

Оценка качества образовательной среды в детском саду для детей с РАС: методика ECERS-R

Садретдинова Э.А.

Детский сад «МЫ ВМЕСТЕ»,
Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ К(П)ФУ),
г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8808-6205>, e-mail: ellsah@bk.ru

Башинова С.Н.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ К(П)ФУ),
г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5124-7439>, e-mail: svetlana-bashinova@mail.ru

Нигматуллина И.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ К(П)ФУ),
г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6151-6164>, e-mail: irinigma@mail.ru

Васина В.В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ К(П)ФУ),
г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4553-6442>, e-mail: virash1@mail.ru

Актуальность и цель. При комплексном сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) особое внимание уделяется созданию специальной образовательной среды. Проведена апробация инструмента Шкала оценки окружающей среды в раннем детстве (ECERS-R) при исследовании качества образовательной среды в дошкольной образовательной организации (ДОО) для детей с РАС. Учитывалось, что инструмент ECERS-R создан для оценки среды в ДОО для обычных детей.

Методы и методики. Диагностическая методика ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale) оценивает основные составляющие образовательной среды ДОО по семи областям: пространство и оборудование; присмотр и уход за детьми; речь и мышление; занятия; взаимодействие; структурирование педагогической работы; родители и воспитатели. В 10 группах детей в возрасте от 2-х до 8-ми лет специального (коррекционного) детского сада для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ» проведен оценочный мониторинг качества работы ДОО внешними и внутренними (сотрудниками ДОО) экспертами при помощи ECERS-R.

Результаты. В целом, сотрудники детского сада, ежедневно работая с детьми в данной образовательной среде, значительно выше оценили ее качество, чем внешние эксперты, не имеющие опыта работы с детьми с РАС. Наиболее сильные стороны организации среды в ДОО для детей с РАС: «взаимодействие педагогов с детьми» (внешние эксперты оценили в 5,3 б., внутренние в 6,4 б.) и «структурирование программы и самой педагогической работы» (внешние эксперты – 4,2 б., внутренние – 6 б.). Более низкие результаты получены по шкалам: «развитие речи и мышления» (внешние эксперты – 2,4 б., внутренние – 3,5 б.), «занятия» (внешние эксперты – 2,7 б., внутренние – 3,1 б.). Внутренние эксперты за уход за детьми поставили 3,4 б., внешние эксперты оценили уход как более сложный – в 3,6 б.

Выводы. Установлено, что инструмент не оценивает некоторые специальные условия для детей с РАС: создание обедненной среды для формирования навыков просьбы, концентрации, инициативного социального поведения; создание индивидуальных условий для разгрузки каждого ребенка. Для качественной оценки образовательной среды с помощью методики ECERS-R в садике со специальной (коррекционной) направленностью инструмент нуждается в адаптации с учетом особых образовательных потребностей детей. Целесообразно введение дополнительных шкал в зависимости от нозологической группы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС); дошкольный возраст; комплексная оценка качества образовательной среды; инструмент Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS-R); детский сад для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ»; мониторинг

CC BY-NC

Финансирование: Работа выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства Казанского федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Для цитаты: *Садретдинова Э.А., Башинова С.Н., Нигматуллина И.А., Васина В.В.* Оценка качества образовательной среды в детском саду для детей с РАС: методика ECERS-R // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 3. С. 30–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220304>

Assessment of the Quality of the Kindergarten Educational Environment for Children with ASD: ECERS-R

Elvira A. Sadretdinova

Kindergarten “WE ARE TOGETHER” Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russian
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8808-6205>, e-mail: ellsah@bk.ru

Svetlana N. Bashinova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5124-7439>, e-mail: svetlana-bashinova@mail.ru

Irina A. Nigmatullina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6151-6164>, e-mail: irinigma@mail.ru

Veronika V. Vasina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4553-6442>, e-mail: virash1@mail.ru

Objectives. When providing comprehensive support for children with autism spectrum disorders (ASD), it is necessary to create a special educational environment. A study was conducted on the quality of the educational environment of a preschool educational organization for children with ASD using the Early Childhood Environmental Assessment Scale (ECERS-R) tool, which was originally designed to assess the environment in preschools for typically developing children.

Methods. The ECERS-R diagnostic methodology evaluates the main components of the educational environment in a preschool organization across seven areas: Space and Furnishings; Personal Care Routines; Language – Reasoning; Activities; Interaction; Program Structure; Parents and Staff. In 10 groups of children aged 2 to 8 years of special kindergarten for children with ASD “WE ARE TOGETHER”, quality monitoring of the preschool’s work was carried out by both external and internal (staff) experts.

Results. The strongest aspects of the kindergarten’s educational environment for children with ASD were identified as “Staff-Child Interaction” and “Program Structure”. Lower scores were obtained in the areas of “Language – Reasoning” and “Activities”. The “Space and Furnishings” was rated similarly by both external and internal experts (4.5 points), which indirectly indicates the objectivity of the expert assessment. Internal experts rated their own performance in caring for children with ASD lower, at 3.4 points, while external experts rated the difficulty of caring for children with ASD slightly higher, at 3.6 points.

Conclusions. In general, kindergarten staff, who work with children in this educational environment on a daily basis, rated its quality significantly higher than external experts. This discrepancy is likely due to the specific nature of the educational environment for children with ASD, as well as the individual characteristics of the children themselves. For a qualitative assessment of the educational environment using ECERS-R in a kindergarten with a special focus, the tool needs to be adapted to better meet the special educational needs of the children. Adding subscales for different conditions seems feasible.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD); preschool age; comprehensive assessment of the quality of the educational environment; Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS-R); tool; kindergarten for children with ASD “WE ARE TOGETHER”; monitoring

Funding: This work was supported by the Strategic Academic Leadership Program of Kazan Federal University (PRIORITY-2030).

