

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
Факультет психологии

На правах рукописи

Гаврилова Маргарита Николаевна

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЕТСКОГО САДА КАК УСЛОВИЕ
РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ И ПОНИМАНИЯ
ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Специальность: 19.00.07 – Педагогическая психология
(психологические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
доцент, Веракса А.Н.

Москва 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основания изучения связи качества образовательной среды с показателями психического развития детей	16
1.1. Качество образовательной среды дошкольного образовательного учреждения	16
1.1.1. Анализ теоретических подходов к пониманию образовательной среды.....	16
1.1.2. Образовательная среда детского сада как условие психического развития детей	28
1.1.3. Исследования связи качества образовательной среды с показателями психического развития детей	32
1.2. Психологические особенности старшего дошкольного возраста	38
1.2.1. Общая характеристика старшего дошкольного возраста.....	38
1.2.2. Развитие регуляторных функций в дошкольном возрасте.....	40
1.2.3. Развитие понимания эмоций в дошкольном возрасте	44
ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование связи развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста с абсолютными и относительными характеристиками качества образовательной среды	53
2.1. Цель, объект и предмет исследования. Гипотезы исследования.....	53
2.2. Методики и выборка	55
2.3. Основные результаты исследования	66
2.3.1. Результаты обследования качества образовательной среды с помощью инструмента ECERS-R	66
2.3.2. Прогресс развития регуляторных функций у старших дошкольников за один календарный год	86
2.3.3. Прогресс развития понимания эмоций старшими дошкольниками за один календарный год.....	91

2.3.4. Различия в развитии регуляторных функций у детей за один календарный год в зависимости от показателей образовательной среды ..	95
2.3.5. Различия в развитии понимания эмоций у детей за один календарный год в зависимости от показателей образовательной среды.....	103
2.4. Обсуждение результатов эмпирического исследования	110
2.5. Ограничения и пути дальнейшего исследования.....	119
Заключение	120
Список литературы	125
Приложение	144

ВВЕДЕНИЕ

Диссертационное исследование посвящено изучению вклада качества образовательной среды в развитие регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью проведения систематического изучения роли не только качества образовательной среды в целом, но и отдельных ее компонентов для психического развития детей. Проведенные на эту тему исследования (К. Сильва и др.) не раскрывают влияния отдельных компонентов образовательной среды на детское развитие. Между ребенком и его окружением складывается уникальное отношение, которое определяет специфику социальной ситуации развития и ее влияние на становление детского сознания (Выготский, 1984). Л.С. Выготский подчеркивает, что именно она «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский, 1984, стр. 258). Иными словами, в образовательной среде дошкольной образовательной организации заложены возможности для разворачивания различных видов деятельности детей, что определяет получаемый ребенком опыт познания предметного мира и эмоционального взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Несмотря на то, что изучение *качества образовательной среды* детского сада активно ведется в России (Ясвин, 2000; Слободчиков, 2000; Ясвин, 2001; Рубцов, Поливанова, 2007; Панов, 2007; Шиян, 2013; Шиян, Воробьева, 2015; Шиян и др., 2016; Гаврилова и др., 2018; Алмазова и др., 2019) и за рубежом (Perlman et al., 2004; Hamre et al., 2007; Pianta, 2008; Sylva et al., 2010; La Paro et al., 2012; Gordon et al., 2015; Brunsek, 2017), знания о ее влиянии на психическое развитие детей все еще недостаточны и разрознены. Так, проведенный

систематический обзор двух десятков наиболее крупных современных исследований, посвященных изучению связи между качеством образовательной среды и показателями психического развития детей дошкольного возраста с использованием немодифицированной версии инструмента Early Childhood Environment Rating Scale — Revised (ECERS-R) (Хармс, Клиффорд, Крайер, 2017) и применением стандартизированных диагностических инструментов оценки психического развития детей позволил предположить наличие связи между регуляторным и эмоциональным развитием детей и качеством образовательной среды (Гаврилова и др., 2018). В рамках исследований с применением корреляционных методов статистического анализа данных эта связь выражена преимущественно на уровне тенденции. Вместе с тем исследования, выполненные с использованием регрессионных и дисперсионных методов, убедительно показывают, что оценка качества образовательной среды обладает прогностическими возможностями в отношении различных аспектов психического развития детей дошкольного возраста на статистически значимом уровне. Л.С. Выготский подчеркивал, что на психическое развитие ребенка, в первую очередь, влияют не «абсолютные» (метраж помещений, предметно-материальная среда, обстановка, свежесть белья и так далее), а «относительные» показатели среды. Он отмечал: «...для правильного понимания роли среды в развитии ребенка нужно всегда подходить к среде, если можно так выразиться, не с абсолютной, а с относительной меркой, т. е. к этим же самым показателям, но взятым по отношению к ребенку» (Выготский, 1984, стр. 381). Другими словами, важно анализировать именно характер включения ребенка в среду, взаимодействие с ней и переживания ребенка в этом взаимодействии, что отражает социальную ситуацию развития. Использование любых шкал и методик в анализе образовательной среды – это необходимый шаг, который вместе с тем упрощает взгляд на социальную ситуацию развития ребенка. Показатели качества образовательной среды, получаемые в результате

применения инструментов оценки, могут не в полной мере отражать социальную ситуацию развития. Тем не менее их использование в целях получения достоверной и объективной информации об отдельных компонентах образовательной среды открывает возможность анализа их влияния на особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста.

Проблема исследования заключается в изучении роли различных абсолютных и относительных, по Л.С. Выготскому, показателей качества образовательной среды в развитии регуляции и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста. Под абсолютными показателями понимаются такие характеристики как насыщенность и разнообразие предметно-материальной среды исследуемых групп детских садов. Под относительными – разнообразные формы организации целенаправленной деятельности и взаимодействия детей с воспитателем, сверстниками и предметно-материальной средой. До настоящего времени исследователи рассматривали предметно-материальную среду детского сада безотносительно к детскому развитию. Такое положение связано с тем обстоятельством, что считалось некорректным использовать результаты диагностики детского развития для оценки эффективности образовательного процесса. Предполагалось, что достаточно провести оценку качества дошкольного образования в рамках конкретного детского сада, чтобы понять, как оптимизировать образовательный процесс в целях поддержки развития дошкольника (Титце, 2019; Веракса, Веракса, 2011; Шиян, 2013; Шиян, Воробьева, 2015). Широкое распространение в разных странах получили исследования среды с использованием инструмента ECERS-R (Harms, Clifford, 2005). Оценка качества образовательной среды с помощью данного инструмента предполагает учет как характеристик предметно-материального обустройства, так и характера взаимодействия ребенка со средой и социальным окружением. Вместе эти компоненты среды позволяют оценить условия, в которых происходит психическое

развитие дошкольников, объединяя в себе абсолютные и относительные характеристики среды.

Говоря о когнитивном развитии дошкольников, мы выделяем, прежде всего, развитие произвольного управления поведением и психическими процессами, т. е. регуляторные функции (Лурия, 1956; Смирнова, 1990; Miyake, 2000; Carlson, 2005; Blair, Razza, 2007; Eisenberg, Berman, 2010; Diamond, 2013; Алмазова и др., 2020). В качестве основной линии эмоционального развития рассматривается понимание причин и природы эмоциональных состояний детьми (Cutting, Dunn, 1999; Pons, Harris, 2000; Trentacosta, Fine, 2010; De Stasio, Fiorilli, Chiacchio, 2014; Franco, Beja, Candeias, Santos, 2017). Исследовательский интерес к данным аспектам психического развития детей обусловлен не только теоретическими положениями о значении когнитивной и эмоциональной регуляции для детского развития, но и результатами многочисленных крупномасштабных исследований, показавших, что способность ребенка управлять собственными психическими процессами и эмоциональными состояниями является одной из основополагающих способностей, предсказывающей успешность ребенка по различным линиям развития даже спустя десятки лет (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2004; Pons, Harris, 2005; Józsa, Barrett, 2018). Регуляторные функции также являются мощными предикторами освоения начальных математических представлений, формирования речевых навыков и высокой успеваемости в школе (Zelazo et al., 2003; Blair and Razza, 2007; Bierman et al., 2009; Utendale et al., 2011; Blankson et al., 2012; Веракса, 2014; David and Frye, 2014; Gagne, 2017). Поиск способов целенаправленного развития навыков когнитивной и эмоциональной регуляции является одной из актуальных проблем современной педагогической психологии в связи с тем, что именно дошкольное детство является сенситивным периодом для их формирования (Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch, & Calkins, 2012; Zelazo & Carlson, 2012; Fler, Veresov, & Walker, 2017).

В связи с этим, **целью исследования** стало изучение связи динамики развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста с абсолютными и относительными характеристиками качества образовательной среды.

Объект исследования — развитие регуляторных функций и понимания эмоций у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования — связь развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми дошкольного возраста с абсолютными и относительными показателями образовательной среды.

Гипотезы исследования

Общая гипотеза. Динамика развития регуляторных функций и понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте характеризуется связью с интегративными абсолютными и относительными показателями качества образовательной среды в группе детского сада.

Частные гипотезы:

1. Материальная насыщенность и организация повседневных процессов присмотра и ухода за детьми в группах детских садов, оцениваемые через абсолютные интегративные показатели качества образовательной среды, оказывают влияние на развитие регуляторных функций и понимание эмоций у детей старшего дошкольного возраста.
2. Особенности использования речи воспитателем в течение дня, процессы взаимодействия и совместные виды детской активности, оцениваемые через относительные интегративные показатели качества образовательной среды, влияют на развитие регуляторных функций и понимание эмоций у детей старшего дошкольного возраста.
3. Обобщенный показатель качества образовательной среды не отражает влияние факторов, способных обуславливать развитие

регуляторных функций и понимание эмоций у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью и гипотезами диссертационной работы поставлены следующие теоретические и эмпирические **задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ понятия «образовательная среда» в контексте психологических и педагогических концепций и сформировать теоретико-методологические основания для ее изучения.
2. Опираясь на результаты современных исследований, описать условия и факторы развития регуляторных функций и понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте.
3. Провести оценку качества образовательной среды с помощью диагностического инструментария Early Childhood Environment Rating Scale — Revised (Harms, Clifford, 2005).
4. Дважды (с перерывом в один календарный год) осуществить индивидуальную психологическую диагностику развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми в группах детского сада.
5. Проанализировать развитие регуляторных функций и понимания эмоций дошкольниками с учетом пола.
6. Провести подсчет показателей индивидуального темпа развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей за год (в значениях Δ , где из результатов второго тестирования каждого ребенка вычтены результаты первого).
7. Применить процедуры контроля «эффекта потолка» при расчете показателей индивидуального темпа развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей за год жизни (с 5 до 6 лет).
8. Проанализировать развитие регуляторных функций и понимание эмоций у детей дошкольного возраста, посещавших в течение года

группы детских садов с различными интегративными абсолютными и относительными показателями образовательной среды.

Теоретико-методологическую основу работы составляют: учение о психологическом возрасте, возрастная периодизация психического развития в онтогенезе в контексте культурно-деятельностного подхода к анализу психического развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); принцип развития в психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев); теория экологических систем (У. Бронфенбреннер); трехфакторная модель регуляторных функций (А. Мияке); теория понимания эмоций (Ф. Понс, П. Харрис); методология оценки качества образовательной среды в детском саду (Т. Хармс, Р. Клиффорд).

Методики исследования: для решения поставленных задач использовался комплекс **методик:** 1) инструмент оценки качества образовательной среды ECERS-R (Шиян, 2013; Шиян, Воробьева, 2015; Шиян и др., 2016; Т.Хармс, Р.Клиффорд, 2017); 2) субтесты «Торможение» и «Память на конструирование» из психоневрологической батареи NEPSY-II (Korkman, 2007); 3) тест на понимание эмоций (Pons, Harris, 2004). Примененные методы статистической обработки данных: описательная статистика, метод проверки данных на нормальность распределения Normality Test (Shapiro-Wilk), метод сравнения средних Т-Стьюдента и Манна-Уитни для независимых выборок, однофакторный дисперсионный анализ One-Way ANOVA (Welch's). Математическая обработка данных проводилась с использованием программ для анализа статистической информации Microsoft Excel 2016, IBM SPSS Statistics 19 for Windows.

Эмпирической базой исследования были выбраны муниципальные образовательные учреждения города Москвы: ГБОУ «Курчатовская школа», ГБОУ «Шуваловская школа № 1448», ГБОУ «Школа № 514» и ГБОУ «Школа № 1788». Выборку составили 344 нормативно

развивающихся ребенка дошкольного возраста (49,4% мальчиков и 50,6% девочек). Участники исследования дважды с перерывом в один календарный год прошли индивидуальную психологическую диагностику: в возрасте 5–6 и затем 6–7 лет. В выборочную совокупность были включены дети с нормативными показателями регуляторного (Алмазова и др., 2020) и эмоционального (Веракса и др., 2021) развития по результатам первого тестирования. На протяжении исследования в течение года дети регулярно посещали одну из 17 групп детских садов, прошедшую экспертизу относительных и абсолютных показателей качества образовательной среды.

Личный вклад соискателя заключается во включенном участии на всех этапах процесса. Соискателем был осуществлен сбор части эмпирических данных о развитии регуляторных функций и понимания эмоций у участников исследования, а также произведена подготовка к анализу всех данных, включая расчет индивидуального прогресса детей, посещавших группы с различным качеством среды в течение года. Соискатель приняла личное участие в стандартизации используемых методов результатов исследования, в разработке дизайна исследования. Соискателем выполнен и опубликован обзор эмпирических исследований связи качества образовательной среды с развитием регуляторных функций и понимания эмоций. Обработка и интерпретация экспериментальных данных в полном объеме выполнены соискателем. Соискателем осуществлена подготовка публикаций по выполненной работе.

Научная новизна работы заключается в установлении связи между развитием регуляторных функций и пониманием эмоций в дошкольном возрасте и особенностями образовательных сред старших групп детских садов, выраженных в значениях интегративных показателей качества образовательной среды. Результаты диссертационного исследования

показывают, что факторы, отраженные в интегративных показателях качества образовательных сред, обуславливают процесс развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми дошкольного возраста. Проведенное исследование позволяет рассматривать развитие регуляторных функций и понимание эмоций как процесс, детерминированный деятельностным отношением ребенка с действительностью, представленной в совокупности интегративных абсолютных и относительных показателей качества образовательных сред.

Теоретическая значимость работы заключается в обогащении научных представлений педагогической психологии о связи между характеристиками качества образовательной среды и развитием регуляторных функций, и пониманием эмоций в дошкольном возрасте. Установлена положительная роль для развития регуляторных функций и понимания эмоций у воспитанников таких особенностей образовательной среды, как предметно-материальная насыщенность, возможность получения детьми самостоятельного эмоционального опыта, использование педагогом речи для развития мыслительных навыков детей и разнообразие доступных детям неструктурированных видов деятельности. Существенно дополнены знания о развитии регуляторных функций и понимании эмоций детьми старшего дошкольного возраста. Так, установлено, что развитие регуляторных функций (когнитивная гибкость, сдерживающий контроль и зрительно-пространственная рабочая память) и понимания эмоций не различается у девочек и мальчиков. Изучено и описано развитие регуляторных функций и понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте, обусловленное интегративными показателями качества образовательной среды в группах детского сада. Установлена связь между развитием регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста и показателями, отражающими абсолютные и относительные особенности качества образовательной среды в группах

детского сада. Обнаружена связь между динамикой развития понимания эмоций детьми старшего дошкольного возраста и показателями, применяемыми для оценивания образовательной среды в группах детского сада.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов исследования в процессах совершенствования образовательной среды и практик воспитания и обучения детей в системе дошкольного образования РФ. Выявленные в исследовании закономерности о положительной связи между развитием регуляторных функций и понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте с интегративными показателями качества образовательной среды (насыщенность предметно-материальной среды, возможность получения самостоятельного эмоционального опыта, использование педагогом речи для развития мыслительных навыков детей и разнообразие доступных детям неструктурированных видов деятельности) могут использоваться для разработки научно обоснованных рекомендаций по созданию оптимальных психолого-педагогических условий и психолого-педагогических технологий развития способности детей к произвольному поведению и пониманию эмоций в условиях детского сада. Результаты исследования обеспечивают возможность формирования научно обоснованных способов повышения эффективности дошкольного образования с целью активизации индивидуального развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей в ходе освоения программы дошкольного образования.

Достоверность результатов исследования обосновывается теоретическим анализом проблемы; соблюдением научных стандартов сбора данных; использованием методов, адекватных цели, объекту и предмету исследования; применением надежных, валидных, адаптированных и стандартизированных на российской выборке методик психологической диагностики; статистическим анализом собранных

данных с контролем «эффекта потолка», заданной вероятностью и оптимально подобранными статистическими критериями для проверки гипотез исследования.

Положения, выносимые на защиту

1. Развитие регуляторных функций и понимания эмоций детьми старшего дошкольного возраста детерминирована совокупностью интегративных абсолютных и относительных показателей образовательных сред, в группах детского сада.
2. Насыщенная предметно-пространственная среда положительно влияет на развитие зрительно-пространственной рабочей памяти у детей дошкольного возраста.
3. Возможность детей получать самостоятельный эмоциональный опыт в прямом взаимодействии со сверстниками положительно обуславливает развитие понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста.
4. Использование педагогом речи в течение дня для развития мыслительных навыков в группе детского сада значимо положительно обуславливает развитие зрительно-пространственной рабочей памяти и способности старших дошкольников понимать внутренние причины эмоций.
5. Разнообразие доступных детям неструктурированных видов деятельности в группе детского сада негативно влияет на развитие сдерживающего контроля и преодоления импульсивности у старших дошкольников.
6. Обобщенный показатель качества образовательной среды в группе детского сада не отражает факторов, обуславливающих развитие регуляторных функций и понимания эмоций у детей дошкольного возраста на протяжении года
7. Развитие регуляторных функций и понимания эмоций у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста значимо не

различается, что указывает на общие для обоих полов закономерности развития регуляторных функций и понимания эмоций в дошкольном детстве.

Апробация диссертационного исследования. Результаты диссертационного исследования обсуждались на заседании кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В.Ломоносова» (2020 г.); представлены на научных конференциях: XXIX Международная конференция Европейской исследовательской ассоциации по обучению детей младшего возраста (EECERA) (2019 г.) (Греция); VIII Международная конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» ECCE 2019 (Россия); Всероссийская Конференция «Ломоносовские чтения — 2019» (Россия); Международная конференция молодых учёных Psy-Вышка, 2019 (Россия); XIX Международные чтения памяти Л.С. Выготского, 2018 (Россия); Международная конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» ECCE 2018 (Россия); XXV Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых Ломоносов — 2018 (Россия); VII международная конференция молодых ученых "Психология — наука будущего», 2017 (Россия); Форум психологов России, 2017 (Россия).

Объем и структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка литературы и приложений. Содержит 181 страниц печатного текста, 8 рисунков и 20 таблиц. Библиография включает 136 наименований, в том числе 99 англоязычных.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

1.1. Качество образовательной среды дошкольного образовательного учреждения

1.1.1. Анализ теоретических подходов к пониманию образовательной среды

В отечественной психолого-педагогической традиции понятие “образовательная среда” представлено во многих работах. В России С.Т.Шацким, А.С.Макаренко, М.В.Крупениной была разработана теория и практика педагогики среды (конец XIX – начало XX вв.), в которой раскрывалось значение окружения и средовых воздействий для формирования общественно-значимых установок и ценностей у воспитанников. Данный подход был назван “педагогика среды”, поскольку возможности среды в нем впервые рассматривались не только как условия, но и как средство воспитания. Создавались опытные станции, исследовательские институты и школьные коммуны, с целью создания организованной воспитательной среды. В дальнейшем идея воспитания средой развивалась в работах Л.К.Пикулевой, Е.В.Малейченко, Е.В.Рыбак, Ю.М.Насоновой, Е.М.Карповой, Е.Н.Зайцевой, И.В.Крупиной и других отечественных деятелей науки и образования.

Развитие теории и практики педагогики среды в России переживало определенные изменения, связанные с влиянием общественно-политических условий. Позже исследователями были выделены основные тенденции изменений и подходы к изучению средовых воздействий в рамках периодизации этапов развития педагогики среды. Так, в рамках одной из периодизаций (например, Стародубцева Е.В., 2009) выделены три

этапа на основе концептуальной модели работы со средой Ребенок - Среда - Педагог.

Первый этап изучения средовых воздействий (конец XIX в. – начало 20-х гг. XX в.) включает в себе возникновение предпосылок для дальнейшего анализа воздействия среды на формирование индивидуальности ребенка. Предпосылки сначала формировались в рамках художественной литературы и бытописательных заметок, в которых авторы стремились отразить особенности характера маленьких героев, которые в той или иной степени были вызваны их социальным окружением. Такими авторами были К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.П. Лазурский, П.П. Блонский, Е.А. Флерина и другие. В произведениях указанных авторов ребенок стал рассматриваться как личность, которая не только активно воспринимает явления окружающего мира, но также и самостоятельно переживает, осмысляет их. В художественных описаниях стала формироваться традиция анализа психологических состояний, индивидуальных особенностей и внутренней мотивации маленьких героев. Среда, в которой рос и формировался ребенок, стала пониматься авторами как самостоятельный и мощный фактор воспитания. В научных трудах в области образования и педагогики стали отмечаться сложность, большое разнообразие и изменчивость воздействия средовых факторов на формирование личности ребенка.

Позже, на первом этапе изучения средовых воздействий в работах С.Т. Шацкого, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля и др. была сформулирована концепция свободного воспитания, в которой подчеркивалась неоднозначность воздействия среды на личность ребенка. Сторонники данной концепции отмечали, что с одной стороны, среда оказывает мощное воздействие на становление личности ребенка, направляя его, но с другой, накладывает определенные рамки, тем самым ограничивая процессы

развития. На основе выявленного противоречия в дальнейшем развивалась идея о необходимости учета и изучения как положительных, так и отрицательных воздействий среды на развитие личности ребенка с целью создания более благоприятных средовых условий и совершенствования процесса воспитания.

Исследования на первом этапе изучения средовых воздействий носили эмпирический характер и отталкивались от существующих общественных запросов (Н.Н. Иорданский, С.Т. Шацкий). Целью исследований являлось социально-педагогическое обследование детей и подростков для того, чтобы охватить все многообразие средовых факторов, имеющих потенциальное влияние на развитие личности. Сбор данных проводился в таких обществах, как например, “Детский труд и отдых” или “Сетлемент”, а методами чаще всего выступали описание наблюдений, анкетирование, беседа, а также анализ продуктов детского творчества (сочинений, поделок и рисунков). При этом, основной принцип организации воспитательного процесса заключался в создании и усилении положительных условий среды, которые бы способствовали естественному развитию природных дарований ребенка через включение в продуктивную деятельность (познавательную, творческую, игровую, общение и труд). Организация взрослым (руководителем) детской среды подразумевала создание положительно воздействующей обстановки, установление сбалансированного режима и организация труда (продуктивной деятельности). В то время как отрицательные средовые воздействия по возможности должны были быть нейтрализованы. Так, отечественные исследования на рассматриваемом этапе развития теории и практики педагогики среды, во-первых, привели к признанию необходимости учета влияния среды на становление ребенка и, во-вторых, позволили осуществить первые попытки по определению механизмов влияния среды

на развитие индивидуальности ребенка и, в-третьих, утвердили само понятие «среда» с педагогической точки зрения.

Второй этап изучения средовых воздействий (начало 20-х гг. XX в. – 1929 г.) характеризуется более глубоким теоретическим осмыслением проведенных ранее наблюдений и эмпирических исследований. Характерной особенностью работ данного периода также являлась ориентация не только на развитие индивидуальности ребенка, но также и на формирование определенных личностных черт. Яркими представителями исследовательских работ данного этапа являются В.М. Бехтерев, Е.А. Аркин, И.А. Арямов, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, Н.К. Крупская, А.С. Залужный, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, В.Н. Шульгин, С.А. Каменев и другие. Смена парадигмы воспитания, а вместе с ней и изучения средовых воздействий была вызвана произошедшими в российском обществе изменениями вслед за революцией 1917 года. Была сформирована новая социально-педагогическая концепция, в основу которой легли принципы марксистского учения. В рамках которого был сформирован образ нового гражданина, общественные интересы которого выступали выше личных. Таким образом, идеология социалистического государства во многом определила задачи педагогической психологии, основной целью которой теперь стала разработка подходов к целенаправленному формированию новой личности - активного строителя коммунизма.

Несколько позже на втором этапе изучения средовых воздействий были оформлены рефлексологический и биосоциальный подходы, ставившие перед собой задачу проработки теорий воспитания личности в среде. Такие ученые, как В.М. Бехтерев, Е.А. Аркин, А.Р. Лурия, Е.К. Сепп, В.Н. Осипова и другие, развивали рефлексологический подход, который указывал на то, что человек испытывает как биологическое, так и социальное воздействие среды. В этой логике для успешного

функционирования в среде индивидууму требуется выработать необходимые функции приспособления к уникальному сочетанию средовых факторов. Другая группа ученых, в составе которой находились П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, С.Т. Шацкий, А.Г. Калашников, А.С. Макаренко и другие, развивали биосоциальный подход, постулирующий активность личности, способной к преобразованию среды. В данном подходе биологическая и социальная линии развития человека рассматривались неотрывно друг от друга с учетом общественной активности личности. Одним из важнейших результатов данного подхода стал вывод о том, что процесс воспитания происходит в первую очередь в коллективе и через коллектив. В рамках двух обозначенных подходов проводилось большое количество исследований, попавших под определение “педолого-педагогическое обследование”.

В рамках второго этапа изучения средовых воздействий велось активное создание лабораторий, исследовательских институтов и коллективов, основной целью которых был поиск тех возможностей, которые бы позволили эффективно преобразовывать среду для создания наиболее благоприятных условий развития личности. На данном этапе изучения средовых воздействий на становление личности теоретическая и практическая работа велись рука об руку, взаимно обогащая друг друга. В результате чего были сформулированы два рабочих определения среды и, соответственно, два подхода к ее изучению. Один из подходов определяет среду как условие развития ребенка (А. Залужный, Е.А. Аркин, Н.Н. Иорданский, А.А. Невский, П.И. Люблинский и др.), которую можно в той или иной степени варьировать в соответствии с целями воспитания личности (А.Б. Залкинд, П.П. Блонский). Другой подход рассматривал среду в качестве педагогического средства, имеющего мощное воздействие на становление личности (С.С. Моложавый, С.Т. Шацкий. В.Н. Шульгин и др.).

Наконец, третий этап изучения средовых воздействий (1929 г. - 1936 г.) может быть определен как программно-методический. Его основной целью стало формирование типа личности, который бы наибольшим образом соответствовал интересу общества. Культурная переделка масс, изменение общественной психологии и отдельного человека стали основными задачами социального воспитания тридцатых годов. Вопросами влияния среды на формирование личности занимались в то время такие деятели науки и идеологи социального воспитания, как М.В. Крупенина, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, А.М. Гельмонт, С.М. Ривес, Е. Лившиц, Л.М. Вассерман и другие. Функция среды на данном этапе определялась как формирующая и изучалась преимущественно с помощью социолого-статистических методов.

В рамках третьего этапа изучения средовых воздействий организация среды педагогом рассматривалась в качестве неотъемлемого средства управления детским поведением. В то же время выделялось две группы средовых факторов, воздействующих на становление личности ребенка: организованные и неорганизованные. Неорганизованные факторы представляют собой такие спонтанные неконтролируемые обществом условия, в которых оказывается ребенок, как семья, улица и уличные знакомства, внешкольные активности и так далее. В то время как организованные факторы, наоборот, относятся к тем, которые целено обеспечиваются педагогическим сообществом с целью идеологически адекватного социального воспитания (школа, кружки и другие образовательные активности, группы детского сада и так далее). Детский коллектив на данном этапе изучения средовых факторов рассматривался как “питательная среда” для становления социалистического типа личности. В то время, как роль педагога определялась как организатора среды для детей.

Методологическим основанием современных российских подходов в области изучения воздействия среды на развитие детей в основном является культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева и концепция С.Л. Рубинштейна. Ключевым понятием современных подходов к изучению среды выступает «социальная ситуация развития» - определенным образом организованная система отношений ребенка с окружающим миром, уникальная для каждого возраста. В культурно-исторической теории понимание роли среды в психическом развитии ребенка впервые рассматривается с принципиально новой точки зрения. Социальная среда определяется Л.С. Выготским как источник развития. В ней содержится система культурных средств, знаков и эталонов, через овладение которыми происходит развитие высших форм психической деятельности человека.

Положение о социальной ситуации развития позволяет проанализировать особенности взаимодействия ребенка с окружающей его социокультурной средой. Л.С. Выготский выступал против бихевиористского понимания среды как внешних стимульных условий, оказывающих влияние на ребенка только фактом собственного существования. Социальная ситуация развития рассматривалась им как то, что определяет социальное бытие ребенка, его образ жизни и особенности сознания, а также содержит в себе культурно-исторический опыт, необходимый для проживания всех динамических преобразований возраста. Наиболее разработанные современные российские психолого-педагогические подходы к изучению среды, построенные на идеях культурно-исторической психологии, рассматриваются ниже.

Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды, предложенная В.В. Рубцовым, рассматривает среду в качестве необходимого условия для раскрытия творческого потенциала детей и

взрослых, воспитанников и педагогов. Автор модели отдельным образом отмечает значение коммуникативного аспекта, указывая на то, что среда представляет собой мир, существующий в общении ребенка с окружающими его сверстниками и взрослыми (Рубцов, Поливанова, 2007). Сотрудничество при этом рассматривается как основной механизм передачи знаний и умений, и, следовательно, полагается системообразующим процессом для отдельной образовательной общности (Рубцов, 2002).

Антрополого-психологическая модель образовательной среды, разработанная В.И. Слободчиковым, предполагает выделение таких параметров образовательной среды, как ресурсный потенциал (насыщенность) и способ организации (структурированность) (Слободчиков, 2000). Также с точки зрения работы коллектива образовательного учреждения и существующего стиля управления, В.И. Слободчиков предлагает выделять три принципа построения образовательной среды. Так, характерным принципом организации образовательной среды в учреждении с выраженным административно-авторитарным стилем управления автор считает единообразие с максимальной степенью структурированности и вертикальным характером отношений. По принципу многообразия среда организуется в образовательных учреждениях, в которых существует некоторая ресурсная конкуренция, приводящая к разрушению единообразия. В таких условиях структурированность среды стремится к минимуму, а насыщенности - к максимуму. Третьим принципом организации образовательной среды автор предлагает рассматривать вариативность, который обеспечивает отношения сотрудничества вместо конкуренции и совместное объединение существующих ресурсов для обогащения образовательной среды и создания условий для построения индивидуальных траекторий развития

детей. В таком случае степень структурированности и насыщенности образовательной среды оказываются оптимальными.

