

Обучение, основанное на игре, как надежный фундамент развития

Пенти Хаккарайнен*,
*Ph.D., профессор факультета образо-
вания Университета Оулу (университет-
ский консорциум г. Каяни)*

Милда Бредиките**,
*Ed.D., доцент факультета образования
Университета Оулу (университетский
консорциум г. Каяни)*

Статья представляет собой краткое руководство к магистерской программе, посвященной нарративному типу научения в работе с детьми младшего возраста. Данная программа делает возможным практическое применение принципов «Образования для всех» в профессиональной подготовке педагогов. Цели и рекомендации программы основаны на современных исследованиях в сфере нейрофизиологии раннего обучения, методологических принципах культурно-исторического подхода к развитию (Л. С. Выготский), а также результатах сравнения обучения в раннем возрасте, проведенного в международном масштабе. Ядро программы составляют интегрированные курсы, в которых делается упор на педагогические компетенции, необходимые для организации обучения, основанного на игре; рефлексии, направленную на обогащение творческого потенциала детей и своего собственного; навыки проведения инклюзивных занятий с целым классом. Авторы подчеркивают, что обучение, основанное на игре, значимо своими инклюзивными функциями в гетерогенной группе и положительным влиянием на исполнительные функции детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: развивающее обучение, инклюзия, обучение, основанное на игре, обучение в раннем возрасте, магистерская программа, педагогические компетенции, развивающая оценка, креативность.

Введение

Возможности воспитания и обучения в раннем детстве – это ключевое условие ответственности целям программы «Образова-

ние для всех», и исследования указывают на то, что качественное раннее обучение имеет долгосрочное влияние на развитие ребенка. Понятие высокого качества обу-

* pentti.hakkarainen@oulu.fi

** milda.bredikyte@oulu.fi

чения связано с учетом специфических характеристик научения, воображения и творчества в раннем возрасте. Известно, что развитие мозга тесно связано с качеством детской игры (за основные индикаторы такого развития принимаются уровень исполнительных функций и саморегуляции). Развитие игры (а именно – высших форм социальной ролевой игры) превосходит все непосредственно обучающие программы по эффективности влияния на высшие исполнительные функции и саморегуляцию. Исполнительные функции являются примерно в четыре раза более точным предиктором академической успеваемости, чем IQ. Новая программа принимает во внимание эти данные и направлена на систематическое развитие игровых навыков учащихся.

Московский Международный образовательный форум–2008 объединил экспертов международного уровня в сфере образования, административных сотрудников из министерств образования и неправительственных организаций из 35 стран, представителей ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и других международных организаций, а также российских ученых. Этот форум был посвящен значимой гуманитарной проблеме современного мира: образованию в раннем возрасте. Раннее детство (от рождения до 7 лет) является ключевым этапом развития личности. Огромный потенциал, заложенный в нем, может реализоваться только при условии адекватного раннего обучения. Будущее наций, регионов и стран во многом зависит от того, насколько будут достигнуты цели глобальной программы «Образование для всех». Участники форума обозначили несколько тем, которые связаны с обеспечением целостного и всестороннего развития современных детей, системы воспитания и образования. В число предложенных вошли следующие направления:

- развитие инклюзивного образования как механизм реализации равных прав на образование и развитие для всех категорий детей;
- сосредоточение усилий на новых адекватных формах презентации, позициониро-

вания и повышения статуса специалистов по раннему развитию;

- уделение большего внимания образованию в семье; развитие новых форм сотрудничества с учителями, привлекательных для родителей;

- создание условий для развития различных форм образования в раннем возрасте (освоения окружающего мира в эстетическом, эмоциональном, личностном и когнитивном аспектах);

- обеспечение благоприятных условий для совершенствования всеми участниками образовательного процесса своих профессиональных компетенций.

Доказательная база, лежащая в основе идеи о долгосрочных результатах образования в раннем возрасте, продолжает расти, и в 2005 году Всемирный Банк сделал заявление, что в рамках любой образовательной системы данный возрастной период – самый выгодный объект инвестирования. Исследования, проводимые для изучения и оценки результатов образовательных программ, показывают, что качественные программы образования в раннем возрасте оказывают статистически значимое влияние на социально-экономический статус участников по сравнению с контрольной группой. В недавнем отчете OECD, а также в Конвенции ООН о правах ребенка делается акцент на качестве услуг для детей раннего возраста. В нашей статье представлено руководство к магистерской программе, где планируется учесть все вышеприведенные рекомендации.