For citation: Sadretdinova E.A., Bashinova S.N., Nigmatullina I.A., Vasina V.V. Assessment of the Quality of the Kindergarten Educational Environment for Children with ASD: ECERS-R. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2024. Vol. 22, no. 3, pp. 30–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220304> (In Russian; abstract in English).

Введение

Сложный спектр нарушений, характеризующий детей с РАС, не позволяет использовать единый подход к построению образовательного пространства и к удовлетворению образовательных потребностей [11; 15]. Стратегии обучения, уход за воспитанниками, взаимодействие должны быть адаптированы с учетом индивидуальных потребностей детей, доступных ресурсов и условий обучения [13; 17; 19]. Построение образовательной среды для детей с РАС требует учета ряда взаимосвязанных факторов, определяемых особенностями каждого ребенка [22]. При комплексном сопровождении детей с РАС необходимо также изучить особенности организации образовательной среды для них и способы ее объективной оценки.

Исследователи указывают, что в оценку среды обучения могут включаться такие элементы как ранняя диагностика и коррекция РАС в русле разных подходов: эмоционально-смыслового, сенсорной интеграции или психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в инклюзивном пространстве [14; 16].

И.А. Нигматуллина, В.В. Васина, Я.О. Мухамедшина представляют современные образовательные модели инклюзивного и дифференцированного обучения для детей с РАС, раскрывают специальные условия для подготовки к обучению в школе [23].

Т.Н. Леван, М.Б. Федорцева настаивают на использовании в комплексной оценке качества образовательной среды в ДОО методики ECERS-R, используют развивающую оценку качества среды дошкольного учреждения с учетом ее шкал [2; 6]. Инструмент ECERS в качестве метода оценки и развития системы российского дошкольного образования успешно применяла Е.Г. Юдина [8]. Новые интересные возможности в работе со шкалами ECERS-R в России увидели и апробировали на разных подгруппах в детских садах города Москвы О.А. Шиян, И.Б. Шиян, С.А. Зададаев, Т.Н. Леван [7]. С.Н. Башинова, Э.А. Садретдинова использовали ECERS-R в городе Казань (Россия, Республика Татарстан) [9].

Разработке и реализации моделей изучения качества дошкольной образовательной среды для нормотипичных детей посвящено несколько российских исследований [1; 3; 4]. Зарубежные авторы тоже оценивают в основном обычные общеобразовательные дошкольные организации [22; 24; 25], очень редко инклюзивные центры [21; 26]. Иногда качество образовательной среды связывают с категориями учащихся (мигранты, малообеспеченные) [10; 18], иногда с государственным или частным обучением [20; 27], но не с ограниченными возможностями здоровья подопечных.

Для проведения мониторинга оценки качества образовательной среды применяются различные источники получения качественной и количественной информации, но основа — это структурированное наблюдение с заполнением оценочных листов [12].

Для организации систематической целенаправленной деятельности по обеспечению качества образовательной среды и для оценки выделяются отдельные составляющие образовательной деятельности, имеющие приоритетную значимость для формирования нормотипичных детей.

Возникла необходимость выявить особенности применения инструмента оценивания качества образовательной среды ECERS-R для детей, посещающих коррекционный детский сад для детей с РАС.

Материалы и методы

Исследовалась специфика применения комплексной оценки качества образовательной среды с помощью инструмента ECERS-R на базе специального (коррекционного) детского сада К(П)ФУ «МЫ ВМЕСТЕ» для детей с РАС. ECERS-R — методика комплексной оценки качества образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях. Это современный инструмент, испытанный и одобренный во многих странах мира. Показатели ECERS охватывают весь спектр условий, в которых оказывается обычный ребенок в детском саду. Отметим, что инструмент ECERS-R прошел апробацию в дошкольных организациях РФ и подтвердил полную приспособленность к условиям современного дошкольного образования в Российской Федерации, но не в коррекционном садике [5].

Шкалы ECERS-R определяют качество работы в дошкольной организации по 7 областям: пространство и оборудование (предметно-пространственная среда); уход (присмотр) за детьми; речь и мышление; занятия (виды активности); структурирование программы (педагогической работы); родители и воспитатели (взаимодействие родителей с персоналом); взаимодействие воспитателей с детьми. Данные 7 областей, в свою очередь, включают 43 компонента. Индикаторы определенного показателя группируются поочередно в 4 группы. В первой группе индикаторов демонстрируется низкий уровень качества — оценка «недостаточно» (1 балл). Во второй группе определяется минимально допустимый уровень качества (можно набрать до 3 баллов). В третьей группе можно проставить оценку «хорошо» (до 5 баллов). В четвертой группе индикаторов описываются такие характерные свойства образовательной среды, которые позволяют организации получить оценку «отлично» (до 7 баллов). Индикаторы построены так, что 3 бал-

ла приобретаются за безопасность и элементарный набор оснащения и оборудования. А вот 5–7 баллов получаем уже только в случае созданных условий для инициативного поведения детей, возможности выбора и адекватного общения со взрослым. Возможные оценки для индикаторов предлагались: «Да», «Нет», «НП» — неприменимо.

Экспериментальная работа проводилась на базе специального (коррекционного) детского сада для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ» двумя группами экспертов для более точной оценки качества образовательной среды. В первой, «внешней», группе были педагоги-эксперты из детских садов, в которых нет детей с РАС: они не знали специфику нарушений у детей и точные требования к образовательной среде для них, действовали по инструкции к диагностической методике для обычных дошкольников. Во «внутреннюю» группу входили эксперты — педагоги данного коррекционного детского сада, хорошо представляющие особенности детей с РАС, возможности и ограничения, а также требования к конкретной образовательной среде.