В экопсихологическом подходе В.И. Панова образовательная среда понимается как система психологических и педагогических условий, создаваемых с целью раскрытия и развития способностей и интересов воспитанников. Автором отмечается, что образовательная среда призвана поддерживать и соответствовать природным задаткам и возрастно-психологическим особенностям детей (Панов, 2007). В подходе выделяется три компонента образовательной среды: деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный. Деятельностный компонент отражает возможности среды, необходимые, во-первых, для того чтобы воспитанники могли разворачивать в ней те типы деятельности, которые свойственны их психологическому возрасту, и, во-вторых, для формирования «базового психического новообразования» как результата взаимодействия со средой. Коммуникативный компонент включает в себе особенности коммуникативного взаимодействия субъектов, находящихся в образовательной среде (учителя, дети и родители). В рамках данного компонента выделяется три типа взаимодействия: субъект-объектный, субъект-субъектный, совместно-субъектный и субъект-порождающий. И, наконец, пространственно-предметный компонент отражает особенности того места и ситуации, в которых разворачивается процесс обучения. В рамках данного подхода также разработаны критерии для оценки указанных компонентов образовательной среды. Такими критериями являются (а) наличие развивающей эффекта – оценивает то, развиваются ли познавательные, творческие, физические способности детей благодаря созданным психологическим и педагогическим условиям среды; (б) экологичность – оценивает то, в какой степени процесс обучения соответствует психическим и физическим особенностям детей и не причиняет ли он им вреда или дискомфорта; (в) учет психологических

закономерностей развития – фиксирует то, в какой степени администрацией учебного заведения и непосредственно педагогом используются актуальные научные знания о психологических закономерностях и особенностях развития детей как базы для проектирования образовательной среды и образовательных программ (Рубцов, Поливанова, 2007).

В эколого-личностной модели, разработанной В.А. Ясвиным, в качестве наиболее значимых параметров образовательной среды предлагается рассматривать пару бинарных конструкций, представленных в виде пересечения осей абсцисс и ординат: «активность-пассивность» и «свобода-зависимость». Улавливание сущностной характеристики среды достигается расположением точек на двух осях в соответствии с представленными в образовательной среде условиями. Любое сочетание условий укладывается в четыре базовых типа образовательной среды (догматическая, карьерная, безмятежная и творческая среда). Догматическая среда – тип образовательной среды, который способствует развитию пассивности и зависимости ребенка. Карьерная среда – тип образовательной среды, предоставляющий возможности для развития активности ребенка, однако в условиях зависимости ребенка от взрослых. Безмятежная среда – тип образовательной среды, стремящийся к свободному развитию при сохранении пассивности ребенка. Творческая среда – наиболее оптимальный тип образовательной среды, которая способствует как свободному развитию, так и стимулированию активности ребенка (Ясвин, 2000; Ясвин, 2001).

Среди зарубежных подходов к изучению воздействия среды на развитие личности стоит выделить теорию экологических систем У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1989), основополагающее допущение которой заключается в том, что развитие происходит в рамках нескольких взаимосвязанных систем (уровней) окружающей среды, включая

микросистемы, мезосистемы, экзосистемы и макросистемы (Bronfenbrenner, 1989). Уровень микросистем включает в себе средовые условия ближайшего окружения, с которыми ребенок имеет непосредственный контакт (члены семьи, соседи, детский сад и школа). На уровне мезосистемы происходит соединение двух или более микросистем, например, установление связи между педагогом и родителями ребенка, что приводит к появлению новых сочетаний средовых воздействий. Так, родители и педагоги могут обращаться друг к другу с просьбами относительно взаимодействия с ребенком, управления его поведением, развитием тех или иных навыков. Отличительной чертой мезосистем является моделирование стратегий взаимодействия с ребенком агентами социализации через взаимодействие друг с другом. Так, к примеру, было показано, что родители зачастую могут изменять собственное взаимодействие с ребенком, исходя из того, какие примеры взаимодействия они наблюдают среди знакомых семей (Marshall, 2004). Уровень мезосистем в свою очередь встроен в более широкий контекст, обозначенный в рамках рассматриваемой теории как экзосистема, с которым ребенок уже не взаимодействует напрямую. Тем не менее экзосистема существенно влияет на взрослых, в первую очередь родителей и педагогов, которые находятся в окружении ребенка. На уровне экзосистем находятся рабочие места родителей, функционируют государственные органы и учреждения, устанавливающие стандарты по воспитанию и обучению детей, а также разрабатывающие политику в области социального обеспечения. Наконец, выделяется уровень макросистемы, состоящий из общественных и культурных практик и верований и охватывающий мезо- и экзосистемы. Уровень макросистемы воздействует на ребенка косвенно, через влияние на все другие уровни системы. Примером такого влияния могут быть культурные убеждения о воспитании и обучении детей.

Оценка качества образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях в современной исследовательской практике построена на обширной теоретико-методологической базе, которая включает идеи отечественной и западной психолого-педагогических традиций. Среди всех составляющих окружения ребенка в детском саду принято выделять две группы факторов: структурные и процессуальные (Hestenes, Kintner-Duffy et al., 2015). Структурные факторы легко поддаются квантификации. Примером структурных факторов является количество детей в группе, стаж работы воспитателя или уровень его профессионального образования. Процессуальные факторы в свою очередь более трудоемки в оценке, поскольку они охватывают особенности процесса взаимодействия воспитателя с детьми (отзывчивость воспитателя, способы эмоциональной поддержки и мотивации детей, используемые средства развития мыслительных навыков, отношение к чувствам и пожеланиям детей), что зачастую требует использования качественных, а не количественных показателей. Поэтому по сравнению с процессуальными оценка структурных факторов обладает более высокой надежностью и согласованностью, что является ключевой причиной ее частого использования в сфере регуляции и контроля качества дошкольного образования.

Однако нужно понимать, что структурные факторы влияют на эффективность образовательного процесса лишь косвенно, в отличие от процессуальных. Косвенное влияние структурных факторов можно проиллюстрировать следующим примером: при оптимальном соотношении количества педагогов и детей предполагается, что воспитатель будет демонстрировать более высокий уровень качества взаимодействия с детьми. Тем не менее благоприятное численное соотношение педагогов и детей не гарантирует этого. Несмотря на то, что воспитатель в таком случае располагает большим количеством возможностей для организации

обсуждений, развития детских идей и эмоциональной поддержки, он может и не воспользоваться ими. Таким образом, комплексная оценка образовательной среды становится возможна только при обследовании как структурных, так и процессуальных факторов среды.

В основу настоящего исследования положена культурно-историческая теория Л.С. Выготского, согласно которой развитие детей происходит за счет выстраивания уникальных отношений с действительностью, представленной в совокупности абсолютных и относительных показателей среды. В следующем параграфе описываются особенности понимания роли среды в развитии старших дошкольников, а также подход к изучению роли среды с использованием инструмента оценки образовательной среды выбран Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) (Harms, Clifford, 2005).

1.1.2. Образовательная среда детского сада как условие психического развития детей

Понимание роли среды для развития в старшем дошкольном или любом другом возрасте является ключевым моментом. Л.С. Выготский предостерегал от восприятия среды как совокупности внешних условий и от переноса понимания роли среды в эволюции животных, которое сложилось в биологии. Значение среды в первую очередь заключается в уникальном отношении ребенка с социальной действительностью, которая его окружает. Ключевым здесь становится понятие социальной ситуации развития ребенка, которая является исходным моментом для происходящих в развитии изменений. Социальная ситуация развития определяет формы и путь приобретения ребенком новых свойств личности, а индивидуальная социальная действительность становится ключевым источником развития.

Поэтому ответ на вопрос о том, как происходит развитие ребенка старшего дошкольного возраста лежит в изучении его отношений со средой.

Л.С. Выготский указывал на то, что на психическое развитие ребенка в первую очередь влияют не абсолютные показатели среды (метраж помещений, предметно-материальная среда, обстановка, свежесть белья и так далее), а ее относительные показатели. Под относительными показателями понималось то, каким сущностным образом ребенок оказывается включен в среду, как он становится ее частью, в каком взаимодействии с ней находится. Ведь согласно Л.С. Выготскому, среда не может быть внешней по отношению к ребенку, поскольку она социальна по своей природе. В то время как абсолютная предметно-материальная среда безотносительна к самому ребенку, к его возрасту, потребностям и интересам. По этой причине нет достаточного теоретического основания изучать абсолютные показатели среды, без учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей отдельного ребенка. Но при этом нет сомнений, что абсолютные показатели среды выступают необходимым условием для разворачивания разных видов деятельности ребенка и взаимодействия со взрослыми и сверстниками с ней.

Обследование среды с использованием инструмента ECERS-R позволяет получить глобальную оценку качества образовательной среды, которая включает в себя как информацию об абсолютных показателях среды (предметно-материальное обустройство), так и информацию о характере взаимодействия ребенка со средой и социальным окружением. Все пункты и шкалы инструмента выстроены на основе теоретических представлений о возрастно-психологических особенностях и потребностях детей, а также учитывают такие индивидуальные аспекты, как личные предпочтения детей и пространство для самостоятельной инициативы.

Изучение роли среды в развитии ребенка с помощью оценки среды инструментов ECERS-R основывается на фундаментальной теоретико-методологической базе и результатах многочисленных эмпирических исследований. При разработке данного инструмента была учтена идея Л.С. Выготского о том, что важнейшим шагом в изучении роли среды должен стать переход от рассмотрения абсолютных показателей среды к относительным. Поэтому каждая шкала ECERS-R построена в логике движения от абсолютных к относительным показателям. Л.С. Выготский отмечал, что одна и та же среда в ее абсолютных проявлениях оказывается несопоставимо разной для детей разных возрастов. Ребенок полутора, трех, пяти, девяти и пятнадцати лет, оказавшись в одной и той же комнате будут воспринимать ее совершенно по-разному. Но что важнее - они будут выстраивать отличные друг от друга отношения со средой. Этот факт также охватывается возможностями инструмента оценки среды ECERS-R - с этой целью в него заложены возрастно-психологические особенности детей, и среда в этом смысле оценивается на предмет ее соответствия тем потребностям, которые обусловлены задачами возраста. В инструменте предусмотрена оценка соответствия средовых характеристик возрастнопсихологическим особенностям воспитанников групп детских садов, которые проходят экспертизу. Таким образом, получаемые оценки в результате экспертизы образовательной среды с применением инструмента ECERS-R позволяют определять характеристики среды не безотносительно возрастным особенностям воспитанников.

Таким образом, на основе перечисленных выше преимуществ в данном исследовании шкалы ECERS-R были выбраны в качестве методологии оценки образовательной среды. Резюмируя, отметим, что шкалы ECERS-R, во-первых, отвечают всем теоретическим требованиям к инструменту, которые были сформулированы в рамках культурно-исторической концепции. Во-вторых, учитывают возрастную

психологические особенности детей дошкольного возраста. В-третьих, что является важным дополнительным преимуществом инструмента, ранее была проведена его масштабная апробация в Российской Федерации, культурная адаптация и согласование с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования Российской Федерации. В-четвертых, ECERS-R на протяжении нескольких десятков лет активно используется в практике зарубежных и российских исследований, что позволяет интерпретировать результаты настоящего исследования в широком международном контексте.

Единственной незатронутой линией изучения среды с использованием ECERS-R, которую необходимо отметить, остается личное отношение ребенка к среде. Ведь важным аспектом «отношений» ребенка с материальной и социальной средой является и его собственное отношение к ней. Данное направление исследований также, безусловно, представляет большой интерес. К тому же Л.С. Выготский наметил в своих трудах способ, который может использоваться для изучения отношений детской личности и среды. Им было предложено в качестве простейшей единицы этих отношений рассматривать переживание. Переживание ребенка рождается в результате пересечения уникальной детской личности и средовых условий. При этом, переживание не является только тем или другим. Согласно взглядам Л.С. Выготского, развитие ребенка, включенного в ту или иную среду, происходит в ряде возникающих переживаний и внутренних отношений ребенка к моментам действительности, обрамленных средовыми условиями. При этом нужно помнить, что любое переживание есть переживание чего-то. И в дошкольном возрасте оно чаще вызывается внешними условиями и обстоятельствами. Однако на сегодняшний день не существует таких стандартизированных инструментов, которые позволили бы решить исследовательскую задачу, касающуюся изучению отношения детей

дошкольного возраста к той среде, в которую они включены. Поэтому изучение роли среды (в ее абсолютных и относительных показателях) остается актуальной задачей психологии.

1.1.3. Исследования связи качества образовательной среды с показателями психического развития детей

Масштабные социальные эксперименты в области образования показали, что финансовая поддержка раннего обучения является стратегической линией эффективного государственного строительства (Neckman, 2008). Согласно многочисленным исследованиям, дошкольное образование оказывает существенное влияние на дальнейшее развитие в школьном и взрослом возрасте.

В рамках данного исследования был проведен обзор 20 наиболее крупных современных исследований (9 корреляционных и 11 работ с применением процедуры регрессионного и дисперсионного анализа), посвященных изучению связи между качеством образовательной среды и показателями психического (когнитивного, эмоционально-личностного и регуляторного) развития детей дошкольного возраста и изданных за последние 20 лет.

Во всех исследованиях была использована не модифицированная версия инструмента ECERS-R и применялись стандартизированные диагностические инструменты оценки психического развития детей.

Связь образовательной среды и развития регуляторных функций

Исследовательская группа Weiland С. представила результаты исследования связи качества образовательной среды с развитием речи и регуляторных функций (Weiland et al., 2013). В исследовании приняло участие 414 детей в возрасте 4-5 лет, у которых был оценен уровень

развития компонентов регуляторных функций (сдерживающий контроль, память и переключение). В результате применения процедур корреляционного анализа не было обнаружено связей между качеством образовательной среды и показателями речевого и регуляторного развития детей.

Однако при применении процедуры регрессионного анализа были обнаружены значимые предикторы формирования у детей сдерживающего контроля – параметры Эмоциональная поддержка и Организация группы. Оказалось, что сдерживающий контроль лучше развит у детей из групп с низкими и высокими оценками. При средних оценках среды дети демонстрируют наиболее низкий уровень развития сдерживающего контроля. Схожие результаты были получены в исследовании Vodrova E. и коллег (Vodrova, Leong, 2006). Авторы предполагают, что высокое качество образовательной среды стимулирует развитие компонентов регуляторных функций благодаря тому, что педагоги стимулируют развитие выбора и рефлексии у детей. Авторы не предприняли попытки объяснить, по каким причинам уровень развития регуляторных функций высок не только у воспитанников групп с высокими оценками среды, но также и групп с низкими оценками.

Связь образовательной среды и развития регуляторных функций

Связь образовательной среды с эмоциональным развитием детей. Среди девяти корреляционных исследований связь общей оценки по методике ECERS-R с эмоциональным развитием детей была обнаружена в одном исследовании (Jeon, 2010) (см. Табл. 1). Было показано, что воспитанники групп с высоким качеством образовательной среды легче вступают во взаимодействие с другими детьми, чем дети из групп с низким качеством среды.

Таблица 1.

Связь общей оценки по методике ECERS-R с показателями эмоционально-личностного развития

Методика	Исследование	r-Pearson	Выборка	
Problem behaviors (CBI) [16]	Peisner-Feinberg 1997	0,02	546	◆
	Howes 2008	0,02	2042	◆
		0,02	2588	◇
Sociability (CBI) [16]	Peisner-Feinberg 1997	0,01	546	◆
	Pinto 2013	0,07	95	◆
	Abreu-Lima 2012	0,14	215	◆
		0,09	856	◇
Social competence Scale [17]	Howes 2008	0,00	2044	◆
Adaptive Social Behavior (CSBQ) [19]	Hall 2013	0,00	2862	◆
Antisocial Behavior (CSBQ) [19]	Hall 2013	0,00	2862	◆
Aggression problems (DECA-C) [21]	Marzouk 2016	0,08	141	◆
Emotional control (DECA-C) [21]	Marzouk 2016	0,08	141	◆
Depression problems (DECA-C) [21]	Marzouk 2016	0,06	141	◆
Social Skills Rating System [18]	Jeon 2010	0,23*	138	◆
				6159

Примечания: а) уровень статистической значимости коэффициентов корреляции обозначен: * - $p < .05$ и ** - $p < .01$, в остальных случаях коэффициенты корреляции статистически незначимы; б) в последнем столбце представлено графическое отображение положения коэффициента корреляции в диапазоне от «-1» до «1», где вертикальная ось соответствует отсутствию связи; в) более светлые ромбы отображают значение средней тенденции связи по однородным показателям развития.

Далее рассматриваются исследования, в которых для анализа полученных данных применялись уже не корреляционные, а

дисперсионные и регрессионные критерии. Так, в исследовании Hall J. и коллег приняло участие 2587 детей от 3 до 5 лет (Hall et al., 2013). Несколько лет исследователи наблюдали за когнитивным и эмоционально-личностным развитием детей. В результате применения процедур регрессионного анализа они обнаружили, что как глобальная оценка ECERS-R, так и некоторые ее шкалы, рассматриваемые отдельно, выступают статистически значимыми факторами развития. Общая оценка ECERS-R и оценка по шкале Речь и мышление являются предикторами развития способности детей к кооперации друг с другом. Шкала Взаимодействие выступает мощным фактором сразу для нескольких линий психического развития дошкольников: развитие математических представлений, независимость поведения, способность концентрироваться на самостоятельной деятельности, способность вступать в кооперацию и взаимодействовать с другими детьми.

Clawson C. и Luze G. исследовали эмоционально-личностное поведенческое развитие детей, посещавших детские сады с различными уровнями качества образовательной среды (Clawson, Luze, 2008). В исследовании приняли участие 60 детей от 4 до 5 лет. С помощью ECERS-R группы были разделены на три типа по уровню качества среды. Были получены сведения о наличии и степени выраженности у детей поведенческих проблем, депрессии, тревожности, агрессивности. Результаты свидетельствуют о том, что у детей из групп с высоким и средним уровнем качества среды проблемы поведенческого и эмоционально-личностного характера встречаются реже, чем у воспитанников групп с низким качеством.

Hyun-Joo J. с коллегами проанализировали влияние образовательной среды на формирование готовности детей к школьному обучению (Hyun-Joo, 2010; Early et al., 2007). В выборку было включено 138 детей пяти в

возрасте лет. При помощи ECERS-R группы были разделены на три типа: с высокими, средними и низкими оценками ECERS-R. В рассматриваемом исследовании оценка качества образовательной среды выступила предиктором только эмоционально-личностного развития детей: дети из групп с низкой оценкой ECERS-R испытывали сложности в процессе взаимодействия со сверстниками, но не с освоением учебного материала.

Итак, обзор корреляционных исследований показал, что были обнаружены лишь связи на уровне тенденции между регуляторным и эмоциональным развитием детей и качеством образовательной среды. В то время, как исследования с использованием регрессионных и дисперсионных процедур анализа данных убедительно показывают, что оценка качества образовательной среды обладает прогностическими возможностями в отношении психического развития детей. В обзоре 11 исследований, проведенных с использованием регрессионных и дисперсионных процедур анализа данных, нами было зафиксировано большое количество связей между качеством образовательной среды и показателями психического развития детей. В большинстве рассмотренных исследований обнаружены схожие результаты, свидетельствующие о том, что дети с опытом длительного посещения детского сада с высокой оценкой ECERS-R, имеют меньше поведенческих проблем и более высокие показатели речевого развития, чтения и счета, чем воспитанники групп с низким качеством образовательной среды. Авторы исследований предлагают несколько возможных объяснений того, почему в корреляционных исследованиях не было обнаружено значимых связей между качеством образовательной среды и психическим развитием детей. Первое, весьма радикальное – результаты развития дошкольников действительно не связаны с качеством образовательной среды, поскольку вклад домашнего окружения ребенка является более значимым (Hall et al., 2013). Второе объяснение исходит из предположения о недостаточной

эффективности инструментов оценки качества образовательной среды и недостаточным контролем побочных переменных. Иное возможное объяснение затрагивает способ анализа данных: в данных исследованиях анализируется связь между общей оценкой качества среды и показателями психического развития детей. Общая оценка включает в себя все оцениваемые параметры, которые могут оказывать разное влияние на детское развитие. В связи с этим, более интересным представляется анализ связей отдельных шкал с показателями детского развития. Последнее заключается в возможной низкой эффективности применения корреляционных процедур обработки данных ввиду нелинейности рассматриваемых отношений.

В результате обзора работ было выяснено, что наиболее адекватными стратегиями анализа данных в исследованиях влияния образовательной среды на психическое развитие являются дисперсионные и регрессионные процедуры. Об эффективности указанных статистических процедур свидетельствуют результаты систематического обзора. В данном исследовании планирование стратегии анализа собранных данных производилось с учетом данной информации.

1.2. Психологические особенности старшего дошкольного возраста

1.2.1. Общая характеристика старшего дошкольного возраста

В возрасте 5-7 лет, как и в других возрастах, развитие личности ребенка совершается через перестройку личности в целом и выстраивание новой уникальной структуры возраста, а также центрального новообразования - соподчинение мотивов, которое окажется ведущим для дальнейшего процесса развития. Вокруг этого новообразования группируются другие не являющиеся центральными и частичные новообразования: возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения, возникновение первичных этических инстанций, возникновение личного сознания, появление внутренней позиции школьника. Процессы, находящиеся в связи с основным новообразованием, представляют собой центральные линии развития. Формирование дальнейших новообразований будет обусловлено очередной сменой основных и побочных линий развития и перестройкой структуры возраста и личности ребенка. При этом наиболее значимым фактором динамики возраста выступают отношения между ребенком и окружающей его социальной средой.

Значение социальной ситуации развития широко признается в мировой психологической науке. Современные исследования строятся с учетом идей о значении социальной действительности в развитии ребенка. За последние два десятилетия сложились устойчивые исследовательские тренды, которые выражаются в особом внимании не только к индивидуальным когнитивным и аффективным особенностям ребенка как факторам его дальнейшего развития, но также и к окружению. Особую актуальность в изучении развития детей старшего дошкольного возраста во всем мире приобрело направление произвольного управления поведением и психическими процессами (регуляторные функции), а также

эмоциональными состояниями. Этот интерес обусловлен не только теоретическими положениями о значении саморегуляции, но также и результатами многочисленных крупномасштабных исследований, показавших, что способность ребенка управлять собственными психическими процессами и эмоциональными состояниями является одной из основополагающих способностей, предсказывающей успешность ребенка по различным линиям развития даже спустя десятки лет. Исследования уже показали, что развитие регуляторных функций у старших дошкольников оказывает определяющее влияние на формирование когнитивных навыков (Miyake et al., 2000; Weiland et al., 2013; Zelazo et al., 2000; Carlson, 2000; и др), эмоционально-личностного развития (Carlson, 2000; Zelazo et al., 2000) и являются наиболее значимыми предикторами в формировании психологической готовности к школьному обучению (Miyake et al., 2000; Carlson, 2000). Тем не менее исследования в этой области продолжаются.

Понимание эмоций в свою очередь является необходимой базой для дальнейшего формирования эмоциональной регуляции ребенка, которая активно развивается в старшем дошкольном возрасте. Показано, что понимание эмоций оказывает значительное влияние на психологическое состояние детей. Например, показано, что дети, хорошо понимающие эмоции, реже страдают от тревожных и депрессивных состояний, реже демонстрируют агрессивное поведение (например, Trentacosta and Fine, 2010). Также было показано, что понимание эмоций связано с развитием таких просоциальных компетенций, как взаимодействие и игра со сверстниками (Mathieson & Banerjee, 2011), способность разрешать конфликты (Franco и др., 2017; Liao, Li, & Su, 2014). В последнее время все большее число исследований показывает, что понимание эмоций является сильным предиктором успешности дальнейшей адаптации детей к школьному обучению (Garrett-Peters, Castro, & Halberstadt, 2017) и их

академической успеваемости (Franco и др., 2017; Józsa & Barrett, 2018). Важно отметить, что результаты современных исследований в высокой степени согласуются с теоретическими представлениями, сформулированными А.В. Запорожцем о том, что только согласованное функционирование эмоциональной и когнитивной сфер в их единстве способно обеспечить успешное выполнение ребенком любой деятельности (Запорожец, 1985). Таким образом, изучение понимания эмоций детьми является перспективным направлением исследований, которое позволит описать психологические аспекты социального познания в дошкольном возрасте.

В завершении старшего дошкольного возраста ребенок переживает кризис семи лет, который открывает школьный возраст. Внешне заметными изменениями перехода ребенка к школьному возрасту становится утрата детской непосредственности и наивности, которыми ребенок обладал в дошкольном возрасте. Сам кризис семи лет, при этом, становится началом разделения внутренней и внешней сторон детской личности и закладывает основы для развития произвольного осмысленного поведения.

1.2.2. Развитие регуляторных функций в дошкольном возрасте

Развитие регуляторных функций, позволяющих осуществлять произвольные действия и поступки, активно изучается в мировой психологической науке. На сегодняшний день условно можно выделить отечественный и зарубежный исследовательские подходы, которые различаются в используемых понятиях (произвольность, регуляторные функции, когнитивная саморегуляция), хоть и частично сходятся в их операционализации.

Классики отечественной психологии уделяли большое внимание вопросам развития произвольности в дошкольном возрасте. Основой

исследований является теория культурно-исторического развития психики, исходящая из положений о социальной детерминации, системном строении, опосредованности и произвольности психики человека. Согласно взглядам Л.С. Выготского, личность охватывает единство поведения, а развитие личности характеризуется становлением способности человека владеть собой и психическими процессами. Д.Б. Эльконин отождествлял формирование личностного поведения с развитием произвольных действий и поступков (Эльконин, 1989). А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович отмечали, что именно произвольность имеет кардинальное значение для развития личности ребенка (Леонтьев, 1996; Смирнова, 1990). А.Р. Лурия занимался изучением сознательной деятельности, произвольного внимания и запоминания, а также логического мышления, которые, согласно его взглядам, не могут рассматриваться в качестве естественного продукта эволюции мозга, поскольку представляют собой результат общественной формы жизни человека (Лурия, 1956). Советскими учеными было показано, что овладение речью существенно перестраивает работу сознания: восприятие, внимание, память, мышление и воображение становятся управляемыми, произвольными благодаря речи. Формируются формы абстрактного и обобщенного мышления, переходят на новый уровень эмоциональные переживания. По мере развития ребенка управляемость и произвольность психических процессов что в совокупности обеспечивает возможность сознательной деятельности ребенка. В.С. Мухина предложила выделять три взаимосвязанных аспекта в развитии произвольности у детей дошкольного возраста: (а) развитие целенаправленности действий; (б) установление связи между мотивом и целью совершаемых действий; (в) использование речи в выполнении действий.

В зарубежной традиции произвольность изучается в рамках теории регуляторных функций (executive function) - группы когнитивных навыков, необходимых для выполнения сложной деятельности, ориентированной на

достижение целей. Также встречаются другие обозначения: исполнительный контроль (executive control) или когнитивный контроль (cognitive control) (Wiebe и др., 2011). Регуляторные функции относятся к линии когнитивного развития и входят в более широкий раздел исследований, посвященных саморегуляции (самоконтроль). Кроме регуляторных функций к саморегуляции относится эмоциональная регуляция (Eisenberg et al., 2010; Ursache et al., 2012). Вместе когнитивные и эмоциональные навыки саморегуляции позволяют обеспечить оптимальный уровень эмоционального, мотивационного и когнитивного возбуждения, необходимого для успешного решения задач и достижения целей (Duckworth, 2011; Liew, 2012).

Наиболее верифицированная зарубежная трехфакторная модель регуляторных функций разработана А. Мияке и коллегами (Miyake, 2000). Согласно данной модели, регуляторные функции включают в себя три основных взаимосвязанных навыка когнитивной саморегуляции, которые также при наличии соответствующей исследовательской задачи могут рассматриваться отдельно друг от друга: рабочая память (working memory), сдерживающий контроль (inhibition) и когнитивная гибкость (cognitive flexibility или shifting) (Miyake et al., 2000; Diamond, 2013). Работа данных когнитивных навыков, обеспечивает целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях, за счет удержания нужной информации в краткосрочной памяти, преодоления отвлекающих факторов, сдерживания импульсивных действий взамен произвольным и адаптации к изменяющимся условиям среды (Blair, Razza, 2007). Рабочая память – зрительная и слуховая включает в себя хранение и манипулирование информацией, а также напоминание о ней для выполнения сложных задач. Способность к переключению («cognitive flexibility»), которая позволяет ребенку произвольно переходить от одного правила к другому в зависимости от особенностей ситуации;

сдерживающий контроль («inhibitory control») – который позволяет ребенку сдерживать импульсивные реакции и ответы в пользу произвольного и обдуманного ответа. Дошкольники с низким уровнем развития регуляторных функций демонстрируют слабую способность отслеживания и контроля собственных действий и мыслей, что находит свое проявление в импульсивном поведении, неспособности сконцентрироваться, плохой памяти, неспособности следовать инструкциям и сложности в адаптации к изменениям контекста и новым ситуациям (Carlson, Moses, 2001).

Результаты исследований указывают на то, что регуляторные функции можно разделить на "горячие" и "холодные". Горячие регуляторные функции оцениваются через эмоционально нагруженные задачи и связаны с поведением ребенка. В то время как холодные регуляторные функции диагностируются с помощью эмоционально нейтральных задач и оказываются в большей степени связаны с академическими достижениями (Zelazo & Carlson, 2012).

Вместе с тем, оценка развития регуляторных функций в многочисленных исследованиях убедительно показывает, что к началу школьного обучения некоторые дети демонстрируют значимо более низкие результаты развития навыков когнитивной регуляции, чем другие (Garon, Bryson, & Smith, 2008; Lan, Legare, Ponitz, Li, & Morrison, 2011; Liebermann, Giesbrecht, & Müller, 2007). Важно отметить, что эти дети находятся в неблагоприятном положении с точки зрения возможностей обучения еще до того, как они приступают к школьному обучению. Это первоначальное неравенство не исчезает, а усиливается со временем, что ведет к увеличению разрыва между благополучными и менее благополучными детьми по мере их взросления (Lensing & Elsner, 2018; Prencipe et al., 2011; Skogli, Andersen, Novik, & Øie, 2017). В виду приведенных причин необходимы эффективные научно обоснованные способы поддержки и

целенаправленного формирования регуляторных функций у детей в дошкольных учреждениях для успешного перехода детей к школьному обучению, что полностью отвечает целям Указа Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 "Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства".

