменяющиеся условия, а также потребности и интересы детей, тогда дети:

- чувствуют, что их уважают и ценят, когда им позволяют самим быть ответственными за свои собственные потребности, такие как еда, сон и игра;
- более вовлечены;
- учатся более успешно, когда обучение связано с какими-то действительными событиями или ситуацией.

**ПРИНЦИП 4.3**

В процесс оценки и планирования педагог включает детей, семьи и необходимых специалистов.

- 4.3.1** Педагог помогает детям овладеть навыками самооценки и принятия решений в отношении своего обучения и поведения на основе понятных и последовательных критериев.
- 4.3.2** Педагог помогает детям овладеть навыками оценки поведения и деятельности других.
- 4.3.3** Педагог и члены семей делятся информацией о прогрессе детей и их интересах; совместно определяют краткосрочные и долгосрочные индивидуальные цели для ребенка.
- 4.3.4** Когда это необходимо, педагог включает в процесс оценки и планирования релевантных специалистов.

Почему педагогу важно включать детей, семьи и необходимых специалистов в процесс оценки и планирования

Участие является важнейшим понятием гражданского общества. Люди должны иметь возможность выражать свое мнение и вносить свой вклад в то, что их касается. Этот принцип имеет особенно большое значение в области обучения и воспитания детей младшего возраста, поскольку важно, чтобы переход от среды дома к среде детского сада/школы был для детей как можно более гладким. Поэтому включение в процесс оценки и планирования самих детей, их семей и других людей, работающих с ними, является важным шагом, способствующим участию и заинтересованности в процессе обучения детей всех лиц, непосредственно связанных с ними.

Чем больше информации имеется у педагогов о детях, тем лучше они могут удовлетворять их потребности. Поэтому педагог в силу своих профессиональных обязанностей должен стараться как можно лучше понимать отдельных детей, причем не только их когнитивное функционирование, но и их социальный и культурный контекст (Siraj-Blatchford et al. 2002). Важно выстраивать мостики, которые позволят детям перейти от того, что они уже знают, к тому, что они способны узнать. Чем больше информации получает педагог от детей, членов семей и других специалистов, тем успешнее он сможет планировать занятия, которые будут полезны для всех детей в д/с группе/классе.

Исследования дают документальные данные о том, как развитие метакогнитивных навыков – размышления о своем собственном мышлении или обучении – у детей младшего возраста способствует их академическому развитию и умению учиться на протяжении всей жизни (National Research Council 2000; Veenman, Kok, and Blöte 2005; Williams et al. 2002). «Метакогнитивный подход к обучению может помочь учащимся научиться управлять своим собственным обучением, определяя учебные цели и отслеживая свой прогресс в достижении их» (National Resource Council 2000). Если часто предоставлять детям возможность демонстрировать успех, получать обратную связь и фокусироваться на учебных приоритетах, то все это улучшает их достижения и способствует положительному отношению к учебе (Bangert-Drowns, Kulik, and Kulik 1991).

Один из наилучших способов, позволяющих увеличивать инициативу детей и их вовлеченность в свое обучение, состоит в том, чтобы включать детей в цикл планирования и оценки. Как демонстрирует модель «Планируем – Делаем – Анализируем», используемая в программе «High Score», начинать включать в процесс планирования можно даже очень маленьких детей. Помогая маленьким детям начинать заниматься самооценкой, мы даем им возможность проявлять больше активности в учебном процессе. Дети узнают на самом раннем этапе своей жизни, что оценка не представляет собой что-то отдельное от обучения или что-то, чему им приходится подвергаться, а является сотрудничеством между педагогами и учащимися, неотъемлемой частью процесса обучения и совершенствования. Так мы даем детям возможность вносить вклад в планы обучения в соответствии с их собственными потребностями.

Дети не только учатся оценивать свое собственное обучение и его результаты, но и обучение и результаты других. Оценка, согласно таксономии Блума, относится к навыкам мышления высокого порядка и предполагает, что человек в состоянии эффективно выносить суждения о ценности идеи или материала. Оценивая работу и поведение других, мы решаем, можем ли мы чему-то у них поучиться или нет, и можем ли включить их опыт в нашу собственную базу знаний.

В цикл оценки и планирования важно также включать членов семей и людей, непосредственно работающих с детьми. В исследовании (Siraj-Blatchford et al. 2002) было выявлено, что результаты детей оказываются лучше в тех случаях, когда родители активнее участвуют в принятии решений об обучении своего ребенка, и имеет место обмен информацией между сотрудниками детского сада и родителями. В таких случаях обучение и развитие ребенка становится общим делом семьи и школы, между которыми идет процесс сотрудничества. Это помогает семьям лучше понять, чего ожидать от детского сада/школы, а также как учатся и развиваются их дети. Родители чувствуют, что их уважают, что им предоставляют новые возможности, и что они в этом процессе являются равноправными партнерами.

Сбор наблюдений других сотрудников, которые работают с детьми, также помогает педагогу понять, как различные дети учатся у других. Информация, регулярно собираемая педагогом посредством наблюдений и других инструментов формативной оценки, помогает педагогам планиро-

вать в сотрудничестве с другими, опираясь на интересы каждого ребенка, определяя, каких детей объединить в пары или группы, и изменяя занятия, чтобы учитывать потребности всех детей или предоставлять «опору» (поддержку) их обучению.

Диагноз детям, имеющим особые потребности или развивающимся не типичным образом, должен ставить специалист в той области, где у ребенка имеются проблемы. Педагогу важно, чтобы такой специалист участвовал в разработке индивидуального плана обучения для ребенка в сотрудничестве с родителями ребенка.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

4.3.1

Педагог помогает детям овладеть навыками самооценки и принятия решений в отношении своего обучения и поведения на основе понятных и последовательных критериев.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Дети приобретают навыки самооценки и принятия решений в отношении своего собственного обучения и поведения через различные процессы, зависящие от их возраста и уровня развития. Модель «Планируем – Делаем – Анализируем» позволяет даже очень маленьким детям проявить инициативу и решить, над чем они будут работать на протяжении дня, или где они будут играть, или с кем. После того, как они закончили, возможность поразмышлять о том, что они узнали или чего добились, закрепляет их понимание того, что они делали и достигли. Еще один метод, который педагог может с успехом применять, когда он вводит какое-то особое занятие или новые знания, – это «Знаю – Хочу узнать – Что я узнал».

Начиная какое-то занятие, педагогу также важно четко и понятно сообщить детям критерии оценки по конкретным заданиям и использовать любую возможность, чтобы вовлекать детей в разработку этих критериев. Это можно сделать, например, привлекая детей к созданию рубрик для оценки как содержания, так и процесса их работы (этот прием часто используется в занятиях кооперативного обучения, но его можно применять ко всем учебным занятиям). Рубрика представляет собой рекомендацию для оценки по определенной шкале качества («отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо») различных параметров/признаков. Например, отдельные дети в малой группе, а также педагог могут оценить работу детей при выполнении данного задания, приняв во внимание: было ли задание завершено вовремя, соответствует ли оно конкретным критериям, таким как отсутствие ошибок, использование определенного количества ресурсов/материалов, работа сообща в рамках малой группы.

Дети постарше могут участвовать в самооценке, активно отбирая материалы в свои портфолио и комментируя, почему они отобрали именно эти конкретные работы. Педагог может попросить ребенка объяснить, почему он считает каждую работу важной или примером своих лучших работ. Детей также можно привлекать к участию в написании учебных целей на определенный период времени. Такой план может включать три учебные цели учащихся на следующие три месяца; что они собираются делать, чтобы постараться достичь этой цели; какая поддержка им необходима от педагога, их семьи и сверстников, чтобы достичь данной цели. Спустя три месяца дети могут оценить, в какой мере они достигли этой цели. Если они ее достигли, они могут поразмышлять, какие их усилия привели к успеху. Если они ее не достигли, они могут проанализировать, почему и что им, возможно, нужно делать иначе, чтобы достигнуть ее в следующий период.

Дети могут планировать не только то, что они хотят сделать, но и как они собираются сделать это, с кем они собираются работать и какие ресурсы им могут понадобиться. Они могут также взглянуть на другие вопросы, а не только на свои академические достижения. Они могут оценить, насколько хорошо они работали в малой группе и помогали другим достичь их целей. Сообщества учащихся развиваются, если все работают в сотрудничестве. Детям также необ-

ходимо понимать, каковы цели учебного занятия/задания, а критерии успеха должны быть четко сформулированы, чтобы они знали, что от них ожидается – чтобы планировать и затем оценить свой уровень успеха. Наконец, ребенок может присутствовать на встрече педагога и его родителей и продемонстрировать родителям, чему он научился. Дети, посещающие начальную школу, могут даже руководить такой встречей, показывая родителям свое портфолио, а также демонстрируя те новые навыки, которым они научились в классе.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают с другими специалистами и семьями, чтобы все понимали, как важно помогать детям развить навыки самооценки. Они на профессиональных форумах предлагают примеры того, как навыки самооценки детей способствуют их обучению и развитию. Школьная система и родители полагаются на оценки, выставляемые педагогом, однако обучение ребенка, возможно, идет гораздо более успешно (или гораздо менее успешно), чем показывают его оценки. В конечном итоге, важно, чувствует ли сам ребенок, что он чему-то научился или нет.

Когда педагог помогает детям приобрести навыки самооценки и принятия решений в отношении своего собственного обучения и поведения на основе четких и последовательных критериев, тогда дети:

- чувствуют, что они способны контролировать ситуацию;
- развивают метакогнитивные навыки (размышляют о своем мышлении), что помогает им выносить суждения о своем собственном обучении и предоставляет информацию для самомониторинга;
- работают, играют и участвуют в учебных занятиях более сознательно и с большей концентрацией внимания;
- занимаются более сложным планированием;
- учатся тому, как сообщать о своих идеях, выборе и решениях;
- улучшают свои академические результаты;
- увеличивают свой запас слов и развивают речь, переходя от ментальных образов к словесным описаниям;
- учатся оценивать, как они работают в группах, и какой вклад они вносят в работу группы;
- приобретают уверенность в себе;
- учатся анализировать свой выбор, свои действия и их воздействие на других.

4.3.2

Педагог помогает детям овладеть навыками оценки поведения и деятельности других.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Детей необходимо обучать тому, как оценивать не только свое собственное поведение и работу, но и поведение и работу других детей и взрослых. Дети могут практиковаться в оценке работы других людей в реальных ситуациях (например, сказать, что им понравилось в человеке или его работе) или тео-

ретически (например, при обсуждении того, что им понравилось в действиях персонажа книги, фильма или пьесы). Детей также можно побуждать использовать ту информацию, которую они получают при оценке других, для того, чтобы самим научиться новым навыкам или приобрести больше информации.

Замечательный способ помочь учащимся начальной школы научиться предоставлять обратную связь другим – предлагать им редактировать то, что написали другие дети. На занятии, которое называется «писательский семинар», дети сначала пишут черновик, затем сами его редактируют, а затем работу ученика редактирует кто-то из сверстников – еще до того, как «писатель» получает комментарии учителя. Причем комментарии касаются не только каких-то технических вещей типа правописания и грамматических ошибок, но и того, как сделать работу более интересной. Это замечательное занятие, поскольку комментарии, которые дети получают от сверстников и дают другим детям, соответствуют уровню их развития. Дети могут видеть себя не только в качестве учащихся, но и в качестве педагогов. Работая в парах и малых группах, дети учатся, как предлагать критические замечания по-дружески. Педагог, помимо того, что просит детей редактировать работы друг друга, может предлагать детям оценить работу педагога, задавая детям такие вопросы: «Скажи мне, как я могу лучше помочь тебе изучить это?» «Как я могу больше работать с тобой и твоими друзьями?» «Как я мог бы использовать твой интерес к этой теме на занятии в классе?»

Детям также необходимо знать, что собой представляет эффективная обратная связь, когда они оценивают работу других: каким образом опираться на сильные стороны людей и как делать конкретные замечания. Педагог помогает детям овладеть этим навыком, моделируя, как говорить что-то конструктивное о работе другого человека, спрашивать и говорить что-то конкретное, а не какие-то общие вещи. Педагог также моделирует для детей, как задавать уточняющие вопросы, чтобы углубиться в мотивацию людей, ход их мыслей и намерения. Например, ребенок вместо того, чтобы сказать, что ему понравилась картинка, нарисованная его сверстником, мог бы сказать, что он заметил много ярко-красного на картинке и ему интересно, почему художник выбрал этот конкретный цвет. Или же ребенок может сказать, что на картинке глаза кажутся удивленными. Как художнику удалось этого добиться? Дети также учатся, как делать обратную связь эффективной, когда они просят сверстников высказать замечания/комментарии об их работе. Они на опыте узнают, какие комментарии полезны, а какие нет.

Как продвигаться вперед

Работая над данным индиктором качества, педагоги помогают детям развивать критическое мышление. Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они способствуют развитию у детей привычки размышлять, чтобы выйти за пределы поверхностного смысла и простых мнений, за пределы просто суждений о том, что делают люди, а вместо этого анализировать мотивацию людей, их прошлый опыт и контексты ситуаций.

Когда педагог направляет детей в том, как оценивать поведение и работу других, тогда дети:

- чувствуют, что их ценят, и развивают самооценку, когда у них спрашивают их мнение;

4.3.3

Педагог и члены семей делятся информацией о прогрессе детей и их интересах; совместно определяют краткосрочные и долгосрочные индивидуальные цели для ребенка.

- учатся, как предоставлять конструктивную обратную связь;
- учатся работать в сообществе и помогать другим;
- учатся думать критически.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Важно, чтобы педагоги сохраняли в достаточно полном объеме данные своих наблюдений и результаты других инструментов оценки, которые документируют обучение и развитие каждого отдельного ребенка (см. 2.1.2 раздела «Целевая область: Семья и местное сообщество», а также 4.1.1). Эту документацию необходимо доводить до сведения родителей и семьи ребенка, узнавая у них об их ожиданиях в отношении ребенка и включая эту информацию в обучение. Помимо этого, педагоги могут использовать эти записи для оценки эффективности тех методов, которые они используют, и таким образом отслеживать, как эти методы способствуют обучению ребенка.

Когда педагоги спрашивают родителей об их специальных интересах и включают их в свое планирование, они могут обеспечить более разнообразную учебную среду и выстроить мостики между тем, что дети уже знают, и новыми знаниями и пониманием. Вот некоторые способы, позволяющие педагогу учитывать цели семей для их детей при краткосрочном и долгосрочном планировании: просить членов семей дать идеи, какие тематические блоки можно было бы изучать с детьми; спрашивать семьи, какой вклад они могли бы сделать при изучении этих тем; посылать детям домой идеи занятий, которые члены семей могли бы провести дома с детьми (а также просить их присылать такие идеи педагогу); узнавать, какие занятия члены семей могли бы, придя в д/с группу/класс, провести со всеми детьми.

Еще один способ достижения хороших результатов по этому индикатору – проводить индивидуальные встречи педагога с семьями детей таким образом, чтобы встречу вел сам ребенок. Дети показывают членам семей, что они изучают, как они учатся и как они видят свои достижения. Члены семей могут также высказать свои комментарии о работах ребенка в портфолио, отметив те, которые им понравились, и те, которые они считают существенными достижениями в обучении и развитии. На этих встречах родители, ребенок и педагог затем вместе пишут учебные цели для ребенка и обсуждают методы достижения этих целей.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они размышляют и действуют таким образом, чтобы добиться максимального участия детей и семей в написании учебных целей для детей. Они прилагают усилия, чтобы выявить, не являются ли какие-то правила или процедуры в детсаду/школе препятствием для этого. Например, педагогу может потребоваться изыскать способ, чтобы доставить членов семьи в школу на встречу с педагогом, если у них нет транспорта, или найти альтернативные способы предоставления семьям информации, если у них низкий уровень грамотности. Если члены семьи не вовлечены, педагог активно старается определить причины проблемы и ищет способы ее смягчить.

Когда педагог и члены семей делятся информацией об успехах детей и их интересах и совместно разрабатывают краткосрочные и долгосрочные индивидуальные цели для ребенка, тогда дети:

- получают больше поддержки своему развитию в школе, поскольку педагоги больше понимают их домашнюю среду, и это помогает им планировать значимое обучение для ребенка;
- получают больше поддержки своему развитию дома, поскольку родители включены в планирование и понимают, что требуется от них, чтобы ребенок добивался успеха;
- понимают новое предметное содержание как в контексте школы, так и дома;
- ощущают, что взрослые их больше понимают – как педагоги, так и члены их семьи;
- повышают свою самооценку, поскольку их родители рассматриваются как ценные партнеры.

4.3.4

Когда это необходимо, педагог включает в процесс оценки и планирования релевантных специалистов.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

При оценке детей и планировании обучения педагоги должны работать в сотрудничестве с другими, анализируя собранные данные и оценивая, что «работает» и что «не работает» для отдельных детей и всей группы. Преимущество вовлечения других людей в процесс оценки состоит в том, что они способны видеть ребенка другими глазами. Планируя в составе команды, педагоги могут лучше учитывать потребности и интересы детей. Это предполагает координацию действий не только со спец. педагогами, логопедом или психологом, но также и с другими педагогами и членами сообщества, чтобы обогатить содержание занятий и педагогические подходы. Например, педагог в классе может скоординировать свои планы с планами педагогов по таким предметам, как естествознание, искусство, музыка, физкультура и иностранные языки, демонстрируя детям, как взаимосвязаны предметные области.

Спец. педагогов можно приглашать работать со смешанными группами детей, чтобы туда входили как дети со спец. нуждами, так и без них (см. 1.3.2 раздела «Целевая область: Взаимодействия»). Помимо этого педагог может попросить других педагогов, руководителей или наставников понаблюдать за ребенком или группой детей во время какого-то занятия и дать ему обратную связь, которая поможет работать с этим ребенком или детьми более эффективно.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают в своих д/с группах/классах со специалистами таким образом, что они вместе планируют, вместе обучают детей и вместе анализируют процесс обучения.

Когда педагог включает в процесс оценки и планирования необходимых специалистов, если это требуется, то дети:

- учатся лучше, поскольку удовлетворяются их эмоциональные, социальные и когнитивные нужды;

- учатся в более инклюзивной группе;
- учатся ценить многообразие, особенно когда в класс включены дети со спец. нуждами;
- понимают, что значит быть частью сообщества учащихся, которое поддерживает всех своих членов.

Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области

- Bangert-Drowns, R.L., C. Kulik, J.A. Kulik, and M. Morgan. 1991. The instructional effects of feedback in test-like events. *Review of Educational Research* 61: 213–38.
- Bertram, T. and C. Pascal. 2004. *A handbook for evaluating, assuring, and improving quality in early childhood settings*. Birmingham, UK: Amber Publishing.
- Black, P. and D. Wiliam. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5(1): 7–74.
- Bloom, S. (Ed.) 1965. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Susan Fauer Company.
- Coughlin, P., K. Hansen, D. Heller, R. Kaufmann, J. Rothschild Stolberg, and K. Burke Walsh. 1997. *Creating child centered classrooms: 3–5 year olds*. Washington, D.C.: Children's Resources International.
- Epstein, A. 2007. *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti, Mich.: High Scope Press.
- Harms, T., R. Clifford, and D. Cryer. 2005. Early childhood environment rating scale: Revised edition (ECERS-R). New York: Teachers College Press.
- Hyson, M. (Ed.). 2003. *Preparing early childhood professionals: NAEYC's standards for programs*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Kellough, R.D., and N.G. Kellough. 1999. *Secondary school teaching: A guide to methods and resources—planning for competence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Laevers, F. 2005. *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven, Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm.
- Laevers, F. and J. Moons. 1997. Enhancing well being and involvement in children. An introduction in the ten action points. Training video. Leuven, Belgium: Research Centre for Experiential Education.
- McTighe, J. and K. O'Connor. 2005. Assessment to promote learning. *Educational Leadership* 63(3): 10–17.
- Montie, J.E., Z. Xiang, and L.J. Schweinhart. 2006. Preschool experiences in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly* 21: 313–31.
- National Association for the Education Young Children 2005. *NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, D.C.: NAEYC.
- National Research Council (NRC). 2000 *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Pianta, R.C., K.M. LaParo, and B.K. Hamre. 2006. *CLASS: Classroom assessment scoring system manual for preschool (Pre-K) version*. Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning. www.virginia.edu/vprgs/CASTL/.
- Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, R. Gilden, and D. Bell. 2002. *Researching effective pedagogy in the early years: Research report RR356*. United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Veenman, M., R. Kok, and A. Blöte. 2005. The relation between intellectual and meta-cognitive skills in early adolescence. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Cognition* 33(3): 193–211.
- Von Glaserfeld, E. 1989. Constructivism in education. In *International encyclopedia of education [Suppl.]*, edited by T. Husen and N. Postlewaite. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Williams, W., T. Blythe, N. White, J. Lee, H. Gardner, and R. Sternberg. 2002. Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review* 22(2): 162–210.

Методы обучения

Качественный педагогический процесс строится на убеждении, что забота о детях, их обучение и воспитание составляют единое целое, а благополучие каждого ребенка и его вовлеченность в жизнь д/с группы/класса являются обязательными условиями обучения. Хотя обучение происходит различным образом и в различных ситуациях, конечная цель педагогического процесса состоит в том, чтобы установить высокие, но достижимые ожидания для каждого ребенка, способствовать любознательности, исследованию, критическому мышлению и сотрудничеству – чтобы у каждого ребенка развивались навыки и стремление учиться на протяжении всей жизни.

Методы, которые используют педагоги, чтобы способствовать обучению, должны отражать демократические ценности. Когнитивное развитие и достижение академических результатов необходимо сочетать с социально-эмоциональным развитием. Используемые методы должны развивать у детей навыки, которые им потребуются, чтобы стать ответственными членами общества, и в том числе развивать у детей чувство эмпатии (сочувствия и сопереживания), умение проявлять заботу о других, способность быть открытыми и уважать многообразие. Детям также нужно предоставлять возможности формировать, выражать и обосновывать свои мнения, делать выбор и принимать осмысленные решения, а также достигать консенсуса. Педагог отвечает за принятие решений и выбор методов обучения – чтобы наилучшим образом помогать каждому ребенку успешно учиться и достигать как результатов, установленных национальной программой, так и личных целей развития.

В разделе, посвященном данной целевой области, рассматриваются ключевые компетенции, необходимые для выработки у детей навыков для обучения на протяжении всей жизни и склонности учиться, которые были сформулированы в концепции принципов образования, принятой на заседании Европейского Совета в Лиссабоне. Эти принципы указывают на необходимость:

- личной самореализации и развития на протяжении всей жизни;
- активного участия в жизни общества (гражданственности) и инклюзии;
- трудоспособности (т.е. возможности лица быть принятым на работу).

Эти компетенции выходят за рамки приобретения «базовых навыков», которые были «признаны слишком ограниченными, т.к. под этими навыками обычно понимают базовые навыки грамотности и счета, а также навыки, именуемые навыками «выживания» или «жизненными» навыками. Под компетенцией понимается совокупность навыков, знаний, способностей и установок, и она включает склонность к учебе в дополнение к практическим умениям» (European Commission 2004). Эти компетенции включают:

- коммуникативные навыки на родном языке;
- коммуникативные навыки на иностранном языке;
- математическая грамотность и базовые компетенции в естествознании и науке;
- компьютерная грамотность;
- умение учиться;
- межличностная и гражданская компетенция;
- предприимчивость;
- культурное самовыражение.

Обучение на протяжении всей жизни – это склонность, которую можно и нужно культивировать с самого раннего детства. Суть здесь в том, чтобы развивать внутреннюю мотивацию детей учиться. Когда в самом раннем детстве жизненный опыт детей показывает им, что они являются компетентными учащимися, то они будут мотивированы учиться. Если же у ребенка был такой опыт, что обучение воспринималось им как слишком трудное, скучное или что-то такое, что он должен делать только для того, чтобы угодить другим, то мотивации учиться у ребенка будет меньше. В известной мере, для того чтобы усилить мотивацию детей следует понимать, как маленькие дети учатся, и опираться на их ограничения и сильные стороны, используя методы обучения и подходы, которые соответствуют их развитию.





ПРИНЦИП 5.1

Педагог применяет разнообразные методы обучения, которые активно вовлекают детей в процесс создания и развития знаний, навыков и установок в соответствии с требованиями национальной программы, закладывая тем самым основу для обучения на протяжении всей жизни.

- 5.1.1** Педагог использует разнообразные методы активного обучения, холистическим образом принимая во внимание все сферы развития детей.
- 5.1.2** Педагог предлагает виды деятельности, которые побуждают детей к самостоятельному исследованию, экспериментированию, творчеству, открытию новых идей.
- 5.1.3** Педагог использует методы, которые способствуют развитию навыков мышления более высокого порядка и навыков решения проблем.
- 5.1.4** Педагог признает, ценит и создает различные возможности для неформального обучения за рамками планируемой учебной деятельности.
- 5.1.5** Педагог обсуждает с детьми цели обучения и побуждает детей размышлять о процессе и результатах обучения.
- 5.1.6** Педагог побуждает детей использовать современные технические средства в соответствии с уровнем развития детей, чтобы способствовать их обучению и развивать у них навыки, которые позволяют им быть активными участниками современного информационного общества.

Почему важно применять разнообразные методы обучения, которые активно вовлекают детей в процесс обучения, развивая у детей знания, навыки и установки, в соответствии с требованиями учебной программы, и закладывая тем самым основу для обучения на протяжении всей жизни

Обучение является одним из самых важных занятий человека. Люди рождаются, готовые учиться, и, фактически, имея потребность учиться. Дети учатся большую часть времени, поскольку они стараются понять, как устроен мир вокруг них. Педагог может опираться на естественные процессы обучения детей и развивать у них радость учиться, либо же педагог может сделать для них обучение чем-то скучным, что не будет способствовать формированию у них склонности учиться на протяжении всей жизни. Жизненный опыт детей, знания, природная любознательность и чувство изумления – вот основа, на которую педагог должен опираться, развивая у детей желание и методы учиться. Однако, несмотря на давнюю традицию «садов для детей», увы, слишком много еще педагогов используют неподходящие методы обучения при работе с маленькими детьми, не учитывающие принципы обучения детей младшего возраста, которые включают следующее: 1) обучение требует активного участия учащегося; 2) люди учатся различным образом и с разной скоростью; 3) обучение является как индивидуальным, так и социальным процессом.

Важно осознавать необходимость различных учебных методов, чтобы учитывать различные стили обучения, темперамент и личности индивидуальных детей. Это означает, что педагоги должны на основе знания дела принимать осознанные решения о том, какими инструментами можно лучше всего достичь каждой задачи учебной программы, принимая во внимание конкретные нужды и особенности детей в классе. Эти решения должны учитывать, какими методами лучше всего можно вовлечь детей в учебный процесс. Множество исследований указывают на важность активной вовлеченности (Pianta, LaParo, and Hamre 2006; Laevers 2005; Finn and Rock 1997; NICHD Early Child Care Research Network 2003, 2005); тогда как недостаток вовлечения ученые связывают с проблемным поведением, пропуском занятий и даже отсевом из школы. Исследования головного мозга детей младшего возраста

также подкрепляют эти данные, показывая, что активные взаимодействия с людьми, местами, событиями и предметами в окружающей ребенка среде абсолютно необходимы для обучения ребенка (Shore 1997; Gopnik, Meltzoff, and Kuhl 1999).

Маленькие дети учатся на конкретном опыте. Лучше всего они учатся через сенсорные ощущения – осязание, вкус, слух, обоняние и через движения своего тела. Для того чтобы выстраивать свои знания о том, как устроен мир, и чтобы развить синапсы между клетками мозга, детям требуется много сенсорного опыта. Детям также необходимо, чтобы их действия сопровождались словами – чтобы они могли перейти к символическим способам взаимодействия с миром.

Маленькие дети учатся активно. Им интересно экспериментировать, исследовать, творить и представлять то, чему они научились, через строительство и игру. Согласно работе (Epstein 2007), обучение – это «интерактивный процесс между учащимся и средой. Когда детям просто что-то говорят, то обучения, которое действительно отражало бы подлинные изменения в мышлении, не происходит. Детям необходимо самим все увидеть и сделать, а взрослые при этом должны быть рядом, и воодушевлять их, и бросать вызов их мышлению».

Ж. Пиаже указывал, что маленькие дети учатся в раннем возрасте, «конструируя» свои собственные смыслы и знания (Piaget 1967, 1985). Это осуществляется в виде трех различных процессов: ассимиляции (усвоения), аккомодации (приспособления) и эквilibрации (балансировки). Он полагал, что дети учатся наиболее эффективным образом, когда они способны брать новые знания и интегрировать их со своими предшествующими знаниями и опытом, каждый день активно выстраивая новую базу знаний. Пиаже также высказал идею, что дети проходят через разные этапы, которые определяют, как они учатся, этапы мышления, которые отличны от того, как мыслят дети более старшего возраста и взрослые. До двухлетнего возраста дети находятся на сенсомоторном этапе, открывая для себя взаимоотношения между ощущениями и моторным поведением. Когда дети начинают говорить, у них развивается способность замещать действия речью. Это называется дооперационным мышлением. Маленькие дети на этом этапе уже не ограничены стимулами, которые присутствуют в непосредственном «конкретном здесь и сейчас», а могут представлять действия словами и даже рисунками. Однако они по-прежнему привязаны к перцептивным характеристикам, а не

к стоящим за ними понятиями (Epstein 2007). Даже на уровне конкретных операций, когда дети уже способны мыслить более логически, они остаются привязаны к конкретному, к реальным предметам, которые они видят, и к реальным действиям; они пока еще не способны мыслить абстрактно.

Обучение у маленьких детей также происходит в социуме. Л.С. Выготский отмечал, что происхождение всех когнитивных функций связано с социальными взаимодействиями, и поэтому их необходимо объяснять как продукты социальных взаимодействий (Vygotsky 1934/1962). Язык и культура играют важнейшую роль в интеллектуальном развитии человека, и поэтому обучение – это процесс, осуществляющийся в сотрудничестве с другими. Крайне важно поэтому, чтобы методы обучения также были нацелены на социально-эмоциональное развитие детей и способствовали общению в форме диалогической речи.

Специалисты в области развития детей младшего возраста, в общем и целом, согласны с тем, что игра является естественным процессом, участвуя в котором дети учатся. У детей имеется внутренняя мотивация играть и учиться

через игру, поскольку у них есть внутренняя потребность исследовать, экспериментировать и делать открытия. Игра способствует холистическому развитию ребенка, потому что в игре задействованы интеллект ребенка, его эмоции и внутренняя мотивация. Посредством игры у детей происходит взаимодействие с предметами и материалами, с людьми, а также с идеями и понятиями; информацию, которую дети получают в ходе такого опыта, они исследуют, проверяют, анализируют и представляют различными способами. Взрослые, подключаясь к игре ребенка, помогают ему выстраивать знания в сотрудничестве со взрослым, особенно когда взрослые расширяют мышление ребенка.

Мышление также является естественным процессом для детей, но его можно развивать, побуждая детей активно заниматься такими занятиями, которые захватывают их интерес и воображение, в которых ценятся взаимное уважение и сотрудничество, готовность пойти на риск и индивидуальные различия. Всем детям необходимо как можно больше узнать о том, как «работают» мыслительные процессы и о своем собственном мышлении – для того, чтобы расширить свой репертуар мыслительных стратегий.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

5.1.1

Педагог использует разнообразные методы активного обучения, холистическим образом принимая во внимание все сферы развития детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

У данного индикатора имеются два ключевых понятия: **активное** обучение и необходимость учитывать **все** области развития. По отношению к детям младшего возраста необходимо использовать холистический подход, поскольку области развития взаимосвязаны и в равной мере важны; таким образом, рост в одной области развития воздействует на другие области. Детей необходимо вовлекать как активных участников в совместное построение знаний. Маленькие дети проявляют вовлеченность, когда педагоги предоставляют им занятия практического характера, которые предполагают использование навыков из целого ряда предметных областей.

Трудность для педагога зачастую состоит в том, как перевести знания и навыки, которые требуются в соответствии с государственной учебной программой, в учебные занятия и задания, которые обеспечивали бы активное участие учащихся и задействовали бы различные области развития. Например, как создать занятия, которые способствуют овладению определенными математическими понятиями или навыками чтения и письма, которые не требовали бы механического запоминания математических действий/символов или звукобуквенных соответствий?

Важно использовать естественные процессы, которыми дети пользуются при обучении, и предлагать им возможность конструировать знания самим или выстраивать их в сотрудничестве со взрослым и при поддержке сверстников. Обучение у маленьких детей идет лучше всего, когда им дают возможность делать выбор, а также когда они работают в малых группах или индивидуально. Чем меньше времени дети проводят, участвуя в занятиях всей группой, тем лучше для их когнитивного развития в будущем (Montie, Xiang, and Schweinhart 2006).

Необходимо предлагать учебные занятия, которые связывают различные предметные области, такие как речь и грамотность, математику, естествознание и науку, творческие искусства, социальные науки, физкультуру, здоровье и благополучие. Ни одна из этих областей не является более важной, чем другие, и не нужно обучать навыкам, требуемым той или иной предметной областью отдельно. Напротив, детям необходимо развивать навыки, которые могут быть перенесены из одной дисциплины в другую и интегрированы с другими навыками в той же самой предметной области.

Например, навыки начальной грамотности необходимо вводить холистически и не следует сводить к обучению звукобуквенным соответствиям и правилам чтения. Развитие речи и грамотности у детей является не отдельной предметной областью, а процессом, который связан со слушанием, говорением, чтением и письмом в сложной соотношенности их друг с другом. Язык развивается через значимые (т.е. имеющие для ребенка смысл) разговоры с другими детьми и со взрослыми. Язык развивается через слушание и придумывание рассказов и стихотворений, игру со словами и рифмами. Дети учатся читать

через письмо, а писать – через чтение. Они также учатся читать и писать, разговаривая и слушая. Развитие письма у детей проходит несколько этапов: каракули, написание форм, напоминающих буквы, написание букв, использование своего собственного написания, которое сочетает как восприятие фонем на слух ребенком, так и общепринятые написания слов. Это процесс, протекающий у ребенка на протяжении нескольких лет – от двухлетнего возраста и до окончания первого класса начальной школы. На каждом этапе ребенку нужно оказывать поддержку и поощрять его. Точно так же овладение чтением – это процесс, развивающийся на протяжении долгого времени, который начинается с рождения ребенка и продолжается до тех пор, пока ребенок не начнет читать самостоятельно. Он включает, например, такие аспекты как: понимание, как устроены и «работают» книги; понимание, что такое и как «работает» печатный текст; узнавание письменных текстов в своем окружении; запоминание любимых книжек. Оказать поддержку ребенку в процессе овладения чтением можно самыми различными методами, в том числе: использованием картинок, высказыванием предположений и совместной работой.

Овладение математическими понятиями происходит в значительной степени сходным образом. Помимо овладения счетом, математическая компетентность/грамотность, предполагает, что дети понимают: однозначные соответствия, сравнение, повторяющиеся модели, повторы, расположение по порядку/на основе правила, а также организацию пространства. Овладение математическими понятиями можно осуществлять через такие занятия, например, как музыка, блоки для строительства, манипулятивы, приготовление пищи, искусство.

Мы способствуем физическому развитию детей, когда мы развиваем их компетенции, связанные с использованием своего тела и движениями (развитие крупных и мелких моторных функций) и умелым использованием предметов, творческим выражением в движении, умением чувствовать и выражать ритм. Физическое развитие в этом случае связано с художественным развитием, а также со способностью манипулировать предметами. Педагоги могут использовать самые разные предметные области, чтобы помочь детям научиться мерам безопасности и соблюдать их на практике, а также заботиться о своем теле и с уважением относиться к нему, развивать у детей представления о хорошем питании и учить социальным навыкам во время занятий физкультурой/спортивными играми.