Всего в ДОО 10 групп с детьми, в каждой группе по 5 детей с РАС в зависимости от возраста.

Согласие на исследования и обработку данных от родителей получено при поступлении детей в детский сад. Начало наблюдения — 9:00, конец наблюдения — 18:00, каждый эксперт работал в каждой группе.

Результаты проанализированы с помощью корреляционного анализа Пирсона и Т-критерия Стьюдента.

Результаты и обсуждение

Внешние эксперты (10 сторонних педагогов из других образовательных организаций) и внутренние эксперты (10 воспитателей данного детского сада) различно оценили качество образовательной среды специального (коррекционного) детского сада для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ».

В результате наблюдений внешние и внутренние эксперты поставили разное количество баллов по шкалам (кроме одной):

— «Пространство и оборудование»: внешние эксперты 4,5 б. (внутренние тоже 4,5 б.). В помещениях достаточно места для размещения оборудования, детей, родителей и педагогов, оно чистое и хорошо обслуживается. Мебели достаточно, она в хорошем состоянии. Но следует отметить, что не хватает мягкой мебели и «уютного уголка», нет выделенных мест для реализации индивидуальных детских интересов

— «Присмотр и уход за детьми»: внешние эксперты 3,6 б. (внутренние — 3,4 б.). Педагоги доброжелательно приветствуют и прощаются с каждым ребенком лично, родителям разрешено проводить детей в помещение группы. При приеме пищи санитарно-гигиенические правила соблюдаются. Сон и отдых не оцениваются, так как это не применимо к данному детскому саду.

При пользовании туалетом санитарно-гигиенические правила соблюдаются. Отсутствуют серьезные угрозы безопасности внутри и вне ДОО.

— «Речь и мышление»: внешние эксперты 2,4 б. (внутренние — 3,5 б.). В ДОО для детей с РАС очень мало книг в свободном доступе. Педагоги стимулируют общение с детьми, задают вопросы, реагируют на то, что дети говорят.

— «Занятия»: внешние эксперты 2,7 б. (внутренние — в 3,1 б.). На занятиях разными видами искусства под присмотром взрослых дети имеют некоторую свободу для самовыражения. В групповых комнатах обеспечиваются возможности для использования различных природных материалов, игр с водой и песком. В соответствии с особенностями и уровнем развития детей с РАС доступны некоторые занятия по обучению навыкам общения с живой природой и формированию новых знаний о ней. Счет (математика), буквы, звуки, лексика, семантика слов изучаются также и с применением интерактивных и цифровых технологий.

— «Взаимодействие»: внешние эксперты 5,3 б. (внутренние — 6,4 б.). Педагоги активно взаимодействуют с детьми, эффективно контролируют ситуацию с точки зрения безопасности поведения детей по отношению друг к другу; осуществляется надзор, достаточный для сохранения здоровья детей. Наблюдаются позитивные эпизоды взаимодействия воспитателей и детей: доброжелательное отношение проявляется с помощью также и телесного контакта. Наставники подают пример позитивного социального взаимодействия: добры по отношению к другим, сотрудничают и т.п.

— «Структурирование педагогической работы»: внешние эксперты 4,2 б. (внутренние — 6 б.). Распорядок дня вывешен в групповых помещениях и соответствует проводимым занятиям. В свободной игре детям доступны некоторые игрушки в соответствии с возрастом и ограничениями возможностью здоровья. При этом созданы не все условия для отдыха и разгрузки.

— «Родители и воспитатели»: внешние эксперты 4,3 б. (внутренние — 5,9 б.). Родители и педагоги обмениваются сообщениями, родителям предоставляется официальная информация о программе. В саду есть мебель для взрослых, место для хранения материалов педагога. Обязанности справедливо распределены между сотрудниками. Есть потребность в современных дистанционных формах обмена информацией.

По результатам проведенного мониторинга качества образовательной среды внешними экспертами были выявлены наиболее сильные стороны организации образовательной среды (рис. 1): «взаимодействие с детьми» (5,3), «пространство и оборудование» (4,5), «взаимодействие родителей и воспитателей» (4,3), «структурирование программы и педагогической работы» (4,2). «Уход за детьми» определен на среднем уровне (3,6). Наиболее слабыми определены: «речь и развитие мышления» (2,4) и «занятия» с невербальными детьми с РАС (2,7).

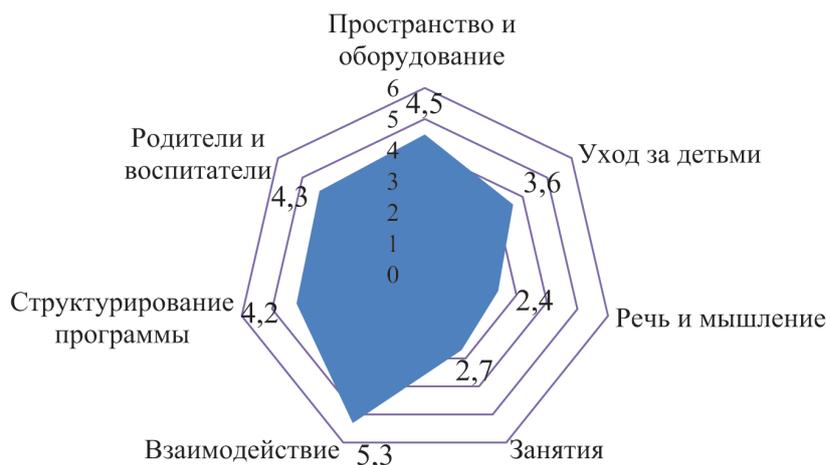


Рис. 1. Результаты мониторинга качества образовательной среды внешними экспертами, в баллах