В проанализированных нами исследованиях качество образовательных услуг оценивалось на уровне формы и содержания обучающих программ, однако хорошо известно, что в сфере образования важнейшим параметром является качество работы педагогов, их реальное взаимодействие с детьми. В сфере образования и воспитания детей раннего возраста существует потребность в ориентации на развитие и инклюзию, каковая отсутствует во многих подходах к профессиональному развитию педагогов.

Представленное ниже руководство является средством для создания унифици-

рованных учебных планов и программ в партнерских вузах. Используемая модель позволяет учитывать местную специфику культурного развития и в то же время достигать целей глобальной программы «Образование для всех». Здесь описаны цели, на которые направлены развивающие программы, содержание учебных программ и как различные изучаемые сферы могут интегрироваться на каждом из этапов обучения. К созданию учебного плана рекомендуются подключать и студентов.

Целью нашей магистерской программы является интеграция научных представлений о развитии в профессиональную практику на высоком уровне, чтобы этим способствовать развитию потенциальных способностей к учению и творчеству у детей раннего возраста.

Цели программы

Детское развитие как главный критерий качественной реализации программ для детей раннего возраста (0–7) не может быть полностью predetermined документацией и учебным планом. Дети являются участниками и соавторами процесса собственного развития, который имеет нелинейный характер. Развитие ребенка – это скорее результат совместного конструирования, нежели усвоения знаний и навыков. Парадокс образования заключается в том, что педагоги должны обучать детей независимости и самостоятельности.

Совместное конструирование траекторий развития в раннем детстве всегда происходит в границах определенной культуры и в то же время – в рамках определенных универсальных человеческих особенностей за счет универсальных механизмов развития. Качественные изменения во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, нарративность (narrative learning) как основной тип научения, переход от эмоционального общения в диаде «ребенок-взрослый» к творческому взаимодействию со сверстниками и учению под руководством взрослого – вот существенные характеристики траектории развития в раннем детстве.

Нарративное научение – это обучающий метод, который был разработан и апробирован в Исследовательском центре развивающего обучения Университета г. Оулу (Финляндия). Он основывается на теоретических представлениях об историях (нарративах) как базовом принципе функционирования сознания, а также на психическом орудии, служащим для смысловой организации идей и знаний.

Нарративное научение опирается на развитые формы игры, а также на творческую драматизацию. Создание нарративной среды начинается с хорошей, увлекательной истории. Взрослые приглашают детей к исследованию обстоятельств этой истории. Учебные задачи и проблемы вплетены в сюжетную ткань истории. Нарративное научение способствует переходу от игры к школьному обучению.

Особый акцент в разработанной нами магистерской программе делается на преемственности между переходными этапами развития и их педагогической поддержкой. В программе углубленно рассматриваются образовательные подходы, необходимые для зарождения образной ролевой игры, развития высших форм игры, переходных видов деятельности между игрой и учением и, наконец, школьному обучению (собственно учебной деятельности).

Учебный план магистерской программы направлен на следующие цели.

1. Поддержка культурно-адекватного проживания переходных этапов для всех детей. Подчеркнута преемственность между различными этапами развития ребенка, показана тесная связь между литическими и критическими периодами. Особой задачей является понимание динамики мотивации в период кризиса и важности совместной деятельности в развитии личности ребенка.

2. Профессиональное овладение культурно-адекватными методами диалогического обучения (подход, сфокусированный на ребенке). Маленькие дети постепенно осваивают средства вербальной коммуникации, и им нужны разные формы поддержки взрослых на разных эта-

пах развития. Между детьми и взрослыми необходимо уметь создавать более целостный контакт и взаимодействие, например, взрослый может овладеть умением брать на себя интересные игровые роли, поощряя ребенка к преодолению трудностей.

3. Интеграция научного, профессионального и практического мышления в обучении студентов на уровне разделов программы. Учебная программа направлена на высокоуровневое интегрированное обучение на всех его этапах. Научно-теоретические и профессиональные аспекты обучения осваиваются в ходе педагогической практики, а также в других формах обучения.