1.2.3. Развитие понимания эмоций в дошкольном возрасте

Понимание эмоций определяется как способность понимать природу, причины и последствия собственных эмоций и эмоций окружающих. Понимание эмоций включает в себя распознавание, описание, объяснение, прогнозирование и контроль над выражением эмоций в повседневной жизни (Pons, Harris, 2019) и является компонентом многоуровневой системы репрезентаций ментальных феноменов и социального познания в подходе «модель психического» (Сергиенко, 2014; Прусакова, 2005). В англоязычной профессиональной литературе устоявшимся термином для обозначения данной линии развития является «theory of mind» (Wellman, 1992; Bender et al., 2011).

В значительной мере проблематика современных исследований в области эмоционального развития детей была определена работами Л.С. Выготского и Ж. Пиаже (Сергиенко, 2009). В работах Л.С. Выготского встречается формула отождествления «понятие = аффект = воля» (Выготский, 1984), указывающая на динамическое единство аффекта и интеллекта в культурно-исторической теории психического развития ребенка. Л.С. Выготский особым образом предостерегал от недооценивания роли эмоций, поскольку они являются внутренними детерминантами мысли (Выготский, 1999). В его работах эмоциональное и когнитивное развитие рассматриваются в тесной взаимно обуславливающей динамической связи,

в которой каждая ступень развития сознания характеризуется присущей ей формой обобщений и своеобразием аффективных переживаний.

Из работ Л.С. Выготского можно вывести периодизацию эмоционального развития детей. Так, в раннем возрасте главной особенностью детского сознания выступает единство аффективного восприятия и действия, а в период переживания ребенком кризиса 3-х лет впервые проявляется нарушение единства аффекта и интеллекта. Л.С. Выготский характеризовал этот период тем, что ребенок перестает действовать непосредственно под влиянием аффекта и начинает поступать наперекор импульсивным желаниям и устремлениям. Подобное поведение вызвано постепенным переходом ребенка от нерасчлененных диффузных переживаний к мышлению в комплексах, что дает ему новые возможности построения обобщений и приобретение первых навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции. К 7 годам жизни формируется некая структура переживаний, которая позволяет ребенку понимать эмоциональные состояния и их словесные обозначения. К этому возрасту ребенок понимает фразы “я расстроен”, “я радуюсь” или “я веселый”, “я добрый”, “я злой”. Другими словами, к 7 годам ребенок не только открывает факт собственных переживаний, но у него также появляется осмысленная ориентировка в них. Согласно взглядам Л.С. Выготского, благодаря именно этим изменениям выступают некоторые основные особенности, которые связаны с приближающимся кризисом семи лет. А именно:

1. собственные эмоциональные состояния и переживания приобретают для ребенка смысл. Он начинает понимать эмоции, вследствие чего у него формируется новое отношение к себе, которое не могло сложиться без понимания собственных переживаний;

2. к семи годам у ребенка впервые возникает обобщение переживаний или “логика чувств”. Обобщение переживаний сопровождается формированием аффективных образований, которые отражают эмоциональный опыт ребенка. Л.С. Выготский указывает на то, что характер аффективного образования “также относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию” (ЛСВ том 4). Так у ребенка формируется самооценка, отношение к себе и запросы к себе, собственному успеху и положению. Гораздо позже, уже в подростковом возрасте, познание и упорядочивание собственных переживаний будет производиться уже на уровне понятийного мышления.

В дальнейшем учениками Л.С. Выготского понимание эмоций также связывалось с формированием у ребенка «предвосхищения эмоций и предчувствия последствий своих поступков» (Запорожец, 1985; Запорожец, 1986, с. 283). Среди отечественных психологов особенное внимание эмоциональному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста уделял А.В. Запорожец, который предполагал, что эмоциональное предвосхищение у ребенка возникает как результат его внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности. При этом она оказывается непосредственно связана взаимодействием ребенка с окружающей действительностью. В результате такой ориентировочно-исследовательской деятельности формируется функциональная система, сочетающая в себе аффективные и познавательные процессы. «Развиваясь в этой системе, эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, предвосхищающими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смысловозначения и

смыслообразования» (Запорожец, 1986). А.В. Запорожец выделял среди них: социальные эмоции, такие как эмпатия, сочувствие, а также нравственные и эстетические чувства; просоциальные мотивы поведения; процессы интериоризации социальных требований и децентрации. «Под влиянием опыта общения и коллективной деятельности способность сочувствовать другим людям приводит к аффективной децентрации, которая предваряет возникновение децентрации интеллектуальной» (Запорожец, 1986).

С.Л. Рубинштейн (1984) отмечал, что эмоциональная жизнь ребенка наполняется через переживание событий и взаимодействие с окружением и является, по сути, познавательным процессом. Однако отличием эмоционального опыта от познавательных процессов является то, что у ребенка есть не только информация о чем-либо, но также и личное отношение к ней. Взгляды относительно эмоций и эмоциональных знаний П.М. Якобсона несколько отличалась от обозначенной выше позиции. Он полагал, что эмоции следует рассматривать скорее, как своеобразную форму отражения знания, а именно как отражение в мозгу человека реальных отношений субъекта к значимым для него объектам (Якобсон 1960).

Позже идеи Л.С. Выготского и его последователей нашли свое развитие в рамках парадигмы «модели психического»: «понимание своего психического и психического другого становится основой социального познания, социального взаимодействия, прогнозирования поведения других социальных объектов» (Сергиенко, 2015). В экспериментальном исследовании О.А. Прусаковой и Е.А. Сергиенко (Прусакова, Сергиенко, 2006) понимание эмоций представляет собой один из компонентов общей системы репрезентации психических состояний, которая названа «моделью психического» (или теорией сознания). «Модель психического» включает в

себя 3 способности: 1) приписывать психические состояния как себе, так и другим; 2) распознавать психическое состояние по их внешним проявлениям в поведении, и 3) связывать эти психические состояния между собой для объяснения и прогнозирования поведения других людей.

Ж. Пиаже также отмечал важность интеллектуального и эмоционального развития для решения главной задачи - адаптации ребенка к различным ситуациям (Брангье, 2000). Тем не менее он изучал преимущественно когнитивные процессы, оставив в тени особенности эмоциональной жизни детей. Тем не менее собственное понимание роли аффекта в интеллектуальной жизни Ж. Пиаже раскрыл в беседе с Ж. Брангье: «Разумеется, для того чтобы интеллект функционировал, он должен мотивироваться силой, энергией эмоций. Человек никогда не будет решать проблему, если проблема его не интересует. Импульсом ко всему служит интерес, аффективное побуждение» (Брангье, 2000, с. 93). Иными словами, взаимодействие между аффектом и интеллектом, согласно позиции Ж. Пиаже, заключается в том, что аффект способен как стимулировать, так и тормозить интеллектуальную работу, но не изменять структуру схем действий. В качестве иллюстрации этого тезиса приведем его рассуждение: «Возьмите для примера двух мальчиков и их уроки арифметики. Одному мальчику они нравятся, и он вырывается вперед; другой думает, что он не понимает математику, он чувствует себя ниже, и имеет все типичные комплексы людей, которые слабы в математике. Первый мальчик будет обучаться быстрее, второй - медленнее. Но для обоих «два плюс два» — это «четыре». Аффективность не влияет на приобретенную структуру в целом. Если рассматривать проблему создания новых структур, то аффективность, конечно, необходима как мотивация, побуждение, но она не объясняет сами структуры» (Брангье, 2000, с. 94). В своих поздних работах Ж. Пиаже указывал, что в эмоциональном развитии можно также выделить стадии, соответствующие стадиям развития

интеллекта (Пиаже, 2006). Аффективные структуры, в этом случае являются результатом «интеллектуализации» эмоций. Возможность сознательного управления чувствами по мере взросления ребенка обеспечивается достижением равновесия между ассимиляцией и аккомодацией и усложнением мыслительных действий, что позволяет сознательно игнорировать такие элементарные чувства, как симпатия или антипатия, которые всецело определяют действия индивида на стадиях сенсомоторного и дооперационального интеллекта (Брангье, 2000). Ж. Пиаже писал о чувстве долга, которое формируется в более взрослом возрасте, что именно нравственные чувства составляют истинную логику чувств (Пиаже, 2006). Поэтому он называл волю и долженствование «аффективными операциями», поскольку эти переживания регулируют поведение индивида аналогично с тем, как это делают интеллектуальные схемы. Фактически, в исследованиях Ж. Пиаже мы встречаем ту же формулу связи интеллекта и аффекта с поведением, что и у Л.С. Выготского: «интеллект = аффект = поведение».

Современные зарубежные подходы к пониманию эмоций в основном строятся на результатах эмпирических исследований, отражая возрастную периодизацию развития понимания эмоций. В свете указанных выше причин изучение понимания эмоций детьми старшего дошкольного возраста представляет интерес как для исследовательской, так и для практической деятельности психологов. В процессе создания, стандартизации и усовершенствования методов в этой области был сформулирован ряд сложностей, с которыми столкнулись разработчики методик по оценке понимания эмоций у детей (Pons, Harris, 2003). Во-первых, отмечается методологическая несогласованность в понимании различных аспектов понимания эмоций. В некоторых случаях не разделяются такие аспекты эмоционального развития, как распознавание эмоций, понимание эмоций, эмоциональная регуляция и теория сознания.

Требованием к современным диагностическим инструментам выступает необходимость разделения перечисленных линий эмоционального развития. Другим примером методологической несогласованности является непредставленность в некоторых моделях таких аспектов понимания эмоций, как понимание морально-нравственных конфликтов (стыд, гордость, вина) или смешанных эмоций (радость и страх одновременно). В некоторых моделях также анализируется способность ребенка понимать и отличать друг от друга притворные и реальные эмоции в то время, как в других этот аспект игнорируется. Во-вторых, было выяснено, что диагностика понимания эмоций требует использования невербальных типов заданий, в которых ребенку не нужно использовать речь, чтобы дать ответ. Методики, в которых от ребенка требуется вербальный ответ, могут показать ложный результат, из-за потенциального влияния побочных факторов, таких как, например, понимание устной речи ребенком или уровень развития коммуникативных навыков. Отличным примером исследования и диагностического инструментария понимания эмоций с учетом указанных требований у российских детей дошкольного возраста является диссертационная работа О.А. Прусаковой «Генезис понимания эмоций» (Прусакова, 2005).

За последние несколько десятилетий эмпирические исследования позволили уточнить методологические представления о развитии понимания эмоций. Основным продвижением в этой области является определение и подробное описание основных стадий, через которые проходит развитие понимания эмоций в теоретической модели П. Харриса, Ф. Понса (Pons и др., 2004). Первую стадию дети проходят в возрасте 3 – 5 лет, когда учатся понимать внешние причины эмоций (распознавание основных эмоций окружающих по лицевой экспрессии и мимике и понимание влияния внешних обстоятельств и желаний на эмоции). Вторая стадия наступает в возрасте 5 – 7 лет, в ходе которой дети постепенно

понимают, что личные убеждения и воспоминания могут вызывать различные эмоции и также что некоторые эмоции можно скрывать. Затем на третьей стадии, в возрасте 7 – 9 лет, дети учатся регулировать свои эмоции с помощью когнитивных стратегий, узнают, что моральные правила могут влиять на эмоции и что эмоциональные состояния бывают противоречивыми (Pons & Harris, 2005; Pons, Lawson, Harris, & Rosnay, 2003; Saltzman, Fiese, Bost, & McBride, 2018).

Существует множество свидетельств в пользу того, что способность детей понимать эмоции варьируется в пределах отдельных этапов вышеупомянутой периодизации. Ряд исследований посвящен выявлению факторов, связанных с ребенком или его/ее семейным окружением, объясняющих индивидуальные различия в детском ЕС, таких как профессиональный класс родителей (Kårstad, 2016), образование матерей (Cutting & Dunn, 1999), убеждения, связанные с материнскими эмоциями (Garrett-Peters и др., 2017), способность родителей точно оценить ЕС своего ребенка (Kårstad, 2016), эмоциональный словарь родителей (Harris, De Rosnay, & Pons, 2005; Ornaghi, Brockmeier, & Gavazzi, 2011). Ряд исследований был посвящен когнитивным и аффективным факторам, определяющим различия в ЕС (De Stasio, Fiorilli, & Di Chiacchio, 2014; von Salisch, Haenel, & Freund, 2013). Эти исследования представляют собой значительный шаг вперед в понимании закономерностей развития способности ребенка понимать эмоции. Тем не менее, обзор литературы показал, что на сегодняшний день не было проведено ни одного исследования, посвященного изучению образовательной среды детских садов как условия развития компонентов понимания эмоций не производилось ни в одном исследовании несмотря на то, что дети проводят в детском саду в среднем более шести-восьми часов в день. Тем не менее в исследованиях было показано, что понимание эмоций интенсивно развивается в дошкольном и младшем школьном возрасте, а также имеет

индивидуальную изменчивость, связанную не только с когнитивными или аффективными аспектами развития ребёнка, но и со средовыми факторами, что указывает на актуальность изучения влияния качества образовательной среды группы детского сада на развитие понимания эмоций старших дошкольников.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ И ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АБСОЛЮТНЫМИ И ОТНОСИТЕЛЬНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

2.1. Цель, объект и предмет исследования. Гипотезы исследования

Цель исследования заключалась в изучении связи динамики развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста с абсолютными и относительными характеристиками качества образовательной среды.

Объект исследования — развитие регуляторных функций и понимания эмоций у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования — связь динамики развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми дошкольного возраста с абсолютными и относительными показателями образовательной среды.

Гипотезы исследования

Общая гипотеза. Динамика развития регуляторных функций и понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте характеризуется связью с интегративными абсолютными и относительными показателями качества образовательной среды в группе детского сада.

Частные гипотезы:

1. Насыщенность и разнообразие предметно-материальной среды, и организация повседневных процессов присмотра и ухода за детьми в группах детских садов, оцениваемые через абсолютные интегративные показатели качества образовательной среды, обуславливают индивидуальный темп развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста.

2. Особенности использования речи воспитателем в течение дня, процессы взаимодействия и совместные виды детской активности, оцениваемые через относительные интегративные показатели качества образовательной среды, обуславливают индивидуальный темп развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста.
3. Обобщенный показатель качества образовательной среды не отражает влияние факторов, способных обуславливать индивидуальный темп развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью и гипотезами диссертационной работы поставлены следующие теоретические и эмпирические **задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ понятия «образовательная среда» в контексте психологических и педагогических концепций и сформировать теоретико-методологические основания для ее изучения.
2. Опираясь на результаты современных исследований, описать условия и факторы развития регуляторных функций и понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте.
3. Провести оценку качества образовательной среды с помощью диагностического инструментария Early Childhood Environment Rating Scale — Revised (Harms, Clifford, 2005).
4. Дважды (с перерывом в один календарный год) осуществить индивидуальную психологическую диагностику развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми в группах детского сада.
5. Проанализировать особенности развития регуляторных функций и понимания эмоций дошкольниками с учетом пола.

6. Провести подсчет показателей индивидуального темпа развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей за год (в значениях Δ , где из результатов второго тестирования каждого ребенка вычтены результаты первого).
7. Применить процедуры контроля «эффекта потолка» при расчете показателей индивидуального темпа развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей за год жизни (с 5 до 6 лет).
8. Проанализировать динамику и темп развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей дошкольного возраста, посещавших в течение года группы детских садов с различными интегративными абсолютными и относительными показателями образовательной среды.

Теоретико-методологическую основу работы составляют: учение о психологическом возрасте, возрастная периодизация психического развития в онтогенезе в контексте исторического-подхода подхода к анализу психического развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); принцип развития в психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев); теория экологических систем (У. Бронфенбреннер); трехфакторная модель регуляторных функций (А. Мияке); теория понимания эмоций (Ф. Понс, П. Харрис); методология оценки качества образовательной среды в детском саду (Т. Хармс, Р. Клиффорд).

2.2. Методики и выборка

Поскольку целью исследования являлось изучение связи индивидуального прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций у детей за год с качеством образовательной среды детских садов, исследование проводилось в два этапа. На первом этапе была осуществлена индивидуальная психологическая диагностика детей старшего дошкольного возраста и экспертиза образовательной среды во

всех группах детских садов, которые посещали участники исследования. На втором этапе исследования для вычисления показателей индивидуального прогресса детей в развитии регуляторных функций и понимания эмоций все дети прошли повторную процедуру индивидуальной психологической диагностики (спустя один календарный год после первого обследования).

Оценка качества среды

Русскоязычная версия инструмента *“Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R”* (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised) (Т. Хармс, Р.М. Клиффорд, Д. Крайер, 2017) применялась для экспертизы образовательной среды всех групп дошкольных образовательных учреждений, которые на момент исследования посещали испытуемые. Обследование среды с использованием инструмента ECERS-R позволяет получить как информацию об абсолютных показателях среды (предметно-материальное обустройство), так и информацию о характере взаимодействия ребенка со средой и социальным окружением. Инструмент позволяет оценить 43 показателя среды, организованные в 7 подшкал (интегративных показателей): “Пространство и его обустройство”, “Уход за детьми”, “Речь и мышление”, “Детская активность”, “Взаимодействие”, “Структурирование программы”, “Родители и персонал”.

Все показатели и интегративные показатели инструмента выстроены на основе теоретических представлений о возрастно-психологических особенностях и потребностях детей, а также учитывают такие индивидуальные аспекты, как личные предпочтения детей и пространство для самостоятельной инициативы. При разработке данного инструмента авторами были учтены идеи культурно-исторического подхода. В частности, авторы методики соблюдают важнейший принцип в изучении роли среды, который предполагает переход от рассмотрения абсолютных

показателей среды к относительным. Поэтому каждая шкала ECERS-R построена в логике движения от абсолютных к относительным показателям. Таким образом, инструмент ECERS-R был выбран в качестве метода оценки образовательной среды, поскольку он, во-первых, отвечает всем теоретическим требованиям к инструменту, которые были сформулированы в рамках культурно-исторической концепции, и, во-вторых, является валидизированным инструментом с высокой степенью надежности и достоверности (Т. Хармс, Р.М. Клиффорд, Д. Крайер, 2017).

Дополнительным преимуществом инструмента является его масштабная адаптация и апробация на российской выборке с целью использования в исследованиях и государственных мониторингах в Российской Федерации (Шиян, 2013; Шиян, Воробьева, 2015; Шиян и др., 2016). В работе над переводом и адаптацией ECERS-R сообществом исследователей и сотрудников сферы дошкольного образования были приложены большие усилия, направленные на учет уникальных особенностей системы дошкольного образования в России. Так, была проделана колоссальная работа по интеграции существующих обязательных требований СанПиН и строительных нормативов, которые по некоторым пунктам вступали в противоречие с неадаптированной версией инструмента ECERS-R.

Процедура проведения оценки. Оценка качества образовательной среды детских садов проводилась тремя сертифицированными экспертами ECERS-R. В рамках сертификации эксперты прошли специальный теоретико-практический курс обучения по использованию инструмента под руководством опытного тренера, включая семинары с разработчиками инструмента. Также они дважды прошли обязательную процедуру оценки согласованности баллов по каждому показателю шкалы ECERS-R, чтобы верифицировать однозначное толкование и оценивание среды по каждому

индикатору: (1) на основе оценки по обучающим видео, которые моделируют различные условия среды; (2) на основе оценки среды в реальных группах детских садов одновременно с опытным сертифицированным экспертом ECERS-R. Эксперты, выполнявшие оценку качества среды в настоящем исследовании, показали высокую межэкспертную надежность и точность оценок. В каждой из групп, включенных в настоящее исследование, оценка качества среды проводилась одним из экспертов, который находился в пространстве группы от трех до четырех часов в первой половине дня (с 8:00 часов утра до 12:00). Пребывая в группе, эксперты производили структурированное наблюдение с опорой на листы оценивания шкал ECERS-R. Прежде, чем приступить к оценке, эксперты вносили в протоколы идентифицирующую информацию, количество находящихся в группе педагогов и детей на момент начала наблюдения, расписание на день. Во время наблюдения эксперты сохраняли нейтральное доброжелательное выражение лица, не вступали во взаимодействие с детьми, не разговаривали с воспитателями и не прерывали их. Все выставяемые оценки основывались на наблюдении конкретных ситуаций в группах детского сада. При отсутствии непосредственно ненаблюдаемых примеров ситуаций для оценки использовались уточнения воспитателя, а не предполагаемые условия среды.

В анализ настоящей работы с целью изучения значения характеристик среды для развития регуляторных функций и понимания эмоций воспитанников были взяты интегративные показатели, в большей степени отражающие относительные и абсолютные характеристики среды по Л.С. Выготскому. В качестве интегративных показателей, отражающих относительные показатели среды, взяты: «Речь и мышление», «Виды детской активности», «Взаимодействие». Перечисленные интегративные показатели отражают характеристики среды, работающие в отношении

каждого конкретного ребенка, и направлены на активное его включение в среду и процесс взаимодействия со взрослыми и сверстниками. В качестве интегративных показателей, отражающих абсолютные показатели среды, взяты: «Предметно-пространственная среда» и «Присмотр и повседневный уход». Указанные интегративные показатели отражают такие абсолютные характеристики среды, как материальная насыщенность и организация повседневной рутины в группе детского сада. Также анализировался общий показатель качества образовательной среды (общий балл), представляющий собой среднее арифметическое по семи шкалам инструмента ECERS-R. Интегративные показатели «Структурирование программы» и «Родители и персонал» не учитывались в анализе по причине их отнесенности к особенностям функционирования дошкольной образовательной организации на административно-управленческом уровне.

Расчет оценок по указанным интегративным показателям и итогового балла ECERS-R производился путем подсчета арифметического среднего. То есть для расчета оценок по каждому интегративному показателю складывались оценки по входящим в них показателям, затем сумма делилась на количество показателей. Итоговый балл ECERS-R, соответственно, рассчитывался путем сложения оценок по всем интегративным показателям и деления получившейся суммы на семь. Согласно руководству по использованию ECERS-R, оценки по каждому интегративному показателю ниже трех баллов расценивались как показатель низкого качества среды. Оценки от трех баллов (включительно) расценивались как показатель среднего и высокого качества среды.

Диагностика развития регуляторных функций

Для оценки регуляторных функций использовались русскоязычные версии трех методик, ранее прошедших процедуру адаптации и стандартизации на российской выборке:

1. русскоязычная версия методики «Сортировка карточек по изменяемому принципу» (Dimensional Change Card Sorting) (Zelazo, 2004);
2. русскоязычная версия методики «Торможение» (субтест «Inhibition» психоневрологической батареи тестов NEPSY-II) (Korkman et al., 2007);
3. русскоязычная версия методики «Память на конструирование» (субтест «Memory for Designs» (NEPSY-II, Korkman et al., 2007).

Подробное описание психометрических свойств и результатов стандартизации перечисленных методик представлено во втором издании монографии «Развитие саморегуляции у дошкольников (5–7 лет). Издание второе. Исправленное и дополненное» (Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Веракса А.Н., Якупова В.А., 2020). Все методики успешно прошли тщательный психометрический анализ и представляют собой валидные и надежные инструменты для оценки таких компонентов регуляторных функций, как когнитивная гибкость, сдерживающий контроль и зрительно-пространственная рабочая память.

Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» (Zelazo, 2004; Алмазова и др., 2019) применялась в исследовании для оценки когнитивной гибкости. В данной методике ребенку предлагается рассортировать карточки трижды по разным правилам (по цвету, по форме, а затем с переключением этих правил). Время выполнения теста – 5–6 минут. Процедура проведения методики предполагает игровой формат. Все пробы проходили по следующему алгоритму: (1) объяснение инструкции; (2) размещение перед ребенком ознакомительной карты; (3) повтор инструкции и исправление ошибки, если ребенок неправильно расположил ознакомительную карту (или подтверждение, что ребенок положил карту

верно); (4) самостоятельная сортировка тестовых карт ребенком без обратной связи со стороны тестера. Максимальный балл, который можно получить в данной методике, равен 24.

Методика «Торможение» (Korkman et al., 2007; Алмазова и др., 2019) применялась для оценки способности ребенка сдерживать автоматические реакции взамен произвольным (сдерживающий контроль). Тест ограничен по времени выполнения. Ребенку в нем предлагается посмотреть на серии фигур и назвать их формы (круг, квадрат) сначала как есть, а в следующей пробе наоборот. Время выполнения теста составляет 6–10 минут. В результате выполнения теста фиксировалось количество допущенных ребенком исправленных и неисправленных ошибок, а также продолжительность выполнения методики в секундах. Максимальное количество ошибок – 40. Максимальная продолжительность выполнения методики – 180 секунд.

Русскоязычная версия методики «Память на конструирование» (Korkman et al., 2007; Алмазова и др., 2019) применялась в исследовании для оценки зрительно-пространственной рабочей памяти и способности детей запоминать незнакомый визуальный материал. В данной методике ребенку показывают для запоминания изображения, которые потом убираются из поля зрения. После каждого предъявления ребенок должен выбрать нужное количество карточек и расположить их, воспроизводя показанное ранее изображение. Время выполнения теста составляет 15–20 минут. Общий балл по методике может достигать 110 баллов.

Диагностика понимания эмоций

Для оценки способности детей понимать эмоции использовалась русскоязычная версия методики «Тест на понимание эмоций» (Pons, Harris, 2004), построенная на теоретической модели П. Харриса, Ф. Понса, упомянутой во введении (Pons, Harris, 2000). Данный тест предназначен для

оценки понимания эмоций у детей в возрасте от трех до одиннадцати лет. Ранее методика успешно прошла психометрическую оценку и показала высокую надежность и конструктивную валидность, что позволило стандартизировать ее и разработать нормы для детей 5–6 и 6–7 лет. Проверка соответствия факторной структуры русскоязычной версии методики с помощью конфирматорного факторного анализа подтвердила, что полученные на российской выборке детей 5–6 лет эмпирические данные укладываются в заданную при разработке теоретическую модель. Подробный отчет по оценке психометрических свойств и результатов стандартизации русскоязычной версии методики «Тест на понимание эмоций» доступен в публикации «Адаптация русскоязычной версии Теста на понимание эмоций на российской выборке детей дошкольного возраста» (Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С., 2021).

Одно из существенных преимуществ данной методики заключается в том, что несмотря на относительную простоту процедуры проведения, получаемые данные позволяют проанализировать развитие сразу трех компонентов и девяти отдельных показателей понимания эмоций. Стимульный материал теста представляет собой иллюстрированную книгу с простыми историями. В каждом задании ребенку рассказывают историю, а затем предлагают выбрать «то чувство, которое испытывает герой истории» из четырех рисунков с различными выражениями лица героя в нижней части страницы. Ответы невербальны, ребенку достаточно указать выбранный вариант. В тесте содержатся контрольные вопросы для проверки понимания ребенком историй. Методика имеет трехуровневую структуру понимания эмоций, которая включает внешний, психический и мета-компоненты. Каждый компонент содержит в себе несколько показателей. Первый компонент методики, который обозначен авторами как «Внешний», является базовым и сосредоточен на внешних аспектах

эмоций. Второй компонент, названный авторами «Психический», является промежуточным по уровню сложности и включает в себя различные психические аспекты понимания эмоций. Третий, «Мета-компонент», является самым сложным и сосредоточен на понимании детьми того, как человек может отслеживать и анализировать собственные эмоциональные состояния. По каждому компоненту баллы варьируются от 0 до 3. Соответственно, общий уровень понимания эмоций определяется путем вычисления суммы баллов по всем компонентам и составляет от 0 до 9 баллов.

Требования к процедуре психологической диагностики.

Диагностика проводилась в утренние часы в одинаковой последовательности заданий для всех детей. Все инструкции проговаривались детям в точном соответствии формулировкам методик. Ключевым процедурным условием являлась безоценочность тестера (детям не предоставлялась содержательная обратная связь о правильности ответов, не выражались эмоции на ответы, не давались подсказки). Однако тестеры поддерживали детей в процессе выполнения заданий. Допускались такие выражения, как «Ты хорошо работаешь», «Я вижу, как здорово ты стараешься». Слова «молодец/умница» допускались при условии отсутствия их связки исключительно с правильными ответами детей. Другими словами, если похвала использовалась тестером в качестве поощрения, то она относилась и к неправильным ответам тоже. Универсальная фраза, которая сопровождала переход от одной методики к другой: «Спасибо. Ты здорово справился. Давай поиграем еще в одну игру (или сделаем еще одно задание)». После завершения диагностики каждого ребенка благодарили за работу: «Спасибо. Ты здорово справился и сделал все задания». Диагностика проводилась в тихом месте с хорошим освещением. Таким местом чаще всего были кабинеты психолога или логопеда в детских садах. При отсутствии доступных отдельных

помещений диагностика проводилась в спальне группы при наличии там стола, за которым было удобно сидеть ребенку. В случае проведения диагностики в спальне группы тестеры заранее договаривались с воспитателями и помощниками воспитателей о том, чтобы никто не заходил в спальню во время диагностики без крайней необходимости.

Примененные методы статистической обработки данных: описательные статистики для всех исследуемых переменных, критерий проверки данных на нормальность распределения Normality Test (Shapiro-Wilk), критерии Т-Стьюдента и Манна-Уитни для независимых выборок, критерий однофакторного дисперсионного анализа One-Way ANOVA (Welch's). Математическая обработка данных проводилась с использованием программ для анализа статистической информации Microsoft Excel 2016, IBM SPSS Statistics 19 for Windows.

Выборку исследования составили 344 нормативно развивающихся ребенка старшего дошкольного возраста, которые прошли индивидуальную психологическую диагностику дважды с перерывом в один год. Первый диагностический срез был произведен на момент посещения детьми старших групп детских садов г. Москвы, возраст детей на момент прохождения первой диагностики составлял 5–6 лет ($M = 5,52$, $SD = 0,26$). Второй диагностический срез был произведен спустя один год, на момент посещения теми же самыми детьми подготовительных групп в возрасте 6–7 лет. Выборку исследования составили 49,4% мальчиков и 50,6% девочек.

Все дети на протяжении исследования регулярно посещали одну из 17 групп детских садов, в которых параллельно с проведением первого диагностического среза была проведена экспертиза образовательной среды. Дети, прошедшие диагностику в старшей группе, но редко посещавшие детский сад в течение года или перешедшие в другую группу (другой детский сад), не были включены в итоговый анализ. Все воспитатели в

группах, принимавших участие в исследовании, – женщины среднего и зрелого возраста, имеющие профессиональное образование в области дошкольной педагогики. На протяжении года во всех группах сохранялись одни и те же воспитатели, что обеспечило относительную стабильность образовательной среды в каждой из групп.