Педагоги способствуют развитию коммуникативных навыков, наблюдения, дедукции, умения классифицировать и исследовать материалы через занятия, связанные с естествознанием и социальными науками, где также используются математические, социальные навыки и навыки грамотности; при этом во время всех этих занятий педагоги обучают детей тому, как участвовать в повседневных (рутинных) занятиях в д/с группе/классе и проявлять чуткость к чувствам, интересам и потребностям других. Развитие всех этих навыков можно поддерживать, например, в таких областях как приготовление пищи, игра с песком и водой, игра в центре игр «в дом», а также при занятии садоводством и во многих других.

Дети приобретают технические компетенции через использование на занятиях по предметным областям компьютеров, Интернета, фото- и видеокамер, калькуляторов, мобильных телефонов, телевизоров, DVD/CD проигрывателей.

Помимо этого, когда дети знакомятся с техникой и сталкиваются с различными моделями и материалами, они приобретают навыки в области ИЗО, драматического искусства и музыки. В свою очередь, занятия, которые развивают у детей способность ценить искусство, вырабатывают у них энтузиазм в отношении к разным видам искусств и способность к визуализации, реагированию, выражению, репрезентации, коммуникации, творчеству и инновации через искусства, а также помогают детям приобрести компетенции в других областях, таких как физическое, эмоциональное и социальное развитие.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они задают себе вопрос, почему некоторые виды работы с детьми, методы или занятия не способствуют тому, чтобы дети в сотрудничестве с другими выстраивали свои знания. Например, когда детям приходится слушать «лекцию» педагога, когда обучение навыкам (таким как написание букв/слов, запоминание фактов и имен) осуществляется в изоляции, или когда детям приходится вновь и вновь отвечать на одни и те же вопросы. Педагоги поднимают эти вопросы на профессиональных встречах в школе/детсаду и видоизменяют материалы и методы, предлагаемые в пособиях так, чтобы они становились более холистическими и способствовали активному участию детей. Они пропагандируют и сами используют материалы и методы, ориентированные на ребенка.

Когда педагог использует разнообразные методы активного обучения, холистическим образом учитывая все сферы развития детей, тогда дети:

- больше вовлечены в обучение;
- получают больше удовольствия от занятий;
- развивают разные типы интеллекта;
- развивают уверенность в своей способности учиться;
- развиваются холистически (физически, эмоционально, социально и когнитивно);
- видят связи между разными областями развития и предметами и могут переносить знания и навыки между ними;
- развивают навыки, позволяющие человеку учиться на протяжении всей жизни.

5.1.2

Педагог предлагает виды деятельности, которые побуждают детей к самостоятельному исследованию, экспериментированию, творчеству, открытию новых идей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

В значительной мере для когнитивного развития детей необходимо поддерживать и расширять их природную любознательность и вовлекать их в занятия, где они «исследуют» материалы, экспериментируют с идеями или гипотезами, задают вопросы, а также используют воображение, реагируют, зрительно представляют и выражают себя творчески. Педагоги развивают эту любознательность, предоставляя детям занятия открытого типа, позволяющие детям исследовать и выражать свое обучение различным образом.

Педагогам также необходимо предоставлять детям возможность получать

информацию и приобретать знания различными способами и из разнообразных ресурсов, в том числе от других людей, из Интернета и книг. Педагоги побуждают детей задавать вопросы самим себе, другим учащимся, педагогам и другим взрослым. Педагоги также оказывают поддержку детям, чтобы те искали иные способы ответить на вопросы, даже когда у них уже есть ответы, чтобы выяснить, нет ли каких-то других дополнительных ответов или опций. Когда детей побуждают задавать вопросы, вместо того, чтобы всегда отвечать на вопросы педагога, то у них их проявляется интерес к собственному обучению и возрастает ответственность за него. Чтобы побуждать детей исследовать и экспериментировать, необходимо также развивать готовность детей идти на «риск» и рассматривать ошибки как естественную часть обучения. При исследовании, экспериментировании и в творческих исканиях не бывает правильных и неправильных ответов. Нужно, чтобы педагогов интересовали процессы, а не только конечные результаты. Детям не следует предлагать воспроизводить модели, сделанные взрослыми.

Это очень важно: педагоги не развивают творческие способности детей, если они сосредотачивают внимание исключительно на конечном результате. Дети развивают самостоятельность, самомотивацию и самовыражение через непосредственный индивидуальный учебный опыт, который стимулирует творческие способности, особенно через такие занятия как музыка, игры в «понарошку», танцы, ИЗО, когда внимание концентрируется именно на процессе. Педагог поддерживает эти процессы, предоставляя детям необходимые материалы и время – чтобы каждый ребенок мог исследовать, экспериментировать и творить по-своему. Предоставлять детям свободу творить, однако, не означает, что педагог не предоставляет детям поддержку. Напротив, важно предоставлять детям «опору» в обучении, описывая, моделируя, давая им обратную связь и расширяя их мышление через диалог.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они понимают, как некоторые методы, учебные программы или материалы могут сковывать природную любознательность и творчество, и активно ведут работу, чтобы проанализировать и пересмотреть эти методы (например, методы преподавания, которые полагаются на использование раздаточных рабочих листов). Они поднимают вопрос на профессиональных форумах, почему такая практика работы продолжает существовать и чем ее можно заменить.

Когда педагог предлагает занятия/задания, которые побуждают детей исследовать, экспериментировать, независимо изучать и творить, тогда дети:

- развивают творчество;
- больше вовлечены в обучение;
- развивают уверенность в своей способности учиться;
- развивают навыки критического мышления и решения проблем;
- в обучении готовы идти на «риск».

5.1.3

Педагог использует методы, которые способствуют развитию навыков мышления более высокого порядка и навыков решения проблем.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Знать название чего-то — это не то же самое, что знать что-то или уметь использовать эти знания. Если мы просто знаем название, это не помогает нам решать проблемы и задачи. Однако во многих учебных программах внимание концентрируется именно на том, чтобы дети знали названия «вещей». Например, программа обучения для детей более младшего возраста требует, чтобы дети знали названия цветов, геометрических фигур, букв и чисел. В начальной школе от детей требуется, например, называть существительные, местоимения, глаголы, позвоночных, беспозвоночных и части растений. Педагог может вместо обучения детей названиям «вещей» задавать учащимся вопросы «открытого» типа, отвечая на которые детям придется использовать эти названия, чтобы объяснить, как они понимают ту или иную тему.

Хотя детям, конечно, полезно знать эту базовую информацию, им необходимо выйти за рамки простого заучивания. В работе (Anderson 2000), где пересматривается таксономия Блума, автор помещает запоминание знаний в самый низ шкалы овладения знаниями. Глубокое обучение требует, чтобы учащийся также воспринимал новые знания и затем переходил к анализу, синтезу и оценке этих знаний. Педагоги должны заранее планировать вопросы, которые помогут детям переходить на уровень анализа, синтеза и оценки, чтобы дети действительно мыслили на этих уровнях на занятии.

Детей необходимо обучать и побуждать использовать все процессы обучения и мышления, которые помогут им научиться решать задачи и проблемы. Эти процессы включают: сравнение, соединение, упорядочивание в последовательность, классификацию, прогнозирование приблизительного количества, высказывание предположений, вынесение суждений, обоснование, выведение умозаключений, работу воображения и творчество. Педагоги могут помогать детям приобретать эти навыки через такие методы как совместное размышление в течение значимого количества времени или вопросы детям, расширяющие их мышление. Педагоги также помогают детям, предоставляя материалы и занятия, которые побуждают их решать проблемы и задачи, в том числе: загадки, пазлы (головоломки) и игры на развитие мышления, а также материалы «открытого» типа и занятия/задания, не предполагающие одного единственного ответа. Они побуждают детей применять вновь приобретенные знания к другим ситуациям и помогают им научиться интерпретировать или организовывать эти знания, используя и создавая диаграммы, схемы и таблицы.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда приводят специалистам и членам семей примеры из собственной практики работы, которые демонстрируют ошибочность представлений взрослых о том, что дети якобы неспособны к мышлению более высокого порядка. Педагоги учат, как задавать вопросы, которые стимулируют развитие навыков критического мышления и решения проблем.

Когда педагог использует методы, которые способствуют развитию навыков мышления более высокого порядка и навыков решения проблем, тогда дети:

- более вовлечены в обучение;

- приобретают уверенность в своей способности учиться;
- приобретают самостоятельность как учащиеся;
- развивают навыки критического мышления;
- развивают навыки решения проблем и задач.

5.1.4

Педагог признает, ценит и создает различные возможности для неформального обучения за рамками планируемой учебной деятельности.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Речь идет совсем не о том, чтобы родители начали обучать детей учебным предметам дома. Речь также не идет о том, чтобы педагоги давали детям задания, которые бы те выполняли дома после школы/детсада; или чтобы дети были готовы к школе, изучив дома то, что будет проходить в рамках учебной программы детсада/школы. Хотя некоторым детям повезло, и кто-то из членов их семьи может помочь им с домашними заданиями или обучать их дома базовым учебным навыкам, все же реальное положение дел таково, что у многих детей таких возможностей нет. Очень часто школы «обвиняют» семью или ребенка за то, что ребенок «не подготовлен» к школе или за то, что ребенок не учит дома то, чему он может и должен учиться в школе/детсаду.

Суть данного индикатора качества заключается в том, что педагогам следует использовать все возможности обучения, которые окружают детей дома и в сообществе, чтобы оказать поддержку их обучению в школе. Например, как в семье используют математику и грамотность в повседневной жизни? Может ли это предоставить возможности для того, чтобы дети выучили что-то новое по математике или научились писать несколько новых слов? Педагоги могут задавать детям на дом исследовательские проекты, такие как проведение интервью с членами семьи, проведение опросов или описание событий в семье и местном сообществе. Данный индикатор качества требует, чтобы семьи и члены местного сообщества также рассматривались как учителя. Он требует построения партнерства с семьями и сообществами, чтобы связать учебный опыт детей в школе и в сообществе, чтобы обучение имело для детей больше смысла.

Данный индикатор качества также напоминает педагогам, что дети учатся всегда и что работа педагога не ограничена тем временем, когда он обучает детей предметному содержанию или определенным навыкам. Полдник, переходные моменты, когда дети одеваются, чтобы выйти на игровую площадку на свежем воздухе, время уборки игрушек/материалов – все это замечательные возможности вовлечь детей в диалог, расширить их мышление и обучение, способствовать их социальному и эмоциональному развитию и моделировать для детей обучение как процесс, идущий на протяжении всей жизни. Педагоги разговаривают с детьми во время обеда и полдника и побуждают детей разговаривать друг с другом, петь песни и играть в игры во время переходных моментов, а также находят способы устанавливать связи между детьми, предлагая разного рода занятия во время перемен/перерывов между учебными занятиями.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они информируют других людей в детсаду/школе, в сообществе и коллег по профессии о ценности обу-

чения, которое имеет место за стенами д/с группы/класса или в неформальных ситуациях, и находят способы, чтобы такое обучение получало больше поддержки в школе/детсаду и сообществе. Например, они находят способы объединить разные классы во время перемены для проведения такого занятия, где дети могли бы познакомиться друг с другом и пообщаться с детьми из других классов. Они помогают членам семей и сообщества находить способы взаимодействовать дома или в каких-то местах (например, в парке).

Когда педагог ценит неформальное обучение и создает различные возможности для неформального обучения за рамками того времени, которое отводится непосредственно на учебные занятия, тогда дети:

- приобретают навыки для обучения на протяжении всей жизни;
- устанавливают связи между тем, что изучается дома и в детсаду/школе;
- узнают больше;
- развиваются социально и эмоционально;
- в большей мере испытывают чувство благополучия, поскольку больше вовлечены их семьи и сообщество;
- развивают уважение к другим членам своих семей и сообществ, также видя в них учителей.

5.1.5

Педагог обсуждает с детьми цели обучения и побуждает детей размышлять о процессе и результатах обучения.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Развитие метакогнитивных навыков состоит в том, чтобы обучать детей думать о процессах мышления – своих собственных и у других людей – и о том, как применять методы мышления. Метакогнитивные навыки – это важные навыки для обучения на протяжении всей жизни, позволяющие людям отслеживать и оценивать свои мыслительные процессы, чтобы улучшать их, а также чтобы их можно было применять к другим ситуациям, особенно к проблемам и задачам реальной жизни. Мы можем вовлекать детей в совместное размышление с помощью таких вопросов, как: «Что я уже знаю об этой теме?» «Как я раньше решал подобные задачи/проблемы?» «Что я мог бы сделать дальше?» «Что произойдет, если ...?». Вовлекая детей в такое совместное размышление, педагог моделирует для детей, как они могут задавать вопросы себе. Педагог может также помочь детям графически представить знания – с помощью «карты понятий», блок-схем, семантических паутинок мыслей и знаний – что также моделирует для детей, как размышлять о своем собственном мышлении.

Эффективный способ развития метакогнитивных навыков мышления – сообщать детям цели учебных занятий, давать им время и побуждать их размышлять о своем обучении и мышлении, которое имело место в процессе выполнения задания. Понимая, почему они занимаются данным заданием, и затем размышляя о нем, дети четче мыслят, пересматривают идеи и устанавливают новые связи. Вовлекайте детей в разработку учебных целей, а также критериев для их оценки (например, как они узнают, что они достигли того, что они хотели узнать, или выполнили задание). Говорите с детьми о том, насколько эффективны их методы обучения и как они могли бы их улучшить. Например, если ребенок пытается что-то построить, то обсудите, получилось ли у него, и

почему да или почему нет? Или если несколько детей придумали игру, выясните, какие разговоры были у персонажей, и удалось ли им рассказать свою историю так, чтобы она была понятна? Однако суть здесь не в том, чтобы вынести суждение, успешным было занятие/задание или нет, а поразмыслить над теми *процессами*, которые были использованы, чтобы прийти к *результату/конечному продукту* задания. Внимание нужно привлечь не столько к самому продукту или ответу, сколько к мышлению (т.е. к ходу мыслей, рассуждениям и умозаключениям детей); таким образом, и ребенок, и педагог лучше понимают мышление ребенка. Если построить задуманное не получилось, то что ребенок мог бы сделать иначе? Если было задумано, что друзья должны были смеяться над диалогом персонажей в пьесе, то нужно переписать эти реплики или же проблема была в исполнении? Что ребенок мог бы сделать по-другому в следующий раз?

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают с родителями и другими взрослыми в местном сообществе, а также с другими специалистами в школе/детсаду, доводя до их сведения, как важно развивать у детей метакогнитивные навыки. Они моделируют для других, как развивать эти навыки, и помогают им понять, как это делать и какую пользу получают дети.

Когда педагог объясняет детям цели обучения и побуждает детей размышлять о процессе своего обучения и его результатах, тогда дети:

- развивают навыки, помогающие учиться на протяжении всей жизни;
- более вовлечены в обучение;
- развивают навыки критического мышления;
- начинают понимать, почему важно овладеть определенными навыками;
- принимают ответственность за свои действия.

5.1.6

Педагог побуждает детей использовать современные технические средства в соответствии с уровнем развития детей, чтобы способствовать их обучению и развивать у них навыки, которые позволят им быть активными участниками современного информационного общества.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Всем понятно, что в наш новый век информационных технологий многие специальности, по которым будут работать наши дети, еще не существуют и появятся только в будущем. Необходимость развивать знания, навыки и склонность пользоваться информационными технологиями представляется Европейской Комиссии настолько важной, что компьютерная компетентность указывается в качестве одной из ключевых областей в развитии компетенций для обучения на протяжении всей жизни, а в концепцию принципов образования включается: «использование мультимедийных технологий для получения, доступа, хранения и производства, представления и обмена информацией, а также для коммуникации и участия в сетях в Интернете» (European Commission 2004). В этом документе ЕС дается такое пояснение: «Эти компетенции связаны с логическим и критическим мышлением, навыками организации информации, а также высокоразвитыми навыками коммуникации». В сегодняшнем мире компетенция в области информационных технологий способствует конкурентоспособности как отдельных людей, так и стран. Кроме того она помогает

людям и в их частной жизни, обеспечивая альтернативные формы коммуникации и возможности для обучения.

Для развития компетенций в сфере ИТ не требуется, чтобы в каждом классе был компьютер, хотя детям это было бы полезно – чтобы иметь реальный опыт использования компьютера на практике. Это означает, что следует предпринимать экскурсии в Интернет-кафе или в среднюю школу, где имеются компьютеры. Это также означает, что члены семей могли бы рассказать о том, как они пользуются техникой в своей собственной жизни, и это могло бы стать частью диалога, который идет в детсаду/школе.

В XXI веке также важно, чтобы дети научились пользоваться клавиатурами, умели посылать текстовые сообщения и владели другими навыками, владения которыми требуют ИТ. Кроме того, педагоги должны учитывать, что помимо компьютеров в своей жизни люди пользуются другими видами техники, и они тоже должны быть представлены в детсаду/школе. Мобильные телефоны используются повсеместно. Педагогу следует выяснить, возможно, кто-то сможет подарить детсаду/школе старые мобильные телефоны, которые можно будет использовать в качестве реквизита в центре игры «в дом». В магазинах подержанных вещей часто можно купить старые клавиатуры, цифровые камеры и магнитофоны, которые тоже можно успешно использовать в д/с группе/классе в различных учебных центрах в качестве бутафории.

Однако недостаточно, чтобы дети просто видели технику. Сами педагоги должны уметь пользоваться ею, чтобы моделировать для детей, как можно эффективно ею пользоваться. Техника может быть благом, позволяя более эффективно выполнять многие задачи, однако она может также создавать проблемы, если не уметь пользоваться ею надлежащим образом. Педагогам необходимо знать, как нужно пользоваться ею, чтобы дети могли критически исследовать ее возможности. Например, компьютерные программы и игры могут быть очень интересными для детей. Однако педагогу необходимо увязывать учебные цели с работой на компьютере так, чтобы занятие соответствовало возрасту и развитию детей, а также их культуре. Компьютерные программы могут служить источником занятий «открытого типа», которые способствуют исследованию, решению задач/проблем и творчеству. Занятия на компьютере не должны превращаться в еще один способ муштры, направленный на запоминание каких-то отдельных данных (подобно рабочим листам), но должны оказывать помощь в достижении собственных целей детей, в том числе социальных, и для работы в социальных и других сетях. В то же время, важно говорить с детьми о том, когда и как ИТ могут быть использованы во вред (например, сайты в Интернете, которые пропагандируют насилие).

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они размышляют критически об использовании техники в классе, школе и дома – как техника может помочь или помешать развитию ребенка во всех областях. Педагогу нужно выступать за доступ к ИТ в детсаду/школе, но только после критического анализа способов использования ИТ – чтобы использование ИТ шло на пользу всем детям и помогало им достигать их целей в обучении и развитии.

Когда педагог побуждает детей использовать технические средства, имею-

щиеся в наличии и соответствующие уровню развития детей, чтобы способствовать их обучению и развивать у них навыки, которые позволят им быть активными участниками современного информационного общества, тогда дети:

- приобретают компетенции, которые необходимы им для обеспечения своей конкурентоспособности в XXI веке и которые также будут им полезны в домашней жизни и во время досуга;
- приобретают коммуникативные навыки;
- развивают свои навыки критического мышления, необходимые для оценки информации, которую они получают;
- становятся более творческими;
- учатся решать проблемы и задачи.



ПРИНЦИП 5.2

Педагог использует методы обучения, которые способствуют эмоциональному и социальному развитию детей.

- 5.2.1** Педагог предлагает виды деятельности, которые развивают у детей чувство индивидуальности и идентичности.
- 5.2.2** Педагог использует методы, которые развивают у детей самостоятельность и инициативу.
- 5.2.3** Педагог использует методы, которые способствуют развитию саморегуляции у детей.
- 5.2.4** Педагог использует методы, которые помогают детям выстраивать позитивные взаимоотношения и сотрудничество с другими.
- 5.2.5** Педагог развивает у детей умения и навыки разрешать конфликты.

Почему важно использовать методы обучения, которые способствуют эмоциональному и социальному развитию детей

Социально-эмоциональное развитие ребенка закладывает основу для его дальнейшего успеха в жизни. Говоря о социально-эмоциональном развитии, мы должны рассматривать два очень важных, на первый взгляд различных, но очень взаимосвязанных фактора: (1) *учится ли ребенок самостоятельности, инициативе и саморегуляции?* и (2) *учится ли ребенок развивать осмысленные взаимоотношения с другими людьми?* Основа успешных взаимоотношений с другими людьми закладывается, когда у ребенка появляется сильное чувство самоидентификации и развивается самоконтроль.

Согласно работе (Knitzer and Lefkowitz 2005), социально-эмоциональное развитие у маленьких детей связано с тем, *что ребенок чувствует по отношению к самому себе* (есть ли у ребенка ощущение собственной индивидуальности и идентификации? уверен ли ребенок в себе? проявляет ли ребенок инициативу?); *каковы отношения ребенка с другими* (может ли ребенок построить позитивные отношения с другими людьми, которые близки ему?); и *как ребенок ведет себя* (может ли ребенок выразить свои чувства надлежащим образом? может ли ребенок регулировать свое поведение? может ли ребенок справиться с конфликтом?).

Методы, которыми пользуются педагоги и воспитатели для того, чтобы помочь детям «хорошо относиться» к себе и развить сильное чувство собственного «я», состоят в том, чтобы помочь детям почувствовать, что их принимают и ценят те взрослые и сверстники, которые для них важны. Дети ощущают у себя больше сил и возможностей, когда они могут позаботиться о своих собственных нуждах и нуждах других людей (Epstein 2007). В национальной программе Великобритании по обучению и развитию детей младшего возраста утверждается, что так происходит, когда каждый ребенок рассматривается как «компетентный учащийся с самого рождения, который может быть выносливым, способным и уверенным в себе» (Early Years Foundation Stage 2007). Именно сильное чувство собственного «я» или самоидентификация позволяют человеку чувствовать, что у него достаточно сил, чтобы действовать, быть активным и ощущать уверенность в своих способностях решать проблемы и задачи.

В работе (Brooker and Woodhead 2008) отмечается, что «развитие позитивной самоидентификации является

основой для того, чтобы были реализованы права каждого ребенка». Авторы этой работы указывают, что сегодня мы осознаем, что дети (как и взрослые) «развивают различные, изменяющиеся и иногда находящиеся в конфликте между собой идентификации – особенно в сложных мультиэтнических контекстах». Они поясняют:

Развитие личной идентификации – это динамический процесс, который «встроен» в самые разные занятия и взаимоотношения ребенка, имеющие место в повседневных ситуациях дома, в сообществе и детсаду. Ребенок «конструирует» свою идентификацию, строит ее совместно с другими людьми и перестраивает ее в ходе своих взаимоотношений с родителями, педагогами, сверстниками и другими людьми (Brooker and Woodhead 2008).

Важно осознавать, что когда ребенок «конструирует свою идентификацию, строит ее совместно с другими людьми и перестраивает ее», педагоги сознательно или неосознанно дают ему понять, что определенные аспекты его идентификации являются хорошими, тогда как другие неприемлемы или хуже, особенно если ребенок из маргинализованной культуры. Этот процесс может либо помочь, либо помешать ребенку развить выносливость, позволяющую ребенку справляться с трудностями роста и достигнуть эмоционального благополучия (Brooker 2008). Детский сад/школа должны уважать многообразие идентификаций детей, и их нельзя заставлять выбирать какую-то из идентификаций; идентификация – это не выбор «или/или», а скорее более инклюзивное «и/и» (Vandenbroeck 2008).

Дети – это сложные люди, им присущи множество качеств, которые взаимосвязаны и поддерживают друг друга. В теории социального развития и социального конструктивизма Л.С. Выготского утверждается, что обучение является социальной деятельностью, которая осуществляется в сотрудничестве с другими людьми, и что социальные взаимодействия играют фундаментальную роль в процессе когнитивного развития (Vygotsky's 1934/1962). Многочисленные исследования (Kagan, Moore, and Bredekamp 1995; Blair 2002; Raver, Izard, and Kopp 2002; Denham and Weissberg 2004; Raver 2004; Pianta, LaParo, and Hamre 2006) показывают, что физическое и социально-эмоциональное здоровье ребенка является основой его благополучия и играет важнейшую роль в его когнитивном развитии. Социально-эмоциональное развитие воздействует на способность ребенка участвовать в таких взаимодействиях, которые способствуют обучению и которые, как теперь полагают все больше ученых, являются одним из самых важных показателей готовности к школе и будущего успеха в обучении.

Конечно, то, как дети относятся к другим людям и ведут себя, также воздействует на их самооценку, уверенность в себе и представление о самом себе. Представление детей о том, успешны они или нет, основано на том, какого рода взаимодействия у них с другими людьми. На способность детей устанавливать отношения с другими людьми влияют несколько факторов, в том числе и темперамент ребенка (который обусловлен биологически, но который можно успешно изменять, используя различные методы), и насколько успешно ребенок может осуществлять саморегуляцию.

Мы знаем, что дети (как и взрослые) обладают различиями в темпераменте, которые влияют на их способность успешно функционировать в различной среде, а также участвовать в учебных занятиях. Маленькие дети отличаются по уровню эмоциональной реактивности и потребности выражать эту реактивность. Различия, связанные с темпераментом, включают реакции на разные уровни активности, ритмичность или регулярность, адаптацию к новым ситуациям, порог чувствительности, качество настроения, интенсивность реакции, склонность отвлекаться, а также настойчивость и концентрацию внимания (Thomas and Chess 1977). Хотя многие эти черты могут остаться у человека, и когда он уже станет взрослым, среда и применяемые педагогами методы также играют важную роль в том, будут ли эти черты проявляться конструктивно или негативно (Epstein 2007). Поскольку обучение происходит в рамках определенных взаимоотношений, педагогам, учитывая различия в темпераменте у детей, необходимо использовать разные методы, чтобы способствовать развитию социально-эмоциональных навыков, которые также важны для обучения. Например, в работе (Shanker 2009) отмечается, что маленьким детям, которые очень чувствительны к различным стимулам, требуется подход с использованием успокаивающих прикосновений и звуков. Напротив, детей с пониженной реактивностью можно привлечь, используя больше энергии и крупные жесты или более громкий голос.

Мы также знаем, что важную роль в социально-эмоциональном развитии и обучении детей играет саморегуляция. Этот навык, который также часто называют самоконтролем, связан со способностью детей контролировать эмоции, подавлять импульсы, поддерживать внимание, позитивно взаимодействовать с другими людьми, избегая ненадлежащих или агрессивных действий, развивать самостоятельность в обучении и саморефлексию (Bronson 2000, Shanker 2009).

Часто цитируемое исследование, «Зефирный тест», показывает, как способность детей к саморегуляции позже влияет на их успех уже во взрослом возрасте. В 1960-е гг. Уолтер Мишел из Стенфордского университета провел эксперимент с группой четырехлетних детей, чтобы проверить их самоконтроль (Shoda, Mischel, and Peake 1990; de Posada 2009). Детям давали одну штучку зефира и обещали дать еще одну, если они смогут подождать 20 минут, прежде чем съесть первую. Далее на протяжении многих лет отслеживалось развитие этих детей вплоть до окончания школы. Оказалось, что те дети, которые смогли дождаться следующей штучки зефира, позже были лучше адаптированы и более ответственны (это выяснялось через опросы родителей и педагогов), а также у них были гораздо более высокие результаты по тестам на способность к обучению (Goleman 1996). Также было выяснено, что можно учить детей развивать самоконтроль, моделируя для них методы, помогающие ждать.

Воспитатели и педагоги могут помочь маленьким детям (младенцам и детям до 2–3 лет) развить самоконтроль, используя такие методы, как узнаваемые модели в их взаимодействиях, сигналы для важнейших рутинных занятий на протяжении дня, возможности для детей проверить свою способность контролировать среду или воздействовать на нее (Driscoll and Nagel 2008). Детям постарше (дошкольникам и школьникам начальных классов) можно давать возможность следовать более сложным указаниям, принимать ответственность в соответствии с их навыками, понимать последствия своих действий, включая последствия своего выбора.

Чтобы способствовать социально-эмоциональному развитию детей педагоги могут использовать и другие методы, в том числе помогать детям:

- заботиться о своих собственных физических и эмоциональных потребностях;
- определять эмоции у себя и у других: дети, не умеющие этого, постоянно неверно интерпретируют социальные ситуации и обычно воспринимают мотивацию других людей как враждебную (Knitzer and Lefkowitz 2005);
- выстраивать взаимоотношения с педагогами и сверстниками;
- участвовать в игре и занятиях, требующих сотрудничества;
- управлять чувствами страха, разочарования и горя, когда дети оказываются в трудной ситуации или пытаются решить конфликт.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

5.2.1

Педагог предлагает виды деятельности, которые развивают у детей чувство индивидуальности и идентичности.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Личность ребенка (идентификация) выстраивается на основе тех «сигналов», которые ребенок получает от других людей, и особенно зависит от того, как с ним обращаются. Обычно высокой самооценкой обладают те дети, чьи нужды удовлетворяются; чьи чувства принимаются; у которых имеются теплые и близкие отношения, поддерживающие их; которые получают позитивную обратную связь в отношении себя и своих способностей. С другой стороны, когда взрослые регулярно проявляют негативное отношение к попыткам детей добиться успеха, наказывают их, игнорируют или принижают их достижения или пытаются «исправить» детей, это ведет к плохому представлению ребенка о себе.

Методы обучения, позволяющие детям делать выбор и принимать решения, взаимодействовать с другими и идти на «риск», могут положительно повлиять на то, как дети будут подходить к обучению и взаимоотношению с другими людьми на протяжении всей своей жизни. Педагоги должны побуждать детей исследовать свои интересы и выражать их. С детьми следует проводить занятия, которые показывают, как можно делать самые разнообразные вещи, и побуждать детей пробовать различные способы, чтобы выразить свою индивидуальность.

Методы обучения, которые позволяют детям развивать многообразные идентификации, которые не нацеливают детей на то, что существует лишь один способ делать что-то, а напротив, подчеркивают многообразие подходов к обучению, деятельности и бытию, демонстрируют детям, что педагоги действительно уважают их индивидуальность и рады ей. Педагоги могут проводить занятия, которые привлекают внимание к идентификации детей, такие как изучение, откуда произошли их имена; что происходило, когда они родились; на каких языках у них говорят дома. Педагог может разговаривать с детьми о том, что такое личность, многообразные идентификации, индивидуальность и многообразие, узнавать, как что-то делается у них в семьях и сообществах, и опираться на все это при работе в д/с группе/классе.

Педагогам всегда необходимо избегать стереотипных образов, которые могут как-то ограничить представление ребенка о том, что он мог бы делать в жизни или кем он мог бы стать (например, что только мужчины могут работать в строительстве, что только женщины бывают воспитателями в детсаду, что бедные люди – это безработные, что живущие в городах работают в офисе и т.п.). Не следует давать детям модели, которые они обязаны копировать, но нужно давать детям возможность продемонстрировать свое понимание понятий и представления.

Важно также предоставлять детям такие занятия/задания, которые учитывают разные темпераменты, стили обучения, интересы, разные типы интеллекта и сильные стороны. Педагоги могут многое узнать о детях по тому, какой выбор делают дети, и применять эти знания в обучении.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они выступают против учебных планов или образов, которые не признают многообразие идентификаций у детей или не способствуют развитию различных идентификаций. Они обсуждают эти вопросы с детьми в классе, предоставляя им возможности преодолевать стереотипы, обсуждая с ними, почему они неверно представляют людей. Педагоги также работают над тем, чтобы другие специалисты, родители и члены местного сообщества тоже старались преодолевать определенные стереотипы.

Когда педагог предлагает занятия/задания, которые укрепляют у детей чувство своей индивидуальности и понимания себя как личности, тогда дети:

- развивают уверенность в себе, самооценку и чувство собственной эффективности;
- чувствуют свою принадлежность к коллективу;
- становятся более гибкими и приобретают выносливость;
- идут на риск в обучении;
- становятся более вовлечены в свое обучение, и поэтому их обучение улучшается.

5.2.2

Педагог использует методы, которые развивают у детей самостоятельность и инициативу.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Во многих исследованиях отмечается, как важно развивать у детей способность проявлять инициативу. Тем не менее, очень многое из того, что делают взрослые при обучении детей, препятствует развитию инициативы: детей помещают в большие группы, где они выполняют задания, направляемые педагогом; оценивают их усилия (выставляют оценки) на основании критериев, определяемых педагогом; им не предоставляют достаточно времени, пространства или материалов, чтобы они могли демонстрировать творчество, многообразие, исследование и решение проблем. Склонность проявлять инициативу развивают у детей такие занятия «открытого типа», которые побуждают детей делать выбор, придумывать свои собственные решения проблем/задач, планировать свое обучение и размышлять над ним. Важно также побуждать детей делиться своим жизненным опытом и задавать много вопросов.

Во время групповых занятий дети проявляют больше вовлеченности и проявляют больше инициативы, когда педагог увеличивает время ожидания, задавая вопрос. Помимо того, что, используя эту стратегию, педагог дает всем больше времени подготовить продуманный ответ, у робких детей появляется больше возможностей принять участие в задании. Детям необходимо время, чтобы придумать собственные решения проблемы, и педагог должен не спешить вмешиваться с советами, однако, ему следует оказать поддержку и помочь детям, если они теряют терпение и раздражены.

Всегда важно иметь большие ожидания в отношении детей. Педагог должен побуждать детей все делать самостоятельно или со сверстниками, в том числе заботиться о своих физических и эмоциональных нуждах, предлагая, тем не менее, им поддержку, когда это требуется. Педагогу следует предоставлять детям «опору» – чтобы поддержать их обучение, и сокращать поддержку по

мере того, как дети приобретают больше компетенции. Педагогу не нужно ожидать совершенства, но следует хвалить детей за их достижения в процессе обучения. Педагог должен побуждать детей принимать на себя ответственность, предлагая им задания, с которыми им по силам справиться, а также вовлекая их в разработку правил, процедур (порядка действий) и привычных повседневных действий, которыми они будут пользоваться во время своей работы.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они изучают и оценивают в детсаду/школе, в сообществе или в учебной программе те механизмы, которые мешают развитию инициативы у детей. Это можно делать, наблюдая за детьми, или даже через проекты «действенных исследований». Педагог затем может поделиться тем, что он обнаружил, с другими важными для ребенка взрослыми и с другими специалистами.

Когда педагог использует методы, которые развивают у детей самостоятельность и инициативу, тогда дети:

- развивают самооценку и уверенность в себе;
- учатся самостоятельно решать задачи/проблемы;
- становятся более творческими;
- с удовольствием учатся;
- более мотивированы и более продуктивны;
- развивают компетенцию учиться на протяжении всей жизни.

5.2.3

Педагог использует методы, которые способствуют развитию саморегуляции у детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Важно рассматривать поведение детей как часть процесса развития и иметь реалистические ожидания в отношении того, что дети могут делать и чего – нет. Прежде всего, педагог должен постараться избежать возникновения ситуаций, когда дети испытывают фрустрацию или возникает конфликт. Педагог должен подтверждать для ребенка, что его чувства важны, и помогать ему выражать чувства надлежащим образом.