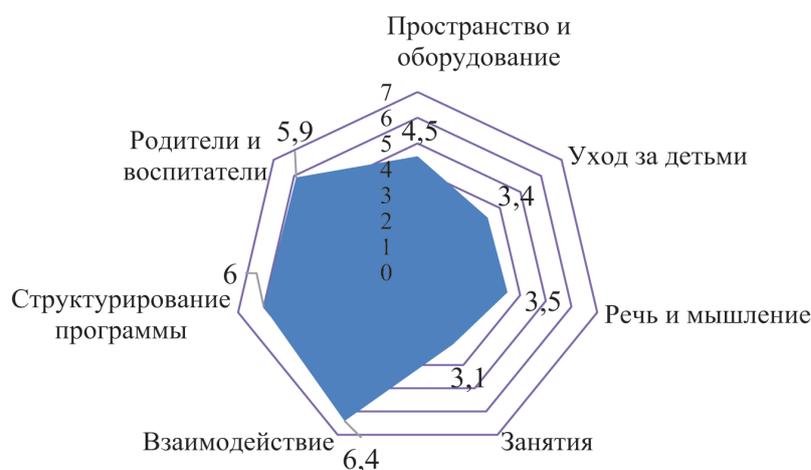


Рис. 2. Результаты мониторинга качества образовательной среды внутренними экспертами, в баллах

По результаты проведенного мониторинга качества образовательной среды внутренними экспертами (сотрудниками детского сада) были выявлены наиболее сильные стороны образовательной среды (рис. 2): «взаимодействие» (6,4 б.), «структурирование программы и педагогической работы» (6 б.), «родители и воспитатели» (5,9 б.), «пространство и оборудование» (4,5 б.). На среднем уровне: «речь и мышление» (3,5 б.), «уход за детьми» (3,4 б.). Наименее развитыми областями определены «занятия» с невербальными детьми с РАС (3,1 б.).

Важно, что внешние эксперты шли в своих оценках от требований шкал для «нормотипичных» детей с желанием больших пространств, игрушек, материалов и т.д., а внутренние эксперты, зная специфику детей с РАС, высоко оценивали зонирование и ограниченное количество отвлекающих моментов. Из сравнения результатов двух групп экспертов сделан вывод, что не всегда нужно полностью полагаться на стандартизированные общепризнанные диагностические методики.

Сотрудники детского сада, находясь в знакомой образовательной среде со сложными детьми с РАС,

значительно выше оценили качество данной образовательной среды, что подтверждено Т-критерием Стьюдента (для выборки с нормальным распределением) с достоверностью различий на уровне значимости $p \leq 0.05$ (Рис. 3).

Проводилась оценка согласованности мнений экспертов обеих групп. Шкала «помещение и оборудование» были оценены в равной степени внешними и внутренними экспертами (4,5 б.), что свидетельствует об объективности экспертной оценки.

Внутренние эксперты более критично относятся к своему труду в вопросах ухода за детьми (3,4 б.), хотя внешние эксперты оценили «сложность ухода за детьми» с РАС несколько выше (3,6 б.).

Коэффициент корреляции Пирсона показал 2 существенные плеяды — это тенденция к взаимосвязи блоков «взаимодействие с детьми», «взаимодействие родителей и воспитателей» со «структурированием педагогической работы» (высокий уровень качества) и тенденция к взаимосвязи блоков «уход за детьми», «проведение занятий» с блоком «речь и мышление» детей с РАС (низкий уровень качества).