2.3. Основные результаты исследования

2.3.1. Результаты обследования качества образовательной среды с помощью инструмента ECERS-R

Результаты оценки образовательной среды в 17 старших группах дошкольных образовательных учреждений г. Москвы приведены в Таблице 2. В таблице приведены средние и медианные оценки, а также стандартные отклонения по каждому интегративному показателю инструмента оценки среды ECERS-R в рамках рейтинговой шкалы методики от 1 до 7: Предметно-пространственная среда; Присмотр и повседневный уход; Речь и мышление; Виды детской активности; Взаимодействие; Структурирование программы; Родители и персонал; обобщенный показатель качества образовательной среды (общий балл ECERS-R). Описательные статистики позволяют сформировать общее представление о качестве образовательной среды в группах детских садов, принимавших участие в диссертационном исследовании. Более подробное рассмотрение абсолютных и относительных характеристик образовательных среды в исследуемых группах будет приведено ниже, включая подробное феноменологическое описание.

Согласно мерам центральной тенденции, полученным в результате применения описательных статистик для результатов экспертизы образовательной среды 17 групп детских садов, медианное значение по четырем из пяти изучаемых интегративных показателей (Предметно-пространственная среда, Присмотр и повседневный уход, Речь и мышление, Взаимодействие) равняется трем. Именно три балла авторы инструмента предлагают рассматривать в качестве порогового значения при присвоении уровня качества образовательной среды по тому или иному интегративному показателю. Это означает, что половина детей из исследуемой выборки в течение года посещали группы детских садов с низким (<3 баллов)

качеством образовательной среды по изучаемым интегративным показателям, а другая половина – со средним или выше среднего (>3 баллов).

Таблица 2.

Описательные статистики по результатам оценки качества образовательной среды в исследуемых группах детских садов

	Mean	Median	SD	SE
Предметно-пространственная среда (интегративный показатель)	2.73	3	0.744	0.0352
Присмотр и повседневный уход (интегративный показатель)	2.86	3	0.893	0.0422
Речь и мышление (интегративный показатель)	1.19	1	0.391	0.0185
Виды детской активности (интегративный показатель)	2.46	2	0.582	0.0275
Взаимодействие (интегративный показатель)	1.54	2	0.499	0.0236
Структурирование программы (интегративный показатель)	1.37	1	0.482	0.0228
Родители и персонал (интегративный показатель)	1.34	1	0.476	0.0225
Обобщенный показатель качества образовательной среды	2.76	3	0.733	0.0347

Единственной по шкале, по которой медианное значение оказалось ниже трех баллов является интегративный показатель Виды детской активности. Это означает, что большинство детей в течение года посещали группы детских садов с низким уровнем качества образовательной среды по данному показателю. Ниже будет подробнее рассмотрены феноменологические характеристики групп с высоким и низким качеством образовательной среды по каждой из изучаемых интегративных показателей методики ECERS-R.

В изучении значения характеристик среды для развития регуляторных функций и понимания эмоций среди воспитанников детских садов нас интересует вклад относительных и абсолютных, по Л.С. Выготскому, показателей среды. Согласно содержанию индикаторов, входящих в состав инструмента ECERS-R, интегративными показателями, отражающими абсолютные показатели среды являются: «Предметно-пространственная среда» и «Присмотр и повседневный уход». Данные интегративные показатели отражают предметно-материальную насыщенность среды, а также организацию повседневной рутины в группе детского сада. Диаграммы частот (см. Рис. 1, 2) отражают количество детей (%), которые в течение календарного года посещали группы детских садов с высоким или низким качеством образовательной среды по каждому из этих показателей. По вертикальной оси представлены оценки по шкале от 1 до 7.

Ниже рассмотрим по порядку феноменологические характеристики образовательной среды групп детских садов, которые стоят за полученными оценками по интегративным показателям, отражающим абсолютные показатели качества образовательной среды (Предметно-пространственная среда, Присмотр и повседневный уход).

Предметно-пространственная среда. Из совокупной выборки 45% детей в течение года посещали группы с низким уровнем качества среды по данному интегративному показателю. Остальные 55% детей, принимавших

участие в исследовании, на протяжении посещали группы со средним или выше среднего уровнем качества образовательной среды по данному интегративному показателю (см. Рис. 1).



Рис. 1. Диаграмма частот по количеству детей, посещавших в течение календарного года группы детских садов с различными оценками по интегративному показателю качества образовательной среды Предметно-пространственная среда

Низкий уровень качества предметно-пространственной среды выражается в ряде показателей. Так, во *внутреннем помещении* группы может быть недостаточно места для детей и размещения необходимого оборудования и мебели; в таких группах зачастую наблюдаются проблемы с ремонтом, освещением, вентиляцией и шумоизоляцией. Группы с низким качеством по данной интегративному показателю характеризуются также недостатком *мебели для повседневного ухода, игр и учения* либо состояние имеющейся мебели настолько плохое, что ее использование является небезопасным для детей. В таких группах полностью отсутствуют *элементы мягкой мебели* (подушки, кресла-мешки, мебель с мягкой обивкой) и мягкие игрушки (включая, тряпичные куклы), что исключает возможность создания уютного уголка в пространстве группы, где дети могли бы отдыхать, общаться друг с другом, читать или играть. С точки зрения *обустройства пространства для игр*, в таких группах отсутствует грамотное зонирование и центры детских интересов. То есть все

пространство представляет собой общую зону, в которой нет специально продуманных, отделенных и хорошо просматриваемых мест, специального отведенных для игры, чтения, общения, конструкторской деятельности и так далее. У детей нет возможности побыть наедине с собой или заняться чем-то с другом без вмешательства других детей, поскольку в таких группах полностью отсутствуют *места для уединения*. Таким образом, дети не могут отдохнуть от воздействия групповой жизни и развернуть полноценную игровую деятельность в виду большого количества средовых раздражителей. Кроме того, в таких группах *оформление пространства* не связано с детьми и не отражает проходящих в группе процессов. То есть в группах не только нет, например, детских фотографий и продуктов творческой деятельности детей, но также и выставляемые материалы не соответствуют возрастным особенностям детей. Что касается *мест для развития крупной моторики*, такие группы не имеют внутреннего и внешнего пространства, где дети могли бы играть в подвижные игры или это пространство является небезопасным для детей. *Оборудования для развития крупной моторики* в таких группах нет совсем либо оно не соответствует возрасту и способностям детей, оно также может быть небезопасным. Соответственно, воспитанникам негде практиковать такие виды крупномоторной деятельности как лазанье, скатывание, балансирование, бег, прыжки, подвижные игры и так далее. Движения детей в таких группах скованны, однообразны и ограничены из соображений безопасности.

Среднее и высокое качество предметно-пространственной среды характеризуется тем, что во *внутреннем помещении* группы достаточно места для детей, взрослых и размещения всего необходимого оборудования, а также светло, свежо и нет посторонних громких шумов. Достаточно *мебели для повседневного ухода, игр и учения*, и она по большей части в хорошем состоянии. В группах присутствуют *элементы мягкой мебели*

и/или мягкие игрушки, что позволяет создавать уютные уголки, где дети могут свободно отдыхать, читать или играть в малых группах. В группах определены и хорошо обустроены зоны с *пространством для игр* и центров детских интересов, что позволяет детям одновременно осуществлять несколько видов деятельности (например, игра, чтение, рисование, общение), находясь в одном пространстве. В таких группах специально созданы *места для уединения*, где каждый ребенок может побыть наедине с собой или заняться чем-то с другом без вмешательства других детей. Так, некоторые зоны в группе могут быть отделены от остального пространства с помощью стеллажа, книжной полки, шторы или ширмы, для создания тихой зоны, в которой один или два ребенка смогут разворачивать обособленную игру или другую деятельность, защищенную от вмешательства других детей. Высокий уровень организации мест для уединения характеризуется также введением правил, согласно которым, нужно сохранять тишину и не мешать другим детям, которые там находятся. *Оформление пространства* отражает процессы, которые проживает группа, индивидуальные особенности и личные достижения детей. В таких группах встречаются фотографии детей; поделки, сделанные своими руками; ростомеры; детские работы, отличающиеся индивидуальностью (выполненные не по образцу); трехмерные работы, которые позволяют детям изучать различные измерения и так далее. Всё это не только подтверждает соответствие используемых в группе материалов возрасту детей, но и указывает на высокую степень самостоятельности и включенности детей в жизнь группы. В таких группах созданы *места для развития крупной моторики*, где дети могут безопасно играть в подвижные игры с использованием *оборудования для развития крупной моторики*. Так, дети могут в течение дня практиковать различные виды крупномоторной деятельности, которые связаны с развитием регуляторных функций.

Присмотр и повседневный уход. Из совокупной выборки 42% детей в течение года посещали группы с низким уровнем качества среды по данной интегративному показателю. Соответственно 58% детей из исследуемой выборки на протяжении исследования посещали группы со средним или высоким уровнем качества среды по рассматриваемому интегративному показателю (см. Рис. 2).



Рис. 2. Диаграмма частот по количеству детей, посещавших в течение года группы детских садов с различными оценками по интегративному показателю качества образовательной среды «Присмотр и повседневный уход»

Низкое качество по интегративному показателю Присмотр и повседневный уход характеризуется плохо организованным *процессом встречи и прощания с детьми*: воспитатели не встречают детей по приходу в группу детского сада, а родителям не разрешается вводить детей в пространство группы. Часто фиксируются некомфортные *условия приема пищи*: детей грубо принуждают к порядку или заставляют есть, детям запрещают не только говорить за едой, но и зачастую переглядываться друг с другом. Наблюдаются некомфортные *условия сна и отдыха*: за детьми в таких группах воспитатели могут почти не наблюдать во время тихого часа, а помещение для сна зачастую оказывается переполнено (кроватки расположены очень близко друг другу). В отношении *санитарно-*

гигиенических условий в таких группах зачастую могут не соблюдаться некоторые нормы гигиены, в некоторых группах зафиксирован недостаток базовых материалов, а в части групп зафиксированы примеры ненадлежащего/недружелюбного присмотра воспитателей за детьми. С точки зрения *безопасности* в группах с низким качеством по рассматриваемому интегративному показателю могут присутствовать источники опасности, которые могут привести к травмам, а также периодически фиксируется недостаточный присмотр со стороны воспитателей, который необходим для обеспечения безопасности детей во время нахождения в детском саду.

Среднее и высокое качество по интегративному показателю Присмотр и повседневный уход получили группы, в которых *процесс встречи и прощания с детьми* налажен таким образом, чтобы дети чувствовали себя комфортно в моменты прихода в детский сад или отправления домой. Для этого родителям разрешается не только помочь ребенку переодеться, но также и зайти с ним непосредственно в пространство группы и убедиться, что всё в порядке. Со стороны воспитателей ребенку уделяется внимание, направленное на помощь ребенку в коммуникации со сверстниками и поиск занятия. *Условия приема пищи* организованы таким образом, чтобы общая атмосфера была приятная и комфортная, с детьми вежливо и спокойно разговаривают и не заставляют есть через силу. В группах с высокими оценками по данному интегративному показателю детям позволяется общаться друг с другом во время приема пищи, что может обогащать опыт взаимодействия детей друг с другом в большой группе. *Условия сна и отдыха* направлены на то, чтобы дети не оставались надолго в спальне без присмотра, воспитатели помогают детям подготовиться ко сну и создают приятную спокойную атмосферу, кровати расставлены достаточно далеко друг от друга с сохранением личного пространства детей. В отношении *санитарно-гигиенических*

условий дети имеют опыт качественного ухода, пользуются всеми базовыми гигиеническими средствами, а указания со стороны воспитателей носят дружелюбный вежливый характер. И, наконец, в группах с высокой оценкой по данному интегративному показателю созданы необходимые условия для *безопасности* детей и постоянный присмотр со стороны воспитателей во время нахождения детей в детском саду.

В свою очередь интегративные показатели относительных характеристик среды представлены в данном исследовании интегративными показателями: «Речь и мышление», «Виды детской активности», «Взаимодействие». Указанные шкалы фиксируют показатели среды, которые работают в отношении каждого конкретного ребенка и направлены на активное его включение в среду, а также на вовлечение в процесс взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Количество детей, посещавших в течение года группы с низкими и средними/высокими баллами по указанным интегративным показателям, приведено ниже (в процентах) (см. Рис. 3, 4, 5). Распределение оценок по интересующим нас шкалам обладает вариативностью, достаточной для дальнейшего статистического анализа с применением процедур дисперсионного анализа. Для достижения высокой надежности результатов по каждой взятой в анализ шкале ECERS-R были выделены два уровня качества: низкое и высокое. Критерием для выделения уровней послужило руководство по использованию инструмента ECERS-R, в котором сказано, что оценки по любой из подшкал и обобщенному показателю качества образовательной среды, не достигающие 3, характеризуют среду как среду с неприемлемым или минимально приемлемым качеством. В то время как оценки, превышающие 3, характеризуют среду как среду среднего качества. После выделения уровней по каждой из взятых в анализ шкал был произведен анализ различий в развитии регуляторных функций и понимания эмоций детьми, которые в течение года, соответственно, посещали группы детских

садов с относительно высокими и низкими оценками по шкалам. Диаграммы частот по оценкам каждой из шкал подробно можно изучить в Приложении к данной работе.

Далее по порядку описаны феноменологические характеристики образовательной среды групп детских садов, которые стоят за полученными оценками по интегративным показателям, отражающим интегративные показатели относительных качества образовательной среды (Речь и мышление, Виды детской активности, Взаимодействие).

Речь и мышление. Из совокупной выборки 6% детей на протяжении исследования посещали группы с низким уровнем качества среды по данному интегративному показателю. Соответственно, 94% детей из общей выборочной совокупности на протяжении исследования посещали группы со средним или высоким уровнем качества среды по данному интегративному показателю (см. Рис. 3).

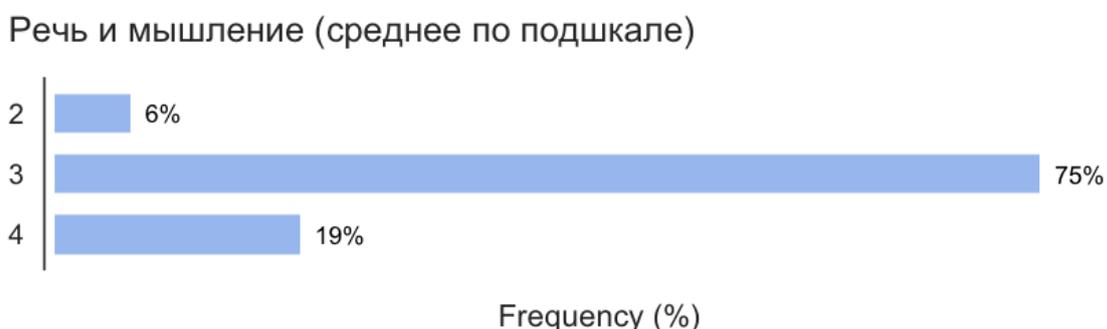


Рис. 3. Диаграмма частот по количеству детей, посещавших в течение года группы детских садов с различными оценками по интегративному показателю качества образовательной среды «Речь и мышление»

Низкое качество по интегративному показателю Речь и мышление подразумевает то, что с точки зрения общения детей с *книгами и иллюстрациями* была зафиксирована обедненная среда: воспитатели редко читают детям книги, отсутствуют примеры индивидуального чтения

(одному или нескольким детям); воспитатели не иницируют хотя бы один раз в день речевую активность детей (в данном случае речь не только о совместном чтении, но и о рассказывании детям историй или о построении нарративов по картинкам). Детям в таких группах недоступен широкий выбор книг и интересных иллюстраций, не используется иной материал по развитию речи. Воспитатели не занимается с детьми теми видами деятельности, которые бы *стимулировали общения между детьми*: с детьми не обсуждают рисунки, идеи, рассказы, в течение дня не происходит обмена идеями, например, в кругу; дети не поют песен всей группой или не используют считалки, которые бы вовлекали детей в общение друг с другом. Воспитатели не предпринимают специальных действий, направленных на побуждение детей к общению друг с другом, самопрезентацию и установление позитивных отношений со сверстниками. Так, воспитатели, в частности, не просят детей делиться друг с другом никакой информацией. Кроме того, в таких группах отсутствуют или доступно очень мало материалов, которые используются для стимуляции общения детьми друг с другом. К таким материалам относятся, например, пальчиковые куклы, маленькие фигурки людей или животных, привлекательные и красочные рассказы в картинках и так далее. Другим важным аспектом является *использование воспитателем речи для развития мыслительных навыков*: в группах с низким качеством по рассматриваемому интегративному показателю воспитатели практически никогда не говорят с детьми о причинно-следственных связях, не формируют новые понятия, не развивают такие мыслительные действия как классификация, выстраивание последовательностей, установление однозначного соответствия, учет пространственных отношений, причинно-следственных связей у детей в повседневном общении. А в случае, если сам ребенок задает какой-либо вопрос в течение дня, вызванный его любознательностью и желанием разобраться, почему происходят те или

иные явления, то такой вопрос игнорируется воспитателем. В силу собственной занятости либо невозможности общения с детьми по отдельности воспитатели не обращают внимание детей на закономерности или последовательность повседневных событий, не акцентируют внимание детей на различиях и сходствах предметов и явлений, не уделяют внимания количеству, размерам, форме используемых предметов. Другой проблемой зачастую становится то, что введение новых понятий или анализ причинно-следственных связей производится воспитателями с использованием неподходящих методов обучения или неподобающим образом (понятия слишком сложны при учете возрастных особенностей и способностей детей). К низкому качеству также относятся примеры использования речи педагогом для развития мыслительных навыков, в которых детям задаются вопросы, требующие логического мышления от детей, но воспитатель не дожидается самостоятельных ответов детей и сам отвечает на свои вопросы. С точки зрения *повседневного использования речи воспитатели* в группах с низким качеством по данной шкале чаще всего говорят с детьми только для того, чтобы управлять их поведением и контролировать выполнение запланированных или режимных действий детьми. При этом, воспитатели в силу собственной занятости либо невозможности общения с детьми по отдельности редко реагируют на то, что говорят дети. Так, в одной из групп с низкой оценкой по интегративному показателю *Мышление и речь* на вопрос ребенка о том, почему вместо свободной игры по расписанию нужно идти на музыкальное занятие, воспитатель ответила: **«Собирайся скорее. Играть будем потом»**. То есть речевое общение в таких группах обладает ярко выраженным однонаправленным характером, в котором детям преимущественно раздаются указания. В некоторых группах с низким качеством по данному интегративному показателю также наблюдались ситуации, когда разговоры

детей пресекались в течение большей части дня (то есть воспитатель призывал соблюдать тишину даже во время свободной деятельности).

Среднее и высокое качество по интегративному показателю Речь и мышление характеризуются наличием большого количества интересных детям *книг и иллюстраций*, а воспитатели находят время, чтобы читать детям как минимум один раз в день. В таких группах также встречаются примеры, когда воспитатели инициируют такие занятия как рассказывание историй, построение нарративов по картинкам, создают условия для комфортного самостоятельного чтения детьми (отделяют уголок для чтения и создают там располагающую обстановку). Воспитатели также находят возможность в течение дня заняться с воспитанниками теми видами деятельности, которые могут *стимулировать общение между детьми* (обсуждение иллюстраций, мыслей, литературных произведений и историй из жизни). Так, в одной из групп в процессе чтения книги о живой природе, воспитатель обратилась к детям: «***А расскажите каких необычных животных вы видели?***». В таких группах встречаются примеры, когда в течение дня выделяется отдельное время, чтобы дети смогли обменяться друг с другом идеями и новостями в кругу. Не часто, но также встречаются ситуации, когда дети вместе поют песни или используют считалки. Чаще в группе используются знакомые детям считалки, которые вовлекали их в общение друг с другом и становятся отличным началом для совместных видов деятельности. Воспитатели в таких группах целенаправленно способствуют тому, чтобы дети могли установить позитивные отношения со сверстниками и включаться в групповые виды деятельности. В таких группах доступно достаточное количество материалов, которые нужны для стимуляции общения детьми друг с другом (пальчиковые куклы, маленькие фигурки людей или животных, привлекательные и красочные рассказы в картинках). Использование таких материалов побуждает детей разворачивать совместные виды деятельности, включая игру.

*Использование воспитателем речи для развития мыслительных навыков в группах со средним и высоким качеством по интегративному показателю Речь и мышление отличается тем, что воспитатели периодически (как минимум несколько раз за период наблюдения) говорят с детьми о причинно-следственных связях, ведут беседы с детьми, направленные на формирование новых понятий и развитие таких мыслительных действий как классификация, установление соответствия, учет пространственных отношений у детей. Так, в одной из групп воспитатель задал детям вопрос: «**Как можно понять, глядя на эту фотографию** (показывает фотографию городской улицы), **какая машина находится ближе, а какая дальше от камеры?»**. Воспитатели в таких группах прислушиваются к детским вопросам и развернуто отвечают на них, поддерживая тем самым любознательность детей и их желание разобраться в чем-либо. По мере возможности воспитатели обращают внимание детей на закономерности или последовательность повседневных событий, акцентируют внимание детей на различиях и сходствах предметов и явлений, уделяют внимание количеству, размерам, форме предметов. Практика введения новых понятий или анализа причинно-следственных связей производится воспитателями с использованием подходящих методов обучения. Когда воспитатель задает вопросы, требующие логического мышления от детей, то дожидается от них самостоятельных ответов. С точки зрения *повседневного использования речи воспитатели* в группах со средним и высоким качеством по данной шкале говорят с детьми не только для того, чтобы управлять их поведением. В течение дня наблюдаются дружеские беседы между воспитателем и детьми, воспитатели прислушиваются к тому, что говорят дети, и могут присоединиться к разговору.*

Виды детской активности. Из совокупной выборки 58% детей на протяжении исследования посещали группы с низким уровнем качества среды по данному интегративному показателю. Соответственно, остальные

42% детей на протяжении исследования посещали группы со средним или высоким уровнем качества среды по интегративному показателю Виды активности (см. Рис. 4).

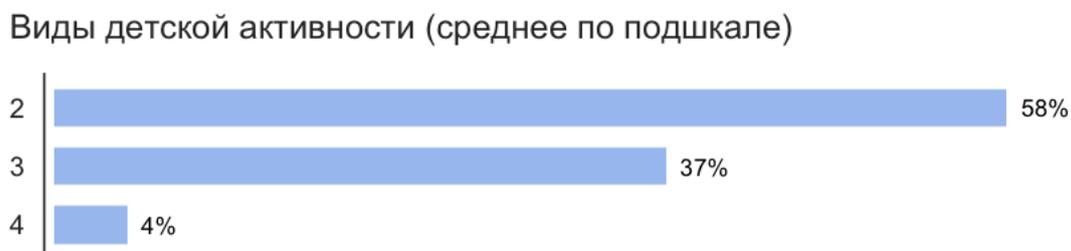


Рис. 4. Диаграмма частот по количеству детей, посещавших в течение года группы детских садов с различными оценками по интегративному показателю качества образовательной среды «Виды детской активности»

В группах с низким качеством образовательной среды по интегративному показателю Виды активности доступно очень мало *материалов для развития мелкой моторики* или такие материалы находятся в плохом состоянии или в неполной комплектации (к примеру, в пазлах не хватает частей), что приводит к невозможности использования материалов. С точки зрения *возможностей заниматься искусством* в группах с низкими баллами по данному интегративному показателю не представлены условия для индивидуального самовыражения детей посредством творческой деятельности или дети очень редко имеют такую возможность в виду ограниченности материальных (бумага, мелки, карандаши, фломастеры, краски, пластилин, ножницы, клей и пр.) или временных ресурсов (материалы недоступны для свободного использования в течение значительной части дня). Также среда в группах с низкими баллами по данной шкале характеризуется условиями, ограничивающими занятия, которые связаны с *музыкой и движениями*. В таких группах зачастую может совсем не быть никаких разновидностей музыкальных инструментов и материалов для занятий музыкой, либо они доступны в течение

незначительной части дня. Другой важной особенностью таких групп является недостаток материалов для *конструирования и строительства из кубиков* либо при наличии таковых материалов отсутствие места или времени, чтобы дети могли в полной мере посвятить себя этому занятию в течение дня. В группах с низким баллом по рассматриваемой шкале, как правило, некоторое количество кубиков все-таки присутствует, но этого количества оказывается недостаточно для того, чтобы хотя бы два ребенка могли заниматься конструированием относительно крупных сооружений одновременно. В течение дня воспитанникам таких групп не предоставляется возможность взаимодействовать *с песком и водой*, как внутри детского сада, так и на открытом воздухе во время прогулки, что ограничивает возможность свободного экспериментирования в течение дня. Материалы и оборудование для *ролевых игр* и игр с переодеванием в таких группах отсутствуют полностью или представлены в недостаточном количестве, поэтому среда не поддерживает разворачивание игр, в которых дети разыгрывают какие-либо роли или занимаются режиссерской игрой. Игры и материалы, которые связаны с *изучением природы и науки* (природные объекты, комнатные растения и животные, познавательные книги и игры, материалы для экспериментирования), также не представлены в группах с низкими баллами по данному интегративному показателю. Кроме того, в таких группах отмечается дефицит материалов для развития начальных *математических представлений и счета*, а математикой и счетом с детьми занимаются путем механического заучивания и повторения чисел. Использование *информационно-коммуникативных технологий* в работе с детьми не соответствует их возрастным особенностям, является слишком продолжительным либо во время таких занятий детям оказываются недоступны альтернативные активности. И, наконец, в таких группах не создаются условия для *содействия принятию многообразия* детьми (условия по развитию

толерантности) и в материалах даются только стереотипные представления о культурах, возрасте, поле, этнических группах и расах.

Группы со средними и высокими оценками по интегративному показателю Виды активности характеризуются наличием большого количества *материалов для развития мелкой моторики* и временных возможностей для их использования. Представлено большое количество *возможностей заниматься искусством* и индивидуального самовыражения детей в течение дня. Созданы условия для занятий *музыкой и движениями*: в непосредственном доступе детей в течение дня находятся музыкальные инструменты и другие материалы для занятий музыкой. Материалы для *конструирования и строительства из кубиков* представлены в достаточном количестве, доступны в течение значительной части дня и используются детьми в специально отведенном для конструирования месте. В группах со средними и высокими баллами по данной шкале созданы условия для игры детей *с песком и водой* либо внутри детского сада, либо на открытом воздухе. Материалы и оборудование для *ролевых игр* и игр с переодеванием представлены в достаточном количестве, используя которые дети могут разыгрывать разнообразные роли и/или заниматься режиссерской игрой. Условия для *изучения природы и науки* представлены в группах хотя бы в минимальном количестве и обладают некоторым разнообразием, включая игры, книги и природные объекты. *Математические представления и счет* изучаются детьми в течение дня и «вплетаются» воспитателями в ежедневную рутину (например, счет столовых приборов и порций для завтрака при накрытии стола). В качестве иллюстрации по изучению математических представлений и счета в течение дня можно привести ситуацию, когда в одной из групп дети играли в театр, а воспитатель подсказал им: **«Чтобы все зрители смогли занять свое место и увидеть спектакль, нужно посчитать, сколько стульев им потребуется. Иначе стульев может не хватить»**. Использование

информационно-коммуникативных технологий в группе характеризуется соответствием возрастным особенностям детей как с точки зрения продолжительности сеанса, так и с точки зрения содержания. В таких группах созданы условия, *содействующие принятию многообразия* детьми.

Взаимодействие. Из совокупной выборки 15% детей на протяжении исследования посещали группы с низким уровнем качества среды по интегративному показателю Взаимодействие. Остальные 85% детей на протяжении исследования посещали группы со средним или высоким уровнем качества среды по интегративному показателю Взаимодействие (см. Рис. 5).

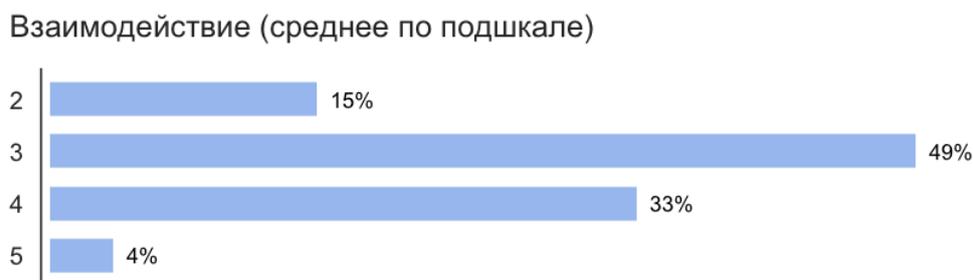


Рис. 5. Диаграмма частот по количеству детей, посещавших в течение года группы детских садов с различными оценками по интегративному показателю качества образовательной среды «Взаимодействие»

Низкое качество по интегративному показателю Взаимодействие выражалось в том, что преобладающее количество примеров взаимодействия воспитателей с детьми в течение периода наблюдения носили негативный характер (воспитатели были раздражены и/или рассержены, чрезмерно контролировали или наказывали детей). Во время *деятельности по развитию крупной моторики* дети в таких группах могли оставаться без присмотра. *Дисциплина* характеризуется довольно жесткими методами или, наоборот, настолько слабая, что порядок в группе практически отсутствует. Зачастую ожидания воспитателей в отношении детского поведения не соответствует возрасту и/или уровню развития детей

(например, детей могут призывать не двигаться и сидеть неподвижно на стуле на протяжении целого занятия). *Взаимодействие персонала и детей* характеризуется тем, что воспитатели в течение периода наблюдения демонстрировали неотзывчивое и невнимательное отношение к детям, выглядят равнодушными и отстраненными. А телесный контакт используется в основном, чтобы контролировать детей и является неуместным, приносящим дискомфорт детям. *Взаимодействие детей друг с другом* не поощряется воспитателями (например, дети не могут свободно выбирать партнера для общения и игры или выполнения предложенного воспитателями задания). Так, в одной из групп во время подготовки к прогулке воспитательница попросила детей встать парами, держась за руки. Для ускорения процесса воспитательница помогала детям найти пару. Когда одна девочка сказала, что хочет идти со своей подругой, воспитатель ответила: «*Когда придем на площадку, будете играть вместе. А пока стой с Верой*». Воспитатели не демонстрируют позитивных примеров взаимодействия друг с другом и не помогают детям лучше понимать друг друга, а сами дети не демонстрируют успешные примеры взаимодействия друг с другом (например, дразнятся, дерутся и ругаются).