Педагоги оказывают детям поддержку в развитии самоконтроля и выработке позитивного поведения, помогая детям понять важность такого поведения, а не угрожая им наказанием. Уровень самоуважения детей находится в прямом соответствии с развитием самодисциплины, поскольку самодисциплина ведет к доверию, уважению и приятию ребенка как педагогом, так и другими детьми. В традиционных классах по-прежнему очень распространены награды и наказания. Педагогу необходимо понимать, что при системе наград и наказаний у детей вырабатывается внешний локус контроля (т.е. ощущение, что управление ситуацией находится вовне). Если дети совершают поступки, чтобы получить награды или избежать наказания, то у них может развиться низкая самооценка, поскольку они не верят, что «заслуживают» безусловной любви. Они всегда сталкиваются с какими-то «условиями», чтобы заслужить любовь, уважение и приятие; например, педагог будет тебя любить, если после работы ты уберешь за собой со своего стола. В д/с группе/классе, ориентированном

на ребенка, одна из целей заключается в том, чтобы помочь детям выработать внутренний локус контроля и чувство ответственности за себя и за других.

Педагоги должны помнить, что гораздо легче управлять собой или регулировать свое поведение, когда хорошо известно, каковы требования/ожидания, каковы границы допустимого, правила и ограничения. Педагоги также должны обеспечивать предсказуемые повседневные рутинные действия/занятия. Когда дети участвуют в установлении классных правил, процедур и рутин, то они понимают их, и поэтому с большей готовностью им следуют. Помимо этого, если педагог разговаривает с детьми и их семьями об ограничениях, правилах и пределах допустимого, которые имеются у них дома, и координирует эти требования с тем, что происходит в д/с группе/классе, то тем самым педагог помогает детям лучше их понять и выполнять.

Дети овладевают стратегиями, позволяющими терпеть и откладывать удовольствие (как продемонстрировал «Зефирный тест»), когда педагоги и другие взрослые моделируют их, а эти навыки, в свою очередь, в целом способствуют развитию саморегуляции у детей. Менее известный прием, который дает положительный результат, заключается в том, что детям дается возможность попрактиковаться в «регуляции других людей» (Leong and Bodrova 2006). У детей прекрасно получается регулировать поведение других людей. Их эгоцентризм, однако, не позволяет им увидеть, что их собственное поведение проблематично (хотя они могут увидеть и назвать такое проблематичное поведение у других). Предоставляя детям возможность указывать на нарушения правил другими, педагоги развивают у детей понимание того, как они сами могут регулировать свое поведение.

В работе (Elias and Berk 2002) отмечается, что сложные ролевые игры «в понарошку» также помогают детям развить важнейший когнитивный навык, называемый «функция программирования и контроля». Функция программирования и контроля включает целый ряд разных элементов, но главным является способность к саморегуляции. Дети с хорошей саморегуляцией способны контролировать свои эмоции и поведение, противостоять импульсам и осуществлять самоконтроль и самодисциплину. Сложные игры «в понарошку» помогают детям развить самодисциплину, поскольку в таких играх дети используют «разговоры с собой», планируя, что они будут делать и как они это будут делать. Такого рода «разговорами с собой» пользуются и взрослые, чтобы преодолеть препятствия, овладеть когнитивными и социальными навыками, а также чтобы справиться с эмоциями. К сожалению, программа работы в детсадах часто больше нацелена на структурированную игру, а это ведет к тому, что у детей уменьшается количество таких «разговоров с собой».

Чтобы способствовать развитию саморегуляции, педагогу необходимо вводить занятия/задания, требующие планирования, такие как игры с указаниями/инструкциями, модели для сборки или рецепты для приготовления еды. Доказано, что эффективным для этой цели также является чтение с детьми книг, персонажи которых моделируют эффективные методы саморегуляции. Помимо этого, делать что-то поочередно с детьми (читать или рассказывать историю, или просить детей читать и рассказывать истории друг другу) помогает детям научиться соблюдать очередность. Вовлечение детей в использование методов, которые побуждают детей проявлять речевую активность (говорить с собой, выполняя трудные задачи), способствует развитию концентрации, прилежания, умения решать задачи/проблемы и стремления добиваться успеха (Spiegel 2008).

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают с другими ключевыми взрослыми в жизни детей, а также с другими специалистами, чтобы научить их новым методам, которые способствуют развитию саморегуляции детей – чтобы помочь детям улучшить представление о себе и повысить самоуважение.

Когда педагог использует методы, которые способствуют саморегуляции детей, тогда дети:

- более способны регулировать свое собственное поведение;
- развивают самооценку и уверенность в себе;
- развивают эмоциональный интеллект;
- развивают просоциальное поведение;
- развивают чувство ответственности за себя и за других;
- развивают когнитивную функцию программирования и контроля (способность поддерживать внимание, подавлять импульсы и т.д.);
- способны лучше планировать, отслеживать и оценивать свой собственный прогресс в достижении целей;
- чувствуют свою принадлежность к коллективу.

5.2.4

Педагог использует методы, которые помогают детям выстраивать позитивные взаимоотношения и сотрудничество с другими.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Важно не только уважать дружбу детей и пропагандировать дружеские отношения; важно также, чтобы педагоги создавали возможности для детей работать или играть с другими детьми, которых они сами обычно не выбрали бы в качестве своего партнера. Например, педагог может способствовать игре детей, предложив им, что они будут поочередно проверять, что делает другой ребенок, или просить, чтобы другой ребенок помог ответить на вопрос и т.п. Детей необходимо также познакомить с теми навыками, которые им потребуются для групповой работы, например, как выстраивать доверие, как быть лидером, как принимать решения, общаться, а также разрешать конфликты.

Быть в состоянии работать с другими – это признак здорового социально-эмоционального развития и социальной компетенции, и значительная часть работы педагога состоит в том, чтобы разработать занятия, которые помогут детям установить взаимоотношения друг с другом. Педагогу необходимо обеспечивать занятия, которые помогают детям учиться быть частью учебного сообщества – вместе планировать и размышлять, а также помогать друг другу в решении задач/проблем. Педагог может предложить детям обсудить планы, как они будут вместе играть или работать, а затем поразмышлять, как они работали вместе, когда они закончат.

Самые маленькие дети могут участвовать в параллельной игре. Дети подготовительной группы детского сада могут участвовать в совместной игре, которая способствует сотрудничеству, позволяя им учиться друг у друга и опираться на идеи и действия друг друга. В такого рода игре дети учатся «сообщать свои

намерения, выслушивать идеи других детей, представлять эти идеи и позволять *мы* главенствовать над *я*» (Epstein 2007).

Начиная с пяти лет, дети могут участвовать в учебных занятиях кооперативного типа, где они работают над достижением групповой цели. Кооперативное обучение имеет пять характеристик: позитивная взаимозависимость, индивидуальная ответственность перед группой, личные взаимодействия лицом к лицу, прямое обучение межличностными навыкам и навыкам работы в малых группах, рефлексия – размышление и анализ процессов работы в группе. Даже такое простое задание, когда вы предлагаете детям продумать что-то, а затем объединиться в пары и обсудить это, соответствует этим критериям. По мере того как дети становятся старше, они могут участвовать в более сложных заданиях, таких как: находить ответы в группах, работать в групповых проектах, обучать друг друга понятиям. Педагогу следует побуждать детей брать на себя различные роли в группе в кооперативных учебных занятиях и выполнять эти роли по очереди.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они способствуют дружеским отношениям и отношениям сотрудничества в д/с группе/классе, а также между детьми разного возраста в детсаду/школе и в местном сообществе. Например, создают пары «друзей по чтению/переписке» (либо среди детей одного возраста, либо разного). У детей могут быть «особые друзья» в других классах, которые помогают им или являются их наставниками. Или же у детей могут быть «особые друзья» из групп в местном сообществе (например, из какой-то организации пожилых людей).

Когда педагог использует методы, которые помогают детям выстраивать позитивные взаимоотношения и сотрудничество с другими, тогда дети:

- учатся социальным навыкам;
- проявляют больше вовлеченности в обучение, и поэтому их обучение идет более успешно;
- учатся друг у друга;
- обладают более высокой мотивацией учиться;
- улучшают свою самооценку, поскольку их стили обучения, разные типы интеллекта и сильные стороны признаются и уважаются другими детьми;
- развивают эмпатию.

5.2.5

Педагог развивает у детей умения и навыки разрешать конфликты.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Учиться разрешать конфликты – это процесс развития, посредством которого дети отходят от эгоцентрического мышления и учатся «ставить себя на место другого человека». В работе (Epstein 2007) этот процесс описывается, как «борьба, чтобы разрешить конкуренцию между *я* (индивидом и иногда точкой зрения, концентрирующейся на себе) и *мы* (идентификацией с группой)». У детей этот переход не совершается по волшебству. Отчасти он происходит вследствие обучения детей через социализацию, а отчасти в результате той помощи, которую им предоставляют взрослые. Это не означает, что взрослые «решают» проблему за детей; взрослые помогают детям научиться описывать,

что произошло и что чувствует каждый из участников ситуации. Когда педагог помогает детям разрешать конфликты, важно позаботиться о том, чтобы все дети, вовлеченные в конфликт, могли выразить свои чувства, точки зрения и нужды и внесли вклад в решение конфликта.

В указанной выше работе рекомендуется метод, состоящий из шести шагов:

1. Подходить к ситуации спокойно; прекратить любые насильственные действия.
2. Подтвердить детям, что их чувства важны, не выражая своего суждения.
3. Собрать информацию, позволив всем детям, вовлеченным в конфликт, выразить свою точку зрения.
4. Заново сформулировать проблему.
5. Попросить детей высказать их идеи, какое может быть решение, и вместе выбрать какое-то решение. Если дети не могут придумать хорошие идеи, предложить им примеры, сделать альтернативные предложения, предложить компромиссы и применить правила.
6. Затем предоставить по мере надобности помощь или поддержку, чтобы достигнуть примирения.

Детей необходимо обучать использовать высказывания «Я чувствую ...» вместо обвинительных заявлений «Ты ...» (см. индикатор 1.2.2), т.е. ребенок говорит другому ребенку: «Я чувствую, когда это происходит, потому что». Педагогу следует моделировать использование высказываний «Я чувствую ...», а также помогать детям находить слова и выражения, чтобы определить и выразить их чувства. Педагог может также предложить детям разыграть ситуацию в виде ролевой игры, чтобы попрактиковаться в разрешении конфликтов или прочитать рассказ/рассказать детям историю, где дети найдут модели разрешения конфликтов.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они рассматривают конфликт как часть процесса обучения. Важно, чтобы дети не просто старались избегать конфликтов, но рассматривали их как возможности для обучения. Многие стараются не вступать в конфликт, особенно если это связано с запугиванием и издевательствами; поэтому необходимо также обучать детей, как настаивать на своем. Тем же детям, которые умеют настаивать на своем, необходимо также объяснять, что, возможно, они не видят, как их действия влияют на других. Уметь уравновесить свои собственные нужды с нуждами другого человека – это тоже навык, которому нужно обучать.

Когда педагог развивает у детей способности разрешать конфликты, тогда дети:

- учатся выражать себя надлежащим образом;
- учатся описывать проблемы;
- учатся управлять своими чувствами;
- учатся ценить нужды других и проявлять больше заботы о других;
- учатся проявлять уважение к другим людям.



ПРИНЦИП 5.3

Подбирая виды деятельности, педагог принимает во внимание жизненный опыт и компетенции детей, чтобы способствовать их дальнейшему развитию и обучению.

- 5.3.1** Педагог связывает новые понятия и навыки с имеющимися у детей знаниями и жизненным опытом.
- 5.3.2** Педагог предоставляет детям эффективную поддержку («опору») в достаточном объеме – в соответствии с их потребностями и особенностями развития.
- 5.3.3** Педагог побуждает детей определять цели и ожидания в отношении их собственной деятельности, а также анализировать результаты.
- 5.3.4** Педагог использует интегрирующий подход к учебной деятельности, чтобы дети могли видеть взаимосвязь между изучаемыми понятиями и повседневным опытом и могли применять новые знания в реальных ситуациях.

Почему важно разрабатывать занятия/задания, принимая во внимание жизненный опыт детей и их умения

Данные педагогические принципы основаны на теории конструктивизма, педагогической теории обучения, которая подчеркивает активную роль детей в создании или «конструировании» (выстраивании) знаний на основе их собственного жизненного опыта – активного участия в исследовании, открытиях и рассуждениях. Теория конструктивизма базируется на работах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. Пиаже полагал, что дети учатся, активно выстраивая знания на основе своего практического опыта. Он считал, что для того чтобы помочь детям учиться, взрослым следует предоставлять детям подходящие материалы, с которыми дети могли бы взаимодействовать и использовать их для выстраивания знаний. Выготский сделал важнейшее дополнение, показав, что социально-культурный контекст также влияет на развитие детей и что взрослым необходимо своевременно и чутко осуществлять вмешательство, когда ребенок приблизился к освоению новой задачи (т.н. «зона ближайшего развития»), для того, чтобы помочь детям учиться выполнять новые задачи. Зона ближайшего развития – это область между тем, что ребенок умеет делать самостоятельно, и тем, что он может сделать с помощью взрослого или сверстника, который уже может выполнить эту задачу.



Работа в зоне ближайшего развития получила название **предоставление «опоры» (поддержки)**, поскольку суть ее в том, что, опираясь на знания, которые уже имеются у ребенка, взрослые или более продвинутые дети помогают ребенку обучиться новому – «достроить» новые знания. Поддержкой («опорой») называют те полезные взаимодействия между ребенком и взрослым (или ребен-

ком и более продвинутыми детьми), которые позволяют ребенку сделать что-то, выходящее за пределы того, что он может сделать самостоятельно. Такая «опора» представляет собой временные меры, которые вводятся для оказания поддержки и обеспечения понимания и которые затем убираются, когда необходимость в них отпадает, т.е. когда ребенок сам успешно выполняет эту задачу.

Для того чтобы опираться на имеющиеся у детей знания, педагогу необходимо знать, что дети уже знают и понимают, оценить эти знания и понимание и оказать детям поддержку, чтобы они могли связать то, что они уже знают, с новой информацией, которую нужно изучить, или расширить их мышление, выведя его на следующий уровень. Почему это важно? Во-первых, так мы демонстрируем уважение ко всем детям. Если педагог рассказывает детям что-то, что они уже знают, он не ценит время детей и не уважает понимание и знания, которые дети приобрели через свой жизненный опыт дома и в сообществе. В этом случае педагог посылает детям «сигнал», что в школе имеют ценность только знания, которые можно почерпнуть из учебников.

Во-вторых, это соответствует принципам хорошей педагогики. Если подавать знания как какие-то отдельные данные из разных дисциплин (каковы названия геометрических фигур? из каких частей состоит рассказ? что такое фотосинтез?), то такие разрозненные «осколки» информации «плавают» где-то в голове ребенка, но получить доступ к ним ребенку трудно, потому что они не связаны с той информацией, которую ребенок использует более часто. Однако если эти данные связаны с другими знаниями таким образом, что образуется цепочка, то для ребенка оказывается легче получить доступ к этой информации, и он сможет ею воспользоваться.

Наилучший способ добиться этого – вовлекать детей в учебный процесс, помогая им увидеть связи между различными знаниями и навыками, мотивируя их узнавать больше об этом новом для них и использовать эти новые знания на практике в своей собственной жизни.

Когда педагог представляет новые знания детям, ему необходимо сначала заинтересовать детей, помогая им понять, почему эти знания важны. Например, вот как предлагается это делать в методике развития «критического мышления» (Reading and Writing for Critical Thinking 2004–2005):

- Узнайте, что дети уже знают об этой конкретной теме и «зацепитесь» за то, что их интересует/вызывает их любопытство в этой теме.

- Выстраивайте новые знания по этой теме.
- Закрепите эти знания, предоставив детям возможность «задействовать» эти знания: использовать их в новой ситуации или поразмышлять о них.
- Эта методика успешно применяется для изучения нового материала не только с детьми, но и со всеми учащимися. Она способствует развитию склонности обучаться на протяжении всей жизни, и ее можно применять в самых различных обстоятельствах.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

5.3.1

Педагог связывает новые понятия и навыки с имеющимися у детей знаниями и жизненным опытом.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Детям, как и взрослым, учиться легче, когда новые понятия связаны с тем, что они уже знают. Наилучший способ перевести новые знания из краткосрочной памяти в долгосрочную память – связать их чем-то уже известным. Прием ЗХУ (Что мы уже *Знаем* об этой теме? Что мы *Хотим* узнать? Что мы *Узнали*?) помогает детям соединить их предшествующие знания и опыт с новыми знаниями. Кроме того, проводя занятие, которое дает детям возможность показать имеющиеся у них знания или опыт по конкретной теме, педагог заинтересовывает детей – что же они узнают нового? После того, как новые знания были представлены, детям необходимо дать возможность воспользоваться этими знаниями, применив их.

Один из прекрасных способов выстраивать новые знания – работать с детьми в зоне ближайшего развития. Детей не нужно заново учить тому, что они знают или умеют делать – за исключением тех случаев, когда мы делаем это, чтобы вывести детей на следующий уровень понимания или владения навыком. Этот новый уровень должен соответствовать их уровню развития; после того, как дети несколько раз получили помощь, они должны быть в состоянии сделать это сами с меньшей помощью или без помощи вообще. Например, если ребенок учится завязывать шнурки на ботинке, педагог может оказать помощь, сделав петельку для ребенка и удерживая ее. После того, как ребенок попрактикуется так несколько раз, педагог позволяет ребенку завязывать шнурки самому.

Один из замечательных способов узнать, что дети уже знают или могут делать – наблюдать за ними. Если педагог прислушивается к тому, что ребенок говорит самому себе или другим, как он описывает предметы, события и взаимоотношения, то он имеет возможность получить много информации, не вмешиваясь в ситуацию. Педагоги могут многое узнать об имеющихся у детей знаниях и опыте в ходе естественных разговоров, разговаривая с детьми, предлагая ребенку показать что-то педагогу, и расспрашивая детей о том, что они думают и т.п.

Тогда «муштровать» детей, чтобы те знали названия разных вещей (например, цвета или геометрические формы), становится излишним. Сначала ребенку может быть приятно угодить взрослому, дав правильный ответ, но через какое-то время он начинает сомневаться, почему взрослые снова и снова задают одни и те же вопросы. Знает ли взрослый ответ? Это настоящий реальный вопрос, или же от ребенка хотят «представления»? Важно, чтобы педагог видел в детях думающих и действующих личностей, а не ожидал «выступления на представлении».

Когда педагог разговаривает с детьми, это помогает ему понять их мыслительные процессы. На каком из этапов, выделенных Ж. Пиаже, находятся дети? Какого рода жизненный опыт педагог может предоставить детям, чтобы они естественным образом переходили с одного этапа на другой? Какие неверные представления имеются у детей? Какая другая информация может понадобиться детям, чтобы выполнить задание или продвинуться вперед в понимании темы?

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда на профессиональных встречах и форумах они подвергают критике учебные планы или материалы, которые не принимают во внимание то, что у детей уже имеются знания и навыки. Некоторые учебники или учебные программы недооценивают это. Например, если предлагаемое занятие требует, чтобы дети назвали определенные части тела человека, а дети уже знают эту информацию, то педагогу следует усомниться в целесообразности проведения такого занятия и вместе с другими специалистами подумать, какие более продвинутые занятия можно провести вместо этого занятия, которые тоже были бы связаны с частями тела, но были бы интересны детям и развивали их.

Когда педагог связывает изучение новых понятий и навыков с уже имеющимися у детей знаниями и жизненным опытом, тогда дети:

- способны лучше применять знания, которые они получают в детсаду/школе, в новых ситуациях или новой обстановке;
- с большей легкостью переводят новые знания из краткосрочной в долгосрочную память;
- обнаруживают, что обучение им интересно;
- чувствуют, что их уважают;
- учатся более успешно.

5.3.2

Педагог предоставляет детям эффективную поддержку («опору») в достаточном объеме – в соответствии с их потребностями и особенностями развития.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Поддержку можно образно представить в виде «лесов», которые выстраивают вокруг здания рабочие во время проведения окраски или ремонта. Леса в строительстве нужны, чтобы рабочие могли работать на таком уровне, до которого они не могут дотянуться без лесов. Аналогичным образом, «леса» или «опора» в обучении требуются для того, чтобы предоставить помощь детям, чтобы они могли достигнуть следующего уровня, которого они самостоятельно пока достигнуть не могут, и их можно убрать, когда дети овладеют новым навыком или понятием. Очень важно, чтобы у педагога было представление о зоне ближайшего развития ребенка. Каков тот уровень, с которого – при определенной поддержке – ребенок сможет перейти на следующий уровень? Что далее педагог может сделать, чтобы перевести ребенка на новый уровень понимания или знаний? Как педагог может помочь ребенку достигнуть этого нового уровня?

По сути дела, почти все предоставляют «опору» (поддержку) при освоении ребенком языка. Например, если маленький ребенок тянет руки к бутылке с молоком и говорит «бу», то мама может спросить ребенка: «Ты хочешь свою бутылочку?» Таким образом, мама ребенка как бы переводит ребенка на следующий уровень владения речью, выражая потребности ребенка более полными словами и предложениями. Аналогичным образом, когда люди изучают новый для них язык, то те, для кого этот язык является родным, упрощают свою речь и говорят медленнее – чтобы помочь учащимся перейти на следующий уровень.

Кроме того, даже если родители и педагоги не слышали о предоставлении «опоры» как педагогическом приеме, они все равно постоянно используют

поддержку интуитивно. Родитель может показать ребенку, который строит из кубиков башню, как построить стену, или спеть песенку-бессмыслицу с рифмующимися словами, которую ребенок уже знает, добавив несколько новых рифмующихся слов. В детсаду педагог может расспросить детей, какие блюда они знают, а затем попросить детей составить меню. В начальной школе педагог помогает детям написать рассказ, сначала поговорив с ними о том, что они скажут и сделают. Педагоги и родители, когда они начинают обучать детей начальным математическим понятиям, предоставляют детям поддержку, обеспечивая для детей практический опыт через действия с манипулятивами и настоящими предметами. Когда дети изучают уравнения и научные понятия, тогда им уже не обязательно потребуются предметы, чтобы подкрепить эту информацию.

Педагоги также предоставляют детям поддержку, когда они вовлекают детей в совместные размышления, задавая детям вопросы «открытого типа», побуждая детей распространять или прояснять идеи, делая предложения, предлагая альтернативные точки зрения, строя предположения или моделируя для детей мышление. Педагог присоединяется к работе или игре детей, подкидывая им идеи, давая бутафорию или информацию, чтобы расширить их мышление или уровень способностей. Педагог предоставляет детям новые материалы, которые могут расширить их мышление. Например, если ребенок интересуется музыкой, то педагог предлагает ребенку новые инструменты или материалы, которые могут издавать звуки. Если детям интересно играть «в офис», педагог приносит материалы, которые можно использовать в офисе. Если детей интересуют динозавры, педагог приносит книги о динозаврах.

Педагоги могут предоставлять детям ситуации, которые поставят детей перед проблемами, для решения которых им придется использовать имеющиеся у них знания и опыт, чтобы что-то придумать. Педагог может также опираться на знания и опыт, которые дети уже получили дома. Например, педагог может принести в д/с группу упаковку еды, которая нравится детям, или упаковочную коробку из-под игрушек, с которыми они играют, и использовать эти упаковки в качестве текстов, которые дети уже могут прочитать, чтобы обучать детей звукобуквенным соответствиям. Если у кого-то из детей дома есть домашние животные, то обсуждение, как они заботятся об этих животных, может стать основой для обучения, как ухаживать за другими животными.

Педагоги могут также просить детей, которые уже знают, как что-то делать, оказать помощь и поддержку тем, кто пока не овладел этим навыком. Так дети тоже могут стать «опорой». Если в группе детей кто-то не сдается и продолжает пытаться достичь успеха, стараясь найти другие пути решения проблемы, то такое поведение также может мотивировать других детей. Педагогу необходимо побуждать детей выражать их идеи по-новому и различными способами (например, используя схему, написав или рассказав рассказ, нарисовав рисунок или разыграв сценку), что может потребовать овладения новыми навыками.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они поддерживают общение с ключевыми взрослыми в жизни детей, чтобы сообщить им, как они видят зону ближайшего развития для индивидуального ребенка и помочь родителям/членам семьи также работать в этой зоне, чтобы обеспечить преемственность в подходе к ребенку.

Когда педагог предоставляет детям эффективную поддержку в достаточном объеме – в соответствии с их потребностями и успехами, тогда дети:

- больше вовлечены в обучение, поскольку они учатся на уровне, который в данный момент является для них наилучшим;
- приобретают новые навыки и знания с большей легкостью;
- улучшают успехи в области когнитивного развития;
- лучше решают проблемы и задачи, развивают навыки критического мышления.

5.3.3

Педагог побуждает детей определять цели и ожидания в отношении их собственной деятельности, а также анализировать результаты.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Дети более вовлечены в обучение, когда они иницируют его и/или чувствуют, что их интересы принимаются во внимание. Один из способов достигнуть этого с детьми более младшего возраста – через процесс «Планируем – Делаем – Анализируем», когда дети решают, где и с кем они будут играть и что они будут делать; затем дети участвуют в занятии, имея цели; затем они анализируют, что они делали, размышляя над тем, чему они научились. Если дети очень маленькие, то часть, посвященная планированию, может быть очень легкой – например, попросить детей указать на тот центр/уголок, где дети собираются играть, а затем задать им несколько вопросов, которые не требуют многословных ответов. В части, посвященной анализу процесса, педагог может попросить ребенка показать, какой высоты была башня, которую он построил.

С детьми старшего дошкольного возраста педагог в части, посвященной планированию, может побуждать детей выбирать какие-то альтернативные учебные занятия, чтобы способствовать развитию у них разных интересов или разных навыков. Педагогу также следует спросить детей, как они узнают о том, что достигли своей цели овладения новым навыком или новыми знаниями, а также предложить им поговорить о том, каким образом они будут чему-то учиться или учились, а не просто спрашивать, что они делали. Педагогу следует побуждать детей представлять результаты обучения различными способами. Можно также предоставлять детям возможность выбирать, как и с кем они будут работать, предлагая различные группы (по выбору детей; по указанию педагога; в парах, в малых группах или всей группой) или индивидуальные занятия. Часть, посвященная анализу, может быть более сложной: дети докладывают, как они работали в группах, или представляют свои работы, используя «кресло автора».

С учащимися начальных классов, у которых учебная программа становится более сложной, планирование можно осуществлять с использованием метода «ЗХУ». Так у детей появляется чувство, что они тоже контролируют процесс обучения, и в результате они уделят больше внимания заданию и приложат дополнительные усилия, чтобы расширить его.

На протяжении учебного года необходимо предусмотреть несколько формальных занятий, когда дети будут планировать для себя цели обучения и развития, например, в начале учебного года, незадолго до окончания четвертей, или перед индивидуальными встречами педагога с родителями и их ребенком, или во время таких встреч. Помимо этого педагог может неформальным образом спрашивать детей, каковы их цели в занятиях, которые они выбирают, и просить поразмышлять над тем, что они делали.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают с другими взрослыми (родителями и специалистами), чтобы информировать их о том, как важно, чтобы дети устанавливали цели и размышляли о них; педагог показывает на примерах, как работает этот процесс.

Когда педагог побуждает детей ставить цели и формулировать ожидания в отношении их собственной работы, а также анализировать результаты обучения, тогда дети:

- проявляют большую целеустремленность в обучении;
- более заинтересованы в обучении и более вовлечены в него;
- узнают о процессах мышления, в том числе о запоминании фактов, действий и событий;
- развивают речь;
- узнают, как решать проблемы/задачи.

5.3.4

Педагог использует интегрирующий подход к учебной деятельности, чтобы дети могли видеть взаимосвязь между изучаемыми понятиями и повседневным опытом и могли применять новые знания в реальных ситуациях.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Для того чтобы обучение имело для ребенка смысл, оно должно быть основано на жизненном опыте ребенка, его интересах, идеях и нуждах, а не было бы направлено только на цели учебной программы в разных предметных областях. Например, когда педагог представляет какое-то новое математическое понятие, он должен показать детям, как знание этого понятия поможет им делать что-то такое, что им нужно и интересно, и как это понятие применимо в ситуациях реальной жизни. Помимо этого педагог может вывести детей на экскурсию в местное сообщество и показать, как эти новые знания, которые они получают, работают на практике. В качестве начального пункта обучения педагог может использовать тот жизненный опыт детей, который они получили дома, в парке или в магазине. Педагог может попросить детей проделать дома что-то, что они изучали в детсаду/школе, и затем доложить в классе о том, что у них получилось; или же предложить детям выяснить, как используются те или иные знания (по математике, естествознанию, географии, истории или обществоведению) дома и затем рассказать об этом в школе. Можно попросить детей провести интервью с членами их семей или местного сообщества – чтобы получить информацию и данные для проектов, осуществляемых в детсаду/школе.

Если новые знания не применяются, то они не переходят из краткосрочной памяти в долгосрочную. Они превращаются просто в названия, и дети не знают, как применять, оценивать или синтезировать эту информацию – в соответствии с учебными целями в рамках таксономии Блума (Anderson 2000). Когда дети видят взаимосвязи между изучаемыми понятиями и повседневной жизнью, тогда развиваются их интеллектуальные навыки и они начинают овладевать компетенциями, которые им необходимы для обучения на протяжении всей жизни.

Педагогу необходимо проводить занятия или вводить учебные тематические блоки, которые требуют от детей интегративного использования грамотности, математики, наблюдений, сбора данных и занятия искусством или ремеслами. Например, у детей старшего дошкольного возраста могут быть центры

для игры «в магазин», «в ресторан» или «в больницу», которые основаны на повседневном жизненном опыте детей и где они могут использовать знания и навыки из разных предметных областей. Педагогу необходимо планировать тематические блоки и/или проекты по темам, связанным с повседневными ситуациями и жизненным опытом детей. Например, если у нескольких детей в классе появились маленькие братья и сестры, то педагог может сделать учебный блок по изучению младенцев.

Темы могут быть простыми, когда педагог планирует, что дети изучат за короткий период времени (например, за день или за неделю). Педагог, например, может спланировать занятия на день на основе рассказа, который дети читали утром, или на основе какого-то события, такого как экскурсия, рождение ребенка в чьей-то семье или приглашения в д/с группу/класс плетельщицы корзин. Другие темы могут быть обширными учебными блоками или проектами, которые организуют обучение на протяжении месяца или полугодия или даже целого учебного года. Примером может быть изучение широких тем, таких как значение дружбы, справедливости и правосудия, власти, работы, изменений или сообществ. В рамках этих блоков можно изучать более мелкие темы и подтемы.

Однако педагог должен проявлять гибкость в отношении планов и уметь реагировать на интересы и идеи детей, а также на местные и международные события. Например, иногда в местном сообществе, стране или мире происходит что-то такое, что очень интересует детей (возможно, это землетрясение, или цунами, или победа в каком-то спортивном чемпионате), и тогда можно изучить эту тему более подробно. Педагог также должен быть открыт тому, что при изучении тематических блоков у индивидуальных детей могут быть какие-то отличающиеся интересы, и их можно учитывать, проводя в рамках общего учебного блока проекты/занятия индивидуальные или в малых группах. Не все должны заниматься одним и тем же.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают с членами семей и местного сообщества, чтобы помочь им понять, как дети учатся и каковы преимущества интегративного обучения. Педагог объясняет другим взрослым, как они могут помочь детям учиться через повседневный опыт, и помогает им применять их знания/навыки. Педагог может пригласить, например, местного библиотекаря или кого-то из больницы для проведения с детьми занятия, которое поможет интегрировать то, что они изучают в детсаду/школе, с тем, что дети видят в жизни.

Когда педагог интегрирует учебный опыт детей таким образом, чтобы они видели взаимосвязь между изучаемыми понятиями и повседневным опытом и могли применять новые знания в реальных ситуациях, тогда дети:

- могут переводить новые знания в долгосрочную память;
- способны лучше использовать новые знания;
- усваивают навыки, необходимые для обучения на протяжении всей жизни;
- узнают, почему им необходимо что-то знать, и потому обучение для них приобретает больше смысла.



ПРИНЦИП 5.4

Педагог использует методы, которые способствуют внедрению принципов демократии в практику повседневной жизни.

- 5.4.1** Педагог моделирует и применяет практику работы и подходы, способствующие осмысленному сотрудничеству и взаимной поддержке среди детей.
- 5.4.2** Педагог использует методы, которые способствуют участию детей в жизни группы/класса и пониманию ими ответственности и ее последствий.
- 5.4.3** Педагог использует методы, которые помогают детям узнать границы, правила и пределы допустимого и научиться уважать права других в демократическом обществе.
- 5.4.4** Педагог предоставляет детям возможность осуществлять выбор в различных ситуациях, а также помогает им осознать последствия сделанного выбора.

Почему важно использовать методы, которые способствуют демократическим процессам и процедурам

Нет сомнения, что педагоги хотят, чтобы их дети хорошо учились, достигали наилучших результатов и максимально раскрывали свой потенциал. Однако способы достижения этих целей могут быть очень разными. Данный принцип очень тесно связан с вопросом, какого типа власть педагог желает установить: авторитарную или демократическую. Авторитарный подход основан на страхе, наказании, власти и контроле. Демократический подход опирается на уважение, личную ответственность, участие и предоставление прав и возможностей.

В работе (Singer and de Haan 2007) указывается, что педагог в классе выполняет три роли, способствующие развитию навыков демократии:

- Защитник, который следит за тем, чтобы все дети чувствовали себя защищенными и поддерживали хорошие, позитивные отношения друг с другом;
- Лицо, облеченное властью, которое следит за тем, чтобы ценности уважались, а нормы соблюдались, создает правила и соглашения с детьми и, когда необходимо, вмешивается, чтобы напомнить детям об этих правилах;
- Посредник, который помогает детям совместно находить решения, соединяет и примиряет и в целом способствует развитию социальных навыков.

Роль педагога также состоит в том, чтобы помочь детям понять их права как сегодняшних граждан страны, которая ратифицировала Конвенцию о правах ребенка ООН (United Nations 1990), универсальный характер этих прав и их обязанности, обусловленные этими правами. Даже маленькие дети могут понять и обсуждать такие понятия, как: нужды и желания, уважение к другим, необходимость власти и правил, справедливость.

«Демократический педагог» использует методы, которые помогают детям почувствовать, что они ценны; поддерживает их самостоятельность в принятии решений; уважает их убеждения и ценности; предоставляет им свободу думать, проявлять творчество и вести открытые обсуждения со сверстниками (Seals 2006; Erwin 2003). Это важно, поскольку исследования показывают, что удовлетворение потребностей детей в принадлежности к коллективу, в наличии власти, свободы и удовольствия улучшает их успехи в обучении и развивает их мотивацию к учебе (Glasser 1996; Erwin 2003; Hardin 2004). В работе (Laevers 2005) отмеча-

ется, что педагог способствует благополучию и вовлеченности детей, с самого раннего детства предоставляя им свободу выбора, право участвовать в выработке правил и соглашений в группе/классе и возможность участвовать в заботе об окружающей среде и принятии решений.

Педагог, продвигающий демократические процессы и процедуры, также помогает детям выстраивать продуктивные социальные взаимоотношения с другими людьми. Поведение на основе уважения прав более вероятно в том случае, когда человек способен проявить эмпатию в отношении чувств и обстоятельств других людей. Если в детсаду/школе создана атмосфера уважения прав, то это также помогает детям овладеть такими базовыми социальными навыками, как умение слушать и сотрудничать.

Педагог также продвигает демократические процессы, способствуя сотрудничеству вместо соревнования. Конкуренция не полезна для детей (Sapon-Shevin 1999). Когда выигрывает только один или несколько, то у остальных может сложиться мнение о себе, что они недостаточно хороши, недостаточно умны и недостаточно ценны. У детей может уменьшиться чувство защищенности, когда они знают, что их статусу угрожает конкуренция. Это означает, что кто-то может начать жульничать или обманывать для того, чтобы сохранить этот статус, вместо того, чтобы работать с другими, поскольку появляется стимул выиграть любой ценой. Это также означает, что детей не побуждают «рисковать». Очень многие области участия и обучения тогда оказываются потеряны, поскольку дети не хотят, чтобы в них видели неудачников. Когда дети учатся рассматривать других людей как препятствия к своему успеху, они не могут оказывать поддержку усилиям других и синергия коллектива теряется.