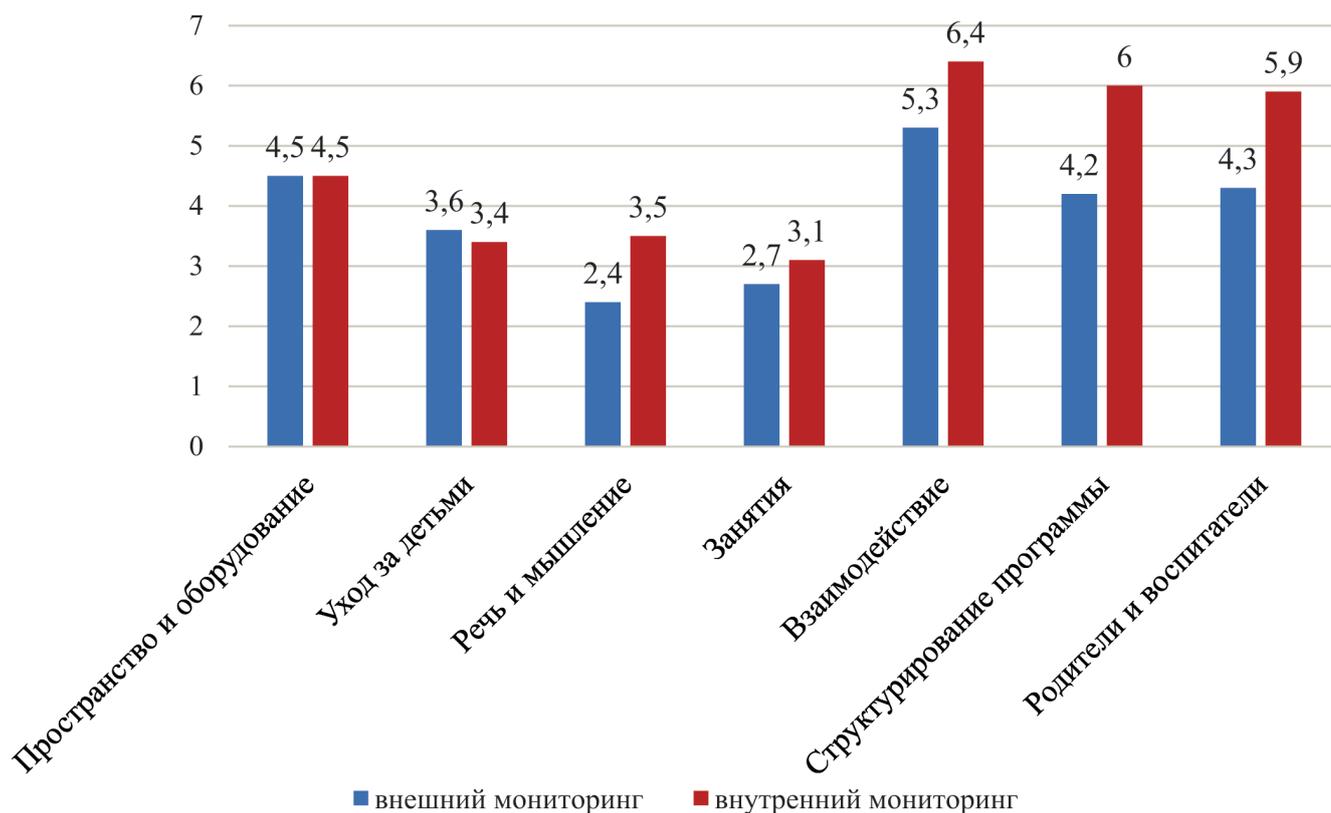


Рис. 3. Сравнение результатов внешнего и внутреннего мониторинга

Выявлено, что шкала «пространство и оборудование» не имеет ни положительных, ни отрицательных корреляционных связей.

Для определения статистической достоверности используется таблица критических значений: в нашем случае, $r = 0,42$ при $p = 0,01$.

Игровая деятельность в данном варианте оценки является пренебрегаемой и рассматривается наряду с множеством других факторов.

По результатам проведенного мониторинга качества образовательной среды в 10 группах детского сада внешними и внутренними экспертами были выявлены наиболее сильные стороны образовательной среды: «взаимодействие педагогов с детьми» и «структурирование программы и самой педагогической работы». А наиболее слабыми определены блоки «речь и мышление», а также «занятия». Отмеченные «слабые» стороны обусловлены спецификой образовательной среды для неговорящих детей с РАС (в саду их большая часть), а также с индивидуальными особенностями каждого конкретного ребенка. Обнаружена ограниченность использованного инструмента исследования в отношении дошкольников с РАС.

Дискуссионным моментом можно считать желание обогатить образовательную среду и возможность использования методики ECERS-R для оценки качества образовательной среды в детских коррекционных учреждениях для детей с ОВЗ и особенно с РАС.

По-видимому, необходимо вводить дополнительную шкалу в зависимости от нозологической группы. Возможно, необходим отдельный диагностический инструментарий для оценки возможностей образования в определенной среде с указанием дефектов (ограничений) детей.

При данном дизайне исследования его результаты можно было бы считать предсказуемыми, но не очевидными до изучения. Предпринята попытка оценить организацию работы в ДОО с детьми с РАС, используя методы и технологии оценки, разработанные для оценки ДОО с нормотипичными детьми, т.к. другой инструментарий пока недоступен (возможно, не разработан), и нужно было определить «слабые» места методики для модификаций и изменений. Важно было отметить, на что обращают внимание внешние эксперты, которые не имели опыта работы в ДОО с детьми с РАС, и внутренние эксперты, сами осуществляющие коррекционное воздействие и могут почувствовать недостатки. Как самой среды. Так и методики ее оценки.

Выводы

Описан опыт и изучены особенности применения инструмента оценки качества образовательной среды ECERS-R на базе детского сада К(П)ФУ для детей с расстройством аутистического спектра города Казани.

По результатам проведенного с помощью методики Шкала «ECERS-R» мониторинга, можно сделать выводы, что в зависимости от причастности к образовательному учреждению и опыта работы с детьми с РАС данные результатов экспертной комиссии могут различаться.

По опыту использования методики Шкала «ECERS-R» в специальном (коррекционном) детском саду К(П)ФУ для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ» выявлено, что данная методика нуждается в модификации и адаптации с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС. Возможно, что для оценки ДОО для детей с РАС следует разработать отдельную шкалу, взяв за основу ECERS-R, сохранив субшкалу

«пространство и оборудование», а остальные переработав. Следует согласиться, что оценку и мониторинг должны проводить не внутренние «эксперты» по причине их возможной предвзятости, а группа внешних экспертов, которые имеют за плечами опыт работы в ДОО для детей с РАС. В таком случае оценка будет вполне объективной при наличии внутренней согласованности между группой экспертов на уровне 0,8. В перспективе предполагается работа по изучению качества образовательной среды в других группах (детских садах) для детей с РАС, в группах для детей с другими видами ОВЗ, сравнение результатов и анализ предложений по усовершенствованию диагностических методик. ■