В группах со средними и высокими оценками по интегративному показателю *Взаимодействие* дети не оставались без *присмотра со стороны воспитателя*. Используемые воспитателями методы *дисциплины* характеризуется адекватностью и последовательностью и позволяют сохранять в группе порядок, не прибегая к наказаниям и повышению голоса. Ожидания воспитателей в отношении детского поведения соответствует возрасту и/или уровню развития детей. *Взаимодействие персонала и детей* характеризуется отзывчивостью и внимательным отношением к детям. Так, во время свободной игры в одной из групп мальчик сильно расстроился, потому что ему не хватало свободных деталей конструктора для выполнения задуманной постройки. Ребенок обратился за

помощью к воспитательнице в момент, когда та заполняла журнал посещаемости. Однако, несмотря на занятость, воспитатель выслушала ребенка и помогла ему найти подходящие детали конструктора. Воспитатели в таких группах заинтересованы в комфорте детей и не выглядят отстраненными. Телесный контакт редко или совсем не используется для контроля поведения детей и не причиняет дискомфорт детям (например, детей не трогают с целью поторопить, как бывает в группах с низкими баллами по рассматриваемому интегративному показателю). *Взаимодействие детей друг с другом* поощряется со стороны воспитателей и характеризуется позитивным опытом детей от общения. Воспитатели демонстрируют позитивные примеры взаимодействия, помогают детям лучше понимать друг друга, и прекращают негативные взаимодействия между сверстниками в таких группах в отличие от групп с низкими баллами по рассматриваемому интегративному показателю.

Также в исследовании анализировался обобщенный показатель качества образовательной среды, представляющий собой среднее арифметическое по семи шкалам инструмента ECERS-R (см. Рис. 6). Всего 42% детей посещали группы с низким уровнем качества образовательной среды согласно общему баллу ECERS-R. Остальные 58% детей посещали группы со средним и высоким уровнем качества образовательной среды.

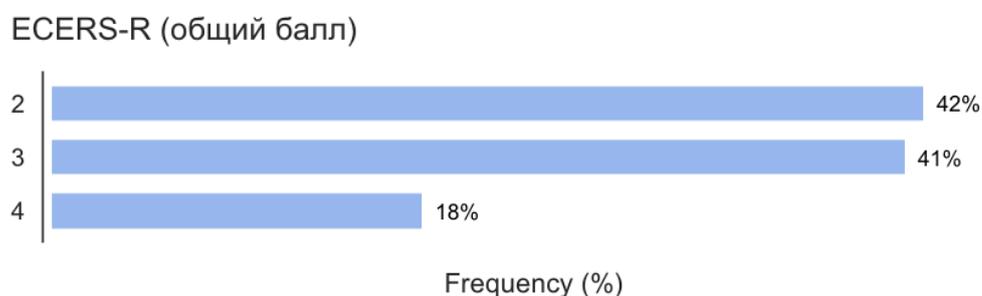


Рис. 6. Диаграмма частот по количеству детей, посещавших в течение года группы детских садов с различными обобщенными показателями качества образовательной среды (общий балл ECERS-R)

Шкалы инструмента ECERS-R «Структурирование программы» и «Родители и персонал» относятся к особенностям функционирования дошкольной образовательной организации на административно-управленческом уровне и не относятся напрямую ни к абсолютным, ни к относительным показателям среды. По этой причине значение оценок по этим шкалам в данной работе не анализируется как условие развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста.

2.3.2. Прогресс развития регуляторных функций у старших дошкольников за один календарный год

Описательные статистики для исследуемых показателей развития регуляторных функций в результате проведения первого среза диагностики среди воспитанников старших дошкольных групп представлены в Таблице 3. Поскольку цель настоящей работы заключается в анализе показателей индивидуального прогресса детей за один год, необходимым условием подготовки данных к анализу является контроль возможного «эффекта потолка» на входе детей в исследование. Процедура контроля «эффекта потолка» проводилась с помощью сопоставления средних и стандартных отклонений по каждому из компонентов регуляторных функций (когнитивная гибкость, торможение и зрительно-пространственная рабочая память), основываясь на успешности выполнения испытуемыми методик на первом диагностическом срезе с максимально возможными баллами по каждой методике. В Таблице 3 кроме среднего и стандартного отклонения по каждому из рассматриваемых показателей развития регуляторных функций приведены максимальные баллы, которые испытуемые могли получить в результате диагностики.

Максимальные баллы указаны в колонке «Мах». Описательные статистики для исследуемых показателей развития регуляторных функций указывают на то, что часть детей на первом диагностическом срезе показала приближенный к максимальному результат по методике, направленной на оценку когнитивной гибкости (DCCS). В связи с чем потенциальный прирост баллов по данной методике в течение года оказывается ограничен для этих детей.

Таблица 3.

Описательные статистики для исследуемых показателей развития регуляторных функций в результате проведения первого среза диагностики среди воспитанников старших дошкольных групп

	М	SD	Мах	"Эффект потолка"
Когнитивная гибкость	18.81	2.88	24	<i>зафиксирован</i>
Торможение (неиспр.ош.)	3.68	6.88	40	не зафиксирован
Торможение (испр.ош.)	2.11	1.84	40	не зафиксирован
Торможение (время)	63.79	16.68	180	не зафиксирован
Зрительно-пространственная РП	74.39	21.01	110	не зафиксирован

Во избежание ложных выводов исследования на данном этапе было необходимо исключить из анализа детей, показавших приближенный к максимальному результат на первом диагностическом срезе. Теоретическим обоснованием для определения порога допустимых баллов послужили возрастные нормы для детей 5–6 и 6–7 лет, согласно которым в среднем прогресс детей за один год по данной методике составляет 2–4

балла. В связи с чем из дальнейшего анализа были исключены 117 детей, которые получили 21, 22, 23 или 24 балла по данной методике на первом диагностическом срезе. В процентном соотношении количество исключенных из анализа детей составило 29,7% относительно общей выборочной совокупности. По остальным методикам «эффект потолка» не был зафиксирован.

Описательные статистики для прогресса детей в развитии компонентов регуляторных функций за один календарный год приведены в Таблице 4. Все показатели отражают то, насколько улучшилось исполнение ребенком той или иной методики на оценку регуляторных функций и представляют собой Δ , где из результатов второго тестирования были вычтены результаты первого тестирования.

Так, если ребенок по условной методике на первом обследовании набрал 7 баллов, а спустя год 12 баллов, то показатель индивидуального прогресса ребенка (Δ) составляет 5 баллов. Исключение составляют показатели методики «Торможение», где прогресс выражается в *уменьшении количества* допускаемых ребенком исправленных и неисправленных ошибок, а также уменьшении продолжительности выполнения методики. Поэтому Δ для показателей данной методики рассчитаны обратным способом, в котором из результатов первого тестирования вычитаются результаты второго тестирования. Таким образом, средние по методике отражают то, на сколько меньше ошибок ребенок совершил при повторном тестировании спустя год, а также то, насколько сократилось время повторного выполнения методики (в секундах) спустя год после первого тестирования.

Также в таблице указано количество детей, которые прошли процедуру тестирования дважды, что позволило подсчитать показатели индивидуального прогресса детей в развитии изучаемых компонентов

регуляторных функций (когнитивная гибкость, торможение, рабочая зрительно-пространственная память). В виду того, что диагностика проводилась в несколько этапов, количество детей, которые были протестированы по каждой методике несколько различается.

Таблица 4.

Описательные статистики прогресса в развитии регуляторных функций у участников исследования за один календарный год

	Пол	N	Mean	Median	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость	мальчики	177	2.311	2.00	3.20	0.240
	девочки	180	1.867	2.00	3.03	0.226
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	мальчики	170	3.088	1.00	7.21	0.553
	девочки	175	1.949	0.00	7.30	0.551
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	мальчики	170	0.735	1.00	2.20	0.169
	девочки	175	0.434	1.00	2.00	0.151
Δ Торможение (сокращение времени)	мальчики	170	13.25	11.00	15.55	1.192
	девочки	175	11.97	11.00	16.58	1.253
Δ Зрительно-пространственная РП	мальчики	162	9.65	8.50	25.78	2.025
	девочки	171	8.57	9.00	24.28	1.857

Следующим шагом данные прошли проверку на нормальность распределения с помощью Normality Test (Shapiro-Wilk). Результаты проверки приведены в Таблице 5, из которой следует, что данные распределены нормально по показателю прогресса в развитии зрительно-пространственной памяти (методика «Память на конструирование») ($W =$

0,996, $p = 0,46$). Близко к нормальному оказалось распределение данных по показателю «Прогресс развития когнитивной гибкости» (оценивался с помощью методики «Сортировка карточек по изменяемому признаку») ($W = 0,992$, $p = 0,59$). Это определяет то, что дальнейший анализ данных по большинству из показателей, связанных с прогрессом регуляторных функций, будет производиться с использованием непараметрических критериев.

Таблица 5.

Результаты проверки на нормальность распределения данных о прогрессе в развитии регуляторных функций у детей за один календарный год

Normality Test (Shapiro-Wilk)

	W	p
Δ Когнитивная гибкость	0.992	0.059
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	0.695	< .001
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	0.985	0.001
Δ Торможение (сокращение времени)	0.942	< .001
Δ Зрительно-пространственная РП	0.996	0.457

Примечание. Низкое p -значение свидетельствует о нарушении предположения о нормальности.

С целью изучения специфики развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте были проанализированы различия между средними показателями индивидуального прогресса за один год мальчиков

и девочек с помощью критерия Independent Samples T-Test для показателей с нормальным распределением данных и Mann-Whitney U – с ненормальным. Анализ не выявил значимых различий в прогрессе развития регуляторных функций между мальчиками и девочками за один год. Результаты анализа подробно отражены в Приложении к данной работе.

2.3.3. Прогресс развития понимания эмоций старшими дошкольниками за один календарный год

Описательные статистики для исследуемых показателей понимания эмоций по результатам первого среза диагностики приведены в Таблице 6. Аналогично с подготовкой данных по оценке регуляторных функций, необходимым условием является контроль возможного «эффекта потолка» в прохождении методики на оценку понимания эмоций на входе детей в исследование. Процедура контроля «эффекта потолка» проводилась с помощью сопоставления средних и стандартных отклонений в успешности выполнения испытуемыми методики на оценку понимания эмоций на первом диагностическом срезе с максимально возможными баллами по каждому из показателей.

В Таблице 6 кроме среднего и стандартного отклонения по каждому из рассматриваемых показателей развития аспектов понимания эмоций приведены максимальные баллы, которые испытуемые могли получить в результате диагностики. Максимальные баллы указаны в колонке «Мах». Описательные статистики для показателей понимания эмоций указывают на то, что часть детей на первом диагностическом срезе показала приближенный к максимальному результат по показателю «Понимание внешних причин эмоций» (тест на понимание эмоций). В связи с чем потенциальный прирост баллов по данному показателю в течение года оказывается ограничен для этих детей. Процедура контроля «эффекта

потолка» в данном случае потребовала исключения из дальнейшего анализа показателя «Понимание внешних причин эмоций» полностью, поскольку преобладающая часть детей показала по нему максимальный или приближенный к максимальному балл.

Таблица 6.

Описательные статистики для показателей понимания эмоций по результатам первого среза диагностики воспитанников старших дошкольных групп

	M	SD	Max	"Эффект потолка"
Понимание эмоций (внешние причины)	2.63	0.601	3	<i>зафиксирован</i>
Понимание эмоций (внутренние причины)	1.27	0.823	3	не зафиксирован
Понимание эмоций (мета-эмоции)	1.07	0.850	3	не зафиксирован
Понимание эмоций (общий балл)	4.98	1.471	9	не зафиксирован

Теоретическим обоснованием для исключения данного показателя из анализа также послужила возрастная периодизация развития понимания эмоций в дошкольном возрасте, согласно которой дети к пятому году жизни полностью овладевают умениями, входящими в данный показатель. По остальным показателям методики, направленной на оценку понимания эмоций, «эффект потолка» не зафиксирован.

Описательные статистики для прогресса детей в развитии понимания эмоций за один календарный год приведены Таблице 7. Данные в таблице

отражают то, насколько улучшились результаты детей по тому или иному показателю методики и представляют собой Δ , где из результатов второго тестирования были вычтены результаты первого тестирования. Так, если ребенок по методике «Тест на понимание эмоций» на первом обследовании набрал 10 баллов, а спустя год 11 баллов, то показатель индивидуального прогресса ребенка (Δ) равняется 1 баллу.

Таблица 7.

Описательные статистики прогресса в развитии понимания эмоций у участников исследования за один календарный год

	N	Mean	Median	SD	SE
Δ Понимание эмоций (внешние причины)	337	0.252	0	0.755	0.0411
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	337	0.208	0	0.972	0.0529
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	337	0.365	0	1.203	0.0655
Δ Понимание эмоций (общий)	337	0.825	1	1.844	0.1005

Далее данные о прогрессе развития понимания эмоций прошли проверку на нормальность распределения с помощью Normality Test (Shapiro-Wilk).

Из результатов проверки следует, что по всем показателям методики распределение данных не соответствует нормальному (подробнее – в Таблице 8). Это определяет то, что дальнейший анализ данных о понимании

эмоций будет производиться с использованием непараметрических критериев.

Таблица 8.

Результаты проверки на нормальность распределения данных о прогрессе в развитии показателей понимания эмоций у детей за один календарный год

Normality Test (Shapiro-Wilk)

	W	p
Δ Понимание эмоций (внешние причины)	0.811	< .001
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	0.904	< .001
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	0.936	< .001
Δ Понимание эмоций (общий балл)	0.968	< .001

Примечание. Низкое р-значение свидетельствует о нарушении предположения о нормальности.

С целью изучения специфики развития понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте были проанализированы различия между средними показателями индивидуального прогресса в понимании эмоций за один год мальчиков и девочек с помощью критерия Mann-Whitney U (подробнее – в Приложении). Результаты анализа указали на то, что различия в прогрессе развития понимания эмоций между мальчиками и девочками ни по одному из показателей методики «Тест на понимание эмоций» не являются значимыми. Подробные результаты отражены в Приложении к работе.

2.3.4. Различия в развитии регуляторных функций у детей за один календарный год в зависимости от показателей образовательной среды

Анализ различий в прогрессе развития регуляторных функций у детей за один год посещения групп детских садов с различными относительными и абсолютными показателями среды был произведен с помощью критерия One-Way ANOVA (Welch's). Предварительно с целью повышения надежности статистического анализа были выделены два уровня качества: с относительно высокими и низкими оценками по каждой из взятых в анализ шкал, а также по общему баллу ECERS-R. Формирование уровней производилось согласно руководству по использованию инструмента ECERS-R. Ниже приводятся результаты анализа с применением One-Way ANOVA (Welch's).

Обобщенный показатель качества образовательной среды. Анализ не выявил значимых различий в прогрессе развития регуляторных функций у детей, посещавших в течение года группы с низкими ($n = 185$) и высокими ($n = 172$) общими баллами ECERS-R ни по одному из изучаемых компонентов регуляторных функций (когнитивная гибкость, торможение, рабочая зрительно-пространственная память).

Шкала «Предметно-пространственная среда». Между детьми, которые посещали группы с низкими ($n = 230$) и высокими ($n = 103$) баллами по данной шкале были выявлены значимые различия в прогрессе развития зрительно-пространственной рабочей памяти, которая измерялась с помощью методики «Память на конструирование» ($F=7,6751(1, 205)$, $p = 0,006$). Результаты анализа представлены в Таблице 9. Значимые различия в индивидуальном прогрессе детей в развитии когнитивной гибкости и торможения не выявлены в результате проведенного анализа.

Таблица 9.

Различия в прогрессе развития регуляторных функций у детей, посещавших в течение года группы детских садов с низким и высоким качеством предметно-пространственной среды

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)	3.3134	1	144	0.071
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	0.5675	1	223	0.452
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	0.1163	1	225	0.733
Δ Торможение (сокращение времени)	0.0181	1	149	0.893
Δ Зрительно-пространственная РП	7.6751	1	205	0.006

Таким образом, за один календарный год дети, посещавшие группы со средними и высокими баллами по интегративному показателю Предметно-пространственная среда, проделали значимо больший прогресс в развитии зрительно-пространственной рабочей памяти ($M = 14,61$, $SD = 23,95$), чем их сверстники, посещавшие в течение этого времени группы детских садов с низкими баллами по данному интегративному показателю ($M = 6,26$, $SD = 25,10$). Результаты дисперсионного анализа относительно темпа развития регуляторных функций у детей (включая средние по сопоставляемым группам и стандартные отклонения) представлены далее (см. в Таблице 10).

Таблица 10.

Средние показатели прогресса в развитии регуляторных функций у детей, посещавших в течение года группы с низким и высоким качеством предметно-пространственной среды

		N	Mean	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость	низкие баллы	194	3.052	2.97	0.214
	высокие баллы	77	2.338	2.89	0.329
Δ Торможение					
(сокращение неисп.ош.)	низкие баллы	240	2.696	7.53	0.486
	высокие баллы	105	2.086	6.64	0.648
Δ Торможение					
(сокращение испр.ош.)	низкие баллы	240	0.558	2.18	0.141
	высокие баллы	105	0.638	1.91	0.187
Δ Торможение					
(сокращение времени)	низкие баллы	240	12.508	13.93	0.899
	высокие баллы	105	12.800	20.20	1.972
Δ Зрительно-					
пространственная РП	низкие баллы	230	6.626	25.10	1.655
	высокие баллы	103	14.612	23.95	2.360

Шкала «Присмотр и повседневный уход». Между детьми, которые в течение года посещали группы с низкими ($n = 186$) и высокими ($n = 147$) баллами по шкале, значимые различия в прогрессе развития регуляторных функций не выявлены.

Шкала «Речь и мышление». Между детьми, которые посещали группы с низкими ($n = 263$) и высокими ($n = 70$) баллами по данной шкале выявлены значимые различия в прогрессе развития зрительно-пространственной рабочей памяти, которая оценивалась при помощи методики «Память на конструирование» ($F = 4,141 (1, 105), p = 0,04$) – подробнее в Таблицах 11, 12.

Таблица 11.

Различия в прогрессе регуляторных функций у детей, посещавших группы с низким и высоким качеством использования педагогом речи

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Когнитивная гибкость	1.832	1	80.5	0.180
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	0.846	1	158.3	0.359
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	1.068	1	115.5	0.303
Δ Торможение (сокращение времени)	3.106	1	107.5	0.081
Δ Зрительно-пространственная РП	4.141	1	105.0	0.044

Таким образом, за год дети, посещавшие группы с более высокими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Мышление и речь, в среднем проделали больший прогресс в развитии зрительно-пространственной рабочей памяти ($M = 14,61, SD = 25,77$), чем сверстники из групп с низкими баллами ($M = 7,62, SD = 24,62$). В темпе развития других компонентов регуляторных функций (когнитивная гибкость и торможение) значимых различий между анализируемыми

группами выявлено не было. Более подробные результаты проведенного дисперсионного анализа (включая средние по сопоставляемым группам и стандартные отклонения) представлены ниже (см. в Таблице 12).

Таблица 12.

Средние показатели прогресса в развитии регуляторных функций у детей, посещавших в течение года группы с низким и высоким качеством использования педагогом речи

		N	Mean	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость	низкие баллы	220	2.959	3.01	0.203
	высокие баллы	51	2.373	2.73	0.383
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	низкие баллы	274	2.657	7.71	0.466
	высокие баллы	71	1.944	5.23	0.620
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	низкие баллы	274	0.526	2.13	0.129
	высокие баллы	71	0.803	1.98	0.235
Δ Торможение (сокращение времени)	низкие баллы	274	13.380	15.95	0.964
	высокие баллы	71	9.577	16.26	1.930
Δ Зрительно- пространственная РП	низкие баллы	263	7.627	24.62	1.518
	высокие баллы	70	14.614	25.77	3.080

Шкала «Виды активности». Между детьми, которые посещали группы с низкими ($n = 213$) и высокими ($n = 132$) баллами по данной шкале были выявлены значимые различия в снижении количества допущенных неисправленных ошибок в методике «Торможение» ($F=6,060(1, 343)$, $p = 0,014$) – подробнее в Таблице 13.

Таблица 13.

Различия в прогрессе развития регуляторных функций у детей,
посещавших в течение года группы с низким и высоким качеством
доступных видов активности

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)	0.4197	1	184	0.518
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	6.0608	1	343	0.014
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	0.1109	1	310	0.739
Δ Торможение (сокращение времени)	3.3666	1	274	0.068
Δ Зрительно-пространственная РП	0.0673	1	274	0.796

За год посещения групп с низкими баллами по интегративному показателю Виды активности у воспитанников количество допущенных неисправленных ошибок в исполнении методики Торможение в среднем сократилось больше ($M = 3,188$, $SD = 8,28$), чем у сверстников из групп с высокими баллами ($M = 1,417$, $SD = 5,09$). По другим компонентам регуляторных функций (когнитивная гибкость и зрительно-пространственная рабочая память) значимые различия не обнаружены (см. Табл. 14).

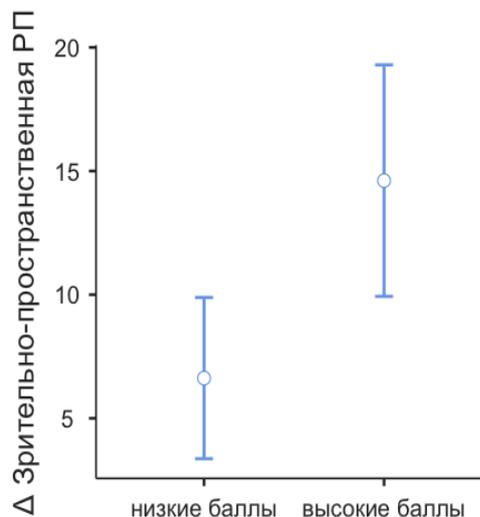
Таблица 14.

Средние показатели прогресса в развитии регуляторных функций у детей, посещавших в течение года группы с низким и высоким качеством доступных видов активности

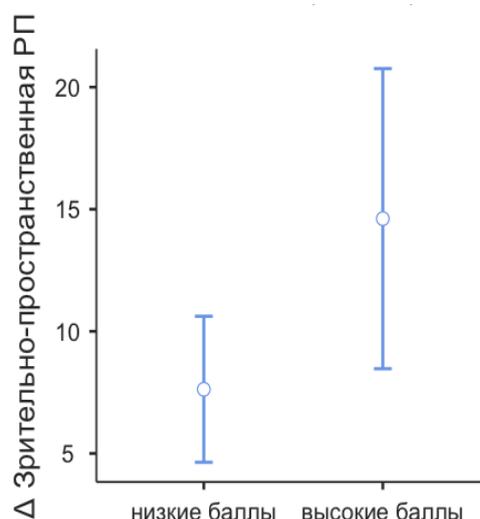
		N	Mean	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость	низкие баллы	177	2.763	2.93	0.220
	высокие баллы	94	3.011	3.04	0.313
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	низкие баллы	213	3.188	8.28	0.567
	высокие баллы	132	1.417	5.09	0.443
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	низкие баллы	213	0.554	2.22	0.152
	высокие баллы	132	0.629	1.90	0.165
Δ Торможение (сокращение времени)	низкие баллы	213	11.347	15.91	1.090
	высокие баллы	132	14.614	16.17	1.407
Δ Зрительно- пространственная РП	низкие баллы	205	9.376	25.24	1.763
	высокие баллы	128	8.648	24.67	2.180

Шкала «Взаимодействие». Между детьми, которые в течение года посещали группы с низкими ($n = 175$) и высокими ($n = 182$) баллами по данной шкале, значимые различия в прогрессе развития регуляторных функций не выявлены.

(а)
 прогресс в развитии зрительно-пространственной рабочей памяти за один календарный год у детей, посещавших группы детских садов с высоким и низким качеством образовательной среды по интегративному показателю «Предметно-пространственная среда»



(б)
 прогресс в развитии зрительно-пространственной рабочей памяти за один календарный год у детей, посещавших группы детских садов с высоким и низким качеством образовательной среды по интегративному показателю «Речь и мышление»



(в)
 прогресс в развитии сдерживающего контроля за один календарный год у детей, посещавших группы детских садов с высоким и низким качеством образовательной среды по интегративному показателю «Виды активности»

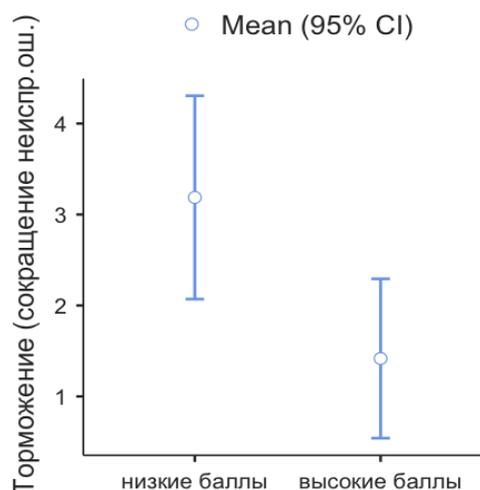


Рис. 7. Визуализация значимых различий в развитии регуляторных функций в зависимости от интегративных показателей среды в группах детских садов, которые посещали дети в течение года

2.3.5. Различия в развитии понимания эмоций у детей за один календарный год в зависимости от показателей образовательной среды

Аналогично с предыдущим разделом был проведен анализ различий в прогрессе понимания эмоций детьми за год в зависимости от общего балла ECERS-R и оценок по отдельным шкалам посещаемых ими групп детских садов. Для анализа был применен критерий One-Way ANOVA (Welch's).

Обобщенный показатель качества образовательной среды. Сравнительный анализ не выявил значимых различий в прогрессе развития понимания эмоций детьми, посещавшими в течение года группы с низкими ($n = 171$) и высокими ($n = 166$) общими баллами ECERS-R ни по одному из показателей методики «Тест на понимание эмоций».

Шкала «Предметно-пространственная среда». Между детьми, которые в течение года посещали группы с низкими ($n = 233$) и высокими ($n = 104$) баллами по данной шкале, значимые различия в прогрессе развития понимания эмоций не выявлены ни по одному из показателей методики «Тест на понимание эмоций».

Шкала «Присмотр и повседневный уход». Выявлены значимые различия в общем уровне понимания эмоций ($F=5,2985(1, 334)$, $p = 0,022$), а также в способности понимать мета-эмоции ($F=5,9444(1, 333)$, $p = 0,015$) между детьми, которые в течение года посещали группы с низкими ($n = 189$) и высокими ($n = 148$) баллами по интегративному показателю Присмотр и повседневный уход. Результаты дисперсионного анализа представлены ниже в Таблице 15, а описательные статистики по двум анализируемым группам даны в таблице 16.

Таблица 15.

Различия в прогрессе развития понимания эмоций у детей, посещавших в течение года группы детских садов с низким и высоким качеством присмотра и повседневного ухода

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	0.0978	1	328	0.755
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	5.9444	1	333	0.015
Δ Понимание эмоций (общий балл)	5.2985	1	334	0.022

Согласно полученным результатам дисперсионного анализа, прогресс оказался значимо больше по обоим показателям понимания эмоций (понимание мета-эмоций и общий уровень понимания эмоций) у тех детей, которые в течение года посещали группы детских садов с низкими оценками по интегративному показателю. Присмотр и повседневный уход ($M = 1,021$, $SD = 2,050$ и $M = 0,503$, $SD = 1,274$, соответственно), чем у сверстников из групп со средними и высокими оценками по рассматриваемому интегративному показателю ($M = 0,574$, $SD = 1,512$ и $M = 0,189$, $SD = 1,084$, соответственно). Более подробно результаты представлены в Таблице 16, включая описательные статистики по изучаемым показателям понимания эмоций.

Таблица 16.

Средние показатели прогресса в развитии понимания эмоций у детей, посещавших в течение года группы с низким и высоким качеством использования педагогом речи

		N	Mean	SD	SE
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	низкие баллы	189	0.222	1.012	0.0736
	высокие баллы	148	0.189	0.921	0.0757
Δ Понимание эмоций (понимание мета- эмоций)	низкие баллы	189	0.503	1.274	0.0927
	высокие баллы	148	0.189	1.084	0.0891
Δ Понимание эмоций (общий балл)	низкие баллы	189	1.021	2.050	0.1491
	высокие баллы	148	0.574	1.512	0.1243

Шкала «Речь и мышление». Между детьми, которые посещали группы с низкими ($n = 267$) и высокими ($n = 70$) баллами по данной шкале в результате применения дисперсионных процедур статистического анализа были выявлены значимые различия в темпе развития способности понимать внешние причины эмоций ($F = 15,3884$ (1, 105), $p < 0,001$). Значимые различия в индивидуальном прогрессе детей в развитии других аспектов понимания эмоций (понимание мета-эмоций и общий уровень понимания эмоций) значимые различия не были выявлены.

Таблица 17.

Различия в прогрессе развития понимания эмоций у детей, посещавших в течение года группы группы с низким и высоким качеством использования педагогом речи

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	15.38841	1	105	<.001
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	0.00364	1	106	0.952
Δ Понимание эмоций (общий балл)	2.65574	1	116	0.106

Согласно полученным результатам, за год дети, посещавшие группы с более высокими баллами по интегративному показателю Речь и мышление, в среднем проделали значимо больший прогресс в развитии способности понимать внешние причины эмоций ($M = 0,614$, $SD = 0,982$), чем сверстники из групп с низкими баллами ($M = 0,101$, $SD = 0,942$). В прогрессе развития других показателей понимания эмоций различия выявлены не были. Более подробная информация, включающая описательные статистики для показателей индивидуального прогресса детей в развитии понимания эмоций для двух сопоставляемых уровней ECERS-R по интегративному показателю Речь и мышление, приведена ниже в Таблице 18.

Таблица 18.

Средние показатели прогресса в развитии понимания эмоций у детей, посещавших в течение года группы с низким и высоким качеством использования педагогом речи

		N	Mean	SD	SE
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	низкие баллы	267	0.101	0.942	0.0577
	высокие баллы	70	0.614	0.982	0.1174
Δ Понимание эмоций (понимание мета- эмоций)	низкие баллы	267	0.367	1.198	0.0733
	высокие баллы	70	0.357	1.228	0.1468
Δ Понимание эмоций (общий балл)	низкие баллы	267	0.745	1.871	0.1145
	высокие баллы	70	1.129	1.719	0.2054

Шкала «Виды активности». Между детьми, которые посещали группы с низкими ($n = 209$) и высокими ($n = 128$) баллами по интегративному показателю Виды активности были выявлены значимые различия в развитии способности понимать внутренние причины эмоций ($F = 6,897 (1, 274), p = 0,009$). За год посещения групп с высокими баллами по данной шкале дети в среднем проделали больший прогресс в развитии данной способности ($M = 0,383, SD = 0,948$), чем у сверстников из групп с низкими баллами ($M = 0,100, SD = 0,973$). По другим показателям (понимание мета-эмоций и общий уровень понимания эмоций) значимые различия не выявлены – подробнее в Таблицах 19, 20.