Создание демократической культуры в д/с группе/классе предполагает изменение представления о том, что за обучение отвечает целиком педагог; вместо этого создается среда, где педагог и дети совместно разрабатывают общие цели для сообщества учащихся. В традиционных классах педагог активно участвует, а дети лишь пассивно слушают. Большую часть времени коммуникация между ними идет в одном направлении. Педагог не получает никакой обратной связи от детей, не понимает их нужд, точек зрения и уровней понимания. В интерактивном классе, ориентированном на детей и основанном на демократических ценностях, педагог использует методы, которые способствуют равному участию каждого члена сообщества учащихся. Педагог, следующий демократическим ценностям, строит демократию в д/с группе/классе, демонстрируя справедливость в отношении детей, увеличивая границы личной свободы детей и обеспечивая им равенство возможностей (Kesici 2008).

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

5.4.1

Педагог моделирует и применяет практику работы и подходы, способствующие осмысленному сотрудничеству и взаимной поддержке среди детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Детям необходимо предоставлять возможности для сотрудничества; чтобы, работая совместно, они могли сделать что-то, чего они вряд ли смогли бы достичь, работая по одиночке, и чтобы они учились полагаться на помощь других в достижении своих целей. Это требует атмосферы, где ценится сотрудничество, а не конкуренция. Для детей более младшего возраста это может быть совместная работа над постройкой из строительных блоков, инсценировкой или совместным исполнением песни или танца. Для детей постарше это может быть более сложный проект. Такого рода занятия предполагают прямые межличностные взаимоотношения, когда дети имеют возможность помогать, поддерживать, поощрять и побуждать.

Сотрудничество полезно для детей, поскольку они учатся взаимодействовать с другими людьми, которых обычно они не выбрали бы для совместной работы. Когда дети работают в группах, они осознают необходимость позитивных отношений взаимопомощи и свою взаимозависимость. Работа в группах помогает детям учиться ценить разные стили обучения и разные типы интеллекта, которыми обладают другие дети. Это помогает каждому достичь как целей всей группы, так и индивидуальных целей.

Развитие навыков работы в такого рода среде, однако, нельзя оставлять на волю случая. Педагог должен обучать таким навыкам, как: умение активно слушать, делать по очереди, распределять разные обязанности, справляться с ситуацией, когда у участников разные мнения и т.п. Педагогу необходимо демонстрировать детям, в чем состоят эти навыки, и давать им время попрактиковаться в них. Например, активное выслушивание выглядит так: слушающий смотрит на говорящего человека и, возможно, только мимически реагирует на то, что он слышит. Одновременно говорит только один человек, остальные задают вопросы для прояснения смысла или перефразируют то, что они услышали. Педагог также должен показать детям, как разрешать возникший конфликт, в частности, научиться выражать себя надлежащими словами, выслушивать точку зрения других и искать решения проблемы.

Педагог может помочь детям разложить на составные части кооперативные проекты, предложив детям решить, каковы будут правила взаимодействий в группе и как будут распределяться роли. Прежде чем дети начнут выполнять кооперативные проекты (т.е. проекты, осуществляемые в сотрудничестве), необходимо предоставить детям время вместе спланировать, как они достигнут своих целей. На протяжении всего проекта дети также должны говорить о том, какой вклад они лично вносят в групповую работу и как они работают совместно единой командой. Могут ли они что-то улучшить для того, чтобы получить те результаты, которых они хотят достигнуть?

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они активно ищут способы и возможности для проведения занятий в детсаду/школе и в местном сообще-

стве, где дети могут сотрудничать с другими людьми и оказывать поддержку другим людям, вместо того чтобы всегда быть в ситуации конкуренции.

Когда педагог моделирует и применяет процессы и процедуры, которые способствуют осмысленному сотрудничеству и поддержке среди детей, тогда дети:

- овладевают социальными навыками;
- учатся работать как члены одной команды и сообщества учащихся;
- получают больше когнитивной стимуляции, учась у других детей;
- узнают, что они в состоянии достичь большего, работая в командах;
- учатся самоконтролю;
- получают больше удовольствия от обучения;
- учатся навыкам саморегуляции.

5.4.2

Педагог использует методы, которые способствуют участию детей в жизни группы/класса и пониманию ими ответственности и ее последствий.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Педагогу необходимо активно помогать детям понять, что происходит, когда люди делают ответственно то, что они должны делать, и что происходит, когда они не проявляют ответственности. Для этого педагог привлекает внимание детей к проблемам реальной жизни, которые имеют место у них в группе/классе и которые они вместе обсуждают, анализируя, что произошло, а также к гипотетическим ситуациям, с которыми детей можно познакомить через СМИ, книги и ролевые игры. Необходимо также помогать детям понять, каковы их обязанности в плане обеспечения инклюзии и заботы о других – чтобы создать в группе/классе сообщество. Педагогу необходимо обсуждать с детьми, как они будут участвовать (какие действия они могут предпринять), чтобы принять на себя ответственность за что-то, побуждая детей определить, какие обязанности и роли необходимы в классе, а затем решить, какие роли и обязанности каждый из них сможет взять на себя. Педагогу следует помочь детям подыскать наилучшие слова, чтобы определить обязанности и действия, необходимые для того, чтобы выполнять обязанности – чтобы все четко понимали, какие у них роли и каковы должны быть их действия.

Однако важно не читать детям лекций, а вовлекать их в разговор о том, что, по их мнению, произошло и почему. Детей постарше, которые уже достигли уровня конкретного операционного мышления, можно вовлекать в определение того, каковы, по их мнению, их обязанности в классе, и подписывать с ними «соглашения» о принятии на себя определенных обязанностей. Дети постарше даже могут подписывать классные обязательства, где определяются их роли и действия, необходимые для выполнения их обязанностей.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они участвуют в профессиональных обсуждениях, а также в обсуждениях в сообществе об уровнях участия и тех обязанностях, которые должны принимать на себя дети. Эти обязанности должны соответствовать уровню развития детей, но педагоги должны

иметь высокие ожидания в отношении детей. Дети хотят, чтобы в них видели членов их сообщества, и им следует давать возможность вносить посильный вклад, когда это уместно.

Когда педагог использует методы, которые способствуют участию детей в жизни д/с группы/класса и пониманию ими ответственности и ее последствий, тогда дети:

- узнают, что значит быть членом демократического общества;
- учатся поступать так, что это не наносит вреда другим и не подвергает других риску;
- учатся справедливости;
- учатся более эффективно выражать свои ожидания;
- повышают свою способность создавать доверие и уверенность.

5.4.3

Педагог использует методы, которые помогают детям узнать границы, правила и пределы допустимого и научиться уважать права других в демократическом обществе.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Правила важны, поскольку они обеспечивают безопасность и структурированность, а также способствуют сплоченности коллектива («Это *наши* правила»). Они являются инструментами, которыми дети пользуются для того, чтобы контролировать или саморегулировать свое собственное поведение; они также обеспечивают контекст, в котором у детей развивается чувство социальной ответственности (Singer and de Naan 2008). Педагог помогает детям понять правила и следовать им, когда он вовлекает детей в создание правил всякий раз, когда это возможно. Хорошо известные методы, которыми пользуются педагоги, чтобы помочь детям усвоить границы, правила и пределы допустимого, включают: использовать утвердительные правила, а не отрицательные (т.е. без «не»); сводить количество правил к минимуму; стараться, чтобы дети сами решали проблемы, и вмешиваться, если ситуация становится напряженной или опасной; а также предоставлять детям инструменты, помогающие им следовать правилам.

В работе (Singer and de Naan 2008) также обсуждаются правила, которым дети должны следовать. Существуют кардинальные правила, такие как «мы друг другу не делаем больно». Также имеются правила, касающиеся взаимности (делать по очереди); равноправия (со всеми детьми обращаются одинаково); индивидуальных прав; солидарности (правила, воспитывающие чувство коллективизма и взаимной ответственности). Некоторые правила дети могут открыть сами, и они не требуют особых обсуждений. В других случаях педагогу необходимо давать больше указаний и проявлять твердость.

Педагогам необходимо помогать детям понять разницу между силой и властью, и почему и когда они должны подчиняться власти. Силе без власти можно бросить вызов. Власть же — это сила, которую система дает определенным людям (например, полиции), чтобы другие люди были в безопасности, или же для выполнения определенной работы (например, педагогу, впрочем, педагоги также обеспечивают и безопасность детей). Педагоги помогают детям понять, каким образом власть происходит от правил и законов. Она также помогает людям разрешать проблемы, когда необходимо.

Педагоги должны справедливо применять правила ко всем детям. Когда ребенок нарушает правило, педагог сначала должен попросить объяснения и только после этого принять решение, что делать. Помимо этого дети должны понимать последствия нарушения правил, то есть знать, что им придется делать в случае нарушения (например, если ты бегаешь в помещении д/с группы и кто-то из детей из-за этого получит ушиб, то тебе придется сесть и составить план, как ты сумеешь запомнить, что бегать нельзя).

Даже давая указания и проявляя твердость, педагог всегда должен в отношении детей иметь ожидания, соответствующие их развитию, работать над тем, чтобы избегать конфликтов, создавать безопасную среду и быть последовательным в применении правил. Когда дети нарушают правила, вместо того, чтобы налагать наказания, педагог может работать с ситуацией следующим образом:

- подтвердить, что чувства и/или желания детей имеют право на существование и важны;
- сказать детям, что то, что они делают, неприемлемо и должно быть прекращено;
- указать детям альтернативное поведение, которое является приемлемым.

Педагог может часто перенаправить ненадлежащее поведение детей, предоставив им какое-то альтернативное занятие. Например, если ребенок «играет на публику», потому что хочет внимания, то предложите, что почитаете с ним. Если дети хотят больше контроля, дайте им какую-то обязанность, которую они будут выполнять. Если они «играют на публику», потому что им скучно, то помогите им найти какое-то другое занятие. Педагогу также нужно помогать детям, которым для того, чтобы следовать правилам, требуется дополнительная поддержка: можно предоставить таким детям вспомогательные организующие средства, такие как таблицы и рисунки.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они обсуждают в своих профессиональных группах и в сообществе вопросы, связанные с властью и силой без власти, и размышляют, не являются ли некоторые действия в отношении детей злоупотреблением властью. Например, если из-за инвалидности или каких-то отличий ребенок исключается из определенных групп в детсаду/школе. Действительно ли те люди, которые исключают этих детей, обладают полномочной властью для этого?

Когда педагог использует методы, которые помогают детям узнать границы, правила и пределы допустимого и научиться уважать права других в демократическом обществе, тогда дети:

- чувствуют себя в большей безопасности;
- учатся демократическим процессам;
- учатся самоконтролю;
- учатся выражать словесно свои нужды.

5.4.4

Педагог предоставляет детям возможность осуществлять выбор в различных ситуациях, а также помогает им осознать последствия сделанного выбора.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Жить в условиях демократии – это значит, среди прочего, обладать свободой принимать решения относительно своей собственной судьбы. Это огромное право, но оно несет с собой и огромную ответственность. Каждый сделанный выбор означает, что великое множество других вариантов выбора не были реализованы и другие дороги не были избраны. Для всего, что делают люди, имеются последствия (и хорошие, и плохие). Любое действие означает, что не были использованы какие-то возможности. Если ребенок решает, что будет рисовать, то он не сможет в это же самое время играть со своим другом. Детям иногда необходимо напоминать о других возможностях выбора и о последствиях того выбора, который они делают. Иногда достаточно вовлечь детей в планирование, чтобы помочь им сделать более хороший выбор.

Во время процесса «Планируем – Делаем – Анализируем», когда дети планируют, как они хотят потратить свое время, и впоследствии размышляют о том, что они сделали, педагог может поговорить с ними о том, какие другие возможные варианты выбора у них имеются или были, и о том, что могло бы произойти, если бы они сделали другой выбор. Однако также важно, чтобы педагог уважал выбор детей, когда они в итоге его делают, и позволил им учиться на своих ошибках.

Бывают моменты, когда детям нельзя дать право вынести окончательное решение. Некоторые возможности выбора и решения могут быть слишком тяжелым бременем для ребенка и находятся за пределами его возможностей. В таких ситуациях педагог может открыто обсудить различные точки зрения и прийти к соглашению с ребенком, что является наилучшим решением для него, принимая также во внимание интересы каждого человека в д/с группе/классе.

Полезно также читать книги или смотреть пьесы, кинофильмы или телевизионные передачи и обсуждать с детьми выбор разных персонажей. Детям зачастую легче понять, как другие делают ошибки или не следуют правилам, нежели применить эти правила к себе. Когда мы разговариваем с детьми о том, что сделали другие люди, и что произошло бы, если бы они сделали что-то иначе, то это помогает детям понять, что эти же самые принципы применимы и к ним тоже.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они стараются найти ситуации/возможности, чтобы дети делали выбор в своей жизни за пределами школы. Они помогают ключевым взрослым в жизни ребенка понять, почему важно уметь делать выбор. Они помогают взрослым увидеть, как они могут способствовать росту детей, побуждая их не только планировать действия вперед, но также и размышлять над ними впоследствии – как и почему они так поступили.

Когда педагог предлагает детям возможности для осуществления выбора как в учебном процессе, так и в других ситуациях, а также помогает им развить понимание последствий сделанного выбора, тогда дети:

- узнают об обязанностях;
- учатся саморегуляции;
- учатся видеть альтернативные решения;
- приобретают самоуважение.

Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области

- Anderson, L. 2000. *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Blair, C. 2002. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* 57(2): 111–27.
- Bronson, M. 2000. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Brooker, L. 2008. The right to identity and the development of identity. In *Developing Positive Identities—Early Childhood in Focus 3*: 1–14. Milton Keynes, UK: The Open University.
- Brooker, L., and M. Woodhead. 2008. *Developing positive identities—Early Childhood in Focus 3*. Milton Keynes, UK: The Open University.
- Denham, S., and R. Weissberg. 2004. Social and emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood*, edited by E. Chessebrough, P. King, T. Gullotta, and M. Bloom. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- de Posada, J. 2009. Don't eat the marshmallows yet. TED (Technology, Entertainment, Design): Ideas Worth Spreading. Talk and video. http://www.ted.com/talks/joachim_de_posada_says_don_t_eat_the_marshmallow_yet.html.
- Driscoll, A. and N. Nagel. 2008. *Early childhood education: Birth–8: The world of children, families, and educators*. New York: Allyn & Bacon.
- Early Years Foundation Stage (EYFS). 2007. The National Strategies. *Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Elias, C. and L. Berk. 2002. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17(2): 216–38.
- Epstein, A. 2007. *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti, Mich.: High Scope Press.
- Erwin, J. 2003. Giving students what they need. *Educational Leadership* 61(1): 19–23.
- European Commission. 2004. *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*. Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
- Finn, J. and D. Rock. 1997. Academic success among students at-risk. *Journal of Applied Psychology* 82: 221–34.
- Glasser, W. 1996. The theory of choice. *Learning* 25: 20–22.
- Goleman, D. 1996. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gopnik, A., A. Meltzoff, and P. Kuhl. 1999. *The scientist in the crib*. New York: William Morrow.
- Hardin, C. 2004. *Effective classroom management models and strategies for today's classroom*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Kagan, S., E. Moore, and S. Bredekamp, eds. 1995. *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Goal1 Technical Planning Group Report 95-03. Washington D.C.: National Education Goals Panel.
- Kesici, S. 2008. Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of Instructional Psychology* 35(2): 192–203.
- Knitzer, J. and J. Lefkowitz. 2005. *Resources to promote social and emotional health and school readiness in young children and families: A community guide*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Laevers, F. 2005. *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven, Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm.

- Leong, D. and E. Bodrova. 2006. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. 2^d ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Montie, J., Z. Xiang, and L. Schweinhart. 2006. Preschool experiences in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly* 21: 313–31.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2003. Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development* 74: 1639–62.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2005. A day in third grade: A large scale study of classroom quality and teacher and student behaviors. *Elementary School Journal* 105: 305–23.
- Piaget, J. 1967. Logique et connaissance scientifique. *Encyclopédie de la pléiade*. Paris: Gallimard.
- 1985. *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pianta, R.C., K.M. LaParo, and B.K. Hamre. 2006. *CLASS: Classroom assessment scoring system manual for preschool (Pre-K) version*. Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning. www.virginia.edu/vprgs/CASTL/.
- Raver, C. 2004. Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development* 75(2): 346–53.
- Raver, C., C. Izard, and C. Kopp. 2002. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 16(3): 1–19.
- Reading and Writing for Critical Thinking International Consortium (RWCT). 2004–2005. New York: Open Society Institute and Newark, Del.: International Reading Association. http://ct-net.net/ct_about.
- Sapon-Shevin, M. 1999. *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. New York: Allyn & Bacon.
- Seals, G. 2006. Mechanisms of student participation: Theoretical description of a Freirian Ideal. *Educational Studies* 39(3): 283–95.
- Shanker, S. 2009. *Developing pathways: Scaffolding for early learners*. Presented at British Columbia School Superintendents Association (BCSSA) conference, Tomorrow's Early Learning: Access and Equity for All Children, Vancouver, Canada. <http://www.bcssa.org/pro-d/conf-present.html>.
- Shoda, Y., W. Mischel, P. Peake. 1990. Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology* 26(6): 978–86.
- Shonkoff, J. and D. Phillips. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Shore, R. 1997. *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Singer, E. and D. de Haan. 2007. *The social lives of young children: Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: SWP Publishers/B.V.Uitgeverij.
- Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, R. Gilden, and D. Bell. 2002. *Researching effective pedagogy in the early years*. Research report RR356. United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Spiegel, A. 2008. *Old fashioned play builds serious skills*. NPR. www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=19212514
- Thomas, A. and S. Chess. 1977. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- United Nations. General Assembly. 1990. *UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC)*.
- Vandenbroeck, M. 2008. The challenge for early childhood education and care. In *Developing Positive Identities—Early Childhood in Focus 3*: 26. Milton Keynes, UK: The Open University.
- Vygotsky, L. 1934/1962. *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Развивающая среда

Среда оказывает огромное влияние на когнитивное, социальное, эмоциональное и физическое развитие детей. Создавая физически и психологически безопасную и стимулирующую среду, педагог способствует обучению детей через самостоятельное и групповое исследование, игру, разнообразные ресурсы и взаимодействие с другими детьми и взрослыми.

Заботясь о том, чтобы каждый ребенок чувствовал, что в группе/классе ему рады, педагог тем самым воспитывает у детей уважение к каждому отдельному человеку; помогает детям понять, что каждый ребенок и его семья являются важной частью сообщества д/с группы или класса, и что у каждого ребенка имеются возможности пользоваться общими ресурсами и пространством и участвовать в их поддержании. Обеспечивая детям безопасную среду и модифицируя ее с учетом конкретных учебных потребностей, педагог способствует тому, чтобы дети работали в сотрудничестве, участвовали в различных занятиях и заданиях и не боялись рисковать и браться за более сложные задачи как в учебном процессе, так и в повседневных ситуациях. Территория детского сада/школы и ресурсы местного сообщества также являются ценными составляющими богатой развивающей среды.





ПРИНЦИП 6.1

Педагог обеспечивает среду, которая способствует благополучию каждого ребенка.

- 6.1.1** Педагог создает такую среду, где каждый ребенок ощущает свою принадлежность к сообществу д/с группы/класса и испытывает чувство комфорта.
- 6.1.2** Педагог проявляет уважение к детям, интересуясь их чувствами, идеями и их жизнью.
- 6.1.3** Педагог создает атмосферу, где дети могут свободно выражать себя.
- 6.1.4** Педагог создает среду, которая стимулирует детей расширять границы познания и действий и идти на приемлемые риски для их развития и обучения.
- 6.1.5** В отношениях с каждым ребенком педагог способствует развитию чувства доверия и привязанности и индивидуальных взаимоотношений.

Почему важно обеспечивать учебную среду, которая способствует благополучию каждого ребенка

В последнее время в области развития детей младшего возраста понятию «благополучие» уделяется все больше внимания, и оно признается важным аспектом жизни человека, которому удастся реализовать свои силы в условиях напряженной жизни XXI века. Для того чтобы обеспечить благополучие ребенка необходимо поддерживать его физическое, эмоциональное, социальное и когнитивное развитие. Первое, что обычно приходит человеку в голову, когда он слышит слова «учебная среда» – это физическая среда. Однако в этом принципе внимание сосредоточено на развитии социально-эмоциональных условий, позволяющих детям в полной мере раскрыть свои возможности, хотя физическая, психологическая и социальная среда часто накладываются друг на друга и воздействуют друг на друга.

Согласно работе (Laevers 2005), благополучие – это состояние, которое можно узнать у детей по их удовлетворению и удовольствию, поскольку дети не напряжены и выражают внутреннюю умиротворенность и, в то же время, энергию и жизнерадостность. Дети выглядят непринужденно, довольны, открыты для общения и легко оправляются от трудных ситуаций. Они открыты своему окружению, эмоционально доступны и проявляют гибкость, поскольку ситуация удовлетворяет их нужды. Очевидно, что у них позитивная самооценка и они владеют собой. Как указывалось при рассмотрении Принципа 1.3, в работе (Laevers 2005) отмечается, что благополучие детей улучшается, когда удовлетворены их базовые потребности, а именно:

- физические потребности (*потребность есть, пить, двигаться, спать и т.д.*);
- потребность в любви, тепле и нежности (*объятия, физический контакт, возможность принимать и давать любовь и утешение*);
- потребность в безопасности, понятности и преемственности (*потребность в более или менее предсказуемой среде; потребность знать, что позволено, а что нет; способность полагаться на других*);
- потребность в признании и одобрении (*чувство, что тебя принимают и ценят другие; что ты что-то значишь для других; что ты часть группы*);
- потребность ощущать себя способным (*чувство, что способен сделать что-то без посторонней помощи*);

что можешь овладеть мастерством и преодолевать границы своих теперешних возможностей; что способен добиваться успеха);

- потребность в смысле и (моральных) ценностях (*чувствовать себя «хорошим» человеком; чувство связи с другими людьми и миром*).

Как и следовало бы ожидать, благополучие очень тесно связано с взаимодействиями. Как указывает в своем интервью Шонкофф (Learning Stewards 2009/Shonkoff):

Дети рождаются с врожденной потребностью учиться... крайне важно предоставить оптимальную среду, в которой каждый ребенок может в максимальной мере раскрыть свой потенциал. Значительная часть этого развития определяется личным опытом ребенка и той средой, в которой он живет. Качество взаимоотношений, которые имеются у ребенка с важными людьми в его жизни, и взаимодействия, которые несут с собой эти взаимоотношения, а также чувства, которые несут с собой эти взаимоотношения, фактически воздействуют на формирующуюся архитектуру головного мозга ребенка.

Со взаимодействиями связан и уровень прочной привязанности, который ребенок развивает в отношении своего педагога. Как было указано ранее, исследования говорят о том, что наличие прочной привязанности к педагогу у детей младшего возраста тоже очень важно для развития ребенка в когнитивной и социально-эмоциональной областях (Londerville and Main 1981; Howes, Hamilton, and Matheson 1994; Jacobsen, Edelstein and Hoffman 1994; Howes, Hamilton and Phillipsen 1998; Grossman, Grossman, and Zimmerman 1999; Howes 1999; Shanker 2008; Shonkoff and Phillips 2000). Результаты исследований показывают, что те дети, у которых имела прочная привязанность к их педагогам в детсаду, демонстрировали хорошие взаимодействия со сверстниками и позитивные взаимоотношения с педагогами и сверстниками в начальной школе. Дети были более склонны уступать другим, обладали в большей мере интериоризованным контролем, их взаимоотношения со сверстниками были лучше, они были менее агрессивны и их игры отличались большей сложностью.

Стили взаимодействия педагога с детьми помогают детям выстроить позитивные и эмоционально защищенные взаимоотношения с другими детьми, а также со взрослыми (Riley et al. 2008). Дети, педагоги которых проявляли к ним теплоту и уважение (например, слушали, когда дети с ними разговаривали; устанавливали контакт глазами, справедливо обращались с детьми и т.п.), развивали

позитивные и компетентные отношения со сверстниками. Чувство безопасности и защищенности, которое дают детям тесные взаимоотношения с педагогами и сверстниками, обеспечивает детям устойчивую основу, помогающую им преодолеть трудности развития. Когда дети «интериоризуют» своих педагогов как надежных источников поддержки, они более успешно преодолевают трудности. Таким образом, взаимоотношения между педагогом и ребенком, очевидно, существенным образом влияют на социальные и академические успехи детей в школе/детсаду. Хорошее социально-эмоциональное и психологическое здоровье помогает защитить детей от эмоциональных и поведенческих проблем как в настоящем, так и в будущем. Исследования также показывают, что социально-эмоциональное благополучие детей важно, поскольку оно влияет на их физическое здоровье (и в детском возрасте, и позже когда дети станут взрослыми) и может определять, каковы будут их успехи в школе (Power and Hertzman 1997, Topitzes et al. 2009).

Согласно работе (Riley et al. 2008), когда у ребенка образуется прочная привязанность к его педагогу, и он испытывает чувство благополучия, то он учится:

- уверенности в социальных отношениях, поскольку в тот момент, когда у ребенка есть потребность в утешении и поддержке, педагог оказывается рядом;
- уверенности в себе: что он заслуживает любви и внимания, которые он получает, и что он ценен и особенный;
- что ожидать от взаимоотношений;
- как взаимодействовать надлежащим образом с другими, в том числе как привлекать внимание другого человека, как делиться и идти на компромисс, как общаться и как справляться с негативными эмоциями.

В работе (Riley et al. 2008) также отмечается, что помимо привязанности, маленькие дети должны обладать свободой исследовать:

Привязанность и исследование представляют противоположные мотивации и виды поведения. Привязанность восходит к желанию оставаться поблизости от воспитателя и чувствовать себя в безопасности. Исследование восходит к желанию дерзать и познавать мир. Дети инстинктивно следуют и тому, и другому желанию.

Педагогу необходимо предоставить ребенку защищенную гавань «эмоциональной и физической безопасности», чтобы ребенок мог оставаться вблизи этой гавани, ведя

свои исследования, и мог вернуться в гавань, если ему будет нужно. Исследование является неотъемлемым компонентом обучения. Педагог, чтобы способствовать решению проблем/задач, должен также способствовать тому, чтобы дети шли на риск в обучении (Young 1991; Grotzner 1998; Play England 2006). Готовность идти на риск рассматривается как важный фактор в изучении языка (Beebe 1983; Underhill 1999; Brown 2000), в обучении чтению (Michael 1981, Learning Stewards 2009), а также в изучении любой науки.

Определение благополучия также включает в себя не только то, как человек себя чувствует (например, удовольствие, удовлетворение и т.д.), но также и то, как люди функционируют (например, чувство самостоятельности, компетентности, интереса и вовлеченности) (Sen 1999). Этот аспект восходит к философскому понятию, которое использовалось Аристотелем, *eudaimonia*, т.е. жизнь хорошо прожитая, и создает мостик между более частной сферой личного счастья и более общественной сферой проблем компетентности, свободы и возможности.

Исследования показывают, что когда дети находятся в состоянии «потока», это способствует их обучению и развитию, поскольку состояние полной концентрации по своей сути является плодотворным и мотивирует детей повторять занятие на все более и более высоком уровне трудности (Anderson 2003; Rathunde and Csikszentmihalyi 2005, 2006). Согласно работе (Csikszentmihályi 1990), поток – это совершенно сфокусированная мотивация. Это целеустремленная поглощенность, которая, возможно, представляет собой максимальное обуздание эмоций на службе выполнения задачи и обучения. Среда, способствующая «потоку» – это среда, где дети внутренне мотивированы. В противоположность внешней мотивации, когда человек что-то делает ради результата (например, если мы делаем работу только для того, чтобы получить деньги, или учимся только для того, чтобы избежать наказания), внутренняя мотивация означает, что человек делает что-то потому, что ему нравится само это занятие. В сравнении с людьми, у которых мотивация внешняя, люди, которые мотивированы внутренне, проявляют больше интереса, удовольствия и уверенности в отношении задач, которые они выполняют. Они также демонстрируют более хорошие результаты, настойчивость и творчество при выполнении этих задач (Carr 2004).

Сущность этого принципа состоит в предоставлении детям теплой и личной среды, сходной с домашней, которая помогает обеспечить благополучие детей и стимули-

рует их инициативу, самостоятельность и внутреннюю мотивацию. Ключевая составляющая при создании эмоционально безопасной и здоровой среды, которая способствует благополучию детей, заключается в том, что педагог будет заботиться о детях и поощрять их, предоставляя скорее позитивное, нежели негативное подкрепление. Фраза «Людей не заботит, насколько вы знаете, но они хотят знать, насколько вы заботитесь» многое поясняет, что ожидается от педагога или административного работника в сфере образования. Чтобы дети могли достигнуть высококачественных результатов и получили радость от обучения, они должны ощущать, что их принимают и что они свободны быть собой и выражать себя без страха или угрозы, что они будут отвергнуты, высмеяны или подвергнутся остракизму.

Согласно работе (Laevers 2005) благополучие не только связано с богатой средой (хорошо оборудованной инфраструктурой, различными игровыми материалами и занятиями и т.д.), но также включает позитивную атмосферу и климат д/с группы/класса (приятная атмосфера, позитивные взаимодействия, чувство принадлежности и т.д.), место для инициативы (детям часто предоставляется свобода выбирать свои собственные занятия, они вовлечены как можно больше в практические дела, создание правил и соглашений), эффективную организацию (ясный план на день, который соответствует уровню развития детей, отсутствие «мертвых» моментов, оптимальное руководство детьми, надлежащее объединение в группы и т.д.), эмпатический стиль взрослого (принимаются во внимание чувства и нужды детей, педагог вмешивается стимулирующим образом и, в то же время, предоставляет место для инициативы).

Благополучие также зависит от наличия инклюзивной среды. В работе (Sapon Shevin 1999) утверждается, что в инклюзивной среде принимаются самые разные различия, которые существуют в сообществе, и она характеризуется тем, что в ней имеется:

- Открытое обсуждение того, как люди отличаются друг от друга и какого рода поддержка и помощь им нужна.
- Готовность удовлетворять индивидуальные нужды детей в контексте единого сообщества и взаимосвязи.
- Целенаправленное внимание к тому, каким образом различия детей могут стать основой для дискриминации и угнетения, и к обучению детей быть союзниками друг друга.

Когда дети чувствуют, что их уважают, то это тоже усиливает их чувство благополучия. Их различные интересы, способности, предшествующий опыт и навыки рассматриваются как достоинства, а не как проблемы, которые требуется «исправить».

Учебная среда должна способствовать успеху всех детей вне зависимости от того, лучше ли результаты ребенка, когда он работает индивидуально или же ему требуется поддержка группы, или какой у ребенка предпочитаемый стиль обучения/восприятия (зрительный, слуховой, кинестетический или тактильный). Среда д/с группы/класса, которая способствует благополучию всех детей, обеспечивает возможности для учащихся с различными стилями обучения, жизненным опытом, культурой, языком, предпочтениями и т.д.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

6.1.1

Педагог создает такую среду, где каждый ребенок ощущает свою принадлежность к сообществу д/с группы/класса и испытывает чувство комфорта.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

«Принадлежность к коллективу» означает признание другими и самим ребенком, что он является членом сообщества учащихся с такими же правами и обязанностями, как и у всех остальных. То, как дети относятся к детсаду/школе, а также то, в какой мере они ощущают свою принадлежность к учебному процессу, влияет на их успехи. Чувство принадлежности или его отсутствие может либо способствовать или мешать участию детей в жизни школы/детсада, а также влияет на результаты их обучения. Представление о своих способностях как учащегося в значительной степени связано у ребенка с тем, насколько ему комфортно в д/с группе/классе.

У детей имеется чувство, что они являются частью коллектива, когда они могут узнать себя в среде класса/школы. Например, педагог может повесить фотографии детей и их семей в классе и использовать их в учебных занятиях. Они могут также включать элементы домашней среды детей в среду класса, например, язык, на котором дети говорят дома, обыденные рутинные действия и занятия, которые используются дома, какие-то изделия из дома, которые важны для них и т.п.

Кроме того, среда должна демонстрировать уважение к различным аспектам идентификации детей. Если ребенок относится к какой-то этнической группе или у него инвалидность, то это совсем не значит, что этническая принадлежность или инвалидность – это единственное, что определяет этого ребенка. Дети принадлежат к целому ряду групп и являются неповторимыми личностями. Один из способов сфокусировать внимание на многообразных идентификациях детей – позаботиться о том, чтобы в среде д/с группы/класса были отражены интересы каждого ребенка, в том числе через предоставление детям множества возможностей поговорить о их интересах и их предшествующем опыте.

Поддержание в д/с группе/классе атмосферы сотрудничества, а не соревнования, способствует созданию учебной среды, где дети чувствуют себя эмоционально защищенными. Цель учебных занятий должны заключаться в сотрудничестве, а не в соревновании. Среда, где довлеет дух соревнования, может выработать у детей представление, что другие люди являются препятствием на пути к успеху и что выигрывать нужно любой ценой. Это уменьшает чувство защищенности детей в д/с группе/классе. Педагоги всегда должны применять принципы справедливости и равноправия, требуя, чтобы все дети признавали компетентность, старание и успехи.

В среде сотрудничества дети знают, что другие позаботятся о том, чтобы они тоже внесли свой вклад, и что все вместе они создают сообщество – в результате у них развивается чувство принадлежности к коллективу. Педагог всегда должен искать возможности, чтобы дети получали поддержку сверстников, и обязан вмешиваться, когда дети исключают других из своих занятий. Создание чувства сообщества предполагает, что сообществу придается особое неповторимое своеобразие – оно приобретает свои собственные традиции, культуру, особенности внешнего вида, правила и т.п., и каждый в группе вносит свой вклад в этот процесс, а индивидуальная личность каждого члена сообщества

находит в нем отражение и признание. Педагог вместе с детьми может развивать традиции, чтобы помочь детям установить эмоциональные связи с классом, вызвать позитивные чувства и развить у них чувство принадлежности к группе. Для этого можно проводить занятия и мероприятия, которые особенны для данного класса/группы, известны каждому в классе и повторяются – чтобы создать традиции. Для этого также можно создать символ класса, сделать книги о классе, пословицы и речевки и т.п.

Педагог также должен создавать возможности (например, на утренних встречах, во время общих занятий в кругу и т.п.) для детей поделиться своими идеями, выслушать друг друга, а также попрактиковаться в достижении компромиссов и консенсуса. Для этого нужно включать всех детей в процессы принятия решений, а также в предоставление возможностей принимать совместные решения и вырабатывать совместные правила. Детям также следует предоставлять много возможностей участвовать в обсуждении справедливости, дружбы, ответственности, власти и различий.

Дети должны чувствовать себя комфортно и знать, как обратиться к педагогу, если имеется какая-то проблема; понимать, что педагог ожидает от них; и чувствовать, что их мысли, чувства и идеи важны для педагога. Чтобы дети чувствовали себя комфортно, самое главное для педагога – взаимодействовать с детьми так, чтобы дети видели, что педагогу приятно быть с ними.