Литература

1. Аникеич С.А. Использование шкал ECERS-R при оценке качества образовательной среды // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (Москва, июнь 2017 г.). Москва: Буки-Веди, 2017. С. 29–31. ISBN 978-5-4465-0936-2.
2. Леван Т.Н. Развивающая оценка качества дошкольного образования с использованием международных шкал комплексной оценки ECERS: проблемы и перспективы // Детский сад: теория и практика. 2016. № 10. С. 50–65.
3. Лексакова Н.В. Международный инструмент «Шкала ECERS-R»: исследование комплексной оценки качества дошкольного образования // Вестник Тамбовского университета: Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 180. С. 118–123. DOI:10.20310/1810-0201-2019-24-180-118-123
4. Лях Ю.А. Разработка и реализация модели лонгитюдного исследования качества дошкольного образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 12–20.
5. Руководство по использованию «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (ECERS-R) в Российской Федерации: Методические рекомендации / Под общ. ред. Т.Н. Леван, О.А. Шиян. 2-е изд., переработанное и дополненное. Москва: МГПУ, 2017. 26 с.
6. Федорцева М.Б., Дорн М.В. Комплексная оценка качества образования в дошкольных образовательных организациях с использованием шкал ECERS-R // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2. № 2. С. 67–75.
7. Шиян И.Б., Зададаев С.А., Леван Т.Н. и др. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы // Вестник МГПУ: Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2. С. 77–92.
8. Юдина Е.Г. Шкалы ECERS как метод оценки качества и развития российской системы дошкольного образования // Современное дошкольное образование: Теория и практика. 2015. № 7. С. 22–26.
9. Bashinova S.N., Sadretdinova E.A. Quality Assessment of Preschool Education in the Republic of Tatarstan // V International Forum on Teacher Education: Pt. 2: Educational Environment and Management. [Sofia]: ARPHA, 2019. Pp. 839–844. ISBN 978-954-642-984-1. DOI:10.3897/ap.1.e0797
10. Betancur L., Maldonado-Carreño C., Votruba-Drzal E. et al. Measuring preschool quality in low- and middle-income countries: Validity of the ECERS-R in Colombia // Early Childhood Research Quarterly. 2021. Vol. 54. № 1. Pp. 86–98. DOI:10.1016/j.ecresq.2020.08.001
11. Crompton C.J., DeBrabander K., Heasman B. et al. Double Empathy: Why Autistic People Are Often Misunderstood [Web resource] // Frontiers for Young Minds. May 11, 2021. URL: <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2021.554875> (Accessed 29.01.2023). DOI:10.3389/frym.2021.554875
12. Cryer, D., Harms T., Riley C. All about the ECERS-R: A Detailed Guide in Words and Pictures to be Used with the ECERS-R. Lewisville: Pact House, 2003. 441 p. ISBN 0-88076-610-7.
13. Farmer C., Adedipe D., Bal V.H. et al. Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions // Journal of Intellectual Disability Research. 2020. Vol. 64. № 1. Pp. 18–26. DOI:10.1111/jir.12691
14. Harms T., Cryer D., Clifford R.M. Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS). New York: Teacher's College Press, 1990. 43 p. ISBN 0-8077-3010-6.
15. Howes O.D., Rodgaki M., Findon J.L. et al. Autism spectrum disorder: Consensus guidelines on assessment, treatment and research from the British Association for Psychopharmacology // Journal of Psychopharmacology. 2018. Vol. 32. № 1. Pp. 3–29. DOI:10.1177/0269881117741766
16. Ibrahim Z., Alias M. Social Skills Competence in ASD Children: A Review of Assessment Instruments // Proceedings: International Conference on Teaching and Learning, Language, Literature & Linguistics (ICT4L) (30–31 October 2017: Kuala Lumpur, Malaysia). [s. l.], 2017. 5 p.
17. Jawabreh R., Danju I., Salha S. Quality of pre-school learning environment in Palestine // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8. № 10. Pp. 4769–4775. DOI:10.13189/ujer.2020.081048
18. Kurucz C., Hachfeld A., Lehl S. et al. Die Bedeutung migrationsbezogener Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften für die Qualität pädagogischer Praxis [The importance of migration-related beliefs of preschool teachers for

- the quality of educational practice] // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft [Journal of Educational Research]. 2023. Vol. 26. № 1. Pp. 211–242. DOI:10.1007/s11618-023-01141-3
19. Leiter-3 – международные шкалы продуктивности [Электронный ресурс] / GIUNTI Россия. 2022. URL: <https://giuntipsy.ru/product/leiter-3-mezhdunarodnye-shkaly-produktivnosti/> (дата обращения: 14.11.2023).
 20. McDaniel M.E., Townley-Flores C., Sulik M.J. et al. Widely used measures of classroom quality are largely unrelated to preschool skill development // Early Childhood Research Quarterly. 2022. Vol. 59. № 2. Pp. 243–253. DOI:10.1016/j.ecresq.2021.12.005
 21. Næsby T. The quality of inclusion in Danish preschools // Early Child Development and Care. 2020. Vol. 190. № 10. Pp. 1561–1573. DOI:10.1080/03004430.2018.1541320
 22. Nasiopoulou P., Mellgren E., Sheridan S. et al. Conditions for Children’s Language and Literacy Learning in Swedish Preschools: Exploring Quality Variations with ECERS-3 // Early Childhood Education Journal. 2023. Vol. 51. № 7. Pp. 1305–1316. DOI:10.1007/s10643-022-01377-4
 23. Nigmatullina I.A., Vasina V.V., Mukhamedshina Y.O. Development of a structural–functional model for comprehensive support of children with autism spectrum disorders // Proceeding of the International Science and Technology Conference “FarEastSon 2020”. Singapore: Springer, 2021. ISBN 978-981-16-0953-4. Pp. 71–83. DOI:10.1007/978-981-16-0953-4_7
 24. Perlman M., Howe N., Gulyas C. et al. Associations between Directors’ Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms // Early Education and Development. 2020. Vol. 31. № 4. Pp. 507–523. DOI:10.1080/10409289.2019.1679006
 25. Šumatić M., Malmberg L.-E., Gregoriadis A. et al. Child, teacher and preschool characteristics and child-teacher relationships in Greek preschools // Early Childhood Research Quarterly. 2023. Vol. 64. № 3. Pp. 355–367. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.04.008
 26. Tandon P., Hassairi N., Soderberg J. et al. The relationship of gross motor and physical activity environments in child care settings with early learning outcomes // Early Child Development and Care. 2020. Vol. 190. № 4. Pp. 570–579. DOI:10.1080/03004430.2018.1485670
 27. Tympa E., Karavida V. State vs. private preschool setting: assessing school quality for a successful learning environment // International Journal of Early Years Education. 2023. Published Online: 19 Sep 2023. DOI:10.1080/09669760.2023.2260413

