

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В.ЛОМОНОСОВА

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)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва - 2021

Работа выполнена на кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова»

Научный руководитель: **Веракса Александр Николаевич** – доктор психологических наук, доцент, академик РАО

Официальные оппоненты: **Моросанова Варвара Ильинична** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией психологии саморегуляции ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»

Костромина Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»;

Бурлакова Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Защита диссертации состоится «15» декабря 2021 г. в 13.00 на заседании диссертационного совета МГУ.19.04 в ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова» по адресу: 125009, г. Москва, улица Моховая, дом 11, строение 9, аудитория 215.

E-mail: us@psy.msu.ru

С диссертацией можно ознакомиться в отделе диссертаций научной библиотеки МГУ имени М.В.Ломоносова (Ломоносовский просп., д. 27); на сайте ИАС «ИСТИНА» (<https://istina.msu.ru/dissertations/391828923/>) и на сайте Научно-консультативного совета РАО и РПО (<http://psy-science-council.ru/dissertaions/>).

Автореферат разослан «___» _____ 20__ г.

Ученый секретарь

диссертационного совета МГУ.19.04,
кандидат психологических наук, доцент

Р.С. Шилко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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; Fleeer, 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.

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.

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 результатов 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» ЕССЕ 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 178 страниц печатного текста, 8 рисунков и 20 таблиц. Библиография включает 136 наименований, в том числе 99 англоязычных.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновывается актуальность и излагается проблема исследования; формулируются цель и задачи, выдвигаются гипотезы; описывается методологическая основа, объект, предмет, методы и методики исследования; указывается личный вклад соискателя и приводятся положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретико-методологические основания изучения связи качества образовательной среды с показателями психического развития детей» посвящена истории изучения образовательной среды как фактора, влияющего на психическое развитие детей дошкольного возраста.

В **первом параграфе** первой главы представлен анализ теоретических подходов к пониманию и изучению образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях. Описаны три этапа развития теории и практики педагогики среды в России в довоенное время, сложившиеся в ответ на изменения общественно-политических условий в рамках модели, Ребенок — Среда — Педагог (Е.В. Стародубцева). На первом этапе изучения средовых воздействий (конец XIX в. — начало 20-х гг. XX в.) формировались предпосылки для дальнейшего анализа воздействия среды на формирование

индивидуальности ребенка (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.Ф. Лазурский, П.П. Блонский, Е.А. Флерина). В работах указанных авторов ребенок стал рассматриваться как личность, которая не только активно воспринимает явления окружающего мира, но и самостоятельно переживает, осмысляет их. Так, П.П.Блонский, писал: «Мы должны... воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению»¹. Среда, в которой растет и формируется ребенок, стала пониматься авторами как отдельный и мощный фактор воспитания. В научных трудах этого времени стали отмечаться сложность, большое разнообразие и изменчивость воздействия средовых факторов на формирование личности ребенка. Целью исследований первого этапа являлось художественное и социально-педагогическое описание уникального жизненного опыта детей и подростков в контексте многообразия средовых факторов, имеющих потенциальное влияние на развитие личности. Второй этап изучения средовых воздействий (начало 20-х гг. XX в. – 1929 г.) характеризуется ориентацией на развитие индивидуальности ребенка, механизмы формирования определенных личностных черт (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). В этот период сложился рефлексологический подход, ставивший перед собой задачу проработки теорий воспитания личности в среде (В.М. Бехтерев, Е.А. Аркин, А.Р. Лурия, Е.К. Сепп, В.Н. Осипова). Третий этап изучения средовых воздействий (1929–1936 гг.) может быть определен как программно-методический. Его основной целью стало формирование типа личности, наиболее соответствующего интересам общества (М.В. Крупенина, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, А.М. Гельмонт, С.М. Ривес, Л.М. Вассерман). Функция среды на данном этапе определялась как формирующая и изучалась преимущественно с помощью социолого-статистических методов.