Наконец, педагогу также необходимо выстраивать у детей чувство связи со своим сообществом и миром и принадлежности к ним. Недостаточно просто создавать островки безопасности в классах. Педагог может читать с детьми книги, обсуждать картинки и т.п. – чтобы показать детям, что многие другие люди заботятся о них и помогают им научиться чувствовать себя в безопасности.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают с другими в школе/детсаду, а также в сообществе, чтобы решать проблемы для того, чтобы сделать среду более инклюзивной для всех детей и обеспечить чувство принадлежности.

Когда педагог создает такую среду, где каждый ребенок ощущает свою принадлежность к коллективу и испытывает чувство комфорта, тогда дети:

- чувствуют себя компетентными и защищенными;
- чувствуют, что педагог и сверстники ценят их;
- чувствуют себя достаточно комфортно, чтобы задавать вопросы и просить помощи;
- учатся сотрудничать с другими;
- получают удовлетворение от школы/детсада;
- более позитивно воспринимают свое пребывание в детсаду/школе;
- чувствуют себя уверенными, когда они находятся в группе;
- не чувствуют озабоченности или напряженности и сосредоточены на процессе обучения;
- учатся работать единой командой.

6.1.2

Педагог проявляет уважение к детям, интересуясь их чувствами, идеями и их жизнью.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Чувство благополучия в большой мере связано с тем, чувствуем ли мы, что нас уважают и что другие искренне интересуются нашими чувствами, идеями и жизнью. Как было указано выше, термин «уважение» означает принимать в рассмотрение, обращать внимание, избегать вмешиваться или нарушать. Педагог показывает уважение тем, что ценит и принимает идеи и жизненный опыт детей, побуждая детей и помогая им высказывать идеи и рассказывать об их жизненном опыте. При общении с детьми педагог использует процесс «активного выслушивания», распространяет идеи детей и включает их в обучение. Педагог часто взаимодействует с каждым ребенком, проявляя приязнь и интерес, заботится о физических и эмоциональных нуждах детей. Он ценит и уважает уникальность каждого ребенка и семьи.

Педагог также побуждает детей и помогает им выражать их чувства. Для этого педагог организует занятия, где дети учатся называть свои эмоции, узнавать, где они ощущают их в своем теле (например, можно сделать с детьми таблицу эмоций и/или сделать настенный словарь, играть в игры, разыгрывать ролевые игры и т.п.). Педагог может предложить детям составить список, как они хотели бы, чтобы с ними обращались, когда они испытывают различные чувства, и мотивировать детей именно так относиться к своим друзьям, когда они ведут себя соответствующим образом. Педагог может также помочь детям выстраивать чувство эмпатии и взаимного уважения, идентифицируя общие элементы в их чувствах и опыте и побуждая детей к диалогу. Педагог не должен судить чувства детей или навешивать на них ярлыки, типа «неправильные» или «плохие», а помогать детям понять, что все эмоции приемлемы и помогать им развивать надлежащие способы выражать их.

С точки зрения прав детей, важно перейти на новую позицию: нужно ценить детей как детей – за то, кем они являются и что они могут делать сегодня, а не как будущих взрослых людей, которыми они станут. Поэтому роль педагога не только направлять развитие детей, но также и понимать и уважать детей на их этапе развития сегодня и не измерять их «взрослыми стандартами». В работе (Epstein 2007) отмечается, что «поскольку дети в такой большой мере живут в настоящем и сосредоточены на себе, весь их мир может быть окрашен эмоцией текущего момента». Мы демонстрируем детям уважение и способствуем их социально-эмоциональному развитию, не отрицая их эмоции, а помогая им назвать их чувства и выразить их надлежащим образом.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они размышляют о том, как чувства, идеи и жизненный опыт формируют жизни детей, и работают с другими в детсаду/школе и сообществе для того, чтобы добиться, чтобы и дома, и в местном сообществе жизненный опыт детей был более позитивным.

Когда педагог проявляет уважение к детям, интересуясь их чувствами, идеями и их жизнью, тогда дети:

- учатся проявлять уважение к другим;
- развивают представление о себе, и у них возрастает самооценка;

- улучшают свои речевые способности разговаривать о своих чувствах, идеях и о том, что с ними происходит;
- улучшают свои коммуникативные навыки;
- развивают свою способность к эмпатии.

6.1.3

Педагог создает

атмосферу, где дети могут свободно выражать себя.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Самое главное для педагога – получать удовольствие от взаимодействий с ребенком и быть хорошим слушателем. Важно, чтобы педагог уделял внимание ребенку, когда ребенок говорит с ним. Это способствует непроизвольности, и дает возможность ребенку сказать то, что он пытается сказать, без прерываний. Тем самым мы способствуем развитию «я» ребенка и его творческого мышления, поскольку ребенок чувствует, что его принимают, что он в безопасности, что его поддерживают в его исследовании, игре и самовыражении. Когда педагог все время поправляет ребенка или, не давая ребенку высказаться, сам высказывает предположения о том, что ребенок пытается сказать, то дети не будут чувствовать, что они свободны выражать себя. Педагогу следует побуждать детей задавать вопросы друг другу и взрослым, развивая это как форму выражения.

Дети могут выражать себя творчески самыми различными способами: через рисунки, ролевые игры, рассказывание или написание историй, песни, танец и т.д., и их следует к этому побуждать, в том числе просить описать их идеи, действия или результаты работы. Они также могут выражать себя через различного рода занятия – индивидуальные или в группах по желанию детей. Чтобы дать детям возможности выразить себя, необходимо на протяжении дня предоставлять детям время и место для этого. Педагогу необходимо понимать различные виды интеллекта у детей (кинестетический, межличностный, вербально-языковой, логико-математический, внутриличностный, зрительно-пространственный, музыкальный и натуралистический) и развивать их. Педагогу также необходимо знакомить детей с самыми разными формами художественного выражения и побуждать их пробовать различные формы.

Игра чрезвычайно важна для духовного здоровья детей и творчества. Через игру дети выражают свои страхи, исследуют свои надежды и мечты и проявляют свою внутреннюю сущность. Именно в игре дети получают возможность инициировать действия, вместо того, чтобы постоянно реагировать на действия других. Дети могут проявлять свои творческие способности и инициативу, когда педагог предоставляет детям много материалов «открытого типа», которые они могут различным образом исследовать и использовать в своей игре. Игра также является тем безопасным пространством, где дети честно могут себя выразить. Иногда у детей недостает слов, чтобы выразить те сильные чувства, которые их переполняют, но они могут выразить их в игре. Часто в игре детей проявляется то, над чем дети работают. Для некоторых детей это может быть появление нового ребенка в семье, или как делиться, или страшные чудовища. У других детей, у которых жизнь более трудна, игра может быть о болезни, смерти, потере или о плохом обращении.

Когда педагог помогает детям выражать себя в среде группы/класса, то, таким образом, он также развивает их творческие способности. Творчество не только касается рисования или искусств в целом, но фундаментальным образом ока-

зывает влияние на то, как мы думаем и обрабатываем информацию. Развивая творческие способности детей, педагог дает им возможность быть более уверенными в себе, когда они сталкиваются с новой или трудной ситуацией. Вместо того, чтобы отворачиваться от такого жизненного опыта, дети которым помогали развить их творческие способности, способны придумать гипотезу и тестировать ее до тех пор, пока они не придут к приемлемому результату.

Как продвигаться вперед

Иногда дети чувствуют, что они свободны выражать себя в д/с группе/классе, но не в других местах. Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они ищут возможности дать детям выражать себя в остальной части школы, а также включить их голоса и обеспечить их участие во всех вопросах, которые их касаются. Например, педагог может побуждать детей предлагать меню для полдника или высказывать идеи, что они хотят отпраздновать или как они хотели бы, чтобы выглядела их школа и т.п.

Когда педагог создает атмосферу, где дети могут свободно выражать себя, тогда дети:

- имеют возможность различным образом представить свои мысли;
- начинают лучше понимать себя и развивают эмпатию к другим людям;
- развивают самостоятельность, самомотивацию и самовыражение;
- могут более осмысленно интегрировать свой жизненный опыт и выразить его;
- учатся ценить музыку, танец и движения, драматическую игру и рассказывание историй, изобразительное искусство;
- самостоятельно планируют и работают, чтобы выразить себя;
- развивают любознательность, способности решать задачи и проблемы, а также вербально и невербально выражать свой жизненный опыт и чувства;
- развивают чувство гордости и самоуважения;
- чувствуют у себя больше сил и возможностей, чтобы свободно делиться своими мыслями и идеями с другими.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Д/с группа/класс должна служить учебной средой, которая соответствует уровню развития детей и которая поддерживает инициативу детей к исследованию, изучению, наблюдению и экспериментированию, и при этом дает им возможность идти на приемлемый риск в безопасных границах. Педагог создает среду, которая способствует развитию ребенка интеллектуально, социально-эмоционально и физически. Такая среда повышает самооценку детей, развивает их представление о собственном «я» и социальную компетенцию, поскольку обеспечивает детям безопасные возможности для обучения в ходе разнообразных дифференцированных учебных занятий таким образом, чтобы у всех детей были хорошие шансы добиться успеха, сталкиваясь с трудностями, которые требуют от детей владения навыками соответствующего уровня. Дифференциация способствует тому, чтобы каждый ребенок начинал

6.1.4

Педагог создает среду, которая стимулирует детей расширять границы познания и действий и идти на приемлемые риски для их развития и обучения.

работу в своей зоне ближайшего развития. Это значит, что дети могут работать на уровне, на котором они чувствуют себя комфортно и компетентными, где им требуется лишь небольшая поддержка, чтобы овладеть этими компетенциями. Задание/занятие не должно быть для детей слишком трудным, создавая нездоровый уровень стресса.

Мнение педагога значит очень много для детей. Если педагог полагает, что ребенок может добиться успеха, то и ребенок будет так считать. Педагог может помочь детям чувствовать себя более успешными, развивая самостоятельность детей, в том числе, давая им обязанности, как только они будут готовы с ними справиться. Педагог поддерживает самостоятельность детей, помогая им устоять и выполнять свои цели. Их самоуважение резко поднимется, когда они увидят, что они добиваются этих целей.

Создание учебного климата, где дети чувствуют себя защищенными, означает и иное отношение к неудачам. Многие люди рассматривают неудачу как конечный результат неудачного опыта обучения. Мы должны рассматривать неудачу как неотъемлемую и естественную часть процесса обучения, как вызов и новую возможность. Огромное количество изобретений и открытий были случайными незапланированными «неудачами». Вот несколько из таких знаменитых неудач: печенье с цельными кусочками шоколада, Кока-Кола, лампочка накаливания, клейкие листочки «Post-it Notes», фрисби и многие другие. Есть множество историй о том, как люди, которых, как полагали, постигла неудача, позже добились успеха, например, Эйнштейн, Бетховен, Толстой и Мартин Лютер Кинг. Их истории можно использовать, чтобы мотивировать детей. Педагог может также помочь детям поразмышлять об их обучении, когда им не удастся решить какую-то проблему или добиться того, чего они хотели.

Педагог также помогает детям идти на риск, когда он помогает им ставить цели в обучении и достигать их, а также размышлять о плюсах и минусах их идей/работы. Педагог фокусирует внимание на процессе работы детей, а не на ее конечных результатах. Педагог дает детям «занятия на неделю», которые они должны закончить к пятнице – чтобы каждый ребенок мог планировать свое собственное расписание.

Педагог организует среду таким образом, чтобы дети могли исследовать материалы и испытывать свои гипотезы, предоставляя различные материалы «открытого типа», чтобы побуждать детей проводить в классе исследование, имеющее для них смысл. Педагог следует за детьми, когда они испытывают какую-то идею, и помогает им продвигаться поэтапно, чтобы они могли добиться успеха в реализации своих идей. Педагог воспитывает надежду и доверие в детях, чтобы они могли находить альтернативные пути для достижения того, к чему они стремятся, решать проблемы и учиться. Педагог предоставляет детям дополнительную помощь, когда необходимо (если дети разочарованы и раздосадованы, испытывают трудности или им трудно начать), но при этом старается сделать так, чтобы они могли действовать самостоятельно. Педагог предоставляет задания «открытого типа» (например, как организовать жизнь на Луне), над решением которых дети работают самостоятельно или в группах.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они размышляют над порядками и методами, используемыми в системе обучения, которые душат творчество детей и мешают им идти на риск, и выступают за введение других порядков и методов, которые стимулировали бы творческие способности детей. Они делятся этими идеями с другими педагогами на профессиональных форумах.

Когда педагог создает среду, которая стимулирует детей идти на приемлемые риски для их развития и обучения, тогда дети:

- свободны от критики и насмешек со стороны сверстников, сотрудников детского сада/школы или других взрослых;
- чувствуют, что их ценят и принимают такими, какие они есть;
- больше участвуют в трудных, но выполнимых заданиях;
- чувствуют больше уверенности в себе;
- испытывают больше радости в процессе обучения;
- меньше боятся пробовать новое, знакомиться с новыми людьми.

6.1.5

В отношениях с каждым ребенком педагог способствует развитию чувства доверия, привязанности и индивидуальных взаимоотношений.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Как указывалось выше, в значительной мере создание социально-эмоциональной среды, которая способствует благополучию ребенка, состоит в том, чтобы помочь детям успешно взаимодействовать с другими. В детских садах и школах каждый момент взаимодействия между педагогом и детьми – это возможность развить позитивные взаимоотношения. Такое поведение педагога, как активное выслушивание детей, контакт глазами с ними, использование спокойного и приятного голоса, а также участие в многочисленных взаимодействиях один на один и лицом к лицу (вместо того, чтобы стоять над ними), способствует прочным взаимоотношениям между педагогом и каждым из детей. Все дети нуждаются в привязности, теплоте, нежности и безусловной поддержке. Им нужны объятия, надлежащий физический контакт и присутствие взрослого поблизости от них. Им нужно, чтобы с ними посмеялись, и чувствовать, что взрослому тоже весело и приятно с ними, а это не просто обязанность, которую ему приходится выполнять.

Педагог может поддерживать прочные привязанности, научившись «читать» каждого ребенка и чутко реагировать на детей. Педагогу необходимо постараться понять, почему ребенок чувствует себя так и что он пытается сообщить, поступая таким образом. Педагог всегда должен быстро реагировать на «сигналы бедствия», поступающие от ребенка. Если у ребенка эмоциональные, учебные или социальные проблемы, педагогу не следует судить ребенка. Нужно постараться понять, что у каждого ребенка имеются особые социально-эмоциональные нужды, и делать все возможное, чтобы удовлетворить эти нужды.

Педагог ценит своеобразие каждого ребенка. С каждым ребенком он развивает индивидуальные взаимоотношения, предоставляя поддержку и внимательную, успокаивающую и чуткую заботу, учитывая особенности культуры семьи

ребенка. Педагог разговаривает с детьми о том, что они делают, и проявляет интерес к чувствам, идеям и жизни детей, не осуждая их, их отношения или знания. Педагог также выражает одобрение достижениям и стараниям детей. В своих реакциях он проявляет последовательность и чуткость.

Педагог предоставляет возможность каждому ребенку обращаться к нему по конфиденциальным вопросам. Педагог осознает, что детям тоже необходимо индивидуальное время с ним, и находит способы предоставить его (например, сесть с детьми во время полдника и вовлечь их в разговор). Педагог также организует физическую среду таким образом, чтобы такого рода взаимодействия могли произойти с большей легкостью (например, организует какой-то мягкий уголок, где можно посидеть с ребенком, поговорить или вместе почитать книгу). Педагог делает все возможное, чтобы следовать инициативе ребенка и его интересам во время игры. Это значит, что педагог может сесть на пол/на маленькую скамеечку, чтобы быть с детьми.

Педагог также понимает привязанность детей к их основным воспитателям. Каждое утро педагог помогает детям совершить «переход» в детсад/школу. Он признает важность их чувств и дает им достаточно время, чтобы совершить этот переход. Он понимает, что детям нужно попрощаться со своим родителем – родители не могут просто так сразу убежать, оставив в группе ребенка. Педагог успокаивает родителей, объясняя, что расстройство детей – нормальное явление, и побуждает их создать рутинную процедуру прощания, которая предсказуема и показывает детям, что их родитель всегда возвращается.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они понимают, что с некоторыми людьми легче создать привязанность, нежели чем с другими. Они размышляют о том, почему это так, принимая во внимание то, что ребенок может быть более похож на них или более отличаться, что может создавать конфликт. Проанализировав или получив совет, почему с некоторыми детьми ему не удастся установить хорошую связь, педагог работает над тем, чтобы преодолеть эти ограничения, прилагая к этому все свои силы.

Когда в отношениях с каждым ребенком педагог способствует развитию привязанности и индивидуальных взаимоотношений, тогда дети:

- лучше развиваются социально и эмоционально;
- развивают более доверительные отношения;
- выстраивают более позитивные и эмоционально прочные взаимоотношения со всеми взрослыми;
- развивают позитивные и компетентные отношения со сверстниками;
- более успешно преодолевают трудности.



ПРИНЦИП 6.2

Педагог создает физическую среду, которая является привлекательной, безопасной, здоровой, инклюзивной и стимулирующей, побуждает детей исследовать, учиться и быть самостоятельными.

- 6.2.1** Педагог заботится о том, чтобы среда была физически безопасной и легко контролировалась.
- 6.2.2** Педагог заботится о том, чтобы окружающее пространство было привлекательным и комфортным для разнообразной деятельности детей.
- 6.2.3** Педагог организует пространство таким образом, чтобы в нем логично располагались и разграничивались центры активности.
- 6.2.4** Педагог использует много разнообразных, доступных, стимулирующих развитие детей материалов, которые побуждают детей исследовать, играть и учиться.
- 6.2.5** Педагог побуждает детей участвовать в планировании, организации и поддержании среды.
- 6.2.6** Педагог адаптирует физическую среду, чтобы она отвечала потребностям отдельных детей/групп детей.

Почему важно обеспечивать привлекательную, безопасную, здоровую, стимулирующую и инклюзивную физическую среду, которая побуждает детей исследовать, учиться и быть самостоятельными

Данный принцип более направлен на физические аспекты учебной среды, включая безопасность, организацию пространства и расстановку мебели, а также материалы. Педагог создает среду для обучения, которая стимулирует интерес, способствует обучению и помогает сотрудничеству и самостоятельности. Он организует физическое пространство и учебные ресурсы, чтобы обеспечить безопасность и эффективность. Он создает и поддерживает позитивный контекст для обучения, в котором удобно вести обучение и где учащиеся чувствуют себя в безопасности, защищенными и могут получать удовольствие от обучения.

Улучшая учебную среду, можно удалить препятствия для обучения и обеспечить основу для того, чтобы каждый ребенок мог эффективно учиться. Препятствия для обучения связаны с иерархией потребностей по Маслоу (Maslow 1954): среда должна учитывать базовые физиологические потребности и безопасность, психологические потребности, а также потребности в самореализации. Подлинное образование является холистическим: оно развивает ум, сердце и руки – академически, духовно, социально и физически.

Педагоги Реджио Эмилия подчеркивают, что среда д/с группы/класса должна информировать и заинтересовывать ребенка (Edwards, Gandini, and Forman 1993). Они считают, что физическая среда является «еще одним педагогом». Учитывая то, что среда может мотивировать детей, улучшить их обучение и уменьшить проблемы с поведением, среда действительно является еще одним педагогом в классе.

Все дети заслуживают такой учебной среды, где удовлетворяются их потребности быть здоровыми, защищенными и в комфорте. Непосредственная обязанность педагога – следить за тем, чтобы с детьми не произошел несчастный случай и рядом не было потенциальных опасностей. Помимо этого, как отмечается в работе (Epstein 2007), учебная среда должна обеспечивать равновесие организо-

ванности и разнообразия, возможность заниматься самостоятельно и с другими детьми, практиковать существующие навыки и овладевать новыми. Это достигается в том случае, когда имеется большое разнообразие материалов и они организованы так, чтобы они были легко доступны; когда имеются места для того, чтобы работать в одиночку и с другими детьми; и когда имеются знакомые и новые материалы.

Если среда д/с группы/класса комфортна, хорошо организована и привлекательна, то она способствует обучению. Когда среда отражает наши интересы, тогда нам нравится находиться в ней; когда нам нравится находиться в ней, то мы можем учиться. Хорошо организованная среда способствует сложной игре, самостоятельности, социализации и решению задач/проблем (Couglin et al, 1997). В этом случае физическая среда расширяет возможности детей, позволяя им развивать саморегуляцию и самодисциплину. Тогда не педагог контролирует детей, но среда создает условия для того, чтобы это происходило естественным образом.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

6.2.1

Педагог заботится

о том, чтобы среда была физически безопасной и легко контролировалась.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Педагог ответственен за безопасность детей, находящихся на его попечении. Это означает, что любое место, куда педагог приводит детей, должно быть для них физически безопасным и легко просматриваться, чтобы педагог мог его целиком контролировать. Это касается и помещения группы/класса, и игровой площадки на свежем воздухе, и проведения экскурсий/походов. Педагог также отвечает за удовлетворение потребностей детей в физическом движении, сенсорной стимуляции, свежем воздухе, отдыхе и питании.

В помещении группы/класса организация пространства влияет на то, хорошо ли педагог может наблюдать за детьми, чтобы охранять их здоровье и безопасность, а также способствовать их обучению. Мебель потенциально может создавать трудности для эффективного наблюдения – если высокие полки с игрушками поставлены так, что мешают обзору и, таким образом, создают места недоступные для наблюдения. Возможность зрительного обзора означает, что педагог может видеть всех детей, когда они играют в помещении д/с группы. Если педагог может обзирать всю площадку для игр, то это помогает избежать проблем с безопасностью и предотвращать конфликты между детьми.

Надлежащая среда дает возможность детям развивать саморегуляцию и самодисциплину, а педагогу следить за игрой детей – чтобы педагог мог в любой момент воспользоваться «обучением по ситуации». Все материалы, оборудование и мебель, которые находятся в среде, должны соответствовать уровню развития детей, отличаться хорошим качеством и быть физически безопасными.

Любые опасные материалы должны быть недоступны для детей. Помещение и материалы должны быть чистыми и безопасными. Мебель не должна иметь острых краев, и ее поверхность должна быть безопасной – чтобы дети не могли заносить об нее руки. Если дети очень маленькие, то розетки должны быть закрыты; любые провода и электроприборы должны быть исправны. Формуляры состояния здоровья детей (где перечисляются аллергии детей, контактная информация родителей и других ответственных взрослых, имена и телефоны лечащих врачей и т.д.) должны быть легко доступны на случай возникновения проблемы.

Педагог также обеспечивает безопасность детей, когда он разрабатывает повседневные занятия и действия, которые помогают ему знать, где находится каждый ребенок в любой момент. Педагог также предоставляет возможности и материалы для того, чтобы дети развивали здоровые привычки (в том числе, сами обслуживали себя и ели, отдыхали, привыкали к здоровому питанию, занимались физическими упражнениями, мыли руки и чистили зубы и т.д.).

Когда педагог заботится о том, чтобы учебная среда была физически безопасной и легко контролировалась, тогда дети:

- здоровы и в безопасности;
- чувствуют себя защищенными и ощущают поддержку педагога;

- находятся в большей безопасности, поскольку меньше вероятность, что они могут причинить вред себе или другим;
- развивают самодисциплину и саморегуляцию;
- свободны двигаться самостоятельно по игровой площадке/помещению д/с группы/класса.

6.2.2

Педагог заботится

о том, чтобы окружающее пространство было привлекательным и комфортным для разнообразной деятельности детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Любому человеку приятно находиться в пространстве, где тебе рады и где отражаются твои интересы. Если нам нравится современное искусство, нам приятно пойти туда, где выставлено современное искусство. Если нам нравится читать, то нам будет приятно быть в месте, где много книг. Если нам нравится разговаривать с друзьями, то мы можем пойти в кафе, где мы можем посидеть и поговорить. Принимая все это во внимание, педагогу необходимо попытаться увидеть д/с группу/класс глазами ребенка – чтобы среда отражала интересы и жизненный опыт детей. Один из способов достигнуть этого – повесить надписи, приветствующие детей и напоминающие им, что это их д/с группа/класс. Для этого можно также повесить фотографии детей и их семей на уровне, где дети легко могут видеть себя, и разговаривать об этих фото. Полезно время от времени менять фотографии или ламинировать их, чтобы дети могли брать их в руки, не помяв и не изорвав, или же поместить фотографии в небьющиеся рамки – чтобы дети могли носить их по помещению группы. Работы детей также необходимо выставлять, отражая учебные процессы в различных областях программы, а не только законченные работы.

Детям интересно пространство, где они могут взаимодействовать с другими (часто через игру) и исследовать социальные и физические аспекты своего мира. Когда физическая среда класса отражает интересы детей, дети чувствуют, что им рады и их ценят. Дети чувствуют себя комфортно, когда мебель их размера; когда имеются уютные уголки, где ребенку можно побыть одному или с лучшим другом; когда в группе есть место с ковром или мягкой мебелью, где можно посидеть и поиграть; а также место, где можно попрыгать, покричать и выпустить свою физическую энергию.

Любому человеку хорошо находиться в эстетически приятном пространстве. Дети чувствуют себя более комфортно (как и любой человек), когда цвета в помещении приятны; когда имеется достаточно света, чтобы хорошо видеть во время игры и т.п. Дети чувствуют себя самостоятельными и ощущают, что они контролируют ситуацию, когда материалы, которыми они хотят воспользоваться, легко доступны и постоянно находятся на одном и том же месте. Это также полезно для того, чтобы дети сами могли убрать за собой материалы, когда они закончат их использовать. Педагогу следует организовать среду и повседневные рутинные действия так, чтобы дети могли самостоятельно выбирать материалы и сами убирать их. Например, расходные материалы можно хранить на низких полках; иметь все приспособления/инструменты таких размеров, которые подходят для детей; центры можно организовать так, чтобы дети легко могли ориентироваться в них.

Нам всем также нравятся места, которые нам знакомы (может быть, как наш дом), и места, где мы можем получить новый жизненный опыт. Детям необходимо сочетание как знакомого, так и нового, как спокойных занятий,

так и стимулирующих. Фотографии и предметы из дома помогают детям совершить переход из дома. Когда среда д/с группы/класса отражает культуру, язык и жизнь семей (в ней присутствуют музыка, одежда, куклы, еда и т.п.), то это показывает детям, что педагог/школа ценят их такими, какие они есть. Важно включать в среду д/с группы знакомые детям предметы домашнего обихода, такие как занавеси, большие напольные подушки, нетоксичные растения, чтобы создать более домашнюю и менее формальную атмосферу. Мягкая мебель (кресла, диваны), а также пространство, где педагог и члены семей могут присоединиться к игре детей, создают возможности для общения. Использование тканей и обивки помогает смягчить громкие звуки, а использование мягких цветов, света и звуков помогает создать мирную атмосферу. В д/с группе/классе должны быть уголки для спокойных и активных социальных взаимодействий, а также уголки, где ребенок мог бы выразить даже более трудные эмоции, такие как гнев или печаль.

Наконец, детям необходимо пространство, которое принадлежит только им – где они могут хранить вещи из дома или детского сада. Это может быть шкафчик или полка. Тут же у ребенка могут быть какие-то нужные личные вещи.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают с другими сотрудниками, чтобы позаботиться о том, чтобы все общедоступное пространство в детском саду/школе было безопасным и привлекательным для детей. Педагоги должны вести разъяснительную работу в сообществе, объясняя, что детский сад/школа – это не тюрьма, и что обучение никогда не следует рассматривать как что-то неприятное. Все дети заслуживают того, чтобы чувствовать себя комфортно и понимать, что их ценят.

Когда педагог заботится о том, чтобы окружающее пространство было привлекательным для детей и им было удобно заниматься различными занятиями, тогда дети:

- чувствуют себя более комфортно и открыты для обучения;
- больше чувствуют, что их ценят;
- позитивно воспринимают обучение и общение с педагогом и сверстниками;
- развивают более здоровое представление о себе и более высокую самооценку;
- более мотивированы добиваться успеха.

6.2.3

Педагог организует пространство таким образом, чтобы в нем логично располагались и разграничивались центры активности.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Дети приходят в детский сад/начальную школу, уже имея представление о логическом разделении пространства по его функции, поскольку у них дома выделено место для того, чтобы спать, есть, играть, мыться и т.д. Как и дома, в классе/группе логично тоже сгруппировать материалы функционально. Это не только обеспечивает предсказуемость, но дети также учатся, связывая новую информацию с уже известной им информацией, а новые материалы с уже знакомыми.

Физическое пространство, разделенное на центры занятий, идеально подходит для детей, чтобы они могли заниматься исследованиями, экспериментировать,

что-то создавать и следовать своим интересам. Отдельные центры занятий с большим количеством разнообразных материалов «открытого типа» предоставляют детям разные возможности для исследования и продуцирования идей. Количество и организация центров занятий может быть различным, в соответствии с конкретным помещением, возрастом детей и другими факторами.

Иногда детям хочется поработать спокойно, либо по одиночке или в малых группах с другими детьми. Уголки, посвященные книгам, занятиям искусством или игрушкам и играм предоставляют возможности для спокойных занятий. Площадки, отведенные для игр «понарошку», строительства из блоков, работы по дереву или для развития крупной моторики, предоставляют возможности выбора активных занятий.

Центры необходимо организовать так, чтобы дети могли пользоваться ими самостоятельно; следует позаботиться о том, чтобы дети могли легко двигаться в них и понимали «маршруты» передвижения по всему пространству помещения группы/класса. Имеет смысл расположить более шумные центры, где больше активной деятельности, рядом друг с другом, а также расположить поблизости друг от друга «тихие» центры, где деятельность носит более спокойный характер – чтобы дети не мешали друг другу. Материалы необходимо рассортировать и в места их хранения повесить соответствующие надписи, чтобы дети знали, где их взять/куда их убрать. Материалы в центрах следует менять, чтобы они отражали интересы детей, темы или проекты, над которыми работают дети в настоящее время.

Следует создать – при участии детей – правила и привычные рутинные действия (включая уборку) для работы в разных центрах. Помимо этого детей следует вовлекать в планирование и создание новых центров, а также в добавление новых занятий, бутафории и т.д. в уже существующие центры.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они работают с другими сотрудниками и членами семей над созданием и разработкой других пространств в детсаду/школе, которые можно использовать для обучения и следования интересам детей – чтобы все пространство (как внутри школы, так и снаружи) стало бы пространством для обучения и развития.

Когда педагог организует пространство так, чтобы в нем четко вычленились логически определенные центры по интересам, способствующие обучению и развитию детей, тогда дети:

- могут самостоятельно делать выбор и планировать на основе имеющегося большого количества различных центров занятий;
- работая в центрах занятий, используют материалы надлежащим образом и творчески;
- развивают социальные навыки;
- больше учатся у других детей;
- чувствуют себя более комфортно и в большей безопасности, находясь в предсказуемой среде.

6.2.4

Педагог использует много, разнообразных, доступных, стимулирующих развитие детей материалов, которые побуждают детей исследовать, играть и учиться.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Учебные материалы следует организовать и выставить таким образом, чтобы у детей было желание их использовать и возникали идеи различного их использования. Они должны быть на виду, доступны и должны иметься надписи, позволяющие детям вернуть материал на место столь же легко, как и взять. Четкая, хорошо продуманная организация материалов способствует тому, чтобы дети ими пользовались и исследовали их.

Материалы и оборудование, используемые в классе, должны быть связаны с интересами детей, их жизненным опытом и уровнем развития. Они также должны отражать жизнь детей и семей, отражать многообразие общества, в том числе гендерные, возрастные, языковые различия и различия, связанные со способностями/инвалидностью. Материалы должны быть безопасны для детей, обладать достаточным уровнем трудности, побуждать детей исследовать, экспериментировать и делать открытия, способствовать действию и взаимодействию, а также поощрять самостоятельное использование.

Материалы должны быть разнообразны и в достаточном количестве, чтобы дети могли ими пользоваться одновременно и работать вместе. Материалы в центрах могут апеллировать к разным «типам интеллекта» и стилям обучения. Например, в центре математики можно поместить истории о великих математиках, письменные задания, блоки (кубики) и т.п. В распоряжении детей должно быть достаточно структурированных и неструктурированных материалов, чтобы их можно было использовать для самых разных целей и для творческого решения задач. Должны также иметься материалы, которые мотивируют детей заниматься самостоятельным поиском информации (например, словари, энциклопедии и т.п.), в том числе с использованием технических средств, которыми дети умеют пользоваться, такими как фотоаппараты, видеокамеры, магнитофоны и компьютерные программы, соответствующие возрасту и развитию детей.

Материалы должны подвергаться ротации – их следует менять в соответствии с учебными планами и новыми интересами детей и их уровнем навыков. Например, если дети постоянно не используют какой-то центр, то, возможно, материалы в нем детям неинтересны или они им надоели.

Нужно вносить необходимые изменения в материалы, чтобы дети с проблемами в обучении или нарушениями также могли успешно их использовать.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они совершают следующий шаг и создают новые материалы для игры и обучения на основе своих наблюдений, а также индивидуальных планов для каждого ребенка или групп детей. Например, педагог может заметить, что детям требуется помощь для усвоения определенных математических понятий. Тогда он разрабатывает новые материалы или игры для детей, которые помогут им овладеть новыми математическими навыками или попрактиковаться в их использовании.

Когда педагог использует много разнообразных, доступных и соответствующих развитию детей материалов, которые побуждают детей исследовать, играть и учиться, тогда дети:

- имеют возможность делать самостоятельный выбор, решая, какие материалы они хотят использовать;

- исследуют самые разнообразные материалы и занятия, соответствующие их развитию и связанные с учебной программой;
- получают удовольствие от процесса обучения;
- улучшают свои знания и навыки;
- повышают свой уровень вовлеченности.

6.2.5

Педагог побуждает детей участвовать в планировании, организации и поддержании среды.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Педагог предоставляет детям возможности влиять на то, что происходит в д/с группе/классе через участие в принятии решений по вопросам, касающимся организации среды класса. педагог может делать это, обсуждая с детьми, где им нравится проводить время в классе/группе на протяжении дня, а затем находит способы сделать эти центры более доступными или открытыми для всех. Педагог также может предоставить детям возможность принести какие-то материалы/игрушки из дома и поместить их в центры занятий или же брать какие-то материалы/игрушки из центров к себе домой. Педагог даже может дать детям возможность изменять и персонализировать среду, например, принося в класс/группу какие-то украшения или предметы.

Помимо этого важно побуждать детей принимать ответственность за организацию и поддержание материалов в центрах, а также за поведение в классе, планирование и занятия. Педагог и дети должны вместе разработать четкие правила для поддержания среды класса. Педагог может работать вместе с детьми, чтобы организовать материалы в классе предсказуемым образом, чтобы дети знали, где найти материалы и куда их потом убрать. Педагог может побуждать детей принимать ответственность за выполнение различных обязанностей в классе (ухаживать за цветами и животными, заниматься библиотекой и т.д.), а также участвовать в ежедневной уборке класса/группы и поддержании порядка. Педагог может также предоставлять различные возможности и материалы для того, чтобы дети способствовали благополучию своего класса и сообщества, в том числе заботились о социальной физической среде, в которой они живут.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они постоянно размышляют с детьми о том, насколько центры занятий эффективны для обучения, и что требуется изменить. Например, дети могут вносить свой вклад в принятие решений, должны ли центры находиться там, где они находятся, или же их следует перевести в другое место; или не следует ли вместо каких-то старых центров создать новые. Таким образом, педагог расширяет возможности детей через реальное участие в принятии решений об их обучении.

Когда педагог побуждает детей участвовать в планировании, организации и поддержании их среды, тогда дети:

- больше вовлечены в обучение;
- в большей мере ощущают чувство благополучия и принадлежности к группе/классу;

- учатся аккуратно использовать материалы, делать уборку и убирать материалы, когда они заканчивают занятие;
- учатся лучше управлять своим обучением;
- становятся ответственными и осознают, что обладают компетенциями для выполнения разных задач;
- чувствуют, что участвуют в процессе принятия решений и осознают свою важность в этом процессе.