References

1. Anikeich S.A. Ispol'zovanie shkal ECERS-R pri otsenke kachestva obrazovatel'noi sredy [Using ECERS-R scales in assessing the quality of an educational environment]. In Pedagogicheskoe masterstvo: materialy X Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (Moskva, iyun' 2017 g.) [Pedagogical mastery: materials of the 10th international scientific conference (Moscow, June 2017)]. Moscow: Publ. Buki-Vedi, 2017. Pp. 29–31. ISBN 978-5-4465-0936-2. (In Russ.)
2. Levan T.N. Razvivayushchaya otsenka kachestva doshkol'nogo obrazovaniya s ispol'zovaniem mezhdunarodnykh shkal kompleksnoi otsenki ECERS: problemy i perspektivy [Developing assessment of preschool education quality using international comprehensive assessment scales ECERS: problems and prospects]. *Detskii sad: teoriya i praktika = Kindergarten: Theory and practice*, 2016, no. 10, pp. 50–65. (In Russ.)
3. Leksakova N.V. Mezhdunarodnyi instrument “Shkala ECERS-R”: issledovanie kompleksnoi otsenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya [International Tool “ECERS-R Scale”: Research of Education Quality Comprehensive Assessment of Preschool Education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta: Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 118–123. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.20310/1810-0201-2019-24-180-118-123
4. Lyakh Yu.A. Razrabotka i realizatsiya modeli longityudnogo issledovaniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya [Development and Realization of the Model of Longitudinal Study of Preschool Education Quality]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 1, pp. 12–20. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Levan T.N., Shiyani O.A. (eds.) Rukovodstvo po ispol'zovaniyu “Shkal dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh” (ECERS-R) v Rossiiskoi Federatsii: Metodicheskie rekomendatsii [Guidelines for the use of “Scales for a comprehensive assessment of the quality of education in preschool educational institutions” (ECERS-R) in the Russian Federation: Methodological recommendations]. 2nd ed. Moscow: Publ. Moscow City University, 2017. 26 p. (In Russ.)
6. Fedortseva M.B., Dorn M.V. Kompleksnaya otsenka kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh s ispol'zovaniem shkal ECERS-R [Comprehensive assessment of the quality of education in pre-school educational organizations using the ECERS-R scales]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and foreign pedagogy*, 2018, vol. 2, no. 2, pp. 67–75.
7. Tokmakova M.I., Fedortseva M.B. Kompleksnaya otsenka kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh s ispol'zovaniem shkal ECERS-R [Comprehensive assessment of education quality in preschool educational institutions using ECERS-R scales]. In *Munitsipal'naya sistema obrazovaniya: Prostranstvo obrazovatel'nykh vozmozhnostei i obshchestvennogo dialoga: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii (Novokuznetsk, 23–25 avgusta 2017 goda)* [Municipal Education System: Space for Educational Opportunities and Public Dialogue: Proceedings of the research-to-practice conference (Novokuznetsk, August 23–25, 2017)]. Novokuznetsk: Publ. Institute for Capacity Building, 2017. Pp. 139–141. ISBN 978-5-7291-0582-3. (In Russ.)