¹ Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т. 1/Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 304 с.; С.42.

Изложены методологические основания послевоенных и современных российских подходов в области изучения воздействия среды на развитие детей (культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева и концепция личности 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. Рассмотрены наиболее разработанные современные российские психолого-педагогические подходы к изучению среды, построенные на идеях культурно-исторической психологии: коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды, предложенная В.В. Рубцовым (Рубцов, Поливанова, 2007); антрополого-психологическая модель образовательной среды, разработанная В.И. Слободчиковым (Слободчиков, 2000); экопсихологический подход В.И. Панова (Панов, 2007); эколого-личностная модель, предложенная В.А. Ясвиным (Ясвин, 2000; Ясвин, 2001). Среди зарубежных подходов к изучению воздействия среды на развитие личности рассмотрена признанная мировым научным сообществом теория экологических систем У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1989).

Во втором параграфе первой главы описываются основания для изучения развития регуляторных функций и понимания эмоций в связи с характеристиками качества образовательной среды группы детского сада и показателей ее отдельных компонентов. Анализируется понятие *социальной ситуации развития*, которая рассматривается в качестве исходного момента для происходящих изменений в психическом развитии (Выготский, 1999). Рассматриваются методологические основания для разделения относительных и абсолютных характеристик среды как условий психического развития детей. Обосновывается целесообразность использования инструмента по оценке качества образовательной среды, заключающего в себе возможность анализа и фиксации как относительных, так и абсолютных характеристик среды. Аргументируется выбор методики ECERS-R, которая позволяет получить общую оценку качества образовательной среды, включающую абсолютные

(предметно-материальное обустройство) и относительные (характер взаимодействия ребенка со средой и социальным окружением) показатели среды. Рассматривается соответствие пунктов и интегративных показателей инструмента теоретическим представлениям о возрастно-психологических особенностях и потребностях детей, а также учет таких аспектов, как личные предпочтения детей и создание пространства и возможностей для самостоятельной инициативы детей. Уточняется существующее ограничение анализа среды с использованием методики ECERS-R, когда неизученным остается переживание ребенка (его личное отношение к среде). Рассматриваются основные интегративные показатели образовательной среды группы детского сада и показатели ее отдельных компонентов, которые могут отражать внешние причины, обуславливающие процесс развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей.

В **третьем параграфе** первой главы описываются и анализируются с позиций культурно-исторического подхода основные результаты 20 наиболее крупных современных исследований (9 корреляционных и 11 исследований с применением процедуры регрессионного и дисперсионного анализа), посвященных изучению связи между особенностями развития регуляторных функций и понимания эмоций в дошкольном возрасте с интегративными показателями образовательной среды группы детского сада. Рассмотренные работы опубликованы за последние 20 лет. Во всех исследованиях использована немодифицированная версия инструмента ECERS-R и применялись стандартизированные диагностические инструменты оценки регуляторного и эмоционального развития детей. Итак, обзор корреляционных исследований показал, что 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. Выяснено, что наиболее адекватными методами статистического анализа данных в исследованиях роли

образовательной среды в психическом развитии являются дисперсионные и регрессионные методы. Об эффективности указанных методов свидетельствуют результаты систематического обзора.

В четвертом параграфе первой главы рассматриваются психологические особенности старшего дошкольного возраста, новообразования и факторы психического развития ребенка, а также значение социальной ситуации развития в развитии ребенка. Освещаются 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 социальной действительности, в которую он включен. Среди основных трендов в изучении развития детей дошкольного возраста в мировой исследовательской практике на сегодняшний день — исследование произвольного управления поведением, психическими процессами и эмоциональными состояниями. Также в параграфе рассматривается кризис семи лет как момент разделения внутренней и внешней сторон детской личности как основа для развития произвольного осмысленного поведения.