6.2.6

Педагог адаптирует физическую среду, чтобы она отвечала потребностям отдельных детей/групп детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Педагог создает и поддерживает обстановку, в которой под его руководством дети различных способностей могут развиваться и повышать уровень своей самостоятельности, ответственности и эмпатии. Ежедневные взаимодействия педагога с детьми показывают, что он знает детей, которых он учит, семьи детей, а также социальный, языковой и культурный контекст, в котором живут дети. Педагог изменяет распорядок дня/расписание и сознательно организует оборудование и материалы для того, чтобы обеспечить помощь («опору») обучению детей на основе наблюдения детей.

Важная задача педагога при создании среды, которая соответствовала бы уровню развития детей и учитывала бы их культуру, состоит в том, чтобы определить и свести к минимуму препятствия для обучения и участия детей, а также максимальным образом использовать ресурсы, чтобы поддержать обучение и участие. Педагогу необходимо принимать во внимание размер, возраст и жизненный опыт ребенка. Оборудование и материалы в группе/классе, а также методы обучения следует изменять, чтобы удовлетворять потребности всех детей. Потребности детей младшего возраста столь же многообразны как и их семьи и сообщества.

Педагог старается узнать об индивидуальных потребностях ребенка от родителей еще до того, как ребенок придет в д/с группу/класс, и затем педагог дифференцирует материалы и организацию среды в помещении д/с группы/класса для того, чтобы удовлетворить эти потребности. Педагог также узнает о привычках и культуре семьи (например, нравится ли ребенку быть в малой группе или в большой группе и т.п.). Педагог даже просит совета/помощи у семей, когда адаптирует учебную среду для их детей, в том числе, выясняя, как учесть предпочтения, связанные культурой.

Педагог заботится о таких характеристиках среды, как температура, освещение и уровень шума, поскольку эти факторы в очень большой степени влияют на детей. Педагог предоставляет материалы с учетом разных стилей обучения/восприятия и находит способы каждый день включить занятия/задания, которые задействуют зрительный, слуховой и кинестетический стили обучения. При необходимости педагог просит совета у специалистов и/или коллег, если у них имеется сходный опыт, в отношении того, как лучше адаптировать учебную среду к нуждам отдельных детей.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они выступают на профессиональных и общественных форумах за такую среду в школе/детсаду и в сообществе, которая более благоприятна для детей.

Когда педагог изменяет физическую среду, чтобы она отвечала потребностям отдельных детей и групп детей, тогда дети:

- ощущают более высокий уровень благополучия;
- могут более полно участвовать в учебных процессах;
- улучшают свои компетенции;
- становятся более открыты многообразию.



ПРИНЦИП 6.3

Педагог обеспечивает среду, которая способствует развитию у детей чувства сообщества и их участию в создании культуры группы/класса.

- 6.3.1** Педагог ясно выражает, каковы ожидания к поведению в социуме и вовлекает детей в разработку правил д/с группы/класса.
- 6.3.2** Педагог создает среду, которая основывается на демократических ценностях и способствует участию детей в жизни сообщества группы/класса.
- 6.3.3** Педагог последовательно использует рутинные действия/занятия для того, чтобы развивать саморегуляцию и самостоятельность детей.
- 6.3.4** Педагог направляет поведение детей на основе знания личности каждого ребенка и уровня его развития.

Почему важно обеспечивать среду, которая способствует развитию у детей чувства сообщества и их участию в управлении поведением

Физическая среда д/с группы/класса оказывает существенное влияние на обучение. Она посылает детям четкие сигналы о том, как мы ценим их и как мы ценим обучение. Она может поддерживать самостоятельное обучение. Необходимость развивать самостоятельное обучение имеет очень важные следствия для процесса преподавания и влияет на то, как педагогу следует взаимодействовать с детьми, какие ставить задачи, как развивать ответственность у детей за их собственное обучение, как планировать возможности для детей инициировать и расширять свое собственное обучение.

Важно быть членом сообщества. Для того чтобы дети чувствовали себя частью сообщества, им необходима среда, которая помогает им заводить друзей. Это помогает им чувствовать, что им рады и что они включены в группу. Дружба – одно из самых больших удовольствий и радостей жизни. Помимо этого, если среда детсада способствует качественным взаимоотношениям среди сверстников, то, как показывают исследования, впоследствии это влияет на интеллектуальный рост, самооценку, душевное здоровье и академические успехи в школе (Bukowski and Sippola 1996, Riley et al. 2008). Согласно работе (Riley et al. 2008), друзья обеспечивают детям социальную стабильность в том плане, что они помогают друг другу справляться с новыми ситуациями и учиться ладить с другими людьми, способствуют обучению и развитию просоциального поведения друг у друга.

В работе (Sapon-Shevin 1999) указываются характеристики, которые создают сообщество. Если в школе или классе имеется сообщество, то это означает, что там:

- безопасно быть собой;
- идет открытое общение;
- открыто признаются индивидуальные различия и разные потребности;
- имеется взаимная приязнь;
- поставлены общие цели и задачи, и детей побуждают помогать друг другу достигать их;
- имеется взаимосвязь и доверие.

Для того чтобы эти идеальные условия могли осуществиться, необходимо, чтобы в классе/группе имелись правила и эти правила должны быть построены на демократических принципах и участии. В работе (Sapon-Shevin 1999) далее отмечается, что «обучение тому, как быть гражданином в демократической системе, требует обучения тому, как жить в сообществе, принимать ответственность за свое собственное поведение и за других, а также обучения тому, как общаться, решать проблемы и справляться с различиями и конфликтами». Это означает, что детям необходима учебная среда, которая поддерживает их участие в управлении их собственным поведением и способствует обучению самоконтролю и саморегуляции.

Саморегуляция обсуждается в нескольких разделах этого пособия; исследования показывают, что она дает многочисленные позитивные эффекты, в том числе: дети больше нравятся другим, у них больше уверенности в себе и выше их самооценка, лучше когнитивные и социальные навыки, они добиваются большего успеха в своей профессиональной жизни впоследствии, а также у них выше общее удовлетворение от жизни, когда они становятся взрослыми (Carsi, Elder and Bem 1987; Eisenburg, Fabes, and Losoya 1997; McLelland, Morrison, and Holmes 2000; Wong et al. 2006). Исследования также показывают, что среда поддерживает развитие у детей саморегуляции различным образом, в том числе, помогая им фокусировать внимание и планировать, а также размышлять о своих действиях (Elias, Eisenberg, and Berk 2002; Kochanska, Murray, and Harlan 2002).

Детей необходимо вовлекать в планирование и размышление о создании культуры/сообщества класса/группы. Одна из основных задач образования состоит в том, чтобы заложить основы, позволяющие детям быть самостоятельными, заниматься рефлексией, проявлять ответственность и быть гражданами активно участвующими в демократическом обществе. Все это важные навыки, которыми детям необходимо овладеть; они также являются важной составной частью их прав. В соответствии со Статьей 12 Конвенции о правах ребенка ООН, дети обладают правом участвовать в процессах принятия решений, которые касаются их жизни, и воздействовать на решения, принимаемые в их отношении – в семье, школе или сообществе (U.N. Convention on the Rights of the Child 1990). Согласно ЮНИСЕФ:

Данный принцип подтверждает, что дети в полной мере являются людьми, обладающими правом выражать свои взгляды по всем вопросам, затрагивающим

их; данный принцип требует, чтобы эти взгляды были заслушаны и чтобы им было уделено должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка. Данный принцип признает, что дети обладают потенциалом обогащать процессы принятия решений, высказывать свою точку зрения и участвовать в демократических процессах как граждане и катализаторы изменений. Практическое значение права детей на участие должно учитываться в каждом деле, касающемся детей. Это включает и право участвовать в коллективном принятии решений.

Демократическое участие является важным критерием гражданственности: это средство, используя которое дети могут участвовать вместе с другими в формировании решений, затрагивающих их самих, группы, членами которых они являются, и общество в целом. Это также средство учиться противостоять формам угнетения и несправедливости, которые возникают вследствие неконтролируемого использования власти. Демократия создает возможности для процветания многообразия, что создает наилучшую среду для развития нового мышления и новой практики жизни.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

6.3.1

Педагог ясно выражает, каковы ожидания к поведению в социуме и вовлекает детей в разработку правил д/с группы/класса.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Детям необходимо участвовать в определении правил. Детей следует вовлекать в этот процесс с самого начала учебного года. Однако они должны также понимать, что они могут изменить правила и уточнить их на протяжении года, в соответствии с возникающими ситуациями и обстоятельствами. То, что работает в качестве правила в одном месте, возможно, не работает в других местах. Детям также необходимо понять, что установление правил может потребовать учета нужд разных людей. Например, потребность одного человека в тишине может находиться в конфликте с потребностью других людей поговорить в это время. Как можно принять во внимание обе потребности? Другие правила не обсуждаемы, такое правило, например, как не причинять боли друг другу. Правила помогают нам всем жить вместе. Некоторые из них подлежат обсуждению, а другие нет – такие как базовые человеческие ценности.

Большинство опытных педагогов соглашаются в том, что самое главное при создании правил д/с группы/класса – это чтобы их было мало и чтобы они были простыми. Дети, когда они участвуют при создании правил, придумают их очень много. Роль педагога тогда состоит в том, чтобы помочь детям обобщить их так, чтобы нужно было запомнить меньше правил, но те, которые останутся должны быть применимы к разным ситуациям.

Необходимо сразу же вместе с детьми установить, какие будут последствия за нарушение правил. Например, если ребенок бегает по д/с группе/классу, то он может ушибиться сам или ушибить кого-то из своих друзей. Дети должны видеть, что эти правила соответствуют правилам, которые имеются у них дома и в сообществе, а также понимать, почему определенные правила существуют. Полезно при введении правил в классе сообщить об этом семьям, чтобы объяснить, каковы требования к поведению и участию детей, и попросить их тоже внести свой вклад в этот процесс. Педагог может даже пригласить детей на официальную церемонию подписания правил класса детьми.

При написании правил лучше определить желаемое поведение, а не то поведение, которого вы хотите избежать. Например, вот позитивное правило, которое покрывает многие типы поведения: «проявлять доброту в обращении с другими». Это более удачное правило, чем, например, «нельзя толкаться», поскольку, если мы выделим отдельно в качестве запрещенного поведения «толкаться», то нам еще придется иметь дело с такими видами поведения, как драться, кусаться, щипаться и т.д. Очень важно четко провести границу между тем, что допустимо, и тем, что недопустимо. «Недопустимо причинять боль другим детям. Я не позволю этого, поскольку иначе они не будут чувствовать себя в безопасности здесь и не захотят играть с тобой».

Детям действительно хочется такой среды в классе/группе, где они знают границы допустимого и чувствуют себя в безопасности. Такая среда создает предпосылки для их благополучия и помогает создать атмосферу предсказуемости, которая ограничивает возникновение проблем с поведением и побуждает детей использовать самоконтроль. Правила класса должны быть вывешены в

классе/группе как в письменной форме, так и в форме картинок (если дети еще не умеют читать), чтобы дети могли на них ссылаться. Педагог может даже просить детей подписать правила класса в качестве соглашения, которое они будут соблюдать.

Детей необходимо учить тому, что их обязанность делать надлежащий выбор и что они будут отвечать за свои действия. Вот почему важно, чтобы педагог применял правила последовательно, как и последствия за их нарушение. Важно также использовать позитивное подкрепление, чтобы выказать одобрение детям, которые соблюдают правила, вместо того, чтобы всегда указывать на детей, которые их нарушают.

Педагоги, которые вовлекают детей в процесс создания правил, утверждают, что в этом случае больше вероятности, что дети будут следовать правилам. Когда дети понимают, что правила связаны с их правами и обязанностями, они более способны определить, какими правила должны быть, а также соблюдать их. На протяжении учебного года педагог должен быть готов вновь обращаться к правилам, изменять их и добавлять новые по мере необходимости. Правила являются составной частью демократического процесса, который может изменяться по мере того, как люди меняются.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они размышляют и работают над созданием правил в школе/детсаду, которые демонстрируют уважение к каждому человеку в учебном сообществе. Некоторые правила удовлетворяют только определенные нужды людей – такие, как соблюдать тишину, когда и как двигаться и т.п. Во многих случаях правила удовлетворяют нужды тех, кто обладает наибольшей властью в сообществе – нужды педагогов. Если педагогу нужно, чтобы дети не занимались буйными шумными играми, то учитывает ли он потребности маленьких детей, которым иногда нужны такие игры? Имеется ли место и время, где эту потребность также можно удовлетворить? Иногда правила отражают культурные нормы, как, например, следует ли людям разговаривать во время еды или нужно соблюдать тишину. Необходимо уравновесить правила и потребности. Суть здесь в том, что педагогу необходимо осознавать наличие разных потребностей и норм, и он должен постараться позаботиться о том, чтобы правила были справедливыми для всех.

Когда педагог предъявляет ясные требования к поведению детей и, когда это уместно, вовлекает детей в разработку правил, тогда дети:

- приобретают чувство порядка, предсказуемости и доверия в классе/группе;
- чувствуют себя защищенными, в безопасности и что их ценят;
- испытывают чувство принадлежности к группе;
- учатся более успешно, поскольку при обучении им не мешают и их не отвлекают другие дети;
- могут работать самостоятельно, а также с другими детьми.

6.3.2

Педагог создает среду, которая основывается на демократических ценностях и способствует участию детей в жизни сообщества группы/класса.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Среда демократического класса/группы характеризуется инклюзией; это место, где ценится участие и голос каждого. Это означает, что педагог предоставляет всем детям равные возможности принимать участие во всех занятиях вне зависимости от пола, расовой и этнической принадлежности, способностей, культуры, социально-экономического статуса, возраста или языка. Это также означает, что педагог включает каждого ребенка, применяя способы, соответствующие развитию детей, в процессы принятия решений, затрагивающие их.

ЮНИСЕФ в информационном бюллетене о Праве детей на участие отмечает, что:

Уважение взглядов детей означает, что их взгляды не следует игнорировать; это не означает, что мнения детей следует автоматически поддерживать. Выражение мнения – это не то же самое, что принятие решения, но это предполагает способность влиять на решения. Необходимо поощрять процесс диалога и обмена мнениями, в ходе которого дети принимают на себя все больше ответственности и становятся активными, толерантными и приобретают демократические взгляды. В таком процессе взрослые должны руководить детьми и направлять их, принимая во внимание их взгляды в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка. В результате этого процесса ребенок приобретает понимание, почему какие-то конкретные мнения получают признание, или почему принятые решения могут отличаться от того, за что выступал он.

Педагог также вводит правила, рутинные повседневные дела и действия, чтобы во время групповой работы обеспечить каждому ребенку возможность поделиться своими идеями и мыслями. Всем детям необходимо предоставлять возможность объяснить свое мнение, даже если это мнение меньшинства и не совпадает с мнением педагога. Педагогу также следует проявлять уважение к мыслям и мнениям детей. Дети учатся демократическим процессам и признанию других мнений, когда они учатся участвовать в обсуждениях и переговорах.

Сотрудничество, признание ценности правил и предоставление выбора является важной составной частью демократических ценностей, которые объяснялись в данном пособии уже много раз. Педагог вовлекает детей в демократические процессы, когда он предоставляет им необходимую информацию о существующих опциях и последствиях, вытекающих из выбора каждой из этих опций – чтобы дети могли принять обдуманное и свободное решение. Педагог вместе с детьми устанавливает четкие требования к поведению и участию в занятиях в классе/группе. Помимо этого демократические процессы предполагают принятие прав и обязанностей. Педагог побуждает детей заниматься самооценкой своего поведения, чтобы позаботиться о том, чтобы дети принимали свои обязанности к себе и другим. Педагог также должен побуждать детей оценивать процесс их работы в группах – выслушали ли они каждого и учли ли голос каждого, а также уважались ли их права, когда они работали вместе.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они выступают в школе/детсаду и сообществе за большее участие детей и обсуждают, как сделать так, чтобы голоса детей могли быть лучше услышаны, их идеи учтены, а их жизненный опыт получил признание. Педагог осуществляет это через «действенные исследовательские проекты», когда детям предоставляется возможность говорить, что им нравится и не нравится в их школе/детсаду, в парке, где они играют и т.п., а затем предпринимаются действия, чтобы учесть предложения детей при осуществлении изменений.

Когда педагог создает среду, которая строится на демократических ценностях и способствует участию детей в жизни сообщества класса/группы, тогда дети:

- ощущают себя ценными и важными членами сообщества класса/группы;
- учатся сотрудничать и работать сообща с другими;
- умеют работать с другими или самостоятельно, в зависимости от задачи/задания;
- учатся вести себя ответственно.

6.3.3

Педагог последовательно использует рутинные действия/занятия для того, чтобы развивать саморегуляцию и самостоятельность детей.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Один из способов взглянуть на развитие самостоятельности – это рассмотреть, как физическая среда может поддержать обучение. Если мы хотим, чтобы имело место подлинное обучение, учебная среда должна быть безопасной – физически, психологически, социально и эмоционально. Эта безопасность создается за счет создания знакомых и устоявшихся рутинных дел и действий, которые, в свою очередь, поддерживают обучение. Они обеспечивают «дорожную карту», которая помогает учащимся знать, чего ожидать. Рутинные действия помогают сделать часть учебного процесса автоматическим, таким образом, высвободив когнитивное пространство для концентрации на чем-то другом. Они могут поддержать социальные взаимодействия и помочь создать у детей чувство безопасности (например, устоявшиеся привычные действия, связанные с прибытием детей в д/с группу/класс, регистрацией, сменой книг, занятиями в круге, общими занятиями с родителями и т.п.). Чрезвычайно важно также, чтобы учебные цели, которые ставятся в рамках этих рутинных действий, были четко сформулированы и их знали как все педагоги, работающие в группе, так и дети. Только так можно полностью использовать учебный потенциал рутинных действий и занятий.

Педагогу следует предоставлять последовательное и предсказуемое расписание занятий на день, соответствующее уровню развития детей (т.е. сбалансированы тихие и активные занятия; занятия для игры в помещении и на свежем воздухе; занятия, инициируемые детьми, и занятия, которыми руководит педагог; во всех занятиях учитываются различия в уровне развития). Необходимо установить и продемонстрировать простой порядок действий во всех рутинных делах в классе/группе (например, выбор центра, переход из одного центра в следующий, уборка после работы/игры книг, материалов и игрушек и т.п.).

Дети будут чувствовать себя более комфортно, если вы будете вывешивать расписание занятий на день в таком месте, где дети могут легко его прочитать (даже в форме картинок). Чтобы выработать привычные рутинные действия, можно использовать песни, простые стишки или рифмованные выражения, а также движения – все это поможет подкрепить самостоятельность детей в классе. Рутинные действия/занятия, которые вовлекают детей в поддержание порядка в группе/классе (например, забота о животном, живущем в классе, уборка, поливка растений, мытье рук перед использованием стола для игр с водой – чтобы избежать распространения микробов и т.п.) – могут помочь детям научиться быть самостоятельными и ответственными членами их сообщества.

Устоявшиеся и понятные правила способствуют обучению, поскольку эксплицитно устанавливают четкие требования и проясняют для всех, каковы последствия плохого поведения или прилежания. Правила и рутинные действия устанавливаются путем активного обучения детей (например, в начале учебного года помогаем классу создать правила, с которыми все будут согласны). Эффективный педагог прилагает усилия к тому, чтобы с самого начала работы с классом/группой создать нормы и ожидания/требования (например, хвалит детей, когда они делают что-то сообща/в сотрудничестве; заботится о том, чтобы дети билингвы знали, что они могут пользоваться своим первым языком). Педагог постоянно возвращается к требованиям и закрепляет их (например, если предстоит задание, где детям придется говорить и слушать друг друга по очереди, то педагог сначала напоминает детям о правилах, которые они создали, или просит детей напомнить правила друг другу, что значит говорить/слушать по очереди). Для того чтобы урок был структурирован и продуман по скорости, при планировании уроков в них следует встраивать привычные для детей рутинные занятия и порядок действий.

Рутинные действия помогают детям планировать свои действия и обеспечивают предсказуемость. Если детей на повседневной основе вовлекают в планирование и размышление о сделанном (как, например, при использовании приема «Планируем – Делаем – Анализируем» в проекте High/Scope), то это помогает детям контролировать свои импульсы и развивать более продолжительное внимание, поскольку устраняет озабоченность тем, что будет дальше (Epstein, 2007).

Самостоятельный учащийся способен делать личный выбор и реализовывать надлежащий план действий. Начиная с младенчества и на протяжении всего раннего детства, у детей имеется все возрастающая потребность стать самостоятельными людьми. Дети хотят делать сами и по-своему, поэтому педагоги должны предоставлять минимальное количество поддержки – только столько, сколько необходимо, чтобы ребенок добился успеха в занятии или игре. Например, чтобы свести к минимуму лишнее вмешательство педагога, можно использовать особый знак, посредством которого дети просят помощи у педагога. Детей также можно побуждать сначала просить помощи у сверстников, а уже затем у педагога. Так дети будут все более и более компетентны, когда они делают выбор, создают план или выполняют проект/задание.

Педагог также помогает детям быть более самостоятельными, когда он способствует занятиям открытого типа и занятиям, инициируемым детьми. Если идеи детей ценят и следуют их интересам, то они работают над проектами в течение более продолжительного времени. Этому процессу можно оказать

поддержку, создавая среду, где дети могут снова обратиться к своим планам и поразмышлять над ними, при этом используя свои знания так, что это имеет для них смысл.

Изменения в среде стимулируют обучение. Однако лучше их вносить, вовлекая в это детей, и не делать это слишком часто – чтобы дети знали, что они могут положиться на то, как все организовано в помещении группы/класса, и могли функционировать самостоятельно в этой среде. Мы способствуем саморегуляции детей, предоставляя материалы, время и надлежащую организацию пространства – чтобы дети сами могли выбирать и планировать свои занятия.

Необходимо создать эффективную среду, чтобы даже самые маленькие дети могли стать самостоятельными. Когда дети сами делают что-то для себя, у них появляется много возможностей достигать успеха. Они не зависят от педагога, и им не нужно постоянно просить тот или иной материал, который им требуется. Необходимо тщательно продумать, как сгруппировать и расположить материалы, которые будут доступны для детей, чтобы помочь детям понять, что они способны принимать решения. Среда будет говорить им: «Ты можешь сделать выбор, у тебя хорошие идеи, и ты можешь сам осуществить свой план!»

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они размышляют о цели установленных рутинных действий и занятий, чтобы уравновесить саморегуляцию и самостоятельность с потребностью помочь детям осознать, что они являются частью сообщества, члены которого, как только возможно, поддерживают друг друга. Имеющиеся рутинные действия способствуют достижению обеих целей или же в большей мере одной из них? Имеющиеся рутинные действия созданы более для того, чтобы помочь педагогу справляться с детьми, или же они также помогают детям осознать, что у них имеется общая ответственность за успех каждого в группе/классе?

Когда педагог последовательно использует повседневные занятия и дела для того, чтобы развивать саморегуляцию и самостоятельность детей, тогда дети:

- демонстрируют навыки самообслуживания (например, убирают за собой строительные блоки, наливают себе сок, пользуются мылом, когда моют руки, и т.п.);
- выполняют рутинные действия и занятия при минимальном руководстве взрослых;
- играют самостоятельно, в парах и в малых группах;
- не напряжены и внимательны, обладают достаточной энергией для преодоления трудностей;
- участвуют в целе направленных занятиях большую часть времени;
- аккуратно пользуются игрушками и материалами и убирают их за собой после окончания работы;
- принимают ответственность за выполнение различных обязанностей в классе/группе.

6.3.4

Педагог направляет поведение детей на основе знания личности каждого ребенка и уровня его развития.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Педагог создает эмоциональную среду, которая помогает направлять поведение детей, моделируя позитивные способы общения. Такое моделирование помогает детям научиться решать проблемы и выражать свои эмоции позитивным образом. Педагог создает безопасное пространство, используя интересные материалы, способствующие взаимодействиям детей, их вовлеченности, исследованиям и экспериментированию.

Педагог внимательно наблюдает за детьми и реагирует, учитывая индивидуальные потребности детей. Он также помогает детям научиться связывать свое поведение со своими потребностями и затем выражать свои потребности надлежащим образом. Он понимает, что детям для того, чтобы они выработали самодисциплину, необходимы три типа внутренних ресурсов: хорошие чувства в отношении самих себя и других, понимание того, что хорошо и что плохо, и набор альтернатив для решения проблем. Дети приобретают эти ресурсы, когда они получают много различных возможностей взаимодействовать с другими позитивно и с уважением, когда они учатся друг у друга и работают друг с другом в сотрудничестве. Педагог вовлекает детей в решение проблем, которые возникают в классе, используя навыки разрешения конфликтов (например, обсуждение проблемы и чувств, связанных с проблемой; переговорный процесс для выработки решения).

Педагог также помогает детям управлять поведением, создавая последовательную и предсказуемую среду, которая четко доводит до понимания детей ожидания, требования и цели. Частично такая среда создается путем проверки понимания детей и предоставления им возможностей практиковать новые навыки, которые им необходимы. Педагог применяет в д/с группе/классе правила, которые разработаны совместно с детьми, и в то же самое время предоставляет конкретную помощь тем детям, которые подвержены риску развития социально-эмоциональные и поведенческие проблемы или уже проявляют признаки таких проблем.

С более трудными детьми педагогу следует использовать любую возможность похвалить ребенка, когда он следует правилам или указаниям. Хвалить детей за позитивное поведение следует так, чтобы это была похвала за что-то конкретное, а не говорить пустые общие похвалы. Педагог перенаправляет ребенка, когда он проявляет проблемное поведение. Он использует такие слова, чтобы не называть то, что ребенку не следует делать, а вместо этого предоставляет идеи для альтернативного поведения. Например, вместо: «Не стой на стуле!» педагог говорит ребенку: «Стул для того, чтобы сидеть на нем». Педагог также предоставляет детям возможности научиться навыкам, необходимым для того, чтобы регулировать эмоции, поведение и внимание; чтобы отвести гнев, минимизировать страх и успокоиться (например, три раза глубоко вздохнуть, использовать слова, выйти из игры и отправиться в «уголок безопасности», чтобы там успокоиться, послушать спокойную музыку, поработать с глиной и т.д.).

Педагог использует методы, направляющие к позитивному поведению (например, моделирует и поощряет надлежащее поведение, перенаправляет детей на более приемлемые занятия, устанавливает четкие границы), а также заботится о том, чтобы последовательным и справедливым. Он культивирует доверитель-

ные приятные отношения с каждым ребенком. Он также вовлекает детей в создание понятной системы для того, чтобы делиться и делать по очереди, уважая права других (например, «Сейчас моя очередь кататься на велосипеде, но ты можешь снова взять велосипед, когда я закончу»). Педагог моделирует, как обращаться с людьми и материалами, чтобы не причинить им вреда. Педагог остается спокойным и поддерживает детей, когда у них проблемы с самостоятельностью, а также действует упреждающе, чтобы дети не нанесли друг другу вреда физически или эмоционально. Он выявляет детей с социально-эмоциональными проблемами и разрабатывает вмешательства, чтобы оказать им поддержку.

Среда, в которой живут маленькие дети, говорит им, как действовать и реагировать. Большое открытое пространство в центре помещения д/с группы/класса явно приглашает детей побегать там. Если имеются новые материалы, дети создадут что-то интересное, включая конфликт. Если порядок использования учебных центров не отработан и правила не сформулированы так, чтобы они были предсказуемы и легко запоминались, то дети будут входить в эти центры и выходить из них, не особенно включаясь в игру/занятия там.

Педагог может вносить изменения в материалы и занятия, чтобы удовлетворить нужды всех детей – для предотвращения проблем с поведением. Такие элементы среды как организация пространства и материалы определяют, где дети будут работать. Среда также влияет на количество возникающих конфликтов и на то, как группа работает совместно. Если материалы сделаны из прочного пластика, то дети могут обращаться с предметами без особой осторожности, не опасаясь их повредить. Если на столе поставлено красивое цветущее растение, то дети будут учиться исследовать цветок лишь глазами и, возможно, им будет позволено лишь легко прикоснуться к нежным цветам. Дети учатся уважать свою среду, если им предоставляются возможности заботиться о красивых предметах и материалах.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они помогают другим взрослым в школе/детсаду и сообществе научиться наблюдать, что требуется индивидуальным детям в среде, чтобы они могли лучше регулировать свое собственное поведение.

Когда педагог направляет поведение детей на основе знания личности и уровня развития каждого ребенка, тогда дети:

- учатся саморегуляции;
- демонстрируют позитивные взаимодействия с другими детьми и взрослыми;
- знают, какие занятия будут далее, и поэтому менее тревожны;
- демонстрируют приязнь к педагогам и друзьям в социально приемлемой форме (например, ребенок обнимает, садится рядом, держит за руку);
- учатся уважать права других;
- демонстрируют навыки вербального разрешения проблем, не проявляя агрессии (например, ребенок обсуждает проблему, говорит о чувствах, связанных с этой проблемой, и пытается найти решение).

Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области

- Andersen, F. 2004. *Optimal learning environments at Danish primary schools*. http://cache.lego.com/Media/Download/LearningInstituteResearch/otherfiles/downloadC82364D9AC1D188A58977BD86DC35C0E/OptimalLearningEnvironments_DownloadPDF.pdf.
- Beebe, L. 1983. Risk taking and the language learner. In *Classroom oriented research in second language acquisition*, edited by H. Selinger and M. Long. Rowley, MA: Newbury House.
- Bennett, J. 2005. *Safe learning*. http://www.plsweb.com/resources/newsletters/enews_archives/45/2005/09/13/.
- Brown, H. 2000. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Addison, Wesley, Longman.
- Bukowski, W. and L. Sippola. 1996. Friendship and morality: (How) are they related? In *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*, edited by W. Bukowski, A. Newcomb, and W. Hartup. New York: Cambridge University Press.
- Capsi, A., G. Elder and D. Bem. 1987. Moving against the world: Life course patterns of explosive children. *Developmental Psychology* 23: 308–313.
- Carr, A. 2004. *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Hove, UK: Brunner-Routledge.
- Csikszentmihályi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Coughlin, P., K. Hansen, D. Heller, R. Kaufmann, J. Rothschild Stolberg, and K. Burke-Walsh. 1997. Creating child centered classrooms: 3–5 year olds. Washington, D.C.: Children's Resources International.
- Dürr, K. and Education for Democratic Citizenship. 2001–2004. *The School: A Democratic Learning Community*. The All-European Study on Pupils' Participation in School Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg, Germany.
- Edwards, C., L. Gandini, and G. Forman (Eds). 1993. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- Eisenberg, N., R. Fabes, and S. Losoya. 1997. Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In *Emotional development and emotional intelligence*, edited by P. Salovey and D. Sluyter. New York: Basic Books.
- Elias, C., N. Eisenberg, and L. Berk, 2002. Self regulation in young children: Is there a role for socio-dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17: 216–238.
- Epstein, A. 2007. *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope Curriculum*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Grossman, K., K. Grossman, and P. Zimmerman. 1999. Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, edited by J. Cassidy and P. Shaver. New York: The Guilford Press.
- Grotzner, T. 1998. The keys to inquiry. *Everyday classroom tools*. <http://hea-www.harvard.edu/ECT>.
- Howes, C. 1999. Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, edited by J. Cassidy and P. Shaver. New York: The Guilford Press.
- Howes C., C. Hamilton, and C. Matheson. 1994. Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development* 65: 253–263.
- Howes, C., C. Hamilton, and L. Phillipsen. 1998. Stability and continuity of child-caregiver and child peer relationships. *Child Development* 69: 418–426.
- Huppert, F., N. Marks, A. Clark, J. Siegrist, A. Stutzer, and J. Vittersø. 2006. *Personal and Social Well Being Module*. NC 8 Paper 3B. http://www.cambridgewellbeing.org/Files/Well-being-Module_Jun06.pdf.
- Jacobsen, T., W. Edelstein, and V. Hoffman. 1994. A longitudinal study of the relationship between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology* 30, 112–124.
- Laevers, F. 2005. *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven University, Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm.

- Kochanska, G., K. Murray, and E. Harlan. 2000. Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology* 36: 220–232.
- Londerville, S. and M. Main. 1981. Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Child Development* 17: 289–299.
- Learning Stewards. 2009. <http://www.childrenofthecode.org/>.
- Maslow, A. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McLelland, M., F. Morrison, and D. Holmes, D. 2000. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 15: 307–329.
- Michael, A. 1981. Reading and risk-taking: The teacher's role. *Reading Horizons* 21 (2): 139–142.
- National Institute for Health and Clinical Excellence. (2008), Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education. *Public Health Guidance* 12. <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/PH012Guidance.pdf>.
- Play England. 2006. National Children's Bureau. <http://www.playengland.org.uk/Page.asp>.
- Power, C. and C. Hertzman. 1997. Social and biological pathways linking early life and adult disease. *British Medical Bulletin*, 53: 210–221. <http://bmb.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/53/1/210>.
- Rathunde, K. and M. Csikszentmihalyi. 2005. The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. *Elementary School Journal* 106(1): 59–79.
- Rathunde, K. and M. Csikszentmihalyi. 2006. The developing person: An experiential perspective. In *Handbook of Child Psychology: Vol.1. Theoretical models of human development (6th ed)* edited by R. Lerner and W. Damon (Series Ed.). New York: Wiley.
- Sapon-Shevin, M. 1999. *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. New York: Allyn & Bacon.
- Schweinhart, L., J. Montie, Z. Xiang, W. Barnett, C. Belfield, and M. Nores. 2005. *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Sen, A. 1999. *Development as freedom*. New York: Random House.
- Shanker, S. 2008. *In search of the pathways that lead to mentally healthy children*. www.mehri.ca/images/Mission%20Statement.pdf.
- Shonkoff, J. and D. Phillips. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Topitzes, J., O. Godes, J. Mersky, S. Ceglarek, and A. Reynolds. 2009. Educational success and adult health: findings from the Chicago longitudinal study. *Prevention Science* 10(2): 175–195.
- Underhill, A. 1999. Facilitation in language teaching. *Affect in language learning*, edited by J. Arnold. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- United Nations. General Assembly. 1990. *UN Convention on the Rights of the Child*. Article 12.
- UNICEF. Fact sheet on the rights to participation. <http://www.unicef.org/crc/files/Right-to-Participation.pdf>.
- Young, R. 1991. *Risk-taking in learning*, K-3. National Education Association of the United States. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/24/83.pdf.
- Walsh, G. and J. Gardner. 2005. Assessing the Quality of Early Years Learning Environments. *Early Childhood Research and Practice* 7 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/walsh.html>.
- Wong, M., J. Nigg, R. Zucker, L. Puttler, H. Fitzgerald, J. Jester, J. Glass, and K. Adams. 2006. Behavioral control and resiliency in the onset of alcohol and illicit drug use: a prospective study from preschool to adolescence. *Child Development* 77: 1016–1033.

Профессиональное развитие

Качественную педагогическую работу осуществляют те педагоги, которые постоянно занимаются своим профессиональным и личным развитием, анализируют свою практическую работу, а также работают в сотрудничестве с другими, моделируя (показывая на собственном примере) удовольствие от процесса обучения на протяжении всей жизни. Педагог обязан реализовывать требования, установленные национальной учебной программой, на основе убеждения, что каждый ребенок может успешно учиться. Педагог также обязан оптимальным образом поддерживать развитие и обучение каждого ребенка.