4. Педагогическое творчество является основной целью учебного плана, ставя целью независимость и самостоятельность детей. Без этого педагоги не могут преодолеть парадокс образования (как сформировать независимость у другого человека) и упускают возможность поддержать саморазвитие ребенка.

5. Разнообразие и равные возможности как основная цель инклюзивного образования в раннем возрасте.

Обучение, основанное на игре

Наши представления об обучении в раннем возрасте (0–7 лет) стремительно меняются. Изначально оно развивалось и оценивалось с использованием тех же методов и подходов, которые используются в школе. Однако результаты недавних исследований указывают на то, что в раннем обучении необходимо делать упор на эмоциональные отношения, воображение, экспериментирование, творческую активность. Обучение, по образцу школьного ориентированное на когнитивную сферу, не обладает таким развивающим потенциалом, как нарративный тип обучения. Обучение в раннем возрасте выполняет специфические функции созидания образа себя и развития детской инициативы (любопытности), что впоследствии и ложится в основу учебной деятельности школьников.

Часто игру и школьное обучение противопоставляют из-за убеждения, что настоящее учение происходит в учебной ситуации, но не в игре. Даже улучшение результатов при проверке знаний у детей, занимающихся по программе, основанной на игре, по сравнению со сверстниками, занимающимися по традиционной программе, не убеждает некоторых учителей («Оценки за тест у них гораздо лучше, чем в прошлом году, но я им дала дополнительное домашнее задание, ведь они и так все время играли»). Однако суть нарративного научения – не столько в приобретении новых знаний и улучшении успеваемости. Нарративное научение связано с реорганизацией психических процессов и исполнительных (мозговых) функций. Речь идет, скорее, о развитии самих учащихся, их готовности к научению, нежели об увеличении багажа знаний и умений в дошкольном возрасте.

Каковы свидетельства влияния основанного на игре нарративного научения на развитие дошкольников (0–7 лет)? Исследования мозга указывают на тесную связь между символическими видами деятельности и развитием исполнительных функций. Можно сказать, что это частично подтверждает представления Л. С. Выготского об игре как механизме развития.

«Парадокс игры: обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь – подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу – есть путь к максимальному удовольствию (сколько здесь конфликтов между двумя удовольствиями, сколько драк в связи с игрой!). Kurzum¹: игра дает ребенку новую форму желания, т. е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному «я» (т. е. к роли в игре и ее правилу)» [21, с. 337].

Исполнительные функции включают в себя три основных способности: а) самоконтроль, б) использование рабочей памяти, в) гибкость в решении когнитивных задач. Описание первой из них звучит как перефразировка вышеприведенного тек-

¹ Вкратце (лат.)

ста Л. С. Выготского. Под самоконтролем обычно понимается способность отказаться от желания сделать что-либо ситуативно привлекательное для себя в пользу чего-либо значимого. Рабочая память помогает осмысливать все явления, разворачивающиеся во времени. Без рабочей памяти невозможна креативность. Гибкость необходима для творческого подхода к решению проблем и развития способности видеть явления с разных точек зрения [1; 4; 5; 6; 18; 19; 24].

Измененное состояние исполнительных функций наблюдается при нарушениях развития аутистического спектра [8; 18]. Потенциал игры как средства для обогащения исполнительных функций описан среди результатов некоторых исследований [2; 24]. Состояние исполнительных функций у детей проливает свет на то, как развивается у них готовность к обучению. Оно имеет высокую прогностическую ценность для дальнейших этапов развития. Опыт, приобретаемый в игре, также играет важную роль в развитии индивидуальных стратегий учения [15; 16].

Опыт, получаемый в игре и других нарративных видах деятельности (рассказывание историй, рисование, музыкальные занятия, танцы и др.), оказывает долгосрочное влияние на потенциальные возможности обучения и у детей с особыми потребностями. Основанная на игре нарративная среда создает зону ближайшего развития для всех участников, включая и педагогов при условии, что они включены в творческий процесс построения совместной игры.