В пятом параграфе первой главы описывается развитие регуляторных функций в дошкольном возрасте. Освещены отечественные и зарубежные исследования, направленные на изучение регуляторных функций. Рассмотренные исследования различаются в используемых понятиях (произвольность, регуляторные функции, когнитивная саморегуляция), но во многом сходятся в их операционализации. Изучение произвольности в дошкольном возрасте в рамках теории культурно-исторического развития психики исходило из положений о социальной детерминации, системном строении, опосредованности и произвольности психики человека (Смирнова, 1990; Леонтьев, 1996). Согласно взглядам Л.С. Выготского, личность охватывает единство поведения, а развитие личности характеризуется становлением способности человека владеть собой и психическими процессами при помощи психологических орудий, где «человек сам создает стимулы, определяющие его реакции, и употребляет эти стимулы в качестве средств для

овладения процессами собственного поведения» (Выготский, 1983, стр. 72). Д.Б. Эльконин отождествлял формирование поведения личности с развитием произвольных действий и поступков (Эльконин, 1989) через «отказ от мимолетных желаний» (Эльконин, 1999, стр. 217). А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович отмечали, что именно произвольность имеет кардинальное значение для развития личности ребенка и выступает в качестве «функциональной системы, которая обеспечивает сознательное управление человеком своим поведением» (Божович, 2007, стр.31). 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), который «развивается... в меру развития умений пользоваться внешними знаками для поставленных перед собою задач» (Лурия, 2002, стр. 81). 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), необходимых для сложной деятельности, ориентированной на достижение целей. Наиболее значимая зарубежная теоретическая 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, при наличии соответствующей исследовательской задачи, могут также 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).

В **шестом параграфе** первой главы рассматриваются особенности развития понимания эмоций в дошкольном возрасте в перспективе ряда концепций (Wellman, 1992; Прусакова, 2005; Bender et al., 2011; Сергиенко,

2014; Pons, Harris, 2019). Приводится периодизация эмоционального развития детей Л.С. Выготского. Освещены вопросы формирования у ребенка «предвосхищения эмоций и предчувствия последствий своих поступков» (Запорожец, 1985; Запорожец, 1986, с. 283). Представлено понимание С.Л. Рубинштейном (1984) эмоциональной жизни ребенка. Рассмотрены взгляды П.М. Якобсона, полагавшего, что эмоции представляют собой форму отражения реальных отношений субъекта к значимым для него объектам (Якобсон, 1960). Проанализированы методологические предпосылки современных зарубежных подходов к пониманию эмоций, которые в основном строятся на результатах эмпирических исследований и отражают возрастную периодизацию развития понимания эмоций. Описаны преимущества и недостатки существующих методик, направленных на оценку понимания эмоций в дошкольном возрасте. Обоснована актуальность изучения понимания эмоций в дошкольном возрасте и приведены результаты исследований, показывающие связь понимания эмоций ребенком и его отсроченных академических и социальных результатов.

Во второй главе **«Эмпирическое исследование роли качества образовательной среды в индивидуальной динамике развития регуляторных функций и понимания эмоций у детей дошкольного возраста»** в соответствии с целью, задачами и гипотезами работы представлено описание эмпирического исследования.

В первом параграфе второй главы описывается программа исследования. Приведены цель, объект, предмет, гипотезы, теоретические и эмпирические задачи исследования. Для проверки общей и частных гипотез в качестве независимой переменной выбраны интегративные показатели, отражающие материальную насыщенность и организацию повседневных процессов присмотра и ухода за детьми как абсолютные показатели образовательной среды группы детского сада; и интегративные показатели, касающиеся использования речи воспитателем в течение дня, процессов взаимодействия и видов детской активности как относительные показатели образовательной среды групп детских садов, которые в течение одного года посещали

испытуемые. В качестве зависимой переменной выступило развитие регуляторных функций и понимания эмоций за год регулярного посещения групп детских садов.