Педагог своим примером показывает удовольствие от обучения и демонстрирует необходимые для этого навыки, отвечая на новые вызовы в своей повседневной жизни и работе, учитывая изменения в обществе, все увеличивающийся объем новой информации и появление новых технических средств. Через активное участие, критическую рефлексия и работу в партнерстве с другими, педагог улучшает качество своей профессиональной работы, поднимает статус своей профессии, а также улучшает свою способность пропагандировать качественное образование для всех детей.



ПРИНЦИП 7.1

Педагог постоянно улучшает свои навыки, чтобы достигнуть качества и поддерживать его на высоком уровне в своей профессиональной деятельности
– в соответствии с изменяющимися требованиями современного мира.

- 7.1.1** Педагог осознает важность обучения на протяжении всей жизни и использует различные возможности для личного и профессионального развития.
- 7.1.2** Педагог постоянно размышляет, получает обратную связь, критически оценивает качество своей педагогической деятельности, и уровень профессиональных знаний и на основании этого вносит необходимые изменения в практику своей работы.
- 7.1.3** Педагог работает в сотрудничестве с другими, чтобы улучшить качество как своей практической работы, так и уровень профессионализма в области развития детей младшего возраста в целом.
- 7.1.4** Педагог в своей профессиональной деятельности способен принимать решения, опираясь на свои знания и навыки, в том числе навыки критического мышления.
- 7.1.5** Педагог участвует в мероприятиях местного сообщества, чтобы пропагандировать важность качественного доступного образования для каждого ребенка и уважение к профессии педагога.

Почему важно постоянно улучшать свою компетентность, с тем чтобы достигнуть высокого профессионального уровня и далее поддерживать его – в соответствии с изменяющимися требованиями современного мира

Существует много причин, почему педагогам необходимо постоянно улучшать свою компетентность. Первая причина состоит в том, что обучение детей оказывается более успешным, когда педагоги занимаются постоянным профессиональным развитием. Исследования показывают, что объем профессиональной подготовки связан с уровнем качества взаимодействий и разговоров педагога с детьми в плане их теплоты, поддержки и стимуляции обучения (NICHD 1997, Blair 2002, Kontos and Wilcox-Herzog 2002, Siraj-Blatchford et al. 2002). Как обсуждалось в первом разделе этого пособия «Целевая область: Взаимодействия», установлено, что качество взаимодействий оказывает положительное воздействие на когнитивное развитие детей (Siraj-Blatchford and Sylva 2002).

Еще одна причина состоит в том, что педагогам необходимо следить за профессиональной литературой. Постоянно появляется новая информация о том, как улучшить обучение детей, каковы наиболее эффективные методы подачи материала по учебной программе, а также что выходит на первый план – какие знания и навыки нужны человеку, чтобы добиться успеха в мире, который изменяется. Мы никогда бы не пошли к врачу, который лечит больных на основе знаний пятидесятилетней давности. Мы ожидаем, что часть работы врача как специалиста состоит в том, чтобы знать и использовать современную информацию. Того же мы ожидаем и от других дипломированных специалистов – юристов, бухгалтеров, архитекторов, инженеров – что они знают общепризнанную практику работы и придерживаются ее сами. Точно так же должно обстоять дело и в отношении профессии педагога: педагоги должны знать, что говорится в новейших исследованиях, применимы ли те или иные исследования в разных контекстах, что является правильным и соответствует этическим нормам, а также должны уметь использовать эти данные в различных обстоятельствах.

Однако педагогу необходимо выйти за рамки просто технической компетентности. В профессиях, связанных с работой с людьми (это касается социальных работников, работников здравоохранения и часто даже педагогов),

считается полезным сохранять дистанцию в эмоциональном плане и не втягиваться в слишком личные отношения с клиентами. Для тех, кто работает в секторе воспитания и обучения детей младшего возраста, такое требование применимо с трудом. Педагоги эмоционально должны быть вовлечены в свои отношения с детьми, и для них важно использовать свои эмоции в работе с детьми и их родителями (Colley 2006, Peeters 2008). Как специалистам педагогам необходимо знать, какова общепризнанная практика работы в том сообществе, где они работают. Им необходимо поддерживать связь с местным сообществом и знать о многообразии, существующем в сообществе, и о том, как они могли бы наилучшим образом обеспечить инклюзию в условиях существующего многообразия. Педагоги должны обладать навыками лидерства, поскольку они становятся катализаторами изменений и ведут работу, чтобы предоставить силы и возможности детям, семьям и членам сообщества. Поскольку в области обучения и воспитания детей младшего возраста приходится учитывать различные интересы, педагогу необходимо чутко реагировать на все – потребности детей, потребности семей и требования общества в целом. Именно поэтому педагогам на протяжении их работы в области раннего детства требуется множество новых навыков.

Согласно работе (Rinaldi 2006), педагогам необходимо понимать, что имеется «постоянное взаимное влияние между теми, кто обучает, и теми, кого обучают, между теми, кто преподает, и теми, кто учится». Это требует, чтобы представители педагогической профессии обладали навыками для обучения на протяжении всей жизни. Во время подготовки в колледже или университете будущих педагогов невозможно подготовить ко всем трудностям, с которыми они столкнутся при выполнении своей работы, поэтому необходимо, чтобы эти специалисты продолжали учиться, исследовать и расширять свой репертуар навыков на протяжении всей своей профессиональной карьеры. Причины этого – в сложности этой работы и в том, что никакая программа не может подготовить будущих педагогов ко всем особенностям, с которыми они столкнутся, работая в самых разнообразных и сложных ситуациях.

Привычка к критическому анализу и рефлексии – это один из навыков обучения на протяжении всей жизни. Рефлексия о собственной практике работы – ключ к ее улучшению. Критическая рефлексия о практике работы позволяет педагогам определять свои собственные потребности в новых знаниях или навыках в различных областях профессиональных знаний педагога (предметные знания, общепедагогические знания, специальные знания в обла-

сти дидактики, знание учебной программы, эмпирические и имплицитные знания, знания в области психологии). Рефлексия помогает педагогу принимать решения, связанные с будущей работой, осуществлять и оценивать изменения в своей собственной практике работы и быть уверенным в своих собственных способностях.

Идея преподавания на основе рефлексии была выдвинута Джоном Дьюи более века тому назад. Дьюи разграничивал рутинное действие и действие рефлексивное (Dewey 1933). Рутинное действие в основном направляется импульсом, традицией и властью. В этом случае педагоги пытаются решить проблемы на основе коллективного кода (так мы обычно поступаем). Рефлексивное действие связано с активным, настойчивым и тщательным рассмотрением любого убеждения или практики действий в свете причин, которые поддерживают их, и дальнейших последствий, к которым они ведут.

Дж. Дьюи указывает, что для рефлексивного действия характерны три свойства: непредубежденность, ответственность и искренность (Dewey 1933). Непредубежденность – это способность активно выслушивать все стороны, со всем вниманием отнестись к альтернативным возможностям и признавать возможность ошибки даже в убеждениях, которые нам дороги. Педагог активно пытается найти противоречивые данные для того, чтобы проанализировать, как обосновывается то, что считается «правильным». Ответственность предполагает размышление о различных последствиях того, чему и как мы учим: личное воздействие на представления детей о самих себе; последствия обучения для интеллектуального развития детей, а также политические последствия для жизни детей (Pollard and Tann 1993). В работе (Zeichner and Liston 1996) отмечается, что даже при наилучших условиях обучение может приводить к неожиданным и не предполагавшимся результатам. Рефлексивные педагоги оценивают свою педагогическую работу, задавая себе вопросы: «Являются ли результаты хорошими, для кого и каким образом?», а не просто «Выполнил ли я свои цели?» Искренность означает, что педагог подходит ко всем ситуациям, полагая, что он всегда может узнать что-то новое.

В работе (Schon 1983) отмечается, что рефлексия может осуществляться в двух временных форматах, а именно: «рефлексия о действии», которая имеет место до и после действия (например, при планировании и оценке результатов занятия), и «рефлексия в действии», когда педагог пытается сформулировать и решить проблему на месте.

Авторы работы (Zeichner and Liston 1996) добавляют, что рефлексивное действие позволяет педагогу отойти от простого исполнения действий, предписанных кем-то, кто не имеет непосредственного отношения к этому классу/группе, и принять на себя активную роль: педагог сам формулирует цели и задачи своей собственной работы. Рефлексия подразумевает, что у педагога имеются идеи, убеждения и теории, которые способствуют улучшению преподавания.

В работе (Sorel and Wittorski 2005) отмечается, что статья специалистом совсем не означает принять знания, которые кто-то тебе подает, но означает соучастие в выстраивании (конструировании) знаний. Рефлексия предоставляет педагогу возможность находить теории, убеждения, концепции, исследования и т.д. как свидетельство успешной практики работы и достижения результатов. Рефлексия может либо побудить педагога поддержать литературу, имеющуюся о практике преподавания, либо заставляет его опровергать ее. Педагоги поэтому могут принять активное участие в создании науки об образовании. Рефлексия является инструментом, который расширяет возможности педагогов, побуждая их принимать на себя ответственность за разработку учебной программы и реформирование школы. В работе (Peeters 2008) утверждается, что крайне важно, чтобы каждый педагог вносил существенный вклад в процесс профессионализации этой области и участвовал в процессе совместного выстраивания постоянно развивающегося профессионализма. Процесс профессионализации не ограничивается ответственностью каждого отдельного педагога, но должен рассматриваться как социальная практика, которая является следствием взаимодействия между социальными изменениями, политическими мерами, новыми научными открытиями и исследователями, сотрудниками школ и детских садов, семьями и детьми.

Педагогов в обществе будут рассматривать как специалистов, когда они будут выступать как люди, принимающие решения, а не просто полагаться на спущенную сверху реформу образования. Педагогам необходимо добиваться того, чтобы знания, создаваемые ими, стали заметными, и их стали ценить. В работе (Zeichner and Liston 1996) констатируется общий недостаток уважения к знаниям, генерируемым педагогами-практиками, в исследованиях в области образования. Как отмечают авторы работы (Lythe and Cochran-Smith 1990), в литературе по педагогике зачастую отсутствуют голоса педагогов, те вопросы и проблемы, которые ставят педагоги, те структуры, которые они используют, чтобы интерпретировать и улучшить

практику своей работы, а также то, как педагоги определяют и понимают свою работу. И это при том, что педагоги, в силу того, что они непосредственно вовлечены в процесс воспитания и обучения в д/с группе/классе, обладают уникальным взглядом и пониманием сложностей преподавания, который не достижим для исследователей, изучающих обучение «извне».

Педагог может заниматься рефлексией как индивидуально, так и в сообществе других педагогов. Совместно обсуждая теории, проблемы и вопросы, а также документируя свой собственный опыт, педагоги могут стать катализаторами изменений. Через участие в социальном конструктивизме педагоги выстраивают в сотрудничестве с другими знания, которые оказываются чем-то большим, нежели сумма знаний отдельных педагогов.

Существует несколько способов принимать участие в рефлексии в сотрудничестве с другими. Наставничество – это один из этих способов, способствующий обмену знаниями и обучению через диалог. Наставничество может существовать в разных формах – от взаимопомощи коллег до таких отношений, когда опытный специалист работает с менее опытным педагогом. В работе (Millikan 2003) отмечается, что профессиональный рост значительно обогащается через обсуждения с коллегами, родителями и специалистами. В процессе наставничества через взаимное выслушивание друг друга и наставник, и педагог получают доступ к другим точкам зрения и могут осознать глубинные аспекты практики своей педагогической работы.

Рефлексия в сотрудничестве также имеет место, когда педагоги как специалисты делятся своими мнениями, участвуя в профессиональных форумах и реагируя на

исследования, чтобы расширить знания в данной области и чтобы педагогов рассматривали в качестве катализаторов изменений. Педагоги становятся частью движения к социальной справедливости, когда они начинают задавать себе вопросы, кто они, во что они верят, какими ценностями руководствуются в жизни, и далее распространяют эти знания на свои сообщества учащихся. В работе (Katz 2009) указывается, что педагоги достигают зрелости, когда у них появляется уверенность в своей собственной компетенции и они начинают задавать «глубокие и более философские вопросы, такие как: *Каковы мои исторические и философские корни? Какова природа роста и обучения? Как принимаются решения в отношении образования? Могут ли школы изменить общество?*»

Через профессиональное развитие педагоги также узнают, что необходимо для «демократического профессионализма» или профессионализма как социальной практики, который многие авторы рассматривают в качестве одной из компетенций, которыми необходимо обладать педагогу для того, чтобы демократические принципы процветали в нашем обществе (Oberhuemer 2005, Moss 2007, Peeters 2008). Согласно работе (Moss 2007):

Демократическое участие является важным критерием гражданственности: это средство, используя которое, дети и взрослые могут участвовать в формировании решений, касающихся их самих, групп, к которым они принадлежат, и общества в целом. Это также средство противостоять власти и ее желанию править, а также формам угнетения и несправедливости, которые возникают вследствие неограниченного использования власти. И, наконец, что тоже очень важно, демократия создает возможность для процветания многообразия. Как следствие, она создает наилучшую среду для развития нового мышления и новой практики.

ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА

7.1.1

Педагог осознает важность обучения на протяжении всей жизни и использует различные возможности для личного и профессионального развития.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Нам необходимо учиться на протяжении всей жизни, поскольку мы должны быть в состоянии реагировать на изменения. Будущее принесет новое понимание, новые требования и потребность в новых знаниях и навыках. Для того чтобы педагог стал специалистом, ему необходимо быть готовым к постоянному – на протяжении всей жизни – процессу изменения, а также к изменению и улучшению качества своей работы.

Первый шаг состоит в том, чтобы педагог осознал, что в его профессиональном развитии есть место для роста, и начал искать различные возможности (формальные и неформальные) для обучения и развития. Педагогу необходимо видеть, что он хотел бы улучшить в собственной практике работы, или что он хотел бы узнать, и поставить цель найти информацию по этой теме. Педагог может также проявлять любознательность и вообще искать новую информацию, чтобы видеть, что лучше подходит к его обстоятельствам. Педагоги могут это осуществлять, посещая семинары и мероприятия по профессиональному развитию, вступая в профессиональные группы, которые либо встречаются лично, либо он-лайн в Интернете для развития новых знаний, а также обновляя свои профессиональные знания через чтение профессиональных журналов и книг, или участвуя в «действенных исследованиях» в тех областях, которые их интересуют.

Педагогам также необходимо понимать, что их личные убеждения и жизненный опыт влияют на их работу. Педагогам следует искать разные возможности для личного роста. Это включает поиски и посещение семинаров, которые прямо не связаны с их работой, но обогащают ее (например, использование компьютерных технологий). Педагоги могут также учиться у специалистов в области социальных услуг или медицины, а также делиться своими собственными знаниями с людьми этих профессий.

Наконец, недостаточно просто читать и слушать других людей, которые говорят о каких-то новых идеях. Для того чтобы изменять свою практику работы, педагогам необходимо действовать – внедрять эти новые идеи в свою работу, проверять их в условиях своего собственного класса или д/с группы и анализировать их. Процесс обучения не завершен, если новые идеи и новые профессиональные знания не перешли на уровень применения и если их нельзя применить в новых обстоятельствах. Помимо этого, важно, чтобы педагоги моделировали для детей позитивное отношение к такого рода обучению. Это подразумевает, что педагоги разговаривают с детьми о том, что означает для них учиться новому, каким образом они что-то изучили, что они узнали, как это изменило их предшествующие знания или навыки, и как они будут это использовать. Моделирование также предполагает, что педагоги делятся с детьми своими мыслями и энтузиазмом в отношении обучения и изменений.

Как продвигаться вперед

Педагоги совершенствуют свое мастерство, когда они проявляют инициативу и вовлекают других специалистов в занятия, способствующие обучению на протяжении всей жизни. Они организуют и посещают профессиональные встречи, где они представляют свой опыт и свои открытия. Они предлагают темы для обсуждения по тем исследованиям, которые они читали, инициировали или по которым у них имеются вопросы, или даже предлагают темы, по которым они сами могут провести исследование.

Когда педагог осознает важность обучения на протяжении всей жизни и использует различные возможности для личного и профессионального развития, тогда дети:

- узнают, что знания, навыки и мнения всегда меняются;
- осознают, что обучение – это постоянно идущий процесс у всех людей, а не только у детей;
- получают модель для обучения на протяжении всей жизни;
- получают пользу от различного личного и профессионального опыта своего педагога, его знаний и навыков, и это помогает детям развить более широкие взгляды и глубже понять привычные понятия;
- получают пользу от более высокого уровня уверенности своего педагога.

7.1.2

Педагог постоянно размышляет, получает обратную связь, критически оценивает качество своей педагогической деятельности и уровень профессиональных знаний и на основании этого вносит необходимые изменения в практику своей работы.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Для осуществления рефлексии важно, чтобы педагоги задавали себе вопросы; анализировали и оценивали предметное содержание и процессы, которые имеют место у них в д/с группе/классе; собирали обратную связь; соединяли теорию с практикой; проводили связи между задачами, целями, убеждениями и поведением и регулярно оценивали различные стороны своей собственной практики работы. Вся эта деятельность осуществляется в контексте д/с группы/класса и представляет собой наилучший способ учиться и улучшать практику работы, особенно когда педагог сотрудничает в этом процессе с другими. Для того чтобы стать педагогом, практикующим рефлексию, необходимо выйти за технические аспекты преподавания. Это означает, что необходимо научиться вместо вопросов «как» задавать вопросы «почему», что позволяет рассматривать указания и методы управления в классе не как цели сами по себе, но как часть более широкого учебного процесса.

Педагоги используют различные инструменты для самооценки, такие как профессиональные портфолио, журналы, видеозаписи или аудиозаписи и т.п. Эти инструменты позволяют педагогам, критически размышляя о своей практике работы, искать причины того, почему определенные действия оказываются успешными или нет; устанавливать, что следует изменить; а также почему и как следует планировать.

Педагоги привыкли к тому, что различные наставники/руководители приходят к ним в д/с группу/класс для того, чтобы дать им обратную связь. Они также привыкли к тому, что специалисты (такие как психологи и спец. педагоги),

работая с более трудными детьми, вносят свой вклад в обучение их д/с группы/класса. Однако педагоги могут расширить такой вклад, если попросят своих коллег также дать обратную связь друг другу через процесс наставничества коллег. Они также могут создать команды педагогов, работающих с детьми одного возраста/одних и тех же классов (или разных возрастов/классов), чтобы составить представление о том, что может требоваться детям, которые развиваются более медленно или более быстро. Группы педагогов могут также вести коллективные журналы, особенно если на протяжении дня с детьми работает несколько взрослых. Педагоги могут участвовать в проектах «действенных исследований», чтобы опробовать различные подходы, методы, рутинные занятия и т.п. и чтобы выяснить, что лучше работает в разных ситуациях и для разных детей, и задокументировать, что получается. Они могут делать записи аналитического характера после использования новых подходов/методов обучения в своей работе и затем поделиться ими с другими педагогами и специалистами. Они могут документировать то, что они узнают или обнаруживают в профессиональных журналах.

Педагоги могут получать обратную связь от детей и их семей – узнавая их мнение о рутинных занятиях, методах, подходах и т.д., а также их идеи о том, что следует поменять и почему. Дети и семьи чувствуют больше веры в себя, когда они видят, что их мнение важно для педагогов и учитывается, когда это уместно, в повседневной практике работы педагога. Когда педагог учитывает комментарии семьи или учащегося в своей повседневной работе, он тем самым моделирует для детей рефлексивное действие, объясняя, как он сам учится на том, что происходит в классе, и почему важно, чтобы взрослые улучшали свою работу на основе того, что они наблюдают. Это побуждает детей также менять свою игру или другие учебные занятия, анализируя, что работает, а что не работает, что им нравится, а что им не нравится в этом занятии, как улучшить его и почему, и какого рода изменения необходимо сделать.

Как продвигаться вперед

Педагоги продвигаются вперед, когда они ищут возможности поделиться с другими специалистами и взрослыми своим опытом относительно того, почему и как они используют самооценку, а также обратную связь, которую они получают от других, чтобы показать положительный эффект от использования этих процессов.

Когда педагог размышляет, получает обратную связь и оценивает качество своей педагогической работы и уровень своих профессиональных педагогических знаний и, когда это требуется, осуществляет необходимые изменения, тогда дети:

- участвуют в учебном процессе более высокого качества;
- узнают, что рефлексия в отношении своих собственных действий может способствовать их развитию;
- осознают, что знания, навыки и мнения постоянно меняются;
- осознают, что обучение – это постоянно идущий процесс у всех людей, а не только у детей;
- принимают изменения как важную и необходимую часть повседневной жизни.

7.1.3

Педагог работает в сотрудничестве с другими, чтобы улучшить качество как своей практической работы, так и уровень профессионализма в области развития детей младшего возраста в целом.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Важно, чтобы педагог не чувствовал себя в одиночестве, выстраивая процесс своего обучения и развития. Обмениваясь своим опытом, знаниями и навыками с другими, педагог приобретает уверенность в своей работе и в себе лично. Спрашивая мнение других, знакомясь с их точками зрения и опытом, а также активно выслушивая их комментарии, педагог получает критическую обратную связь о своей практике работы. Если педагог активно участвует в процессе обмена мнениями, то это значит, что он может рассказать о своем опыте и мнениях, готов слушать других и проявляет желание находить наилучшие решения профессиональных проблем. Это также значит, что он готов помогать другим и просить помощи, если она понадобится. Он не только способен, но и готов защищать решения, приводя профессиональные доводы и объяснения.

Педагоги работают в сотрудничестве, когда они участвуют во встречах с «командой» педагогов и специалистов, с которыми они работают, или в других профессиональных мероприятиях в школе/детсаду. Они образуют команды с другими специалистами для того, чтобы непрерывно улучшать различные области программы или практики работы. Они приглашают других педагогов в свой класс, чтобы те наблюдали за практикой их работы и затем вместе с ними анализируют их наблюдения. Педагоги также размышляют о практике работы других педагогов на уровне школы/города/страны/мира и связывают этот опыт со своей собственной практикой работы. Если взаимопосещения проводить невозможно, то педагоги делают видеозаписи своей практики работы и д/с группе/классе и анализируют их вместе с коллегами.

Педагоги также выходят за рамки собственной школы/детсада и принимают участие в профессиональных мероприятиях, где они могут продемонстрировать свою практику работы и опыт, а также узнать об опыте других; в различных мероприятиях по профессиональному развитию (семинарах, конференциях и т.п.). Они также могут участвовать в профессиональных форумах в Интернете.

Наконец, педагоги должны демонстрировать детям, что педагоги тоже учатся совместно с другими, и объяснять детям, почему такого рода процесс обучения важен.

Как продвигаться вперед

Педагоги продвигаются вперед, когда они участвуют в оценке практики работы в детсаду/школе и обсуждают с коллегами трудности, механизмы и процедуры оценки качества практики работы в детсаду/школе, а также предлагают цели и действия по ее улучшению. Они принимают на себя активную или руководящую роль в подготовке профессиональных мероприятий или деятельности на уровне всей школы или более широкого сообщества учащихся.

Когда педагог работает в сотрудничестве с другими, чтобы улучшить общее качество как своей собственной практической работы, так и профессии в целом, тогда дети:

- осознают, что люди учатся вместе с другими людьми, что обучение не является дорогой, по которой человек идет в одиночестве;

- ценят других как источник своего обучения;
- ощущают внимание всех взрослых в среде школы/детсада.

7.1.4

Педагог в своей профессиональной деятельности способен принимать решения, опираясь на свои знания и навыки, в том числе навыки критического мышления.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Для того чтобы педагог мог стать человеком, принимающим решения, первый шаг – это понимать и быть в состоянии объяснить собственную концепцию, убеждения и взгляды на обучение и детство. Педагогам следует в начале учебного года рассказать семьям о своей концепции педагогики и далее на протяжении учебного года связывать с этой концепцией проводимые занятия. Решения, которые принимают педагоги, должны определяться их концепцией, убеждениями и взглядами, однако в действительности дело может обстоять иначе, если они не анализируют свои действия, не занимаются рефлексией. Может оказаться, что решения и действия – скорее реакции, нежели целенаправленные действия. В своей профессиональной повседневной жизни педагоги сталкиваются с многочисленными ситуациями, которые требуют принятия решений. Некоторые решения необходимо принять немедленно; в других случаях для обдумывания решений имеется больше времени. Важно, однако, чтобы решения педагогов были основаны на их собственных знаниях и навыках, а также на новой полученной информации.

Важно также, чтобы педагог принимал ответственность за свои решения и действия, в том смысле, что педагог был бы в состоянии защитить их, приводя профессиональные аргументы и объяснения. Это означает, что педагог должен уметь сформулировать и описать, что он делает в д/с группе/классе, для других специалистов, детей и семей. Так он моделирует для детей, как работает процесс принятия решений. Поведение педагога, связанное с тем, как он принимает решения, дает детям модель, как действовать в ситуациях, в которых им необходимо найти решения. Самостоятельное и критическое мышление педагога также показывает детям, что всегда существует много способов решить проблему, но человек всегда придумывает различные решения на основе своих знаний, навыков и мнений и принимает ответственность за свое решение.

Педагогу также следует изучать новые педагогические подходы и критически их анализировать. Это означает, что педагог вводит новые подходы в практику своей работы, адаптируя их таким образом, чтобы они соответствовали составу класса/группы, нуждам и жизненному опыту детей/семей и в целом местному контексту. Педагог также может сделать шаг вперед и, используя формальные процедуры научного исследования, провести «действенное исследование» при апробации новых подходов – для того, чтобы систематизировать свои результаты и опубликовать их.

Как продвигаться вперед

Педагоги продвигаются вперед, когда они начинают участвовать в принятии решений на уровне детсада/школы или на уровне профессии. Они ставят под вопрос различные аспекты учебной программы и практики работы, которые не соответствуют современным представлениям о качестве, и выступают за введение новых методов на уровне школы/детсада в соответствии со своим собственным опытом.

Когда педагог действует как человек, способный принимать решения в своей работе, используя знания, навыки, самостоятельное и критическое мышление, тогда дети:

- узнают, что людям приходится принимать решения, и учатся принимать решения целенаправленно;
- узнают, что у людей имеются аргументы в пользу их решений и объяснения этих решений;
- узнают, что нужно принимать ответственность за свои решения;
- получают модель критического и самостоятельного мышления.

7.1.5

Педагог участвует в мероприятиях местного сообщества, чтобы пропагандировать важность качественного доступного образования для каждого ребенка и уважение к профессии педагога.

Как педагог может добиваться качества в своей практической работе

Все специалисты хотят, чтобы общество их признавало как людей, обладающих неким ценным набором навыков; точно также и педагогам необходимо, чтобы их рассматривали в качестве специалистов. Однако общественное мнение в отношении педагогической профессии зачастую опирается на традиции и убеждения, которые отягчены старыми моделями мышления, предубеждениями и т.д. К педагогам часто относятся как техническим работникам, которые должны выполнять то, что им говорят другие. Полагают, что педагогов нужно контролировать, что они не способны ни ставить, ни решать проблемы, связанные с собственной практикой работы. Эти точки зрения и предубеждения неправильны, и их необходимо изживать.

Педагоги могут бороться с этими предубеждениями, как и в любой другой профессии, информируя членов сообщества о том, что они делают, как они делают это и почему это важно. Они используют различные мероприятия в местном сообществе, чтобы поговорить о важности качественной практики работы и качественного обучения детей младшего возраста. Они не позволяют обществу принижать их роль из-за того, что они работают с самыми младшими, а не с детьми постарше или со взрослыми. Они понимают, что раннее детство является важнейшим периодом в жизни человека, поскольку в этот период закладывается основа для дальнейшего обучения и развития, и педагоги просвещают общественность – чтобы люди знали эти факты. Педагоги информируют общественность о пользе занятий, для того чтобы маленькие дети получали необходимую заботу и стимулы для развития, а также о том, какого рода занятия позволяют обеспечить детям обучение и развитие. Педагоги используют различные возможности, чтобы помочь разным группам населения осознать важность качественных услуг по обучению детей младшего возраста, и выступают за то, чтобы помочь семьям получить такие услуги. Они участвуют в обсуждении профессионализма в педагогике на местном уровне, публикуют статьи о своем опыте в местных газетах, журналах и т.п., выставляют свои работы и работы детей в местном сообществе с объяснениями, как это представляет качественную педагогику, и даже обращаются с просьбами на местное ТВ сделать документальный фильм об их работе или о конкретных вопросах образования.

Педагоги информируют общественность о нуждах детей, у которых нет возможности получить качественное обучение в раннем возрасте, а также дают

рекомендации соответствующим органам власти, когда определенные группы детей (из групп меньшинств, дети со специальными нуждами и т.д.) оказываются не включены в систему образования или не получают качественного обучения.

Как продвигаться вперед

Педагоги продвигаются вперед, когда они видят проблемы, связанные с образованием, в местном сообществе и выступают за изменения через разработку материалов и инициацию кампаний. Они также организуют собрания, круглые столы и другие встречи для членов местного сообщества для того, чтобы дать им информацию или вовлечь их в обсуждение тем, связанных с качеством обучения детей младшего возраста.

Когда педагог участвует в мероприятиях в местном сообществе, чтобы пропагандировать важность качественного обучения и доступа к качественному образованию для каждого ребенка, тогда дети получают от этого пользу, поскольку:

- увеличивается осведомленность общественности о важности и воздействии качественного образования, а это ведет к тому, что члены местного сообщества уделяют детям больше внимания;
- больше членов местного сообщества готовы выступать за качественное обучение и доступность образования для детей младшего возраста, и, как следствие, больше детей получают более качественное образование.

Исследования и документы, которые могут оказать помощь в данной целевой области

- Blair, C. 2002. School readiness: Integration of cognition and emotion in neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist* 57(2): 111–127.
- Colley, H. 2006. Learning to labour with feeling: Class, gender, and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(1): 15–29.
- Dewey, J. 1933. *How We Think*. Chicago: Henry Regnery.
- Griffith, M. and S. Tann. 1992. Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching* 18(1): 68–81.
- Katz, L. 2009. The challenges and dilemmas of educating early childhood teachers. In A. Gibbons and C. Gibbs (Eds.) *Conversations on early childhood education: voices from the working forum for teacher educators*. Redmond, WA: World Forum Foundation.
- Kontos, S. and A. Wilcox-Herzog, 2002. *Teacher preparation and teacher–child interaction in preschools*. ERIC Digest EDO-PS-02-11.
- Lythe, S. and M. Cochran-Smith. 1990. Learning from Teacher Research: A Working Topology. *Teachers College Record* 92(1): 83–103.
- Millikan, J. 2003. *Reflections: Reggio Emilia principles within Australian contexts*. NSW, Australia: Pademelon Press.
- Moss, P. 2007. Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *Early Childhood Education Research Journal* 15(1): 5–20.
- Oberhuemer, P. 2005. Conceptualising the early pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 13(1): 5–16.
- Paris, C. 1993. *Teacher Agency and Curriculum Making in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Peeters, J. 2008. *The construction of a new profession: A European perspective on professionalism in early childhood education and care*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Pollard, A. and S. Tann. 1994. *Reflective Teaching in the Primary School*. London: Cassell.
- Rinaldi, C. 2005. *In dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Schon, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, R. Gilden, and D. Bell. 2002. *Researching effective pedagogy in the early years: Research report RR356*. Department for Education and Skills.
- Siraj-Blatchford, I. and K. Sylva. 2004. Researching pedagogy in English preschools. *British Educational Journal* 30(5): 713–730.
- Sorel, M. and R. Wittorski. 2005. *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L'Harmattan.
- Zeichner, K. and D. Liston. 1996. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

А Активное обучение/участие (Active learning/participation): Процесс, в ходе которого дети активно вовлечены в учебный процесс, а не «пассивно» воспринимают то, что преподает педагог. Активное обучение включает практические занятия/задания и вовлекает учащихся, обеспечивая соответствие между тем, что необходимо изучить, и интересами учащихся, их уровнем понимания и развития. Активное участие предполагает, что учащиеся вовлечены в демократические процессы, у них имеется свобода выбора, они участвуют в принятии решений и т.п. Оно также включает чтение, письмо, обсуждение и участие в решении задач, анализе, синтезе и оценке.

Б Благополучие (Well-being): Согласно работе (Laevers 2005): «Дети с высоким уровнем благополучия чувствуют себя замечательно. Они наслаждаются жизнью. Им весело, и они рады друг другу и своему окружению. Они излучают жизненную энергию и при этом не напряжены и полны внутреннего покоя. Они открыты и с готовностью принимают свое окружение. Они спонтанны и могут в полной мере быть самими собой. Благополучие связано с уверенностью в себе, хорошей степенью самоуважения и жизнестойкости... Благополучие важно для процесса обучения, поскольку оно генерирует энергию и обеспечивает возможность для ребенка быть в контакте с самим собой, со своими чувствами и опытом».

В Вмешательство (Intervention): Действие, спланированное для того, чтобы улучшить прогресс тех учащихся, которые отстают от ожидаемого уровня и имеется риск, что они не осуществят своего потенциала. Вмешательство предполагает, что этим учащимся в определенные моменты будет предоставляться дополнительное или другое обучение, однако эффективное вмешательство также требует, чтобы потребности этих учащихся принимались во внимание в ходе всего планируемого обучения.

Вопрос открытого типа (Open-ended question): Вопрос, на который можно дать много правильных ответов и который позволяет ответить на него различными способами. Открытые вопросы способствуют подлинному размышлению, поскольку ответ либо неизвестен, либо не предопределен.

Вопросы закрытого типа (Close-ended questions): Вопрос, который имеет только один правильный ответ, и/или когда ответ уже известен спрашивающему или требует минимального ответа от отвечающего на вопрос.

Г Голос (Voice): Включает в себя представление о том, что люди, которых традиционно заставляют молчать и/или они лишены прав, становятся через диалог и действия активными участниками. Иметь голос означает делать значимый вклад, в результате чего возникает чувство собственной ответственности и инициативы (ownership) и обладания силой и правами (empowerment).

Гражданское общество (Civil society): Арена добровольных коллективных действий в сфере общих интересов, целей и ценностей. Гражданское общество часто включает в себя организации, такие как зарегистрированные благотворительные организации, неправительственные организации по развитию, группы местных сообществ, женские, религиозные, профессиональные, профсоюзные организации, группы взаимопомощи, социальные движения, бизнес ассоциа-

ции, коалиции и группы по защите прав и интересов (адвокаси) (London School of Economics 2004).

Д **Дискриминация (Discrimination):** Проявление предубеждений в действии. Дискриминация может осуществляться в отношении отдельных лиц или групп людей вследствие таких характеристик, как: этническая, расовая или классовая принадлежность, пол, физические способности, религиозные убеждения или сексуальная ориентация, а также других (ISSA, Education for Social Justice Program for Adults, 2005).

Дифференциация (Differentiation): Практика модифицирования и изменения преподавания, материалов, содержания, проектов и продуктов, которые создают учащиеся, а также оценивания для того, чтобы удовлетворять различные образовательные потребности учащихся, в том числе разные уровни способностей, умений и подготовки, стили обучения, обстоятельства жизни, возраст и т.д. В классе и д/с группе, где осуществляется дифференциация, педагоги осознают, что все дети/учащиеся различны и требуют разных методов обучения, чтобы они могли добиться успеха в обучении. Дифференциация включает широкий круг стратегий и методов.

Домашняя учебная среда (Home learning environment): Так называют среду, в которой непрерывно происходит неформальное обучение дома и в местном сообществе.

3 **Задание открытого типа (Open-ended activity):** Задание/занятие, которое не имеет заранее определенного результата.