**Педагогические компетенции,
необходимые для содействия
нарративному научению и развитию
ребенка**

Построение основанной на игре нарративной среды научения требует также специфический подход к преподаванию и переосмысление педагогических компетенций в сфере образования в раннем возрасте. Когда обучение, основанное на игре, становится центром развивающего обучения в раннем возрасте, требуется по-новому рас-

ставить акценты на взаимодействии с детьми. Педагогические воздействия должны поддерживать развитие игровой деятельности и креативности у ребенка. Трансформация новых знаний и непосредственная отработка основных навыков – эти методы не подходят для поддержки развития игровой деятельности. Новый подход заключается в поощрении детей к активному участию в нарративных видах деятельности, к проявлению инициативы и креативности. Самыми эффективными методами обучения часто являются косвенные методы, приглашающие ребенка в воображаемый мир игры. Детское творчество невозможно без окружения, стимулирующего творческую активность, и творчество учителя служит детям наилучшим живым примером.

Важнейшей предпосылкой для поддержки нарративного научения и развития детей является способность взрослого встать на их точку зрения и понять их жизненный опыт. Искренние эмоции, а также попытки понять человеческие отношения и поэкспериментировать с ними – это важные аспекты детской развитой игры.

Единая Система европейских университетов (Unified European University System) предлагает интегративный подход к развитию ключевых компетенций в высшем образовании. Отдельные этапы теоретического обучения и прохождения практики заменяются интегративными курсами. Отчасти к этому подталкивает и творческий, со-бытийный характер самого процесса развития в раннем возрасте. Учащиеся должны будут создавать для детей атмосферу развития, поддерживать его процессы и развивать свои аналитические навыки путем проведения исследований. В роли соавторов они будут учиться брать на себя ответственность за свое профессиональное и личностное развитие, а также за работу над учебной программой. Для организации учебного процесса используется так называемое «смешанное обучение» (blended learning).

Основные черты этого подхода:

- «обратный» порядок знакомства с теоретическими понятиями (от практи-

ческих проблем – к теоретическим понятиям);

- все этапы обучения включают в себя педагогическую практику, исследования и теоретические занятия («чистая» практика или «начитывание» теоретического материала отсутствует);

- рефлексия и совместное обсуждение видеозаписей практической работы являются значимой частью обучения;

- учащиеся отвечают за организацию различных видов развивающей среды и фиксируют качественные изменения в деятельности детей;

- дипломная работа будет включать в себя разработки в различных предметных областях в зависимости от местных организационных возможностей.

В фокусе международной учебной программы находятся основные теоретические понятия, описывающие траекторию развития в раннем возрасте: нарративное научение и развитие в игре с воображаемым планом действия, переходные виды деятельности как условия развития, потенциал к обучению и учебная деятельность.

Оценка развития

Международная программа сфокусирована на развитии потенциала к обучению и творческих возможностей детей. Изменение приоритетов создает потребность и в изменении подходов к оцениванию. Акцент на заучивании, освоении знаний и навыков, предписанных программой, дает возможность заранее сформулировать критерии и стандарты овладения материалом. Результаты обучения можно сравнить с predeterminedными нормами. Но такой подход не чувствителен к творческой активности детей и их психологическому развитию. Критерии академической успеваемости зачастую относятся к способности воспроизвести уже заученное в тестовой ситуации. Это делает крайне проблематичным использование знаний в повседневной жизни.

Основанное на игре нарративное научение оставляет пространство для совмест-

ного и индивидуального творчества детей и взрослых. Всегда возможны разные интерпретации и создание разных смыслов. Правильные ответы и решения не могут быть заданы заранее, потому что в ходе совместной деятельности создаются альтернативные интерпретации. После обмена альтернативными мнениями можно организовать совместное обсуждение лучших решений. Столкновения между альтернативами могут приводить к драматическим коллизиям, о которых говорил Л. С. Выготский [22], описывая развитие в терминах драмы.