Таблица 19.

Различия в прогрессе развития понимания эмоций у детей, посещавших в течение года группы детских садов с низким и высоким качеством доступных детям видов активностей

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	6.897	1	274	0.009
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	0.665	1	313	0.416
Δ Понимание эмоций (общий балл)	1.823	1	298	0.178

Таблица 20.

Средние показатели прогресса в развитии понимания эмоций у детей, посещавших в течение года группы с низким и высоким качеством доступных детям видов активности

		N	Mean	SD	SE
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	низкие баллы	209	0.100	0.973	0.0673
	высокие баллы	128	0.383	0.948	0.0838
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	низкие баллы	209	0.325	1.297	0.0897
	высокие баллы	128	0.430	1.032	0.0913
Δ Понимание эмоций (общий балл)	низкие баллы	209	0.722	1.936	0.1339
	высокие баллы	128	0.992	1.677	0.1482

Шкала «Взаимодействие». Между детьми, которые в течение года посещали группы с низкими и высокими баллами по данной шкале, значимые различия в прогрессе развития понимания эмоций не выявлены ни по одному из показателей.

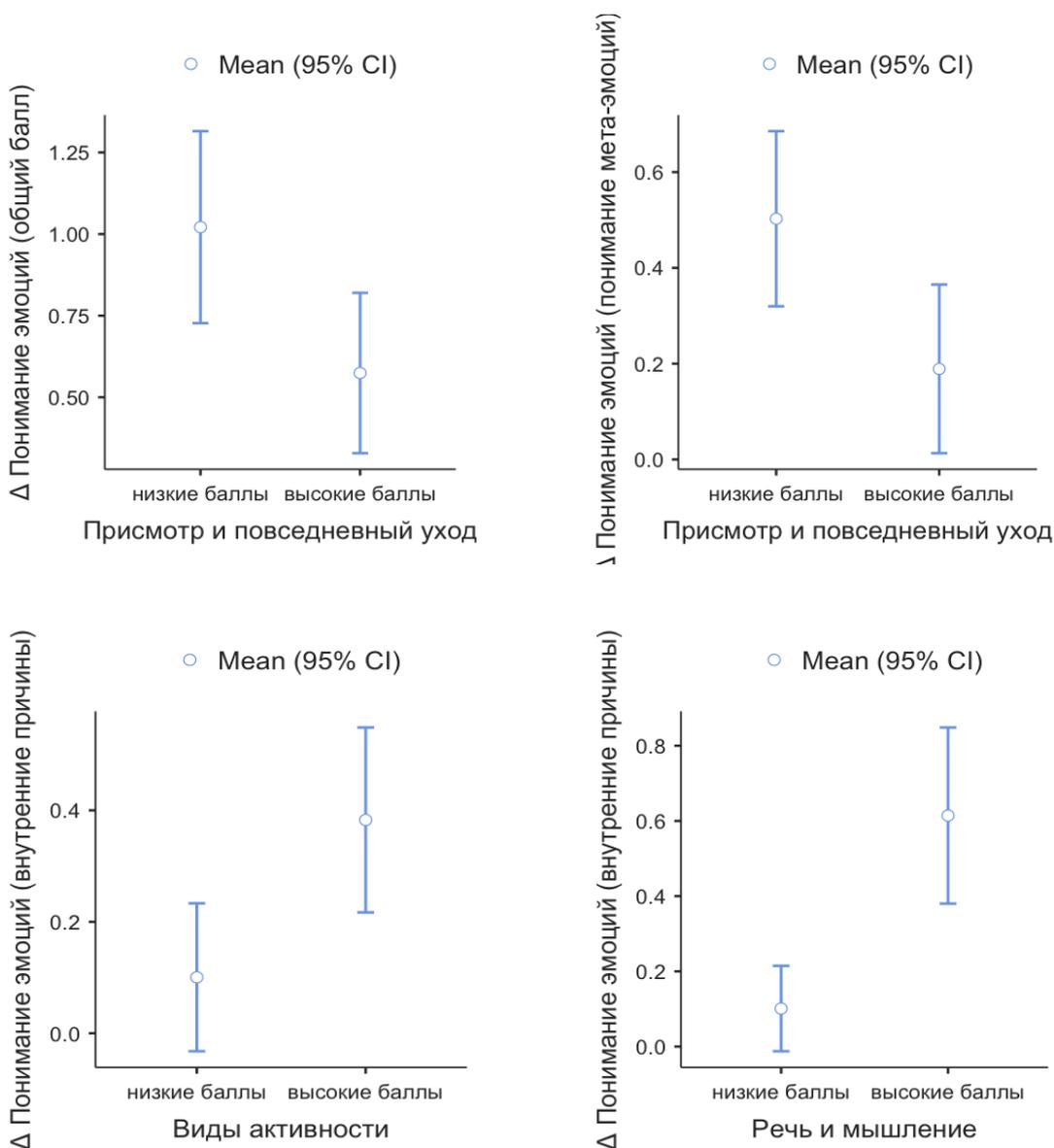


Рис. 8. Визуализация различий в развитии способности понимать различные аспекты эмоций в зависимости от интегративных показателей образовательной среды в группах детских садов, которые дети посещали в течение года

2.4. Обсуждение результатов эмпирического исследования

Целью данного исследования являлось изучение относительных и абсолютных показателей образовательной среды детского сада как внешних условий развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми дошкольного возраста. В исследовании анализировался индивидуальный прогресс детей в развитии регуляторных функций и понимания эмоций, в зависимости от характеристик среды детских садов, которые они посещали в течение года. В рамках реализации диссертационной работы был проведен теоретический анализ понятия «образовательная среда» в психологических и педагогических концепциях. На основе проведенного обзора были сформулированы и утверждены теоретические основания для ее изучения. Опираясь на результаты современных исследований, нами были описаны условия и факторы развития регуляторных функций и понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте и сформулированы подробные теоретически обоснованные гипотезы эмпирического исследования. В рамках реализации эмпирического исследования сертифицированными экспертами была проведена оценка качества образовательной среды в 17 группах детских садов, расположенных в г. Москве, с помощью надежного диагностического инструментария. На основе экспертизы были выделены основные профили качества образовательной среды. Затем дважды (с перерывом в один календарный год) подготовленными тестерами была осуществлена индивидуальная психологическая диагностика развития компонентов регуляторных функций и понимания эмоций детьми с помощью надежных и валидных, адаптированных на российской выборке методик. И, наконец, были проанализированы особенности индивидуального прогресса детей, посещавших группы детских садов с различными показателями качества образовательной среды, в развитии регуляторных функций и понимания эмоций. С целью контроля

возможного «эффекта потолка» из выборочной совокупности были исключены испытуемые с максимальными или приближенными к максимальным баллам по результатам первого диагностического среза.

Проведенное эмпирическое исследование позволило произвести проверку гипотез в полном объеме. **Гипотеза 1:** (насыщенность и разнообразие предметно-материальной среды, и организация повседневных процессов присмотра и ухода за детьми в группах детских садов, оцениваемые через абсолютные интегративные показатели качества образовательной среды, обуславливают индивидуальный темп развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста) была частично подтверждена. Для проверки гипотезы был проведен анализ различий в прогрессе развития регуляторных функций у детей за один год посещения групп детских садов с различными абсолютными показателями среды с помощью критерия One-Way ANOVA (Welch's). Предварительно с целью повышения надежности статистического анализа были выделены два уровня качества: с относительно высокими и низкими оценками по каждой из взятых в анализ шкал, а также проведена процедура контроля «эффекта потолка» для показателей регуляторных функций (когнитивная гибкость, сдерживающий контроль и зрительно-пространственная рабочая память) и показателей понимания эмоций (понимание внешних причин эмоций, понимание внутренних причин эмоций, понимание мета-эмоций, общий уровень понимания эмоций).

Среди абсолютных показателей среды рассматривалось богатство предметно-пространственной среды и особенности присмотра и ухода за детьми в течение дня. Анализ показал, что из этих двух абсолютных показателей только обустройство и богатство предметно-пространственной среды значимо положительно обуславливает прогресс рабочей зрительно-

пространственной памяти. То есть посещение детьми групп с более бедной предметно-пространственной средой тормозит развитие зрительно-пространственной памяти. Мы предполагаем, что такой результат может быть рассмотрен с той точки зрения, что богатая среда требует от ребенка высокой степени ориентации в пространстве, запоминание центров активностей и тех материалов, которые в них находятся, а также понимание передвижения детей в пространстве с целью поиска подходящих мест и занятий во время свободной деятельности группы. Логичным представляется и то, что в богатой среде дети используют большее количество материалов и игрушек, которые не находятся в состоянии дефицита по сравнению с группами с бедной предметно-пространственной средой.

Значимым условием развития понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста среди абсолютных показателей среды выступила практика присмотра и повседневного ухода, но не обустройство и богатство предметно-пространственной среды. Прогресс развития двух компонентов понимания эмоций (общий уровень понимания эмоций и понимание мета-эмоций) оказался существенно больше в группах с низким качеством присмотра и ухода за детьми, чем в группах с высоким качеством. Содержательное рассмотрение различий между этими двумя уровнями качества привело нас к тому, что мы сделали несколько предположений о потенциальных возможностях развития понимания эмоций в условиях низкого качества присмотра и ухода со стороны педагогов в группе детского сада. Во-первых, в низкокачественных группах детских садов воспитатели прерывают негативное взаимодействие между сверстниками только в том случае, если оно угрожает безопасности детей; воспитатели не помогают детям в разрешении конфликтов; детям зачастую не хватает материалов и места для развития моторики, игровой деятельности, искусства и т. д. По этим причинам дети в низкокачественных группах

детских садов, скорее всего, имеют большой опыт соперничества за материалы и пространство, а значит, и опыт конфликтов. Хотя конфликты между детьми часто рассматриваются как нежелательное социальное взаимодействие, которое необходимо предотвращать, последние исследования показали, что конфликты между сверстниками являются частью социального взаимодействия, в котором дети учатся поддерживать свои групповые и индивидуальные границы (например, Farris, 2000; Kyratzis and Guo, 2001), вступать в социальные отношения (Comparini, Douglas, & Perez, 2014), понимать позицию и желания других (Laursen, Finkelstein, & Betts, 2001). И наоборот, Liao и его коллеги обнаружили, что способность детей распознавать эмоции связана с их склонностью к примирению в конфликтных ситуациях (Liao et al., 2014). Mathieson & Banerjee показали, что для мальчиков понимание эмоций служит положительным предиктором интерактивной игры сверстников и негативным предиктором разобщенной игры (Mathieson & Banerjee, 2011). Показано, что при условии недостаточного участия педагога дети, вступающие в конфликт, вынуждены самостоятельно вести переговоры друг с другом, что часто приводит к использованию двусторонних стратегий разрешения конфликтов (Сингер, ван Хогдалем, де Хаан и Беккема, 2012). Другая важная особенность низкокачественного присмотра и ухода в группе детского сада – это жесткий и неиндивидуализированный ежедневный распорядок дня, в котором не учитываются предпочтения и инициативы детей. Таким образом, дети, находящиеся в низкокачественной обстановке в группе детского сада, с большей вероятностью будут вовлечены в разнообразные контакты с другими детьми, в том числе и в неприятные. Это обширное взаимодействие, которое дети не всегда могут прервать, расширяет спектр эмоционального опыта, с которым дети должны, с одной стороны, справляться самостоятельно и, с другой, – наблюдать за аналогичным опытом сверстников.

Гипотеза 2: (особенности использования речи воспитателем в течение дня, процессы взаимодействия и совместные виды детской активности, оцениваемые через относительные интегративные показатели качества образовательной среды, обуславливают индивидуальный темп развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста) была частично подтверждена. Для проверки гипотезы был проведен анализ различий в прогрессе развития регуляторных функций у детей за один год посещения групп детских садов с различными относительными показателями среды с помощью критерия One-Way ANOVA (Welch's). Предварительно с целью повышения надежности статистического анализа были выделены два уровня качества: с относительно высокими и низкими оценками по каждой из взятых в анализ шкал, а также проведена процедура контроля «эффекта потолка» для показателей регуляторных функций (когнитивная гибкость, сдерживающий контроль и зрительно-пространственная рабочая память) и показателей понимания эмоций (понимание внешних причин эмоций, понимание внутренних причин эмоций, понимание мета-эмоций, общий уровень понимания эмоций).

Среди относительных показателей среды анализировались особенности использования педагогом речи для развития мыслительных навыков, доступные детям виды активности и особенности взаимодействия в группе. Анализ показал, что из указанных относительных показателей образовательной среды значимо обуславливают развитие регуляторных функций первые два. Высокое качество использования педагогом речи для развития мыслительных навыков у детей позитивно определило развитие зрительно-пространственной рабочей памяти у детей. Однако большое количество доступных видов активности, наоборот, оказалось негативным условием для развития сдерживающего контроля у детей. Поскольку количество допущенных неисправленных ошибок в среднем сократилось

больше у детей из групп с меньшим выбором активностей, чем у сверстников из групп с большим выбором. Использование речи для развития мыслительных навыков зачастую сопровождается демонстрацией примеров, стимульных материалов, схем и другого визуального материала, что, вероятно, может определенным образом задействовать работу зрительной-рабочей памяти детей. Относительно прогресса в развитии сдерживающего контроля мы предполагаем, что большой выбор активностей провоцирует детей на частую смену деятельности и более импульсивное поведение в отношении среды. Что, вероятно, может негативно сказаться на количестве допускаемых ошибок в методике, требующей от ребенка удержания импульсивных реакций взамен произвольным. Схожие результаты были получены в исследовании Vodrova E. и коллег (Vodrov, Leong, 2006). Авторы предполагают, что высокое качество образовательной среды стимулирует развитие компонентов регуляторных функций благодаря тому, что педагоги стимулируют развитие выбора и рефлексии у детей. Однако авторы не предприняли попытку объяснить, по каким причинам уровень развития регуляторных функций высок не только у воспитанников групп с высокими оценками среды, но также и групп с низкими оценками.

Значимыми положительными условиями для развития способности понимать внутренние причины эмоций среди относительных показателей среды оказалось использование педагогом речи для развития мыслительных навыков и доступные детям виды активности. В то время как особенности взаимодействия в группе не оказались значимыми условиями развития ни одного из показателей понимания эмоций. Полученный результат, вероятно, объясняется тем, что дети в группах с низким качеством по интегративному показателю Речь и мышление имеют опыт взаимодействия с обедненной средой с точки зрения общения с книгами и иллюстрациями. Воспитатели в таких группах редко читают детям книги и

не наблюдаются такие примеры, когда воспитатель бы проводил сеанс индивидуального чтения или составления рассказа по картинкам одному или нескольким детям. Кроме того, речевая активность детей специально не инициируется воспитателями. Детям недоступен широкий выбор книг и интересных иллюстраций, не используется иной материал по развитию речи. В рамках такого обедненного опыта общения и редкого совместного чтения или составления рассказов по картинкам воспитанники упускают возможность познакомиться не только с фактами о природе и физическом мире, но и о мире эмоций, который зачастую отражается и осмысливается в литературе. Другим важным аспектом опыта длительного посещения групп детских садов с низким качеством по интегративному показателю Речь и мышление является то, что зачастую воспитатели в таких группах не ставят перед собой задачу стимулировать общение между детьми. То есть педагоги не создают условий для того, чтобы дети могли обсудить друг с другом новости, идеи и эмоции в течение дня, а также в таких группах не обсуждаются рисунки, рассказы. В виду того, что детям довольно трудно самостоятельно организовать обмен идеями либо продолжительную беседу друг с другом в дошкольном возрасте, опыт общения в таких группах оказывается более скудным, чем в группах детских садов со средним и высоким качеством образовательной среды. Важно также отметить, что воспитателями не предпринимается действий, которые были бы направлены на то, чтобы побудить детей не только к общению, но и к самопрезентации и установлению позитивных отношений со сверстниками. Как было сказано выше, в силу собственной занятости либо невозможности общения с детьми по отдельности воспитатели не обращают внимание детей на закономерности или последовательность повседневных событий, не акцентируют внимание детей на различиях и сходствах предметов и явлений, не уделяют внимания количеству, размерам, форме используемых предметов. Таким образом, в группах с низким качеством по

интегративному показателю Речь и мышление воспитатели практически никогда или крайне редко обсуждают с воспитанниками причинно-следственные связи, не формируют новые понятия, не развивают такие мыслительные действия как классификация, выстраивание последовательностей, установление однозначного соответствия, учет пространственных отношений в повседневном общении. Мы предполагаем, что это также может оказывать существенное влияние на то, каким образом дети понимают природу собственных эмоций и эмоций окружающих. Также экспертиза среды позволила выяснить, что введение новых понятий или анализ причинно-следственных связей в группах с низкими оценками по интегративному показателю Речь и мышление производится с использованием неподходящих методов обучения или неподобающим образом. Например, понятия могут быть слишком сложны для понимания детьми при учете их возрастных особенностей и способностей. Заклучая, опыт повседневного использования речи в группах с низким качеством по данной шкале чаще всего характеризуется тем, что воспитатель вступает в вербальное общение с детьми только для того, чтобы управлять их поведением и контролировать выполнение запланированных или режимных действий. Разнообразие доступных видов активностей также, с нашей точки зрения, логичным образом связано с развитием способности понимания эмоций, поскольку позволяет детям в течение дня объединяться в рамках совместной деятельности в группы по несколько человек. В частности, разнообразие доступных видов деятельности обеспечивает возможность заниматься искусством, конструированием, экспериментированием, игрой и др., при условии индивидуального самовыражения детей и самостоятельного выбора партнеров по общению.

Гипотеза 3: (обобщенный показатель качества образовательной среды не отражает влияние факторов, способных обуславливать индивидуальный темп развития регуляторных функций и понимания

эмоций у детей старшего дошкольного возраста), поскольку представляет собой малоинформативную совокупную оценку образовательной среды, не отражающую конкретные условия построения уникальных отношений ребенка с окружающей действительностью. Гипотеза была подтверждена. Для ее проверки был проведен анализ различий в прогрессе развития регуляторных функций у детей за один год посещения групп детских садов с относительно высокими и низкими общими баллами ECERS-R также с помощью критерия One-Way ANOVA (Welch's). Предварительно с целью повышения надежности статистического анализа были выделены два уровня качества: с относительно высокими и низкими оценками по каждой из взятых в анализ шкал, а также проведена процедура контроля «эффекта потолка» для показателей регуляторных функций (когнитивная гибкость, сдерживающий контроль и зрительно-пространственная рабочая память) и показателей понимания эмоций (понимание внешних причин эмоций, понимание внутренних причин эмоций, понимание мета-эмоций, общий уровень понимания эмоций). Анализ не выявил значимых различий в прогрессе регуляторных функций у детей из указанных групп. Данный результат согласуется с большим количеством исследований, которые показали слабую предикативную мощь общего показателя ECERS-R в качестве условия для психического развития детей. Также возможной причиной отсутствия различий между группами является малая вариативность общего балла ECERS-R.

На основе проведенного эмпирического исследования и полученных статистически значимых результатов мы можем подтвердить **общую гипотезу** и сделать **вывод** о том, что динамика развития регуляторных функций и понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте характеризуется связью с интегративными абсолютными и относительными показателями качества образовательной среды в группе детского сада.

Настоящее исследование также впервые позволило проанализировать лонгитюдные данные российской выборки о развитии регуляторных функций и понимании эмоций детей старшего дошкольного возраста. Нам удалось зафиксировать динамику развития регуляторных функций и понимания эмоций за один календарный год у мальчиков и девочек. Прогресс девочек и мальчиков в развитии всех анализируемых в данном исследовании компонентов регуляторных функций (когнитивная гибкость сдерживающий контроль и зрительно-пространственная рабочая память) значимо не отличается между собой. Также показано, что прогресс в развитии трех компонентов понимания эмоций (понимание внешних причин эмоций, понимание внутренних причин эмоций, понимание мета-эмоций) и общий уровень понимания эмоций также не различается по величине у девочек и мальчиков.

2.5. Ограничения и пути дальнейшего исследования

Хотя у этого исследования есть несколько сильных сторон, таких как довольно крупная выборка и лонгитюдное изучение развития компонентов регуляторных функций и понимания эмоций среди детей старшего дошкольного возраста, которые посещали одни и те же группы детских садов в течение календарного года, его результаты следует интерпретировать с учетом ряда ограничений. Во-первых, в то время как качество образовательной среды в группах детских садов оценивалось с использованием только методологии ECERS-R, которая хоть и позволяет получить комплексную оценку качества среды (т. е. как структурных, так и процессуальных компонентов), но не раскрывает в достаточной мере сущностные характеристики социальной ситуации развития, отношений ребенка и среды, а также непосредственно переживаний ребенка, которые рождаются в результате пересечения его уникальной личности и средовых

условий. Другим ограничением работы выступает небольшая вариативность оценок как по общему баллу ECERS-R, так и по некоторым интегративным показателям инструмента, полученная в результате экспертизы образовательной среды московских детских садов. В связи с чем наблюдалось неравномерное распределение баллов и не все сравниваемые группы детей имели одинаковый размер. Важно также отметить, что самый высокий уровень качества образовательной среды, представленный в данном исследовании, соответствует умеренному уровню качества согласно руководству к использованию ECERS-R.

Основные направления для дальнейших исследований в данной области напрямую связаны с указанными ограничениями настоящей работы, в частности, с недостаточным рассмотрением особенностей взаимодействия педагога и детей, что не в полной мере возможно при использовании ECERS-R.

Заключение

Целью данного исследования являлось изучение относительных и абсолютных показателей образовательной среды детского сада как внешних условий развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми старшего дошкольного возраста. Нам удалось проанализировать индивидуальные показатели прогресса (Δ) детей в развитии регуляторных функций и понимания эмоций за один календарный год в зависимости от того, какими абсолютными и относительными характеристиками образовательной среды обладают группы детских садов, которые в течение года посещали дети.

Результаты диссертационного исследования показывают, что факторы, связанные с интегративными показателями образовательных сред и с их отдельными компонентами, обуславливают лонгитюдный процесс развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми дошкольного

возраста. Проведенное исследование объясняет механизм развития регуляторных функций и понимания эмоций как процесс, детерминированный уникальной системой отношений ребенка с действительностью, представленной в совокупности социальных и материальных факторов группы детского сада. Полученные результаты подтверждают теоретическое предположение о том, что в формировании социальной действительности ребенка и его индивидуальном прогрессе в развитии регуляторных функций и понимания эмоций на протяжении года значимую роль играют интегративные показатели образовательной среды, отражающие как особенности материальной насыщенности и организации повседневных процессов присмотра и ухода за детьми, так и показатели, касающиеся использования речи воспитателем в течение дня, процессов взаимодействия и совместных видов детской активности. При этом, показано, что интегративный показатель общего качества образовательной среды не отражает влияние внешнего фактора, способного обуславливать процесс развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми дошкольного возраста. Таким образом, в ходе исследования были получены результаты не только о вкладе интегративных показателей качества образовательной среды в развитие компонентов регуляторных функций и понимания эмоций у детей дошкольного возраста за один календарный год, но также проанализированы траектории указанных линий развития у девочек и мальчиков, что проясняет возрастную динамику развития анализируемых параметров. Подобные исследования ранее не проводились как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Диссертационное исследование подтвердило выдвинутые гипотезы. Таким образом, на основе результатов проведенного эмпирического исследования, направленного на изучение вклада интегративных показателей образовательной среды группы детского сада как внешних

причин, обуславливающих процесс развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей дошкольного возраста, можно сделать следующие **выводы**:

1. Насыщенность образовательной среды выступает необходимым условием для разворачивания детьми различных видов деятельности с использованием предоставленных материалов, что обуславливает более высокий темп развития зрительно-пространственной рабочей памяти в группах с высоким значением интегративного показателя *«Богатство предметно-пространственной среды»*.
2. Речевое взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками обеспечивает более богатый эмоциональный опыт для воспитанников, что создает возможности для более высокого темпа развития понимания эмоций в группах с высоким значением интегративного показателя *«Использование педагогом речи для развития мыслительных навыков»*.
3. Общение детей друг с другом в условиях неструктурированной деятельности связано с частой сменой ситуационных контекстов, что обуславливает более высокий темп развития понимания внутренних эмоций и более низкий темп развития сдерживающего контроля в группах с высоким значением интегративного показателя *«Разнообразие доступных детям видов активности»*.
4. Разнообразный самостоятельный эмоциональный опыт детей, получаемый в прямом взаимодействии со сверстниками без участия и присмотра взрослого, обуславливает более высокий темп развития понимания эмоций в группах с низким значением интегративного показателя *«Практика присмотра и повседневного ухода»*.

5. Значение обобщенного показателя качества образовательной среды не обуславливает темп развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей дошкольного возраста.
6. Для детей дошкольного возраста обоих полов свойственны общие закономерности динамики *развития регуляторных функций и понимания эмоций*.

Полученные результаты подтверждают теоретическое предположение о том, что в формировании индивидуальной социальной действительности ребенка значимую роль играют особенности образовательной среды, которые являются внешней причиной происходящих в развитии изменений. Результаты могут быть проинтерпретированы в свете допущения о том, что некоторые факторы, присущие низкому качеству образовательной среды, на самом деле играют положительную роль в развитии компонентов регуляторных функций и понимания эмоций у детей и побуждают к использованию навыков понимания эмоций и саморегуляции. С другой стороны, полученные в данном исследовании результаты указывают конкретные пути улучшения качества образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях с целью повышения эффективности обучения и психического развития детей. Разграничение и отдельное рассмотрение абсолютных и относительных показателей образовательной среды позволило получить дифференцированную оценку их влияния на такие линии психического развития, как регуляторные функции и понимание эмоций у детей дошкольного возраста при условии длительного посещения групп детских садов с различными характеристиками среды. Важным результатом является также выяснение того факта, что обобщенный показатель качества образовательной среды (общий балл ECERS-R) не является значимым

условием развития ни одного из компонентов регуляторных функций и показателей понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Веракса А.Н., Якупова В.А. Развитие саморегуляции у дошкольников (5-7 лет). Издание второе. Исправленное и дополненное // издательство Мозаика-Синтез (М.), 2020, ISBN 978-5-4315-1859-1.
2. Алмазова О.В., Белолуцкая, А.К., Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н. (2019). Образовательная среда и эмоционально-личностное развитие дошкольников // Вопросы психологии. – 2019. – №. 1. – С. 40-51.
3. Белолуцкая А.К., Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Шиян И.Б. Связь характеристик образовательной среды детского сада и уровня развития регуляторных функций дошкольников. Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 85-96.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Издательский дом «Питер», 2007.
5. Брангье Ж.К. Беседы с Жаном Пиаже // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №. 2. – С. 138-144.
6. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Оценка качества дошкольного образования: зарубежный опыт // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – №3. – С. 22-31.
7. Веракса Н. Е., Гаврилова, М. Н., Белолуцкая, А. К., & Тарасова, К. С. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиции структурно-диалектического подхода //Сибирский психологический журнал. – 2020. – №. 75. – С. 115-143.
8. Веракса Н. Е., Веракса А. Н., Гаврилова М. Н., Бухаленкова Д. А.,

- Тарасова К.С. Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. №1. С.56-70.
9. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Вестник педагогического опыта. – 1999. – №. 5. – С. 7-9.
 10. Выготский Л.С. Детская психология. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. 432 с.
 11. Гаврилова М. Н., Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А. Связь качества образовательной среды дошкольного учреждения и психического развития ребенка: теоретический обзор // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – №. 433.
 12. Гальперин. П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка – Москва : Издательство Московского университета, 1985. – 45 с.
 13. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника. – 1985. – С. 134.
 14. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. – 1974. – Т. 6. – С. 59-73.
 15. Запорожец А.В. и др. Эмоциональное развитие дошкольника // М.: Просвещение. – 1985. – Т. 176.
 16. Запорожец А.В., Неверович Я.З. (ред.). Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования. – Педагогика, 1986.
 17. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1. – №. 3.

18. Лурия А.Р. О регулирующей роли речи в формировании произвольных движений // Журнал высшей нервной деятельности. – 1956. – Т. 6. – №. 5. – С. 645-662.
19. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов. Объективное изучение дезорганизации поведения человека. Монография. – 2002.
20. Панов В.И., Хисамбеев Ш.Р. Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждении дополнительного образования // Вестник практической психологии образования. – 2007. – Т. 2007. – №. 2. – С. 22-29.
21. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. – 2006.
22. Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда урока в школах разных типов // Психологическая наука и образование. – 2000. – Т. 5. – №. 3.
23. Прусакова О.А. Генезис понимания эмоций (Doctoral dissertation, [Гос. ун-т гуманитар. наук, Ин-т психологии, Каф. общей психологии]), 2005.
24. Рубинштейн, С.Л. Эмоции. Психология эмоций. Тексты, 152-162. 1984.
25. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – 2002.
26. Рубцов, В.В., Панов, В.И., Поливанова, Н.И., Улановская, И.М., Ривина, И.В., Ермакова, И.В., Павлова, В.В. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. 2007.
27. Сергиенко Е.А. Модель психического и теория Ж. Пиаже // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2009. – №. 1. – С. 8-8.

28. Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2014. – Т. 7. – №. 36. – С. 6-6.
29. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Экопсицентр РОСС, 230. 2000.
30. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – №. 3. – С. 49-57.
31. Стародубцева Е.В. Становление педагогики среды в России (конец XIX - первая треть XX вв.) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – № 3. – С. 234-238.
32. Стародубцева Елена Викторовна. Теоретические основы становления педагогики среды в России конца XIX - первой трети XX века // Нижегородское образование. 2009. №4. С.154-159.
33. Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях // М.: Национальное образование. – 2016. – Т. 281.
34. Шиян О.А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №5. – С. 68-78.
35. Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №. 7 (59).
36. Шиян И.Б., Зададаев С.А., Леван Т.Н., Шиян О.А. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских

- садах города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2016. – №. 2. – С. 77.
37. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 384 с.
38. Эльконин Д.Б. Природа детства и его периодизация // Избр. психол. труды. – 1989. – С. 359-412.
39. Эльконин Д.Б. Психология игры: монография. Издание 2-е. – Москва: Владос, 1999. – 360 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10981> . Экземпляр № 2975 находится в Открытом доступе на Сретенке. – ISBN 5-691-00256-2.
40. Якобсон, П.М. Проблема психологии эмоций. Психологическая наука в СССР, 2, 168-189. 1960.
41. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – 2000.
42. Ясвин, В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М. – 2001.
43. Abreu-Lima I., Leal T., Cadima J., Gamelas A. Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal // Euro Psychological Education. – 2013. – P. 390-420.
44. Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). EU in children: Impact of age and intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 171(2), 101-115. doi: 10.1080/00221320903548084
45. Albanese, O., Grazzani, I., Molina, P., Antoniotti, C., Arati, L., Farina, E., & Pons, F. (2006). Children's emotion understanding: preliminary data from the Italian validation project of Test of Emotion Comprehension (TEC). *Toward emotional competences*, 39-53.