8. Shiyani I.B., Zadaev S.A., Levan T.N. et al. Aprobatsiya shkal otsenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya ECERS-R v detskikh sadakh goroda Moskvy [Approbation of Scales of Quality Assessment of Pre-school Education (Early Childhood Environment Rating Scales – ECERS-R) in Moscow kindergartens]. *Vestnik MGPU: Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Moscow City University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2016, no. 2, pp. 77–92. (In Russ.)
9. Yudina E.G. Shkaly ECERS kak metod otsenki kachestva i razvitiya rossiiskoi sistemy doshkol'nogo obrazovaniya [ECERS Scales as a Method of Assessing Quality and Development of the Russian Preschool Educational System]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: Teoriya i praktika = Preschool Education Today: Theory and Practice*, 2015, no. 7, pp. 22–26. (In Russ.)
10. Betancur L., Maldonado-Carreño C., Votruba-Drzal E. et al. Measuring preschool quality in low- and middle-income countries: Validity of the ECERS-R in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, 2021, vol. 54, no. 1, pp. 86–98. DOI:10.1016/j.ecresq.2020.08.001
11. Crompton C.J., DeBrabander K., Heasman B. et al. Double Empathy: Why Autistic People Are Often Misunderstood [Web resource] // *Frontiers for Young Minds*. May 11, 2021. URL: <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frm.2021.554875> (Accessed 29.01.2023). DOI:10.3389/frm.2021.554875
12. Cryer, D., Harms T., Riley C. All about the ECERS-R: A Detailed Guide in Words and Pictures to be Used with the ECERS-R. Lewisville: Publ. Pact House, 2003. 441 p. ISBN 0-88076-610-7.
13. Farmer C., Adedipe D., Bal V.H. et al. Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2020, vol. 64, no. 1, pp. 18–26. DOI:10.1111/jir.12691
14. Harms T., Cryer D. Clifford R.M. Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS). New York: Publ. Teacher's College Press, 1990. 43 p. ISBN 0-8077-3010-6.
15. Howes O.D., Rodgaki M., Findon J.L. et al. Autism spectrum disorder: Consensus guidelines on assessment, treatment and research from the British Association for Psychopharmacology. *Journal of Psychopharmacology*, 2018, vol. 32, no. 1, pp. 3–29. DOI:10.1177/0269881117741766
16. Ibrahim Z., Alias M. Social Skills Competence in ASD Children: A Review of Assessment Instruments. In *Proceedings: International Conference on Teaching and Learning, Language, Literature & Linguistics (ICT4L) (30–31 October 2017: Kuala Lumpur, Malaysia)*. [s. l.], 2017. 5 p.
17. Jawabreh R., Danju I., Salha S. Quality of pre-school learning environment in Palestine. *Universal Journal of Educational Research*, 2020, vol. 8, no. 10, pp. 4769–4775. DOI:10.13189/ujer.2020.081048
18. Kurucz C., Hachfeld A., Lehrl S. et al. Die Bedeutung migrationsbezogener Überzeugungen von fröhpädagogischen Fachkräften für die Qualität pädagogischer Praxis [The importance of migration-related beliefs of preschool teachers for the quality of educational practice]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Journal of Educational Research*, 2023, vol. 26, no. 1, pp. 211–242. DOI:10.1007/s11618-023-01141-3
19. Leiter-3 – mezhdunarodnye shkaly produktivnosti [Leiter-3 – international productivity scales] [Web resource] / GIUNTI Rossiya [GIUNTI Russia], 2022. URL: <https://giuntipsy.ru/product/leiter-3-mezhdunarodnye-shkaly-produktivnosti/> (Accessed 14.11.2023). (In Russ.)
20. McDaniel M.E., Townley-Flores C., Sulik M.J. et al. Widely used measures of classroom quality are largely unrelated to preschool skill development. *Early Childhood Research Quarterly*, 2022, vol. 59, no. 2, pp. 243–253. DOI:10.1016/j.ecresq.2021.12.005
21. Næsby T. The quality of inclusion in Danish preschools. *Early Child Development and Care*, 2020, vol. 190, no. 10, pp. 1561–1573. DOI:10.1080/03004430.2018.1541320
22. Nasiopoulou P., Mellgren E., Sheridan S. et al. Conditions for Children's Language and Literacy Learning in Swedish Preschools: Exploring Quality Variations with ECERS-3. *Early Childhood Education Journal*, 2023, vol. 51, no. 7, pp. 1305–1316. DOI:10.1007/s10643-022-01377-4
23. Nigmatullina I.A., Vasina V.V., Mukhamedshina Y.O. Development of a structural–functional model for comprehensive support of children with autism spectrum disorders. In *Proceeding of the International Science and Technology Conference "FarEastSon 2020"*. Singapore: Publ. Springer, 2021. ISBN 978-981-16-0953-4. Pp. 71–83. DOI:10.1007/978-981-16-0953-4_7
24. Perlman M., Howe N., Gulyas C. et al. Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms. *Early Education and Development*, 2020, vol. 31, no. 4, pp. 507–523. DOI:10.1080/10409289.2019.1679006
25. Šumatić M., Malmberg L.-E., Gregoriadis A. et al. Child, teacher and preschool characteristics and child-teacher relationships in Greek preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023, vol. 64, no. 3, pp. 355–367. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.04.008
26. Tandon P., Hassairi N., Soderberg J. et al. The relationship of gross motor and physical activity environments in child care settings with early learning outcomes. *Early Child Development and Care*, 2020, vol. 190, no. 4, pp. 570–579. DOI:10.1080/03004430.2018.1485670
27. Tympa E., Karavida V. State vs. private preschool setting: assessing school quality for a successful learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 2023. Published Online: 19 Sep 2023. DOI:10.1080/09669760.2023.2260413

Информация об авторах

Садретдинова Эльвира Азамовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования, заведующая детским садом К(П)ФУ «МЫ ВМЕСТЕ» (г. Казань, Российская Федерация), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8808-6205>, e-mail: ellsah@bk.ru

Башинова Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования К(П)ФУ (г. Казань, Российская Федерация), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5124-7439>, e-mail: svetlana-bashinova@mail.ru

Нигматуллина Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, руководитель НИЛ Комплексное сопровождение детей с РАС К(П)ФУ (г. Казань, Российская Федерация), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6151-6164>, e-mail: irinigma@mail.ru

Васина Вероника Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, старший научный сотрудник НИЛ Комплексное сопровождение детей с РАС К(П)ФУ (Казань, Российская Федерация), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4553-6442>, e-mail: virash1@mail.ru

Information about the authors

Elvira A. Sadretdinova, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Education, Head of the Kindergarten of Kazan (Volga region) Federal University “WE ARE TOGETHER” (Kazan, Russian Federation), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8808-6205>, e-mail: ellsah@bk.ru

Svetlana N. Bashinova, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Education of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russian Federation), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5124-7439>, e-mail: svetlana-bashinova@mail.ru

Irina A. Nigmatullina, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education, Head of the NIL Comprehensive Support for children with ASD of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russian Federation), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6151-6164>, e-mail: irinigma@mail.ru

Veronika V. Vasina, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education, Senior Researcher of the NIL Comprehensive support of children with ASD of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russian Federation), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4553-6442>, e-mail: virash1@mail.ru

Получена 30.10.2023

Received 30.10.2023

Принята в печать 20.09.2024

Accepted 20.09.2024