Зона ближайшего развития (Zone of Proximal Development): Теория, которая берет свое начало в работах социального психолога Л.С. Выготского. Согласно этой теории, социальное взаимодействие критически важно для обучения. Выготский полагал, что процесс обучения состоит в постоянном движении от «актуального уровня развития» к «потенциальному уровню развития». Между этими двумя уровнями лежит зона ближайшего развития, где и происходит обучение через взаимодействие эксперта (педагога) и ученика (учащегося). В конечном итоге потенциальный уровень учащегося становится актуальным уровнем и учебный цикл продолжается.

З-Х-У (KWL): Это аббревиатура от «Знаю – Хотим узнать – Узнали». Учащиеся выясняют, что они знают по данной теме, перечисляют, что они хотят узнать, а затем после чтения или обучения выясняют, что они узнали или что еще они хотели бы узнать.

И **Идентичность (Identity):** Идентичностью (идентификацией) в данном документе называются **многочисленные идентичности (идентификации)** индивида. Каждый человек обладает меняющимися и зачастую конкурирующими между собой идентичностями. Развитие идентичности является динамическим процессом, идущим в ходе различной деятельности ребенка и его взаимоотношений дома, в сообществе, в школе или детсаду. Идентичность строится, выстраивается совместно с другими людьми и перестраивается через взаимодействия с другими (Brooker and Woodhead 2008).

Инвалидность; нарушения (Disabilities): Легкие/умеренные/тяжелые задержки развития в соответствии с надлежащим образом поставленным диагнозом. Когда речь идет о ребенке, термин *инвалидность/нарушения* включает задержки в одной или более следующих областях развития: физической, когнитивной, коммуникативной, социально-эмоциональной или адаптивной.

Индивидуализированное преподавание/обучение (Individualized teaching/learning approach): Такой тип преподавания/обучения, при котором педагог учитывает способности, потребности, интересы, опыт и т.п. индивидуальных учащихся при разработке, осуществлении и оценке процесса преподавания и обучения.

Индикатор (Indicator): Количественный или качественный фактор или переменная, которые предоставляют простой и надежный способ измерить достижение, отразить изменения, связанные с вмешательством, или же помочь оценить действия по развитию. В данном документе термином *индикаторы* обозначаются действия, предпринимаемые педагогами для того, чтобы достигнуть установленных стандартов.

Инклюзия (Inclusion): Процесс предоставления всем учащимся возможностей участвовать в жизни сообщества детского сада или школы вне зависимости от индивидуальных сильных сторон ребенка или ограничений. Этот процесс предполагает готовность обучать и воспитывать ребенка на максимальном уровне, подходящем для конкретного ребенка, в школе и детском саду, которые этот ребенок посещал бы при отсутствии имеющихся ограничивающих обстоятельств. Такой подход предполагает, что услуги поддержки ребенку предоставляются непосредственно в детском саду или школе (его не возят в другое учреждение, где предоставляются такие услуги); главное условие – чтобы ребенку шло на пользу пребывание в классе или д/с группе (его не ставят в положение, когда ему приходится «догонять» других учащихся).

Инструмент (Instrument): Разработка, используемая для сбора данных, информации и доказательств. Такие разработки включают тесты, опросники, бланки, схемы интервью, чеклисты, шкалы оценок и записи наблюдений.

Интегрированный подход к обучению (Integrated approach to learning): Игра или работа, которые требуют того, чтобы дети использовали различные навыки и знания из различных предметных областей для того, чтобы достигнуть того, что им нужно сделать. Интегрированный подход к обучению тесно связан холистическим развитием.

Итоговая оценка (Summative Assessment): Итоговая оценка обычно проводится в конце курса или проекта. В учебных заведениях итоговые оценки обычно используются для того, чтобы выставить учащимся оценку за курс или предмет.

К Качественная педагогика (Quality pedagogy): В данном документе под качественной педагогикой понимается искусство и наука обучения и поддержки развития детей холистическим и всесторонним образом; такой подход выходит за рамки метода «передачи знаний», моделью которого является фабрика

или банк. Качественная педагогика предполагает интеграцию взаимодействий детей, семей и сообществ; стратегии для осмысленного значимого обучения; включение многообразия; создание стимулирующей и инклюзивной учебной среды, которая способствует благополучию каждого и которая развивает у всех компетенции, необходимые для того, чтобы быть активными и ответственными членами демократического общества.

Компетенции (Competences): В широком смысле способности и постоянные качества человека. «Компетенцией называют достижение высокой степени интеграции между способностями и более широкими социальными задачами, которые имеются у человека» (Lisbon Council's Key Competences for Lifelong Learning 2004). **Компетентность (Competency)** – это более узкое техническое понятие, которым зачастую обозначают список навыков, знаний и т.п., которыми должен обладать человек, чтобы быть в состоянии выполнять определенную деятельность (Urban 2010).

Комплексный подход к планированию (Comprehensive planning approach): Подход к планированию, который опирается на потребности и интересы детей в д/с группе или классе и предусматривает учебные занятия и задания, рассчитанные на деятельность всем классом, в малых группах и индивидуально.

Кооперативное обучение (обучение при работе в сотрудничестве) (**Cooperative learning**): Метод обучения, при котором учащиеся работают совместно в группах обычно с целью выполнения конкретной задачи через сотрудничество. Этот метод может помочь учащимся развить навыки лидерства и способность работать с другими единой командой.

Критическое мышление (Critical thinking): Критическое мышление требует изучения любых убеждений или формы знаний в свете данных и доказательств, поддерживающих их, а также вытекающих из них заключений. Обычно критическое мышление также требует способности видеть проблемы, находить рабочие средства для решения этих проблем, собирать и должным образом организовывать нужную информацию, видеть неявные допущения и ценности, понимать и использовать язык с точностью, ясностью и тонкими различиями, интерпретировать данные, оценивать доказательства и аргументы, видеть наличие (или отсутствие) логических взаимоотношений между утверждениями, делать обоснованные выводы и обобщения, проверять получающиеся выводы и обобщения, реконструировать модель убеждений на основе более широкого опыта, а также выносить точные суждения о конкретных вещах и качествах в повседневной жизни (Wikipedia).

М Манипулятивы (Manipulative): В контексте д/с группы или класса данное слово обозначает предметы, которые используют дети, чтобы способствовать обучению через непосредственный опыт (hands-on learning), а также усвоению понятий через непосредственное прикосновение. Примеры манипулятивов: бобы или зубочистки, используемые для счета; предметы, которые дети могут передвигать, чтобы овладеть такими понятиями как расположение по порядку, классификация, измерение, а также чтобы овладеть другими навыками и предоставить наглядные модели, которые помогают учащимся решать задачи и развивать понимание понятий. Учащиеся могут «манипулировать» предметами, чтобы улучшить свое понимание и прийти к точным выводам.

Менеджмент в классе и д/с группе (Classroom management): Набор стратегий и методов, которые используются для организации учащихся, занятий в классе, обучения, физической обстановки и других характеристик с целью эффективного использования времени и создания доброжелательной и продуктивной учебной среды, а также чтобы свести к минимуму проблемы с поведением и другие помехи.

Метакогниция; метапознание (Metacognition): Размышление о своем собственном мышлении. Осознание своих собственных когнитивных (познавательных) процессов или всего, что имеет к ним отношение, в том числе планирование подхода к учебной задаче, мониторинг понимания и оценка прогресса в плане выполнения какой-то задачи.

Методы обучения (Teaching Strategies): Методы преподавания, процедуры и методики, используемые для достижения учебной цели или задачи. Методы обучения должны соответствовать стилям обучения и способностям учащихся и принимать во внимание учебное/предметное содержание.

Многообразие (Diversity): Многообразие предполагает, что следует знать, как относиться к тем качествам и обстоятельствам, которые отличаются от наших собственных (или присущих тем группам, к которым принадлежим мы сами), но которые имеются у других людей или групп. К таким характеристикам и обстоятельствам относятся: возраст, расовая, этническая или классовая принадлежность, пол, физические способности и качества, сексуальная ориентация, религиозный статус, гендерные проявления, образование, место проживания или рождения, доход, семейное положение, опыт работы, а также другие. Категории различий не всегда фиксированы и могут меняться.

Моделировать (Models): Демонстрировать учащемуся желательное поведение или то, как выполнять задачу, в ожидании, что учащийся сможет копировать эту модель. Часто предполагает размышление вслух или разговор о том, как работать над задачей. Цель состоит в том, чтобы учащийся стал повторять то, что делает эксперт/педагог.

Мультикультурное образование (Multicultural Education): Подход, который позволяет учащимся понимать, уважать и ценить культурные различия и сходства, а также видеть достижения различных этнических, расовых и социально-экономических групп. С целью уравновесить культурные взаимоотношения различные группы изображаются реалистично и с разных точек зрения. Мультикультурное образование может осуществляться на самых различных уровнях – от начального, когда учащиеся имеют возможность оценить достоинства этнического многообразия через «блюда, развлечения и праздники», до более трансформирующего подхода, при котором разные культурные точки зрения встраиваются в учебную программу для того, чтобы развивать социально более справедливое общество.

Мыслительные навыки высокого порядка (Higher-order thinking skills): Мышление, протекающее на более высоком уровне нежели воспроизведение основных фактов и понимание. Такое мышление характеризуется тем, что ребенок способен анализировать, применять, оценивать и создавать знания.

Н Наставник (Mentor): Человек, который является ролевой моделью и оказывает поддержку другому человеку. Наставник обладает знаниями и опытом в определенной области и делится ими с теми, кого он курирует. Процесс наставничества может включать как формальные, так и неформальные взаимодействия между наставником и его подопечными.

Наставничество сверстников/коллег (Peer mentoring): Форма наставничества, которая осуществляется в учебной среде среди сверстников или коллег.

О Обучение (Learning): Процесс приобретения знаний, навыков, установок или ценностей через взаимодействия, изучение, опыт или преподавание, которые приводят к изменениям в поведении, которые устойчивы, измеримы и конкретны или которые позволяют сформулировать новые конструкты или изменить ранее созданные ментальные конструкты (концептуальные знания, такие как установки или ценности). Это процесс, который зависит от опыта и ведет к долгосрочным изменениям в поведении.

Обучение детей младшего возраста (Early Childhood Education): В данном документе под обучением детей младшего возраста понимаются программы и методы обучения для детей от рождения до 10 лет. Данный возрастной период широко признается как наиболее уязвимый и важный этап в жизни человека. Часто обучение детей младшего возраста нацелено на то, чтобы направлять обучение детей через игру. Этот термин обычно применяется в отношении программ и учебно-воспитательных учреждений для детей старшего дошкольного возраста, младенцев и детей младшего дошкольного возраста, но этот термин также применяют и по отношению к младшим школьникам, т.е. детям посещающим младшие классы начальной школы (классы 1-3/4).

Обучение на протяжении всей жизни (Life-long learning): Добровольное, самомотивированное приобретение знаний на протяжении всей жизни для личных или профессиональных целей. Понятие включает знания и навыки, приобретаемые в формальном и неформальном контекстах. Поэтому обучение на протяжении всей жизни не только способствует социальной инклюзии, активной гражданской позиции и личному развитию, но также повышает конкурентоспособность и шансы получить работу (Wikipedia)

Обучение по ситуации (Teachable Moment): Незапланированная возможность, которая возникает в д/с группе или классе, когда у педагога появляется идеальный шанс прояснить что-то для учащихся или чему-то их научить. Такой момент нельзя спланировать заранее, скорее это такая возможность, которую необходимо вовремя почувствовать и ухватиться за нее, чтобы объяснить понятие, которое непреднамеренным образом привлекло общий интерес детей.

Ориентированный на ребенка/учащегося (Child-Centered/Learner Centered): Подход к обучению, при котором «исходной точкой» при разработке процесса преподавания и обучения являются учащиеся с их индивидуальными качествами, потребностями и интересами. Например, учащихся побуждают включаться в процесс выбора учебных целей и проектов. Такой подход основывается на убеждении, что учащиеся учатся лучше, когда они сосредоточены на задачах реального мира, опираются на свой предшествующий опыт и исполь-

зуют его, что они получают пользу от взаимодействия с другими, и что они учатся лучше, когда педагоги понимают и ценят различия в том, как учится каждый учащийся.

В данном документе термин *ориентированный на ребенка* не означает, что педагог опирается в учебном процессе только на интересы и занятия отдельного ребенка. Использование этого термина скорее соответствует подходу «открытой структуры», который определен в работе (Weikart 2000), и который подразумевает, что педагог имеет в своем распоряжении сильную педагогическую структуру для оказания ребенку поддержки в исследованиях, взаимодействиях и рефлексии в отношении учебной среды. Как ребенок, так и педагог обладают высоким уровнем инициативы в ходе учебного процесса.

Оценивание/оценка (Evaluation): Измерение и вынесение суждения в отношении качества или ценности ответа, продукта или выполнения задачи на основе установленных критериев. Оценка обычно основывается на многих различных источниках информации. Термины *оценка* (assessment) и *оценивание* (evaluation) зачастую взаимозаменяемы.

Оценка/проведение оценки (Assessment): Это широкий термин, используемый для описания сбора информации об успеваемости и прогрессе учащегося в конкретной области. В данном документе под оценкой понимается оценивание того, как дети развиваются в детсадовской группе или классе. Цель оценки состоит не в том, чтобы «протестировать», что дети знают, но чтобы спланировать, как удовлетворить потребности каждого ребенка. См. также *текущая (формативная) оценка* и *итоговая оценка* (formative assessment и summative assessment). Оценка является первым этапом *цикла оценки и планирования*: оценить, что дети знают и могут делать, спланировать занятия, которые учитывают их уровень знаний и умений, а затем оценить, чтобы выяснить, как прошло задание или занятие. *Оценка для обучения* – это практика использования оценки в классе и д/с группе для постоянного улучшения учебного процесса, нежели просто для того, чтобы отразить, что было изучено. Такая оценка предполагает поиск и интерпретацию данных, которые учащиеся и их педагоги могут использовать, чтобы решить, где находятся учащиеся в процессе обучения, куда им необходимо двигаться и как туда добраться. Оценка считается *аутентичной (подлинной)*, когда при ее проведении используется много различных форм оценки, которые отражают обучение учащегося, его достижения, мотивацию и отношение к занятиям в классе или д/с группе. Примеры подлинной оценки включают оценку выполнения задач (performance assessment), портфолио и самооценку учащихся.

П Педагогика (Pedagogy): Искусство и наука обучения и воспитания.

Переход; переходные моменты (Transition): Моменты на протяжении школьного дня, когда происходит изменение деятельности, места, скорости или уровня преподавания. Переходами также называют изменения, когда ребенок переходит с одного уровня системы образования на другой (например, из детского сада в начальную школу).

Поддержка; опора (Scaffolding): Методика обучения, при которой учащимся предоставляется временная поддержка до тех пор, пока она им необходима.

Поддержка может включать: моделирование, подсказки, объяснения, вопросы, наглядные пособия, таблицы, диаграммы и т.п. Педагог моделирует выполнение учебной задачи или метод, которым должны овладеть дети, и затем перекладывает ответственность на учащегося. Поддержка опирается на имеющиеся знания.

Портфолио педагога (Portfolio): Целенаправленно собранная подборка документов, демонстрирующих работу и достижения педагога (например, свидетельства, отчеты по результатам обучения учащихся, образцы работ учащихся), а также продукты труда педагога (например, план урока, разбор главы учебника, видеозапись урока, тест по пройденному учебному блоку, составленный самим педагогом, доклад, представленный на семинаре или конференции и т.п.). Педагогу можно конкретно указать, какого типа документы необходимо включить в портфолио, или же педагогу может быть предоставлена возможность самому решать, какие документы включать туда.

Портфолио ребенка (Portfolio): Целенаправленно собранная подборка документов, демонстрирующих работу и прогресс ребенка. Портфолио обычно представляет собой папку или тетрадь, содержащую лучшие работы ребенка, а также работы над которыми ребенок продолжает работать. Работы отбираются педагогом, ребенком и его семьей. Портфолио содержит оценку, сделанную педагогом, сильных сторон отобранных работ, а также оценку, сделанную ребенком и его родителями. Помимо собственно работ ребенка портфолио должно также содержать наблюдения и чеклисты педагога. В него также могут включаться фотографии тех работ, над которыми ребенок еще продолжает работать, или уже законченных работ (таких как скульптуры, коллекции), а также аудио и видео записи. Все документы должны быть датированы.

Предубеждение (Prejudice): Конкретный тип установки (отношения), который не основан на фактических или логических доказательствах, с большим трудом поддается изменению и предполагает сильные эмоциональные взаимоотношения (Trikic and Vranjesevic, *Neither Black nor White Program*, 2004).

Предубеждение, предвзятость (Bias): Отношение или комплекс убеждений, оправдывающих несправедливое обращение с отдельным человеком или членом определенной группы. Такое отношение обычно проявляется в несправедливом обращении с членами подчиненной группы/группы-мишени.

Принцип (Principle): 1. Фундаментальная истина или утверждение, которое служит основой для системы убеждений или поведения или цепочки рассуждений; 2. Правило или убеждение, управляющее поведением конкретного человека.

Профессионализм педагога (Professionalism): Реформаторское движение с целью упрочить работу педагога как профессию, обладающую своей собственной профессиональной базой знаний, структурой лицензирования, стандартами практики работы и профессиональными функциями.

Профессиональное развитие (Professional development): Процесс, предназначенный для улучшения конкретных профессиональных компетенций или

общей компетенции педагога. Этим термином обычно обозначают помощь педагогам по развитию знаний и навыков через предоставление им новой информации и опыта. В данном документе этим термином также обозначается оказание помощи педагогам для развития у них рефлексии в отношении их собственной практики работы, а также вовлечение их в деятельность, которая способствует продвижению профессии педагога и благополучия детей и общества.

Процесс совместного размышления, который поддерживается на протяжении определенного времени (Sustained Shared Thinking): Эпизод, во время которого два человека (или более) совместно работают над решением задачи, прояснением понятия, оценкой деятельности или задания, распространением рассказа и т.п. В такой процесс размышления должны вносить вклад обе стороны, причем этот процесс размышления должен развиваться и распространяться (Siraj-Blatchford *et al* 2002. Researching Effective Pedagogy in the Early Years – REPEY, Dfes).

Р Развивающая среда (Learning environment): В данном документе под учебной или развивающей средой понимается как *физическая среда* (материалы и обстановка и то, как они организованы, их размер, где они расположены и т.п.), так и *социально-эмоциональная среда*, в которой учатся дети. Развивающая среда может быть дома, в местном сообществе, в школе или детсаду, классе или д/с группе.

Различные виды интеллекта (теория множественного интеллекта) (Multiple intelligences): Данный термин был создан Говардом Гарднером, утверждавшим, что понятие интеллекта, который традиционно определяется тестами на уровень интеллекта (IQ), не описывает в достаточной мере то широкое многообразие когнитивных способностей, которое проявляют люди. Гарднер расширил понятие интеллекта, которое у него охватывает такие виды интеллекта, как пространственный, языковой, логико-математический, телесно-кинестетический, музыкальный, межличностный, натуралистический и экзистенциальный. Традиционно в школах делался упор на развитие логического и языкового интеллекта (в основном через чтение и письмо). Тесты IQ, определяющие уровень интеллекта, в основном также направлены на измерение логического и языкового интеллекта. Хотя многие учащиеся хорошо функционируют в такой среде, имеются и такие, для которых такая среда не вполне подходит. Теория Гарднера утверждает, что для учащихся будет полезнее, если будет принято более широкое представление об обучении, при котором педагоги будут использовать разнообразные методы, упражнения и занятия, чтобы они могли задействовать всех учащихся, а не только тех, у которых хорошо развиты языковой и логический виды интеллекта.

Результат обучения (Learning outcome): То, что дети узнали, или те навыки и знания, которые они приобрели в конце урока, работы или через игру.

Результаты (Outcomes): Изменения в поведении, знаниях, понимании, способностях, навыках или установках (отношении).

Рефлексия (Reflection): Процесс рассмотрения прошлого опыта или события и того воздействия, которое они имели. Рефлексия является процессом,

посредством которого человек анализирует свое прошлое в качестве средства улучшения результатов будущей деятельности.

Решение задач/проблем (Problem solving): Метод обучения, который дает детям возможность оценить их собственные успехи и мыслительные усилия при решении задач. Такой процесс включает в себя метод обсуждения – определение стратегии поиска решения сходных задач или проблем, а также выявление дополнительных задач/проблем в контексте этого исследования.

Рубрика (Rubric): Установленный набор параметров для оценки прогресса или работы учащихся, созданный совместно педагогом и учащимися. Хорошие рубрики содержат определенную фиксированную шкалу измерения (например, «требуется доработка», «соответствует требованиям», «отлично»), описания каждого измеряемого параметра и образцы.

С Самоконтроль/саморегуляция (Self-control/self-regulation): Способность контролировать свои эмоции, желания, реакции. В психологии это иногда называют саморегуляцией; полагают, что осуществление самоконтроля через функции программирования и контроля при принятии решений истощает ресурсы эго.

Самооценка (Self-assessment/evaluation): Оценивание, осуществляемое самим учащимся с целью оценить свой собственный прогресс, работу, сильные и слабые стороны, или поведение для того, чтобы отслеживать свой собственный прогресс и вносить необходимые изменения.

Самооценка; Я – концепция; представление о самом себе (Self-concept): Восприятие человеком своих собственных сильных и слабых сторон, способностей и качеств.

Скоординированность/увязка (Alignment): Непосредственная взаимосвязь между стандартами, местной учебной программой, учебными материалами, методами преподавания и оценивания.

Скрытая учебная программа (Hidden curriculum): Так называют (обычно с отрицательной коннотацией) те знания, которые дети получают в начальной или средней школе, подразумевая то неравенство, с которым дети сталкиваются в результате наличия такой «скрытой программы». Она закрепляет социальное неравенство, обучая учащихся вести себя в соответствии с их социальным классом и статусом. Этим термином также обозначают передачу норм, ценностей и убеждений, которые передаются как через формальное учебное содержание, так и через социальные взаимодействия в школе (Wikipedia).

Совместное выстраивание («конструирование») знаний (Co-construct): Данный термин, в соответствии с теорией социального конструктивизма, означает, что люди создают значения и смыслы через взаимодействия друг с другом и со средой, в которой они живут. Знания, таким образом, являются продуктом, который социально и культурно выстраивается («конструируется»).

Сообщество (Community): Данное понятие охватывает не только учащихся и сотрудников в детсадах и школах, но также и людей в местном сообществе, например, родителей и других воспитателей детей, поставщиков, местные организации и бизнесы.

Сообщество учащихся (Learning community): Группа людей, разделяющих общие ценности и убеждения и которые активно заняты в обучении сообща, друг у друга, а также поддерживают друг друга в обучении.

Соответствие возрасту (Age Appropriateness): Данное качество может характеризовать действия, занятия, предметы/материалы, а также среду, и показывает, что они соответствуют общей предсказуемой последовательности роста и развития детей и поддерживают их обучение и развитие. Один из факторов (наряду с *индивидуальным соответствием*), составляющих *соответствие развитию (developmental appropriateness)*.

Соответствующий развитию (Developmentally appropriate): Практика работы в соответствии с развитием ребенка представляет собой такой подход в обучении детей младшего возраста, при котором педагог или воспитатель ребенка развивает социально-эмоциональную, физическую и когнитивные области развития, основывая всю практику работы и свои решения на (1) теориях развития ребенка, (2) выявленных у ребенка в ходе аутентичной (подлинной) оценки индивидуальных сильных и слабых сторонах, а также на (3) культурных обстоятельствах жизни ребенка, которые определяются его местным сообществом, историей и структурой его семьи. Практика работы на основе соответствия развитию включает в себя также соответствие возрастному и индивидуальному развитию ребенка (age appropriateness and individual appropriateness) (Bredekamp, S., and C. Copple, eds. 1997, NAEYC, Developmentally Appropriate Practice).

Социальная инклюзия (Social inclusion): Реализация проактивной позиции для изменения обстоятельств и привычек, которые ведут (или привели) к исключению определенных групп людей. Это концепция или система ценностей, согласно которой все люди имеют право на равный доступ. Однако данная концепция выходит за рамки простого понятия «физического месторасположения» и включает в себя базовые ценности, которые призваны способствовать участию в жизни общества, дружбе и социальным взаимодействиям, что ведет к ощущению принадлежности.

Социальная справедливость (Social Justice): Процесс создания равноправного общества через преодоление предубеждений, стереотипов и тех общественных институтов, которые создают и поддерживают структуры угнетения в обществе.

Справедливость (Equity): Предоставление таких же возможностей, заботы, уважения всем членам общества, несмотря на их пол, расу, культуру, религию или экономическое положение. Также справедливость предполагает дифференцированное отношение к группам людей или отдельным лицам в соответствии с их потребностями.

Стереотип (Stereotype): Общепринятое и упрощенное представление, мнение или образ, основанный на представлении о том, что имеются определенные установки, внешний облик или поведение общие для всех членов какой-то группы. Стереотипы являются социальными конструктами, которые формируются в повседневной жизни через общение и, когда в них верят большие группы людей, они функционируют как самостоятельная реальность и иногда обладают «прескриптивным» характером.

Стили обучения (Learning styles): Различные методы или способы обучения, делающие обучение более эффективным и значимым для учащегося, в том числе слуховой, зрительный, кинестетический, тактильный или художественный, а также какую скорость предпочитает учащийся, предпочитает ли он работать один или с другими и т.п.

Т Творческое мышление (Creative thinking): Продуцирование новых идей или мыслей. Мышление с использованием воображения, ставящее задачей достижение результатов, предполагающих синтез идей и не прямое мышление.

Трансформирующее (или трансформационное) обучение (Transformative Education): Глубокий структурный сдвиг в базовых исходных посылах мыслей, чувств и действий. Это такой сдвиг в сознании, который кардинальным образом и необратимо изменяет наш способ бытия в мире. Такой сдвиг касается нашего понимания самих себя и своего места в мире; наших взаимоотношений с другими людьми и природой; нашего понимания отношений власти во взаимосвязанных структурах классов, расы и гендера; осознания нами своего тела, наших представлений об альтернативных подходах к жизни; а также нашего ощущения возможностей достижения социальной справедливости, мира и личной радости (O’Sullivan 2003).

У Улучшение качества (Quality improvement): Требование, предполагающее, что педагоги должны размышлять над своей собственной практикой работы, изучать необходимые данные, определять, что следует улучшить, и реализовывать план улучшений с тем, чтобы дети приобретали умения учиться на протяжении всей своей жизни, необходимые для того, чтобы достигать успеха и быть счастливыми в жизни.

Участие (вовлеченность) ребенка (Child involvement): Данный термин соотносится с определением, данным в работе (Laevers 2005), где утверждается, что «дети с высоким уровнем участия характеризуются высоким уровнем концентрации внимания, и они поглощены своей деятельностью. Они проявляют интерес, мотивацию и даже увлеченность. Именно поэтому они проявляют упорство и настойчивость. Их внешний вид свидетельствует об интенсивной умственной деятельности. Они в полной мере испытывают чувства и осознают смыслы. Вследствие реализации их стремления к исследованию у них возникает глубокое чувство удовлетворения. Когда имеется такая вовлеченность, мы знаем, что дети действуют на самом пределе своих способностей».

Ф Формальная оценка (Formal Assessment): Процесс сбора информации с использованием стандартизованных опубликованных тестов или инструментов, который осуществляется с применением конкретных процедур проведе-

ния тестов и интерпретации их результатов, на основе которых принимаются общие решения в отношении обучения ребенка.

Формативная (текущая) оценка (Formative assessment): Так называют оценку, которая предоставляет информацию, необходимую для понимания того, что дети знают и могут делать, чтобы *вносить надлежащие изменения в преподавание и планирование обучения*. Такая оценка противоположна итоговой оценке (summative assessment), которая обычно проводится в конце цикла обучения, чтобы оценить, чему дети научились. Формативная оценка имеет объективный характер и проводится в привычных для детей ситуациях, показывая, что дети обычно делают, и отражая их истинные способности. Пример формативной оценки – систематическое наблюдение детей и ведение записей о том, что они делают. Одним из наиболее эффективных инструментов формативной оценки в обучении детей младшего возраста является наблюдение.

- Х Холистическое развитие (Holistic development):** Целостное развитие, что подразумевает гораздо больше, нежели сумму составных частей. Понятие холистического развития основано на том, что развитие нельзя понимать как изолированное развитие отдельных частей, поскольку каждый компонент развития ребенка оказывает влияние на другие компоненты – различные компоненты развития неразрывным образом взаимосвязаны.



ISSA СПОСОБСТВУЕТ КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ И РАВНЫМ ВОЗМОЖНОСТЯМ ДЛЯ ДЕТЕЙ С САМОГО РАННЕГО ВОЗРАСТА

Международная ассоциация «Step by Step» (ISSA) является членской организацией, объединяющей специалистов и организации из 29 стран – в основном в Центральной и Восточной Европе (ЦВЕ) и Содружестве Независимых Государств (СНГ), которые работают в области развития и образования детей младшего возраста (т.е. в возрасте от рождения и до окончания начальной школы). Со времени своего основания в 1999 г. ISSA, стремясь улучшить жизнь детей и их возможности достигнуть успеха в жизни, продолжает опираться на значительные инвестиции и успех программы ИОО «Step by Step», а также на сеть успешных организаций, появившихся в результате деятельности этой программы. За годы своего существования ISSA стала наиболее важной сетью организаций, осуществляющих свою деятельность в области раннего детства, в странах ЦВЕ и СНГ.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ ISSA НА 2010–2012

1. Способствовать доступности и равноправию услуг по воспитанию и обучению для детей младшего возраста в регионе:

Вносить вклад в развитие полного потенциала и обеспечивать равный доступ к качественным услугам по воспитанию и обучению для всех детей, основывая свою деятельность на правах ребенка, обращая особое внимание на детей из обездоленных социо-экономических групп, из изолированных сельских районов и из других уязвимых групп, таких как этнические/языковые меньшинства и дети со специальными нуждами.

2. Способствовать высокому качеству и профессионализму в области предоставления услуг по воспитанию и обучению для маленьких детей:

Вносить значительный вклад в продвижение и реализацию качественных услуг по воспитанию и обучению для всех детей, обращая особое внимание на развитие и обучение в ранние годы, а также на детей дошкольного и младшего школьного возраста (начальные классы).

3. Способствовать участию гражданского общества, развитию услуг РОДМВ на основе местных сообществ, а также обучению родителей:

Помогать обеспечивать более широкую поддержку семье и ее инклюзию, а также участие местных сообществ в развитии и обучении детей.

4. Развивать потенциал сети ISSA, чтобы она могла осуществлять свои стратегические планы:

Развивать навыки членов ISSA, обеспечивать хорошую практику руководства и систем управления – чтобы ISSA могла достигать своих целей по осуществлению программ и адвокации, а также развивать устойчивость Ассоциации в средне- и долгосрочной перспективе.

ISSA предоставляет своим членам:

- Профессиональное развитие и развитие потенциала;
- Возможности для обмена информацией и работы в сети;
- Техническую поддержку в создании и осуществлении программ в области развития детей младшего возраста;
- Информирование и участие в международной деятельности по защите прав и интересов (адвокаси);
- Участие в совместных проектах;
- Публикации;
- Ежегодные конференции и другие мероприятия.

Услуги ISSA – основа для сотрудничества и партнерств:

- Ресурсы, техническая помощь и тренинги по вопросам обучения детей младшего возраста в таких разных областях, как: создание ориентированной на ребенка, интерактивной и инклюзивной среды в детсаду и начальных классах школы; образование для продвижения демократии, многообразия и социальной справедливости; расширение возможностей родителей; двуязычное обучение и многое другое.
- Обучение, наставничество и оказание поддержки для достижения общего понимания качественной педагогики в области РОДМВ на основе принципов качественной педагогики ISSA «Компетентный педагог XXI-го века: принципы качественной педагогики».
- Обучение для взрослых в области образования для социальной справедливости, адвокации, родительских навыков воспитания и обучения детей, разработки программ и их реализации.
- Разработка программ тренингов/модулей, а также учебных программ и материалов для различных аудиторий.
- Иллюстрированные детские книги с картинками, которые издаются на разных языках и сопровождаются рекомендациями по их использованию для педагогов и родителей.

ОРГАНИЗАЦИИ ЧЛЕНЫ ISSA

АЛБАНИЯ	Qendra Ngr pas Ngr
АРМЕНИЯ	Благотворительный фонд «Step by Step»
АЗЕРБАЙДЖАН	Центр инноваций в образовании
БЕЛАРУСЬ	Белорусская лига родителей и педагогов «Step by Step»
БОЛГАРИЯ	Фонд программы «Step by Step»
БОСНИЯ И ГЕРЦЕГОВИНА	Центр образовательных инициатив «Step by Step»
ВЕНГРИЯ	Фонд Ес-Рес
ГАИТИ	Программа «Step by Step»/Tipa Tipa
ГРУЗИЯ	Центр образовательных инициатив
КАЗАХСТАН	Общественный фонд «Step by Step»
КИРГИЗСТАН	Фонд поддержки образовательных инициатив
КОСОВО	Образовательный центр Косово
ЛАТВИЯ	Центр образовательных инициатив
ЛИТВА	Центр инновационного образования
МАКЕДОНИЯ	Фонд образовательных и культурных инициатив Македонии «Step by Step»
МОЛДОВА	Образовательная программа «Step by Step»
МОНГОЛИЯ	Монгольский образовательный союз, Программа «Step by Step»
РОССИЯ	Российский фонд развития образования «Сообщество»
РУМЫНИЯ	Центр образования и профессионального развития «Step by Step»
СЕРБИЯ	Центр интерактивной педагогики
СЛОВАКИЯ	Фонд «Широко открытая школа»
СЛОВЕНИЯ	Институт исследований в образовании, Центр образовательных инициатив «Step by Step»
ТАДЖИКИСТАН	Отделение международной организации Института «Открытое общество», Фонд содействия – Республика Таджикистан
УКРАИНА	Украинский фонд «Step by Step»
УЗБЕКИСТАН	Farzandim-Jigarbandim
ХОРВАТИЯ	Открытая академия «Step by Step»
ЧЕРНОГОРИЯ	Педагогический центр Черногории
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Фонд «Step by Step» Чешской Республики
ЭСТОНИЯ	Hea Algu

СОТРУДНИКИ ISSA

Лиана ГЕНТ

Исполнительный директор
Ighent@issa.hu

Михаэла ИОНЕСКУ

Директор по программам, д.н.
mionescu@issa.hu

Доун ТЭНКЕРСЛЕЙ

Специалист по программам, д.н.
dtankersley@issa.hu

Айя ТУНА

Специалист по программам, д.н.
atuna@issa.hu

Ева ИЦСАК

Менеджер сетевого отдела
eizsak@issa.hu

Лаура ЛИЛИОМ

Менеджер офиса
lliliom@issa.hu

ОФИСЫ ISSA

КООРДИНАЦИОННЫЙ ОФИС – ВЕНГРИЯ

International Step by Step Association
Nádor utca 23, IV/1 ■ H-1051 Budapest, Hungary
Tel: (+36 1) 354 3920 ■ Fax: (+36 1) 354 3925 ■ Email: issa@issa.hu

НИДЕРЛАНДЫ

International Step by Step Association
Keizersgracht 62–64 1015 ■ CS Amsterdam, The Netherlands
Tel: (+31 0) 20 520 7505 ■ Fax: (+31 0) 20 520 7510 ■ Email: admin@issa.nl

www.issa.nl



INTERNATIONAL
STEP by STEP
ASSOCIATION

ISSA – это инновационная сеть, объединяющая специалистов и организации в основном в странах Центральной и Восточной Европы и Средней Азии, которые работают в области развития и обучения детей младшего возраста, ставя своей целью сделать качественное образование доступным для всех детей младшего возраста.