46. Banerjee, R., and Henderson, L. (2001). Social-cognitive factors in childhood social anxiety: a preliminary investigation. *Soc. Dev.* 10, 558–572. doi: 10.1111/1467-9507.00180
47. Bender, P.K., Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2011). Do young children misunderstand their own emotions?. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 331-348.
48. Bierman K.L. et al. Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start // *Social Development*. – 2009. – T. 18. – №. 2. – C. 305-323.
49. Blair, C., & Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
50. Blankson, A.N., O'Brien, M., Leerkes, E.M., Marcovitch, S., & Calkins, S.D. (2012). Differentiating Processes of Control and Understanding in the Early Development of Emotion and Cognition. *Social Development*, 21(1), 1–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00593.x>
51. Bodrova, E., & Yudina, E. (2018). Early Childhood Education in the Russian Federation. In *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education* (pp. 59-69). Routledge.
52. Bodrova, E., Leong, D.J. Self-regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency // *Critical issues in early childhood professional development*. – 2006. – 5th ed. – P. 203–224.
53. Broekhuizen, M.L., van Aken, M.A.G., Dubas, J.S., Mulder, H., Leseman, P.P.M. Individual differences in effects of child care quality: The role of child affective self-regulation and gender // *Infant Behavior and Development*. – 2015. – V. 40, – P. 216–230.

54. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development // Readings on the development of children. – 1994. – T. 2. – №. 1. – C. 37-43.
55. Brunsek A. et al. The relationship between the Early Childhood Environment Rating Scale and its revised form and child outcomes: A systematic review and meta-analysis // PloS one. – 2017. – T. 12. – №. 6. – C. e0178512.
56. Burchinal M., Kainz K., Cai Y. How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings // Quality measurement in early childhood settings. Baltimore, MD: Brooks. – 2011.
57. Burchinal M., Peisner-Feinberg E., Bryant M., Clifford R. Children's Social and Cognitive Development and Child-Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender, or Ethnicity // Applied Developmental Science. – 2000. – P. 149-165.
58. Camilli G., Vargas S., Ryan S., Barnett W. Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development // Teachers College Record. – 2010. – P. 579–620.
59. Carlson S.M. Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children // Developmental Neuropsychology. – 2005. – V. 28. – P. 595–616.
60. Carlson, S.M., & Moses, L.J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child development*, 72(4), 1032-1053.
61. Clawson C., Luze G. Individual experiences of children with and without disabilities in early childhood settings // Topics in Early Childhood Special Education. – 2008. – V. 28(3). – P. 132-147.

62. Clay, M.M. Segue-me, lua: Adaptação portuguesa (Follow me, moon: Portuguese version) // Centro de Psicologia, Universidade do Porto, Portugal, 2003.
63. Colwell, M.J., Gaines, K., Pearson, M., Corson, K., Wright, H.D., & Logan, B.J. (2016). Space, Place, and Privacy: Preschool Children's Secret Hiding Places. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 412-421. doi: 10.1111/fcsr.12169
64. Comparini, L., Douglas, E.M., & Perez, S.N. (2014). The Development of Social Cognition: Preschoolers' Use of Mental State Talk in Peer Conflicts. *Early Education and Development*, 25(7), 1083-1101. doi: 10.1080/10409289.2014.896770
65. Cryer, D., Harms, T., & Riley, C. (2003). All about the ECERS-R. Lewisville, NC: Kaplan.
66. Curby T.W., LoCasale-Crouch J., Konold T.R., Pianta C.R., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early D., Barbarin O. The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence // *Early Education and Development*. – 2009. – V. 20(2). – P. 346-372.
67. Cutting, A.L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child development*, 70(4), 853-865. Doi: 10.1111/1467-8624.00061
68. David, P., & Frye, D. (2014). Cognitive Complexity The Development of Executive Function in Childhood, 7(4), 121–126.
69. De Stasio, S., Fiorilli, C., & Di Chiacchio, C. (2014). Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding.

- International Journal of Psychology, 49(5), 409–414.
<https://doi.org/10.1002/ijop.12032>
70. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
 71. Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P., Hamel, C. Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five-year-old children // *Cogent Education*. – 2016. – V. 3. – P. 120-129.
 72. Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R.H., Bryant, D., ... & Henry, G.T. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child development*, 78(2), 558-580.
 73. Eisenberg, D.P., & Berman, K.F. (2010). Executive function, neural circuitry, and genetic mechanisms in schizophrenia. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 258-277.
 74. Elliot C.D., Smith P., McCulloch K. *British Ability Scales second edition (BAS II)* // Windsor, UK: NFER-NELSON. – 1996.
 75. Fidalgo, A.M., Tenenbaum, H.R., & Aznar, A. (2018). Are there gender differences in emotion comprehension? Analysis of the test of emotion comprehension. *Journal of child and family studies*, 27(4), 1065-1074.
 76. Franco, M. da G., Beja, M.J., Candeias, A., & Santos, N. (2017). Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8(AUG), 1–15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
 77. Fuligni, A.S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children.

- Early childhood research quarterly, 27(2), 198-209. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.10.001
78. Gagne, J.R. (2017). Self-Control in Childhood: A Synthesis of Perspectives and Focus on Early Development. *Child Development Perspectives, 11*(2), 127–132. <https://doi.org/10.1111/cdep.12223>
79. Garrett-Peters, P.T., Castro, V.L., & Halberstadt, A.G. (2017). Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development, 26*(3), 575–590. <https://doi.org/10.1111/sode.12222>
80. Gordon R. A. et al. Identifying high-quality preschool programs: New evidence on the validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in relation to school readiness goals //Early Education and Development. – 2015. – T. 26. – №. 8. – C. 1086-1110.
81. Hall, J., Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013). Can preschool protect young children's cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(2), 155-176. doi: 10.1080/09243453.2012.749793
82. Hamre B., Hatfield B., Pianta R., Jamil F. Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children's development // Child Development. – 2014. – V. 85. – P. 1257-1274.
83. Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.
84. Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over

- 4,000 US early childhood and elementary classrooms //Foundation for Childhood Development. – 2007. – T. 30. – №. 2008.
85. Harms T., Clifford R.M., Cryer D. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition // – 2005.
 86. Harris, P.L., De Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69–73. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x>
 87. Hemdan M., Marzouk M. The association between preschool classroom quality and children's social-emotional problems // *Early Child Development and Care*. – 2016. – P. 1302-1315.
 88. Henry G., Henderson L., Ponder B., Gordon C., Mashburn A., Rickman D. Report of the findings from the early childhood study // Georgia State University, School of Policy Studies. – 2003.
 89. Hestenes, L.L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y.C., La Paro, K., Mims, S.U., Crosby, D., ... & Cassidy, D.J. (2015). Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 199-214.
 90. Howard, J., Miles, G.E., Rees-Davies, L., & Bertenshaw, E.J. (2017). Play in Middle Childhood: Everyday Play Behaviour and Associated Emotions. *Children and Society*, 31(5), 378–389. <https://doi.org/10.1111/chso.12208>
 91. Howes, C., Burchinal M., Pianta R., Bryant D., Early D., Clifford R., et al. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2008. – P. 27–50.

92. Ishimine, K., Wilson, R., & Evans, D. (2010). Quality of Australian childcare and children's social skills. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 159–175. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.494430>
93. Jeon H., Langill C., Peterson C., Luze G., Carta J., Atwater J. (2010) Children's Individual Experiences in Early Care and Education: Relations With Overall Classroom Quality and Children's School Readiness // *Early Education and Development*. – V. 21. – P. 912-939.
94. Jewkes, A.M., Connor, C.M., Morrison, F.J., Farris, C.L., McClelland, M.M., & Cameron Ponitz, C.E. (2007). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.004>
95. Józsa, K., & Barrett, K.C. (2018). Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
96. Kaller C.P., Unterrainer J.M., Rahm B., Halsband U. The impact of problem structure on planning: Insights from the Tower of London task // *Cognitive Brain Research*. – 2004. – V. 20. – P. 462–472.
97. Kårstad, S.B. (2016). Young children's emotion understanding: The impact of parent and child factors, socioeconomic status, and culture.
98. Kohn, M., Rosman, B.L. A social competence scale and symptom checklist for the preschool child. Factor dimensions, their cross-instrument generality and longitudinal persistence // *Developmental Psychology*. – 1972. – V. 6. – P. 430–444.

99. Korkman M., Kirk, U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.
100. Kyratzis, A., & Guo, J. (2001). Preschool girls' and boys' verbal conflict strategies in the United States and China. *Research on Language and Social Interaction*, 34(1), 45-74. doi: 10.1207/S15327973RLSI3401_3
101. Laursen, B., Finkelstein, B.D., & Betts, N.T. (2001). A Developmental Meta-Analysis of Peer Conflict Resolution. *Developmental Review*, 21(4), 423–449. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0531>
102. Lan, X., Legare, C.H., Ponitz, C.C., Li, S., & Morrison, F.J. (2011). Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 677–692. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.001>.
103. La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., & Cassidy, D. J. (2012). Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1), n1.
104. LeBuffe P.A., Naglieri J.A. Devereux early childhood assessment clinical form (DECA-C). Lewisville, NC: Kaplan Press. – 2003.
105. Lensing, N., & Elsner, B. (2018). Development of hot and cool executive functions in middle childhood: Three-year growth curves of decision making and working memory updating. *Journal of Experimental Child Psychology*, 173, 187–204. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.04.002>
106. Liebermann, D., Giesbrecht, G.F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive*

Development, 22(4), 511–529.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.005>

107. Lillard, A.S., Drell, M.B., Richey, E.M., Boguszewski, K., & Smith, E. D. (2015). Further examination of the immediate impact of television on children's executive function. *Developmental Psychology*, 51(6), 792–805. <https://doi.org/10.1037/a0039097>
108. Linebarger, D.L., Barr, R., Lapierre, M.A., & Piotrowski, J.T. (2014). Associations between parenting, media use, cumulative risk, and children's executive functioning. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(6), 367–377. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000069>
109. Liao, Z., Li, Y., & Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 111–117. <https://doi.org/10.1177/0165025413512064>
110. Mathieson, K., & Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 188-196. doi: 10.1111/j.2044-835X.2010.02020.x
111. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. – 2000. – V. 41. – P. 49-100
112. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure process outcome: direct and indirect effects of child-care quality on young children's development // *Psychol Sci*. – 2002. – P. 199-206.

113. Nisskaya, A.K. (2018). School readiness outcomes of different preschool educational approaches. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 43-60.
114. Peisner-Feinberg E.S, Burchinal M.R. Relations between preschool children, child care experiences, and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 1997. – V. 43. – P. 451–477.
115. Peisner-Feinburg E.S., Burchinal M.R., Clifford R.M., Culkin M.L., Howes C., Kagan S.L., Yazejian N. The relation of preschool child-care quality to children’s cognitive and social developmental trajectories through second grade // *Child Development*, – 2001. – V. 72(5). – P. 1534-1554.
116. Perlman M., Zellman G. L., Le V. N. Examining the psychometric properties of the early childhood environment rating scale-revised (ECERS-R) // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2004. – T. 19. – №. 3. – C. 398-412.
117. Pianta R., Burchinal M., Barnett E., Thornburg K. Preschool in the United States: What we know, what we need to know, and implications for policy and research // *Psychological Science in the Public Interest*. – 2009. –V. 10. – P. 49–88.
118. Pianta R., LaParo K., Hamre B. Classroom Assessment Scoring System PreK manual // Baltimore, MD: Brookes. – 2008.
119. Pinto A.I., Pessanha M., Aguiar C. Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2013. – V. 28. – P. 94–101.

120. Pons, F., & Harris, P.L. (2000). Test of emotion comprehension: TEC. University of Oxford.
121. Pons, F., & Harris, P.L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158–1174. <https://doi.org/10.1080/02699930500282108>
122. Pons, F., & Harris, P.L. (2019). Children's Understanding of Emotions or Pascal's "Error": Review and Prospects. In *Handbook of emotional development* (pp. 431-449). Springer, Cham.
123. Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
124. Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., & Rosnay, M. De. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(2002), 347–353. Doi: 10.1111/1467-9450.00354
125. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2, Coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press. 1991. 44 p.
126. Rimm-Kaufman S.E., Curby T.W., Grimm K.J., Nathanson, L., Brock L., The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom // *Developmental Psychology*. – 2009. – V.45. – P. 958-972.
127. Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Minervino, C. M., Roazzi, M., & Pons, F. (2009). Children's comprehension of emotion: A cross cultural investigation. *Facet new horizons in theory construction and data analysis*, 83-102.

128. Saltzman, J.A., Fiese, B.H., Bost, K.K., & McBride, B.A. (2018). Development of Appetite Self-Regulation: Integrating Perspectives from Attachment and Family Systems Theory. *Child Development Perspectives*, 12(1), 51–57. <https://doi.org/10.1111/cdep.12254>
129. Sammons P., Sylva K., Melhuish E.C., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Elliot K. The Effective Provision of Pre-school Education Project (EPPE) // Technical Paper 8b: Measuring the impact of pre-school on children’s socio-behavioural development over the pre-school period. London: University of London. – 2003. – P. 23-24.
130. Singer, E., Van Hoogdalem, A.G., De Haan, D., & Bekkema, N. (2012). Day care experiences and the development of conflict strategies in young children. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1661-1672. doi: 10.1080/03004430.2011.640753
131. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final Report: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004. Institute of Education, University of London/Department for Education and Skills/Sure Start.
132. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124. Doi: 10.1177/1476718X10387900
133. Tang, Y., Harris, P.L., Pons, F., Zou, H., Zhang, W., & Xu, Q. (2018). The understanding of emotion among young Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 42(5), 512-517.
134. Trentacosta, C.J., and Fine, S.E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: a

- meta-analytic review. *Soc. Dev.* 19, 1–29. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
135. Ursache, A., Blair, C., & Raver, C.C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
 136. Utendale, W.T., Hubert, M., Saint-Pierre, A.B., & Hastings, P.D. (2011). Neurocognitive development and externalizing problems: The role of inhibitory control deficits from 4 to 6 years. *Aggressive Behavior*, 37(5), 476–488. <https://doi.org/10.1002/ab.20403>
 137. Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-56. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
 138. Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Vol. 78). University of Wisconsin--Madison, Institute for Research on Poverty.
 139. von Salisch, M., Haenel, M., & Freund, P.A. (2013). Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 26, 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.001>
 140. Weiland C., Ulvestad K., Sachs J., Yoshikawa H. Associations between classroom quality and children’s vocabulary and executive functions skills in an urban public prekindergarten program // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2013. – V. 28. – P. 199-209.
 141. Wellman, H.M. (1992). *The child's theory of mind*. The MIT Press.

142. Wiebe, S.A., Sheffield, T., Nelson, J.M., Clark, C.A., Chevalier, N., & Espy, K.A. (2011). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 436-452.
143. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. // *Nature Protocols*. – 2006. – V. 1. – P. 297–301.
144. Zelazo, P.D., & Carlson, S.M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360.
145. Zelazo, P.D., Qu, L.I., & Kesek, A.C. (2000). Hot Executive Function: Emotion and The Development of Cognitive Control. *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition.*, 97–111. <https://doi.org/10.1037/12059-006>.
146. Zelazo, P.D., Muller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). I. The Development of Executive Function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 1–27. <https://doi.org/10.1111/j.0037-976X.2003.00261.x>

ПРИЛОЖЕНИЕ

СТАТИСТИЧЕСКИЕ РАСЧЕТЫ

Описательные статистики для показателей ECERS-R, полученные в результате экспертизы 18 старших групп детских садов, принимающих участие в диссертационном исследовании:

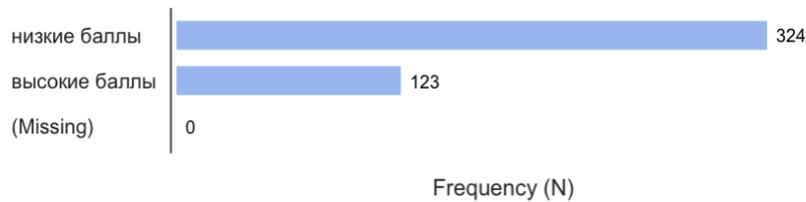
Показатели ECERS-R	N	Mean	Med	SD	SE
1.1 Внутреннее помещение	447	2.87	3	0.907	0.0429
1.2 Мебель для ежедневного ухода, игр и учения	447	4.44	5	0.870	0.0412
1.3 Предметы обстановки для отдыха и комфорта	447	2.33	2	1.012	0.0479
1.4 Обустройство пространства для игр	447	3.46	3	0.872	0.0412
1.5 Места для уединения	447	2.85	3	0.751	0.0355
1.6 Связанное с детьми оформление пространства	447	3.18	3	1.409	0.0667
1.7 Пространство для игр, развивающих крупную моторику	447	3.59	3	0.852	0.0403
1.8 Оборудование для развития крупной моторики	447	2.74	3	1.095	0.0518
Предметно-пространственная среда (среднее по шкале)	447	2.73	3	0.744	0.0352
2.1 Встреча / прощание	447	4.32	4	1.314	0.0621
2.2 Принятие пищи / перекусы	447	2.52	2	0.841	0.0398
2.3 Сон / отдых	447	2.15	2	0.643	0.0304
2.4 Пользование туалетом / пеленание	447	3.63	2	1.885	0.0891
2.5 Гигиена	447	3.14	3	1.290	0.0610
2.6 Безопасность	447	3.98	4	1.704	0.0806
Присмотр и повседневный уход (среднее по шкале)	447	2.86	3	0.893	0.0422
3.1 Книги и иллюстрации	447	3.11	3	1.042	0.0493
3.2 Стимулирование общения	447	3.48	3	0.669	0.0316

3.3 Использование речи для развития мыслительных навыков	447	2.95	3	0.669	0.0317
3.4 Повседневное использование речи	447	3.60	4	0.590	0.0279
Речь и мышление (среднее по шкале)	447	3.13	3	0.479	0.0227
4.1 Мелкая моторика	447	3.33	3	0.816	0.0386
4.2 Искусство	447	2.84	3	0.796	0.0376
4.3 Музыка / движение	447	2.54	2	1.008	0.0477
4.4 Кубики	447	2.38	2	1.054	0.0499
4.5 Песок / вода	447	1.86	1	1.266	0.0599
4.6 Ролевые игры	447	3.96	4	0.652	0.0308
4.7 Природа / наука	447	2.68	2	0.949	0.0449
4.8 Математика / счет	447	2.83	3	0.834	0.0395
4.9 Использование ТВ, видео и компьютера	58	3.12	2.00	2.145	0.2816
4.10 Содействие принятию многообразия	447	2.35	2	1.021	0.0483
Виды детской активности (среднее по шкале)	447	2.46	2	0.582	0.0275
5.1 Присмотр за деятельностью по развитию крупной моторики	447	3.77	4	0.677	0.0320
5.2 Общий присмотр за детьми (кроме крупно-моторной активности)	447	3.61	4	0.868	0.0411
5.3 Дисциплина	447	3.38	4	0.908	0.0429
5.4 Взаимодействие персонала и детей	447	3.99	4	0.995	0.0471
5.5 Взаимодействие детей друг с другом	447	3.74	4	0.705	0.0334
Взаимодействие (среднее по шкале)	447	3.25	3	0.749	0.0354
6.1 Распорядок дня	447	3.86	4	1.292	0.0611

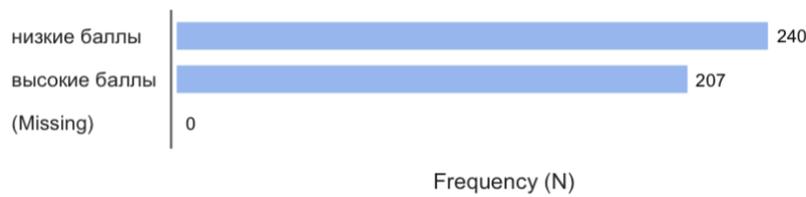
6.2 Свободная игра	447	3.77	4	0.668	0.0316
6.3 Групповые занятия	447	3.01	4	1.248	0.0590
6.4 Условия для детей с ОВЗ	127	3.57	3	1.784	0.1583
Структурирование программы (среднее по шкале)	447	3.13	3	0.892	0.0422
7.1 Условия для родителей	447	4.79	4	1.474	0.0697
7.2 Условия для удовлетворения личных потребностей персонала	447	1.00	1	0.000	0.0000
7.3 Условия для удовлетворения профессиональных потребностей	447	3.33	3	2.124	0.1005
7.4 Взаимодействи и сотрудничество персонала	372	4.26	5.00	0.998	0.0517
7.5 Сопровождение работы и оценивание персонала	447	3.19	3	1.058	0.0501
7.6 Возможности для профессионального роста персонала	447	4.74	4	1.984	0.0938
Родители и персонал (среднее по шкале)	447	3.08	3	1.205	0.0570
ECERS-R	447	2.76	3	0.733	0.0347

Численность анализируемых групп по каждому интегративному показателю ECERS-R, изучаемых в диссертационном исследовании. На приведенных ниже диаграммах частот отражено количество детей, которые на протяжении исследования посещали группы детских садов с высокими и низкими баллами по анализируемым интегративным показателям ECERS-R:

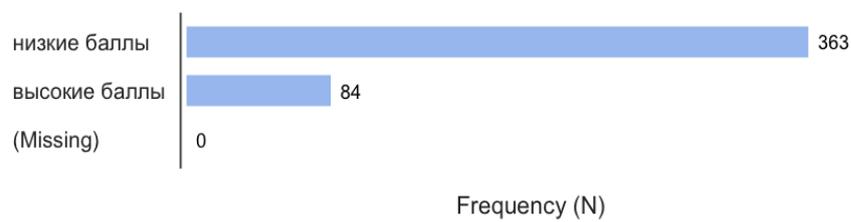
Предметно-пространственная среда



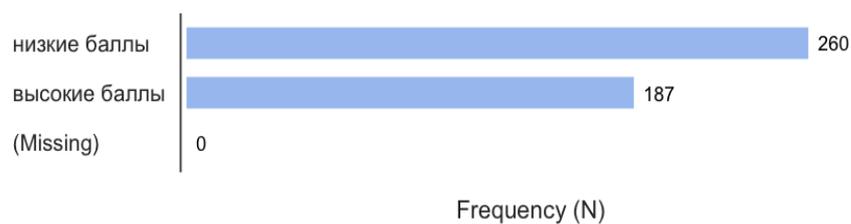
Присмотр и повседневный уход



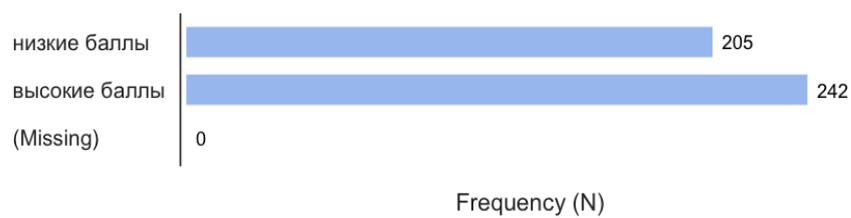
Речь и мышление



Виды активности



Взаимодействие



Распределение частот по полу детей, принявших участие в диссертационном исследовании:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
мальчики	217	48.5 %	48.5 %
девочки	230	51.5 %	100.0 %

Результаты первого тестирования испытуемых с помощью методики DCCS для оценки когнитивной гибкости в начале исследования. Ниже приведены описательные статистики:

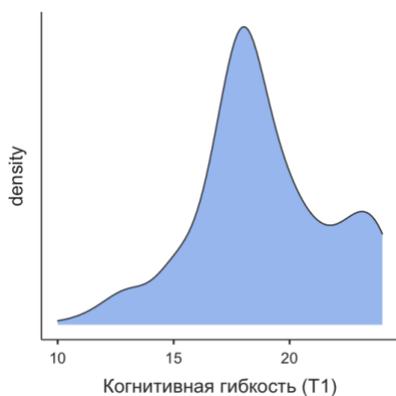
Descriptives

Когнитивная гибкость (T1)	
N	447
Missing	0
Mean	18.8
Median	18
Minimum	10
Maximum	24

Результаты первого тестирования испытуемых с помощью методики DCCS для оценки когнитивной гибкости в начале исследования. Распределение частот по баллам, которые получили дети в результате диагностики (для контроля эффекта потолка):

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
10	1	0.2 %	0.2 %
11	2	0.4 %	0.7 %
12	6	1.3 %	2.0 %
13	12	2.7 %	4.7 %
14	8	1.8 %	6.5 %
15	21	4.7 %	11.2 %
16	22	4.9 %	16.1 %
17	57	12.8 %	28.9 %
18	104	23.3 %	52.1 %
19	58	13.0 %	65.1 %
20	39	8.7 %	73.8 %
21	27	6.0 %	79.9 %
22	24	5.4 %	85.2 %
23	34	7.6 %	92.8 %
24	32	7.2 %	100.0 %

Результаты первого тестирования испытуемых с помощью методики DCCS для оценки когнитивной гибкости в начале исследования. График частот по баллам, которые получили дети в результате диагностики (для контроля эффекта потолка):



Результаты первого тестирования испытуемых с помощью методики «Память на конструирование» для оценки зрительно-пространственной рабочей памяти в начале исследования. Ниже приведены описательные статистики:

Descriptives

	Зрительно-пространственная РП (Т1)	Зрительно-пространственная РП (содержание) (Т1)	Зрительно-пространственная РП (расположение) (Т1)	Зрительно-пространственная РП (бонус) (Т1)
N	410	410	410	410
Missing	37	37	37	37
Mean	74.4	37.7	18.5	18.2
Median	71.0	37.0	19.0	16.0
Minimum	0	0	0	0
Maximum	120	48	31	48

Результаты первого тестирования испытуемых с помощью методики «Память на конструирование» для оценки зрительно-пространственной рабочей памяти в начале исследования. Ниже приведено распределение частот по полученным детьми баллам:

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	2	0.5 %	0.5 %
29	1	0.2 %	0.7 %
36	1	0.2 %	1.0 %
38	2	0.5 %	1.5 %
39	1	0.2 %	1.7 %
41	1	0.2 %	2.0 %
42	3	0.7 %	2.7 %
43	1	0.2 %	2.9 %
44	2	0.5 %	3.4 %
45	7	1.7 %	5.1 %
47	4	1.0 %	6.1 %
48	4	1.0 %	7.1 %
49	9	2.2 %	9.3 %
50	7	1.7 %	11.0 %
51	6	1.5 %	12.4 %
52	4	1.0 %	13.4 %
53	3	0.7 %	14.1 %
54	6	1.5 %	15.6 %
55	14	3.4 %	19.0 %
56	8	2.0 %	21.0 %
57	8	2.0 %	22.9 %
58	7	1.7 %	24.6 %
59	6	1.5 %	26.1 %
60	11	2.7 %	28.8 %
61	9	2.2 %	31.0 %
62	9	2.2 %	33.2 %
63	5	1.2 %	34.4 %

64	6	1.5 %	35.9 %
65	4	1.0 %	36.8 %
66	14	3.4 %	40.2 %
67	10	2.4 %	42.7 %
68	8	2.0 %	44.6 %
69	9	2.2 %	46.8 %
70	6	1.5 %	48.3 %
71	9	2.2 %	50.5 %
72	5	1.2 %	51.7 %
73	8	2.0 %	53.7 %
74	8	2.0 %	55.6 %
75	9	2.2 %	57.8 %
76	9	2.2 %	60.0 %
77	7	1.7 %	61.7 %
78	6	1.5 %	63.2 %
79	6	1.5 %	64.6 %
80	6	1.5 %	66.1 %
81	6	1.5 %	67.6 %
82	4	1.0 %	68.5 %
83	6	1.5 %	70.0 %
84	3	0.7 %	70.7 %
85	6	1.5 %	72.2 %
86	4	1.0 %	73.2 %
87	5	1.2 %	74.4 %
88	4	1.0 %	75.4 %
89	7	1.7 %	77.1 %
90	1	0.2 %	77.3 %
91	4	1.0 %	78.3 %
92	3	0.7 %	79.0 %
93	2	0.5 %	79.5 %
94	3	0.7 %	80.2 %
95	3	0.7 %	81.0 %

96	5	1.2 %	82.2 %
97	4	1.0 %	83.2 %
98	2	0.5 %	83.7 %
99	2	0.5 %	84.1 %
101	3	0.7 %	84.9 %
102	8	2.0 %	86.8 %
103	2	0.5 %	87.3 %
104	2	0.5 %	87.8 %
105	2	0.5 %	88.3 %
106	2	0.5 %	88.8 %
107	3	0.7 %	89.5 %
108	4	1.0 %	90.5 %
109	3	0.7 %	91.2 %
110	3	0.7 %	92.0 %
111	4	1.0 %	92.9 %
112	7	1.7 %	94.6 %
113	8	2.0 %	96.6 %
114	4	1.0 %	97.6 %
115	1	0.2 %	97.8 %
116	2	0.5 %	98.3 %
117	2	0.5 %	98.8 %
118	1	0.2 %	99.0 %
120	4	1.0 %	100.0 %

Результаты первого тестирования испытуемых с помощью методики «Торможение» для оценки сдерживающего контроля в начале исследования. Ниже приведены описательные статистики по трем изучаемым показателям сдерживающего контроля:

Descriptives

	Торможение (неиспр.ош) (T1)	Торможение (испр.ош) (T1)	Торможение (время) (T1)
N	430	430	429
Missing	17	17	18
Mean	3.68	2.11	63.8
Median	1.00	2.00	60
Minimum	0	0	29
Maximum	45	10	164

Результаты первого тестирования испытуемых с помощью методики «Торможение» для оценки сдерживающего контроля в начале исследования. Ниже приведено распределение частот по количеству неисправленных ошибок, которые дети допустили в результате тестирования:

Frequencies of Торможение (неиспр.ош) (T1)