Оценка развития использует нелинейную логику. В любой момент педагогического взаимодействия возможны неожиданные повороты и творческие нововведения. Это означает, что оценка тоже должна быть встроена в целостный образовательный процесс, и педагог должен владеть соответствующими навыками динамического оценивания, чтобы поддерживать детское творчество, используя их собственные мерки образовательных достижений. Данный тип оценивания проводится на нескольких уровнях. Индивидуальное участие детей в групповых видах деятельности, творческая инициатива, деятельность группы по построению захватывающего сюжета (нарратива), собственная творческая активность педагогов и их взаимодействия с детьми – все это должно стать объектом оценки. На индивидуальном уровне можно оценивать степень произвольного овладения исполнительными функциями.

Выводы

В 2005 году Всемирный Банк организовал научную конференцию, на которой были представлены свидетельства влияния программ обучения в раннем возрасте на траектории развития детей в дальнейшей жизни. Итоговый вывод состоял в том, что образование в раннем возрасте является самым выгодным для инвестиций в сфере образования [3; 14]. Большинство исследований сосредоточены на влиянии программы на жизненный путь отдельных индивидов. Проект раннего вмеша-

тельства «Abecedarian» (Abecedarian Early Intervention Project²) Университета Северной Каролины (University of North Carolina) представляет собой, возможно, самую подробно документированную образовательную программу с описанием процедур развивающей деятельности с детьми. Ключом к успеху были ежедневные педагогические взаимодействия детей и взрослых (игры, загадки, предметная деятельность и др.), длившиеся в течение часа. Большинство международных сравнительных исследований программ обучения в раннем возрасте посвящено различиям в организации образовательных услуг в разных странах, а не педагогическому взаимодействию и межличностным отношениям.

Развивающее обучение в раннем возрасте основано на представлениях Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и важности социальных отношений – главнейших предпосылок личностного развития – в образовательном процессе. Согласно этим идеям, целостное развитие детей может происходить в творческой культурной атмосфере. Детская творческая активность чаще всего проявляется в игре, а творческая активность взрослых поддерживает детей в овладении культурными формами поведения. Активные методы обучения требуют создания социальных коллизий, которые должны запустить процессы детского развития. Из этих коллизий возникает потребность в изменении собственного мышления и поведения.

Развивающее образование требует от педагогов новых компетенций. Возможно, самой сложной задачей является создание инклюзивных групповых форм деятельности (игры), которые способствовали бы развитию всех детей. Наш опыт показывает, что вхождение в «игровые миры» оказывается наиболее благоприятным даже

для таких маленьких детей, которые еще не могут активно играть в разновозрастных группах. В нашей практической работе самым мощным инструментом для объединения детей стало совместное создание вообразимых ситуаций. Было практически невозможно выделить детей с особыми потребностями (5–6 лет) среди сверстников в игровой обстановке, однако, занимаясь в традиционной классно-урочной системе, они сталкивались с серьезными проблемами [9–13].

Данные нейронауки повсеместно легли в основу политики в сфере раннего детства, и стали очевидными противоречия между ростом числа детских учреждений и важностью стабильных, безопасных отношений любви и заботы [20]. Развитие новых педагогических компетенций и организация творческой образовательной среды для детей могли бы разрешить это противоречие. Опыт наших эмпирических исследований заставляет нас полностью согласиться с выводом доклада ЮНИСЕФ:

«Исследования привлекли внимание к развивающемуся у ребенка чувству личной активности (“agency”) – чувству способности влиять на события и ситуации. Мотивация, уверенность, чувство собственной компетентности будут процветать, если взрослые будут поощрять их своими ответными действиями. Если же эти существенные аспекты психологического развития встретят безразличие или активное сопротивление в виде негативных реакций и наказаний, весьма вероятно, что они будут подавлены. По вышеуказанным причинам отношения между детьми раннего возраста и их родителями (или другими основными лицами, заботящимися о ребенке) являются критичными для эмоционального, психологического и познавательного развития ребенка» [20, с. 7].