Во **втором параграфе** второй главы описываются методы и выборка исследования; требования к процедуре психологической диагностики. В соответствии с целью исследования в процессе исследования использовано пять методик. Одна методика для оценки качества образовательной среды; три методики для оценки компонентов регуляторных функций; одна методика для оценки понимания эмоций. Все применяемые в исследовании методики психологической диагностики являются переведенными, адаптированными и стандартизированными на российской выборке надежными и валидными инструментами.

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. ECERS-R представляет собой структурированное наблюдение с опорой на протоколы оценивания. Наблюдение производится сертифицированными экспертами, прошедшими обучение и процедуру оценки согласованности оценок. Продолжительность наблюдения составляет от трех до четырех часов в первой половине дня. Инструмент успешно прошел масштабную адаптацию и апробацию на российской выборке с целью его дальнейшего использования в исследованиях и государственных мониторингах (Шиян, 2013; Шиян, Воробьева, 2015; Шиян и др., 2016). В работе над переводом и адаптацией ECERS-R были приложены большие усилия, направленные на учет особенностей системы дошкольного образования в России (проделана работа по интеграции существующих обязательных требований СанПиН и строительных нормативов, которые по некоторым пунктам вступали в противоречие с неадаптированной версией инструмента ECERS-R). ECERS-R включает оценивание 148 индикаторов, которые входят в 43 показателя, из

которых складываются 7 интегративных показателей (подшкал): «Пространство и его обустройство», «Уход за детьми», «Речь и мышление», «Детская активность», «Взаимодействие», «Структурирование программы», «Родители и персонал». Каждый из перечисленных интегративных показателей предусматривает 7-балльное оценивание: (1) – неудовлетворительно; (3) – минимально; (5) – хорошо; (7) – отлично. Интегративные показатель (подшкала) «Предметно-пространственная среда» включает следующие показатели: внутреннее помещение; мебель для ежедневного ухода, игр и учения; мебель для отдыха и комфорта; обустройство пространства для игр; места для уединения; связанное с детьми оформление пространства; пространство для игр, развивающих крупную моторику; оборудование для развития крупной моторики. Интегративные показатель (подшкала) «Присмотр и уход за детьми» включает показатели: приветствие и прощание; прием пищи и перекусы; сон/отдых; пользование туалетом и пеленание; гигиена; безопасность. Интегративные показатель (подшкала) «Речь и мышление» включает показатели: книги и иллюстрации; стимулирование общения между детьми; использование речи для развития мыслительных навыков; повседневное использование речи. Интегративные показатель (подшкала) «Виды активности» включает показатели: мелкая моторика; искусство; музыка и движение; кубики; песок и вода; ролевые игры; природа и наука; математика и счет; использование телевизора, видео и/или компьютеров; содействие принятию многообразия. Интегративные показатель (подшкала) «Взаимодействие» включает показатели: присмотр за деятельностью по развитию крупной моторики детей; общий присмотр за детьми; дисциплина; взаимодействие персонала и детей; взаимодействие детей друг с другом. Интегративные показатель (подшкала) «Структурирование программы» включает показатели: распорядок дня; свободная игра; групповые занятия; условия для детей с ограниченными возможностями. Интегративные показатель (подшкала) «Родители и персонал» включает показатели: условия для родителей; условия для удовлетворения личных потребностей персонала; условия для удовлетворения профессиональных потребностей персонала;

взаимодействие и сотрудничество персонала; сопровождение работы и оценивание персонала; возможности для профессионального роста. Все индикаторы, показатели и интегративные показатели (подшкалы) 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. В качестве интегративных показателей, отражающих абсолютные показатели среды, рассматриваются: «Предметно-пространственная среда» и «Присмотр и повседневный уход». Также анализировался обобщенный показатель качества образовательной среды, представляющий собой среднее арифметическое по семи интегративным показателям инструмента ECERS-R. Согласно руководству по использованию ECERS-R, оценки по каждому из интегративных показателей ниже трех баллов расценивались как показатель низкого качества среды. Оценки от трех баллов (включительно) расценивались как показатель среднего и высокого качества среды. 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.