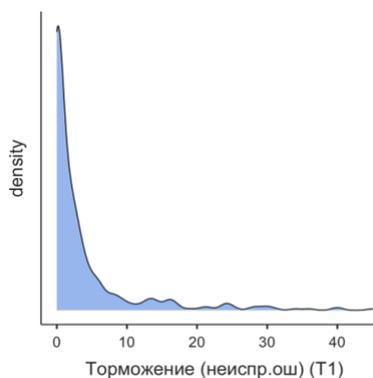
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	127	17.2 %	17.2 %
1	55	12.8 %	55.1 %
2	48	11.2 %	66.3 %
3	35	8.1 %	74.4 %
4	19	4.4 %	78.8 %
5	13	3.0 %	81.9 %
6	13	3.0 %	84.9 %
7	5	1.2 %	86.0 %
8	7	1.6 %	87.7 %
9	5	1.2 %	88.8 %
10	3	0.7 %	89.5 %
11	2	0.5 %	90.0 %
12	2	0.5 %	90.5 %
13	5	1.2 %	91.6 %
14	5	1.2 %	92.8 %
15	1	0.2 %	93.0 %
16	6	1.4 %	94.4 %
17	3	0.7 %	95.1 %
19	1	0.2 %	95.3 %
21	2	0.5 %	95.8 %
22	1	0.2 %	96.0 %
24	4	0.9 %	97.0 %
25	2	0.5 %	97.4 %
28	2	0.5 %	97.9 %
29	1	0.2 %	98.1 %
30	2	0.5 %	98.6 %
31	1	0.2 %	98.8 %
34	1	0.2 %	99.1 %
36	1	0.2 %	99.3 %
40	2	0.5 %	99.8 %
45	1	0.2 %	100.0 %

Результаты первого тестирования испытуемых с помощью методики «Торможение» для оценки сдерживающего контроля в начале исследования. Ниже приведено распределение частот по количеству исправленных ошибок, которые дети допустили в результате тестирования:

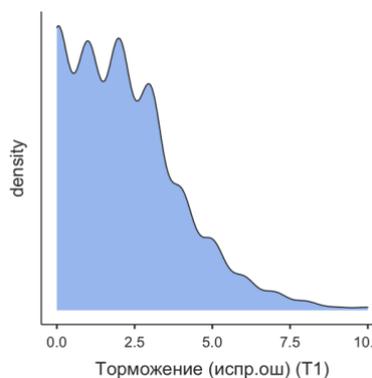
Frequencies of Торможение (испр.ош) (T1)

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	96	22.3 %	22.3 %
1	87	20.2 %	42.6 %
2	89	20.7 %	63.3 %
3	74	17.2 %	80.5 %
4	39	9.1 %	89.5 %
5	23	5.3 %	94.9 %
6	11	2.6 %	97.4 %
7	6	1.4 %	98.8 %
8	3	0.7 %	99.5 %
9	1	0.2 %	99.8 %
10	1	0.2 %	100.0 %

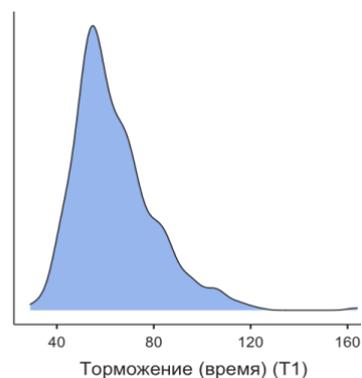
Торможение (неиспр.ош) (T1)



Торможение (испр.ош) (T1)



Торможение (время) (T1)



Результаты первого тестирования испытуемых с помощью методики «Тест на понимание эмоций» для оценки способности детей понимать природу и причины собственных эмоций и эмоций окружающих в начале исследования. Ниже приведены описательные статистики по изучаемым показателям понимания эмоций:

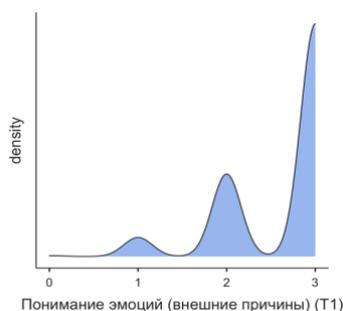
Descriptives

	Понимание эмоций (внешние причины)	Понимание эмоций (внутренние причины)	Понимание эмоций (мета-эмоции)	Понимание эмоций (общий балл)
N	406	406	406	406
Missing	41	41	41	41
Mean	2.63	1.27	1.07	4.98
Median	3.00	1.00	1.00	5.00
Minimum	0	0	0	1
Maximu	3	3	3	9

Ниже приведены таблица и график распределения частот по показателю Понимание внешних причин эмоций:

Frequencies of Понимание эмоций (внешние причины) (T1)

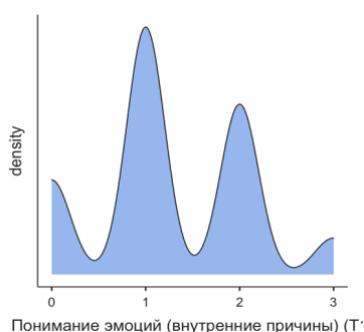
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	1	0.2 %	0.2 %
1	23	5.7 %	5.9 %
2	100	24.6 %	30.5 %
3	282	69.5 %	100.0 %



Ниже приведены таблица и график распределения частот по показателю Понимание внутренних причин эмоций:

Frequencies of Понимание эмоций (внутренние причины) (T1)

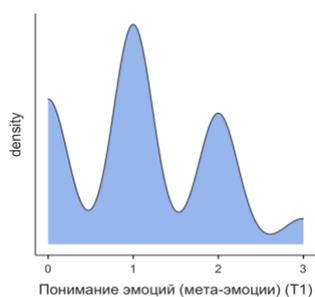
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	70	17.2 %	17.2 %
1	183	45.1 %	62.3 %
2	126	31.0 %	93.3 %
3	27	6.7 %	100.0 %



Ниже приведены таблица и график распределения частот по показателю Понимание мета-эмоций:

Frequencies of Понимание эмоций (мета-эмоции) (T1)

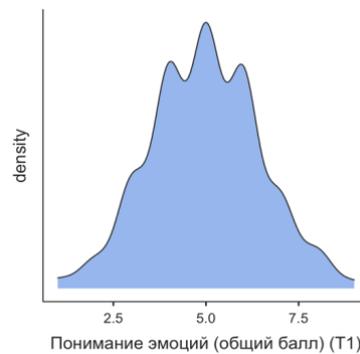
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	113	27.8 %	27.8 %
1	171	42.1 %	70.0 %
2	102	25.1 %	95.1 %
3	20	4.9 %	100.0 %



Ниже приведены таблица и график распределения частот по Общему уровню понимания эмоций:

Frequencies of Понимание эмоций (общий балл) (T1)

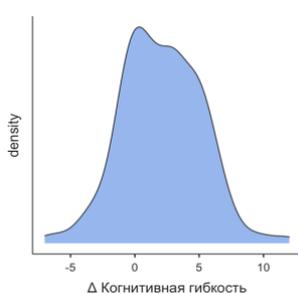
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	4	1.0 %	1.0 %
2	12	3.0 %	3.9 %
3	45	11.1 %	15.0 %
4	91	22.4 %	37.4 %
5	107	26.4 %	63.8 %
6	90	22.2 %	86.0 %
7	38	9.4 %	95.3 %
8	16	3.9 %	99.3 %
9	3	0.7 %	100.0 %



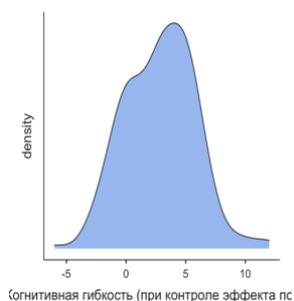
После контроля эффекта потолка в диссертационном исследовании проводился подсчет индивидуальных показателей прогресса детей в развитии регуляторных функций и понимания эмоций.

Ниже представлены графики частот, отражающие индивидуальный прогресс детей по изучаемым показателям регуляторных функций:

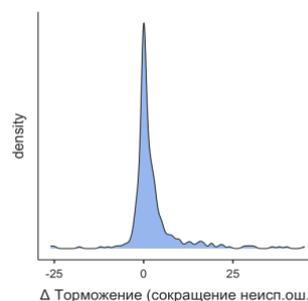
Δ Когнитивная гибкость



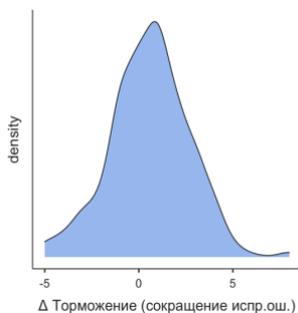
Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)



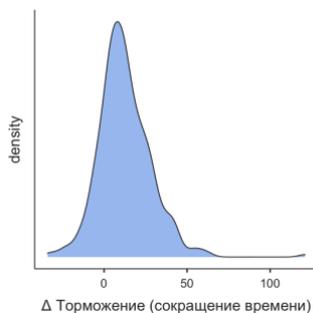
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)



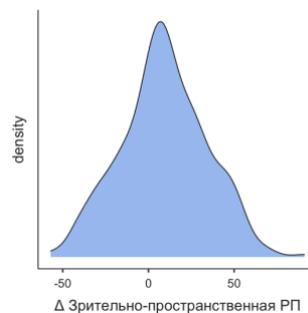
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)



Δ Торможение (сокращение времени)



Δ Зрительно-пространственная РП



Описательные статистики для показателей индивидуального прогресса детей в развитии когнитивной гибкости (без контроля потолка и с контролем потолка) (методика DCCS):

Descriptives

	Δ Когнитивная гибкость	Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)
N	357	271
Missing	90	176
Mean	2.09	2.85
Median	2	3
Minimum	-7	-6
Maximum	12	12

Описательные статистики для показателей индивидуального прогресса детей в развитии сдерживающего контроля (методика Торможение):

Descriptives

	Δ Торможение (сокращение несп.ош.)	Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	Δ Торможение (сокращение времени)
N	345	345	345
Missing	102	102	102
Mean	2.51	0.583	12.6
Median	0	1	11
Minimum	-26	-5	-34
Maximum	45	8	121

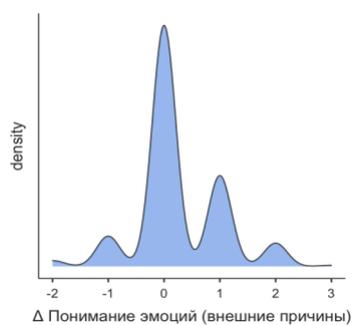
Описательные статистики для показателей индивидуального прогресса детей в развитии зрительно-пространственной рабочей памяти (методика Память на конструирование):

Descriptives

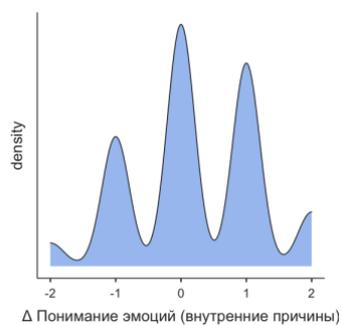
	Δ Зрительно-	Δ Зрительно-	Δ Зрительно-	Δ Зрительно-
N	333	333	333	333
Missing	114	114	114	114
Mean	9.10	1.26	1.28	6.56
Median	9	2	1	6
Minimum	-57	-28	-15	-30
Maximum	91	43	24	42

Ниже представлены графики частот, отражающие индивидуальный прогресс детей по изучаемым показателям понимания эмоций:

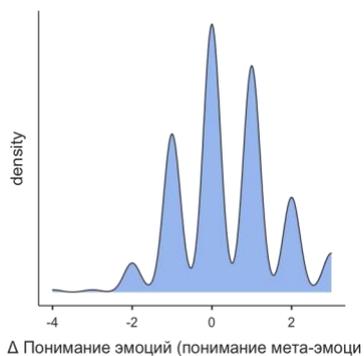
Δ Понимание внешних причин эмоций



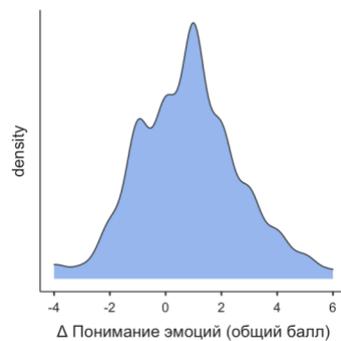
Δ Понимание внутренних причин эмоций



Δ Понимание мета-эмоций



Δ Общий уровень понимания эмоций



Описательные статистики для показателей индивидуального прогресса детей в развитии показателей понимания эмоций(методика Тест на понимание эмоций):

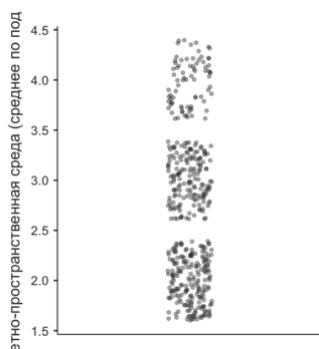
Descriptives

	Δ Понимание эмоций (внешние причины)	Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	Δ Понимание эмоций (общий балл)
N	337	337	337	337
Missing	110	110	110	110
Mean	0.252	0.208	0.365	0.825
Median	0	0	0	1
Minimum	-2	-2	-4	-4
Maximum	3	2	3	6

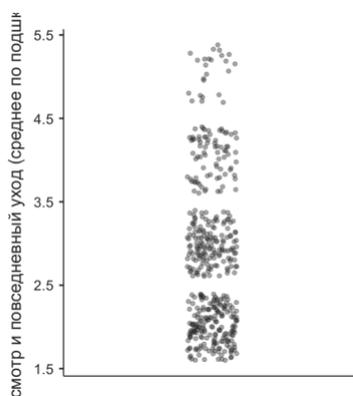
Следующим этапом анализировались различия в темпе развития регуляторных функций у детей в зависимости от того, какие группы детских садов они посещали в течение года с точки зрения качества образовательной среды.

Ниже представлены графики частот по количеству детей, которые в течение года посещали группы детских садов с различными оценками по изучаемым интегративным показателям ECERS-R:

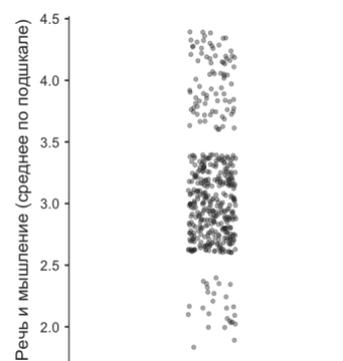
Предметно-пространственная среда

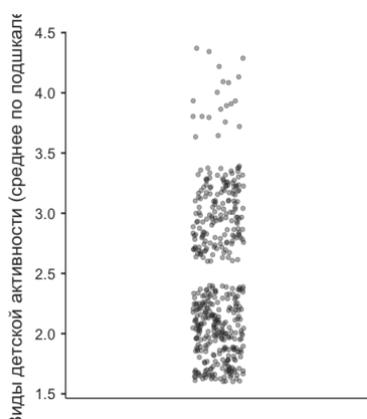
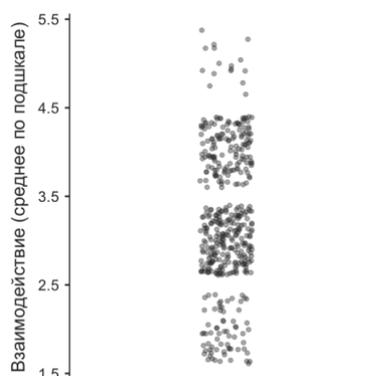
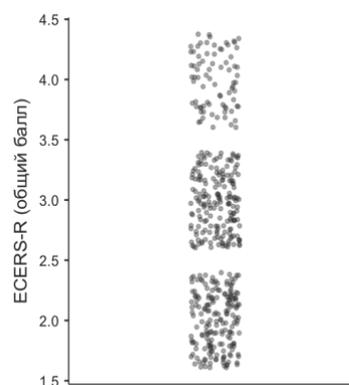


Присмотр и повседневный уход



Речь и мышление



Виды детской активности*Взаимодействие**ECERS-R (общий балл)*

Frequencies of Предметно-пространственная среда

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
низкие баллы	324	72.5 %	72.5 %
высокие баллы	123	27.5 %	100.0 %

Frequencies of Присмотр и повседневный уход

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
низкие баллы	240	53.7 %	53.7 %
высокие баллы	207	46.3 %	100.0 %

Frequencies of Речь и мышление

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
низкие баллы	363	81.2 %	81.2 %
высокие баллы	84	18.8 %	100.0 %

Frequencies of Виды активности

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
низкие баллы	260	58.2 %	58.2 %
высокие баллы	187	41.8 %	100.0 %

Frequencies of Взаимодействие

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
низкие баллы	205	45.9 %	45.9 %
высокие баллы	242	54.1 %	100.0 %

Frequencies of Общий балл ECERS-R

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
низкий	216	48.3 %	48.3 %
высокий	231	51.7 %	100.0 %

Проверка на нормальность распределения индивидуальных показателей прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций, полученных в результате подсчетов Δ и контроля «эффекта потолка»:

Normality Test (Shapiro-Wilk)

	W	p
Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)	0.985	0.007
Δ Когнитивная гибкость	0.992	0.059
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	0.695	< .001
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	0.985	0.001
Δ Торможение (сокращение времени)	0.942	< .001
Δ Зрительно-пространственная РП	0.996	0.457
Δ Зрительно-пространственная РП (содержание)	0.949	< .001
Δ Зрительно-пространственная РП (расположение)	0.969	< .001
Δ Зрительно-пространственная РП (расположение и содержание)	0.992	0.061
Δ Понимание эмоций (внешние причины)	0.827	< .001
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	0.947	< .001
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	0.944	< .001
Δ Понимание эмоций (общий балл)	0.980	< .001

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of normality

Анализ различий между мальчиками и девочками в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка»:

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость (при контроле	мальчики	144	2.896	3.00	3.157	0.2631
	девочки	127	2.795	3.00	2.735	0.2427
Δ Когнитивная гибкость	мальчики	177	2.311	2.00	3.196	0.2402
	девочки	180	1.867	2.00	3.031	0.2259
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	мальчики	170	3.088	1.00	7.213	0.5532
	девочки	175	1.949	0.00	7.295	0.5515
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	мальчики	170	0.735	1.00	2.202	0.1688
	девочки	175	0.434	1.00	1.996	0.1509
Δ Торможение (сокращение времени)	мальчики	170	13.247	11.00	15.547	1.1924
	девочки	175	11.966	11.00	16.576	1.2530
Δ Зрительно-пространственная РП	мальчики	162	9.654	8.50	25.776	2.0252
	девочки	171	8.567	9.00	24.280	1.8567
Δ Понимание эмоций (внешние	мальчики	165	0.273	0.00	0.791	0.0616
	девочки	172	0.233	0.00	0.720	0.0549
Δ Понимание эмоций (внутренние	мальчики	165	0.315	0.00	0.949	0.0739
	девочки	172	0.105	0.00	0.986	0.0752
Δ Понимание эмоций (понимание мета-	мальчики	165	0.339	0.00	1.202	0.0936
	девочки	172	0.390	0.00	1.206	0.0920
Δ Понимание эмоций (общий балл)	мальчики	165	0.927	1.00	1.853	0.1443
	девочки	172	0.727	1.00	1.836	0.1400

Анализ различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Предметно-пространственная среда:

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)	0.0833	1	239	0.773
Δ Когнитивная гибкость	0.3845	1	314	0.536
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	1.4357	1	339	0.232
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	1.1781	1	338	0.279
Δ Торможение (сокращение времени)	2.53e-4	1	274	0.987
Δ Зрительно-пространственная РП	0.5371	1	320	0.464
Δ Понимание эмоций (внешние причины)	1.5939	1	332	0.208
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	0.0978	1	328	0.755
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	5.9444	1	333	0.015
Δ Понимание эмоций (общий балл)	5.2985	1	334	0.022

Описательные статистики различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Предметно-пространственная среда:

Group Descriptives

	Предметно-	N	Mean	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость (при	низкие баллы	194	3.0515	2.974	0.213
	высокие баллы	77	2.3377	2.886	0.328
Δ Когнитивная гибкость	низкие баллы	250	2.3240	3.128	0.197
	высокие баллы	107	1.5327	3.035	0.293
Δ Торможение (сокращение	низкие баллы	240	2.6958	7.531	0.486
	высокие баллы	105	2.0857	6.638	0.647
Δ Торможение (сокращение	низкие баллы	240	0.5583	2.183	0.140
	высокие баллы	105	0.6381	1.912	0.186
Δ Торможение (сокращение	низкие баллы	240	12.508	13.92	0.898
	высокие баллы	105	12.800	20.20	1.971
Δ Зрительно-пространственная	низкие баллы	230	6.6261	25.09	1.654
	высокие баллы	103	14.611	23.95	2.360
Δ Понимание эмоций (внешние	низкие баллы	233	0.2918	0.815	0.053
	высокие баллы	104	0.1635	0.593	0.058
Δ Понимание эмоций	низкие баллы	233	0.1631	0.978	0.064
	высокие баллы	104	0.3077	0.956	0.093
Δ Понимание эмоций	низкие баллы	233	0.3305	1.262	0.082
	высокие баллы	104	0.4423	1.060	0.103
Δ Понимание эмоций (общий	низкие баллы	233	0.7854	1.918	0.125
	высокие баллы	104	0.9135	1.673	0.164

Анализ различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Присмотр и повседневный уход:

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)	1.83244	1	80.5	0.180
Δ Когнитивная гибкость	2.17278	1	113.5	0.143
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	0.84574	1	158.3	0.359
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	1.06833	1	115.5	0.303
Δ Торможение (сокращение времени)	3.10607	1	107.5	0.081
Δ Зрительно-пространственная РП	4.14079	1	105.0	0.044
Δ Понимание эмоций (внешние причины)	1.90452	1	137.1	0.170
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	15.3884 1	1	104.7	<.001
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	0.00364	1	106.0	0.952
Δ Понимание эмоций (общий балл)	2.65574	1	115.6	0.106

Описательные статистики различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Присмотр и повседневный уход:

Group Descriptives

	Присмотр и	N	Mean	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость (при	низкие баллы	159	2.805	2.965	0.2351
	высокие баллы	112	2.911	2.970	0.2806
Δ Когнитивная гибкость	низкие баллы	204	2.176	3.019	0.2113
	высокие баллы	153	1.967	3.251	0.2629
Δ Торможение (сокращение	низкие баллы	195	2.913	7.726	0.5533
	высокие баллы	150	1.987	6.611	0.5398
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	низкие баллы	195	0.477	2.228	0.1595
	высокие баллы	150	0.720	1.925	0.1572
Δ Торможение (сокращение времени)	низкие баллы	195	12.585	14.189	1.0161
	высокие баллы	150	12.613	18.271	1.4918
Δ Зрительно-пространственная РП	низкие баллы	186	9.984	25.521	1.8713
	высокие баллы	147	7.973	24.336	2.0072
Δ Понимание эмоций (внешние	низкие баллы	189	0.296	0.855	0.0622
	высокие баллы	148	0.196	0.602	0.0495
Δ Понимание эмоций (внутренние	низкие баллы	189	0.222	1.012	0.0736
	высокие баллы	148	0.189	0.921	0.0757
Δ Понимание эмоций (понимание	низкие баллы	189	0.503	1.274	0.0927
	высокие баллы	148	0.189	1.084	0.0891
Δ Понимание эмоций (общий балл)	низкие баллы	189	1.021	2.050	0.1491
	высокие баллы	148	0.574	1.512	0.1243

Анализ различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Речь и мышление:

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)	0.41974	1	184	0.518
Δ Когнитивная гибкость	0.00689	1	283	0.934
Δ Торможение (сокращение неиск.ош.)	6.06083	1	343	0.014
Δ Торможение (сокращение искр.ош.)	0.11090	1	310	0.739
Δ Торможение (сокращение времени)	3.36663	1	274	0.068
Δ Зрительно-пространственная РП	0.06726	1	274	0.796
Δ Понимание эмоций (внешние причины)	2.18413	1	321	0.140
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	6.89745	1	274	0.009
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	0.66468	1	313	0.416
Δ Понимание эмоций (общий балл)	1.82296	1	298	0.178

Описательные статистики различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Речь и мышление:

Group Descriptives

	Речь и	N	Mean	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость (при контроле	низкие баллы	220	2.959	3.007	0.2028
	высокие баллы	51	2.373	2.735	0.3829
Δ Когнитивная гибкость	низкие баллы	286	2.203	3.155	0.1865
	высокие баллы	71	1.620	2.939	0.3488
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	низкие баллы	274	2.657	7.709	0.4657
	высокие баллы	71	1.944	5.226	0.6202
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	низкие баллы	274	0.526	2.132	0.1288
	высокие баллы	71	0.803	1.983	0.2353
Δ Торможение (сокращение времени)	низкие баллы	274	13.380	15.952	0.9637
	высокие баллы	71	9.577	16.264	1.9301
Δ Зрительно-пространственная РП	низкие баллы	263	7.627	24.617	1.5180
	высокие баллы	70	14.614	25.767	3.0798
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	низкие баллы	267	0.101	0.942	0.0577
	высокие баллы	70	0.614	0.982	0.1174
Δ Понимание эмоций (понимание мета-	низкие баллы	267	0.367	1.198	0.0733
	высокие баллы	70	0.357	1.228	0.1468
Δ Понимание эмоций (общий балл)	низкие баллы	267	0.745	1.871	0.1145
	высокие баллы	70	1.129	1.719	0.2054

Анализ различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Виды активности:

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)	2.36583	1	263	0.125
Δ Когнитивная гибкость	1.78215	1	354	0.183
Δ Торможение (сокращение неиск.ош.)	2.19208	1	340	0.140
Δ Торможение (сокращение искр.ош.)	1.54743	1	338	0.214
Δ Торможение (сокращение времени)	0.05396	1	340	0.816
Δ Зрительно-пространственная РП	0.01771	1	322	0.894
Δ Понимание эмоций (внешние причины)	1.71613	1	319	0.191
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	0.00920	1	332	0.924
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	0.74438	1	335	0.389
Δ Понимание эмоций (общий балл)	7.43e-4	1	330	0.978

Описательные статистики различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Виды активности:

Group Descriptives

	Виды	N	Mean	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость (при контроле	низкие баллы	177	2.763	2.927	0.2200
	высокие	94	3.011	3.036	0.3131
Δ Когнитивная гибкость	низкие баллы	223	2.076	3.135	0.2099
	высокие	134	2.104	3.100	0.2678
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	низкие баллы	213	3.188	8.275	0.5670
	высокие	132	1.417	5.087	0.4428
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	низкие баллы	213	0.554	2.224	0.1524
	высокие	132	0.629	1.896	0.1650
Δ Торможение (сокращение времени)	низкие баллы	213	11.347	15.915	1.0905
	высокие	132	14.614	16.165	1.4070
Δ Зрительно-пространственная РП	низкие баллы	205	9.376	25.240	1.7628
	высокие	128	8.648	24.669	2.1805
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	низкие баллы	209	0.100	0.973	0.0673
	высокие	128	0.383	0.948	0.0838
Δ Понимание эмоций (понимание мета-	низкие баллы	209	0.325	1.297	0.0897
	высокие	128	0.430	1.032	0.0913
Δ Понимание эмоций (общий балл)	низкие баллы	209	0.722	1.936	0.1339
	высокие	128	0.992	1.677	0.1482

Анализ различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Взаимодействие:

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Δ Когнитивная гибкость (при контроле эффекта потолка)	0.178	1	264	0.673
Δ Когнитивная гибкость	1.750	1	352	0.187
Δ Торможение (сокращение неиск.ош.)	1.612	1	333	0.205
Δ Торможение (сокращение искр.ош.)	0.558	1	338	0.456
Δ Торможение (сокращение времени)	0.410	1	314	0.523
Δ Зрительно-пространственная РП	0.708	1	330	0.401
Δ Понимание эмоций (внешние причины)	3.509	1	306	0.062
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	3.048	1	335	0.082
Δ Понимание эмоций (понимание мета-эмоций)	1.307	1	331	0.254
Δ Понимание эмоций (общий балл)	0.346	1	325	0.557

Описательные статистики различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами по интегративному показателю качества образовательной среды Взаимодействие:

Group Descriptives

	Взаимодействие	N	Mean	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость (при контроле	низкие баллы	136	2.574	2.740	0.2349
	высокие баллы	135	3.126	3.156	0.2716
Δ Когнитивная гибкость	низкие баллы	175	1.863	2.960	0.2238
	высокие баллы	182	2.302	3.256	0.2413
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	низкие баллы	167	3.108	7.386	0.5716
	высокие баллы	178	1.949	7.128	0.5343
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	низкие баллы	167	0.437	2.161	0.1672
	высокие баллы	178	0.719	2.042	0.1530
Δ Торможение (сокращение времени)	низкие баллы	167	12.389	16.269	1.2589
	высокие баллы	178	12.792	15.917	1.1931
Δ Зрительно-пространственная РП	низкие баллы	161	8.907	26.276	2.0708
	высокие баллы	172	9.273	23.794	1.8143
Δ Понимание эмоций (внешние причины)	низкие баллы	163	0.196	0.815	0.0639
	высокие баллы	174	0.305	0.692	0.0525
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	низкие баллы	163	0.202	0.989	0.0774
	высокие баллы	174	0.213	0.959	0.0727
Δ Понимание эмоций (понимание мета-	низкие баллы	163	0.423	1.170	0.0916
	высокие баллы	174	0.310	1.234	0.0935
Δ Понимание эмоций (общий балл)	низкие баллы	163	0.822	1.905	0.1492
	высокие баллы	174	0.828	1.791	0.1358

Описательные статистики различий в индивидуальных показателях прогресса в развитии регуляторных функций и понимания эмоций при контроле «эффекта потолка» между группами детей, посещавших детские сады с высокими и низкими баллами общими баллами ECERS-R:

Group Descriptives

	Общий балл	N	Mean	SD	SE
Δ Когнитивная гибкость (при контроле	низкий	147	2.918	3.013	0.2485
	высокий	124	2.766	2.911	0.2614
Δ Когнитивная гибкость	низкий	185	2.297	3.077	0.2263
	высокий	172	1.860	3.154	0.2405
Δ Торможение (сокращение неисп.ош.)	низкий	176	2.994	7.965	0.6004
	высокий	169	2.006	6.444	0.4957
Δ Торможение (сокращение испр.ош.)	низкий	176	0.500	2.260	0.1704
	высокий	169	0.669	1.926	0.1482
Δ Торможение (сокращение времени)	низкий	176	12.051	13.840	1.0433
	высокий	169	13.166	18.121	1.3939
Δ Зрительно-пространственная РП	низкий	168	10.238	25.859	1.9951
	высокий	165	7.933	24.090	1.8754
Δ Понимание эмоций (внутренние причины)	низкий	171	0.117	0.987	0.0755
	высокий	166	0.301	0.950	0.0737
Δ Понимание эмоций (понимание мета-	низкий	171	0.439	1.284	0.0982
	высокий	166	0.289	1.112	0.0863
Δ Понимание эмоций (общий балл)	низкий	171	0.883	2.023	0.1547
	высокий	166	0.765	1.644	0.1276