²Более подробную информацию о проекте можно найти в интернете: Early Learning, Later Success: The Abecedarian Study <http://www.fpg.unc.edu/~abc/ells-04.pdf>

Литература

1. *Carlson, S.M., Moses, L.J. & Claxton, L.J.* Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2004. № 87.
2. *Carlson, S.M., Beck, D.M.* Symbols as tools in the development of executive function. In: A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.). *Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-regulation*. New York, 2009.
3. *Carneiro P., Heckman, J.* Human Capital Policy. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research Working Paper Series. 2003.
4. *Davidson, M.C., Amso, D., Anderson, L.C., Diamond, A.* Development of cognitive control and executive functions from 4–13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching // *Neuropsychologia*. 2006. 44.
5. *Diamond, A.* The Early Development of Executive Functions. In: E. Bialystok, F. Craik. *Lifespan Cognition*. New York, 2006.
6. *Diamond, A., Barnett, S., Thomas, J., & Munro, S.* Preschool program improves cognitive control // *Science*. 2007. № 318.
7. *Elkonin, D. B.* *Psikhologiya igry*. M., 1978.
8. *Hill, E.* Evaluating the theory of executive dysfunction in autism // *Developmental Review*. 2004. № 24.
9. *Hakkarainen, P.* Learning and development in play. In: J. Einarsdottir, J. Wagner (Eds.). *Nordic childhoods and early education*. 183–222. Connecticut: Information Age Publishing. 2006.
10. *Hakkarainen, P.* The challenges and possibilities of a narrative learning approach in the Finnish early childhood education system // *International Journal of Educational Research*. 2008a. № 47.
11. *Hakkarainen, P.* Curriculum models of early childhood education. // *Early Childhood Practice*. 2008b. Vol 10, p. 1.
12. *Hakkarainen, P.* Development of motivation in play and narratives. In S. Blenkinshop (ed.). *The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.
13. *Hakkarainen, P., Bredikyte, M.* The zone of proximal development in play and learning // *Journal of cultural-historical psychology*. 2008. 4.
14. *Heckman, J.J.* Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children // *Science*. 2006. Vol. 312. № 5782.
15. *Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L.E., & Singer, D.G.* A mandate for playful learning in the preschool: Presenting the evidence. New York, 2009.
16. *Hyson, M.* Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom. New York, 2008.
17. *Hughes, C., Graham, A., Grayson, A.* Executive functions in childhood: development and disorder. In: Oates J. & Grayson. A. *Cognitive and Language Development in Children*. Oxford UK. Blackwell Publishing. 2004.
18. *Isquith, P.K., Gioia, G.A., & Epsy, K.A.* Executive function in childhood children: Examination through everyday behavior // *Developmental Neuropsychology*. 2004. 26:1.
19. *Martin, J., Fairlows, L.* Executive function: Theoretical concerns. In R. Sokol, U. Muller, J. Carpendale, A. Young & G. Iarocci (Eds). *Self and social regulation. Social interaction and the development social understanding and executive functions*. New York, 2010.
20. UNICEF The child care transition, Innocenti Report Card 8, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2008.
21. *Vygotsky, L.S.* Lektsii po psikhologii detei doshkol'nogo vozrasta. [Lectures on the psychology of preschool age children] In: D.B. El'konin. *Psikhologiya igry*. M., 1978.
22. *Vygotsky, L.S.* Collected works. Vol. 4. New York, 1997.
23. *Zelazo, P.D. & Cunningham W.* Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, New York, 2007.
24. *Zelazo, P.D., Muller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J.K., Hongwanishkul, D., Schuster, B.V., Sutherland A., & Carlson, S.M.* The development of executive function in early childhood. Monographs of the Society for Research in Child Development. Serial No. 274, 68 (3). Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development, 2003.

Strong foundation through play-based learning

Pentti Hakkarainen,

*Ph.D., professor at the Faculty of Educational Sciences, University of Oulu,
Kajaani University Consortium*

Milda Bredikyte,

*Doctor of Educology, Faculty of Educational Sciences, University of Oulu,
assistant of Kajaani University Consortium*

Program guidelines of developmental early education sketch an educational framework for transforming principles of **Education for All** to teacher education practice. Guideline goals and recommendations are based on fresh research findings on early learning and neuroscience, Vygotskian methodological principles of cultural development and international comparisons of early education services. The core of the program consist of integrated study units, which emphasize teacher competences in promoting children's play-based learning, reflective skills in enhancing own and children's creativity, and guiding inclusive classroom activities. Play-based learning is emphasized because of its inclusive function in heterogeneous early education classroom and effects on executive functions of special needs children.

Keywords: developmental education, inclusion, play-based learning, early education, master's degree, teacher competences, assessment, creativity.