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. Максимальный балл в данной методике равен 24.

Методика «Торможение» (Korkman et al., 2007; Алмазова и др., 2019) применялась для оценки способности ребенка сдерживать автоматические реакции в пользу произвольных (сдерживающий контроль). Тест ограничен по времени выполнения. Ребенку в нем предлагается посмотреть на серии фигур и назвать их (круг, квадрат) сначала как есть, а в следующей пробе наоборот (круг квадратом, а квадрат кругом). 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.

Методика «Память на конструирование» (Korkman et al., 2007; Алмазова и др., 2019) применялась 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.

Методика «Тест на понимание эмоций» (Pons, Harris, 2004) основана на теоретической модели П. Харриса и Ф. Понса (Pons, Harris, 2000) и направлена на оценку понимания эмоций у детей в возрасте от трех до одиннадцати лет. Методика была адаптирована к российской выборке (Веракса, Веракса, Гаврилова, Бухаленкова, Тарасова; 2019). Она 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. Время выполнения теста составляет 8–15 минут. Общий балл по методике может достигать 9 баллов.

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.

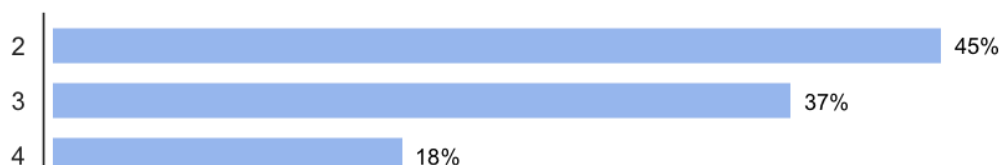
Выборку исследования составили 344 нормативно развивающихся ребенка дошкольного возраста, которые прошли индивидуальную психологическую диагностику дважды с перерывом в один год. Первый диагностический срез был произведен на момент посещения детьми старших групп детских садов. Возраст детей на момент прохождения первой диагностики составлял 5–6 лет ($M = 5,52$; $SD = 0,26$). В выборочную совокупность были включены дети с нормативными показателями регуляторного (Алмазова и др., 2020) и эмоционального (Веракса и др., 2021) развития. Второй диагностический срез был произведен на момент посещения теми же самыми детьми подготовительных групп, в возрасте 6–7 лет. Выборку 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 интегративных показателей качества образовательной среды группы детского сада. Дети, прошедшие диагностику в старшей группе, но редко посещавшие детский сад в течение года, 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.

Третий параграф второй главы содержит изложение основных результатов оценки интегративных показателей качества образовательной среды группы детского сада и показателей ее отдельных компонентов в

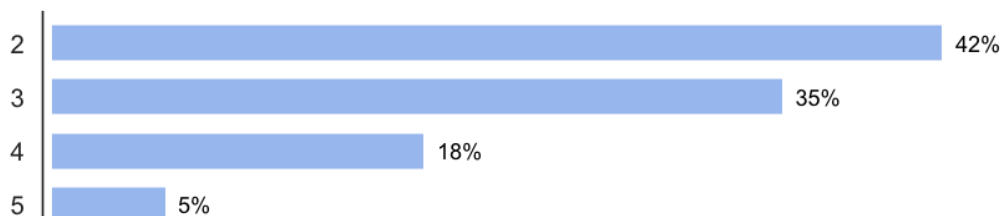
обследованных группах детских садов и их детальное феноменологическое описание. Для достижения высокой надежности результатов по каждому взятому в анализ интегративному показателю ECERS-R были выделены два уровня качества: низкое и высокое. Критерии определялись в соответствии с критериями, предложенными в оригинальной версии инструмента ECERS-R. Если общий балл был меньше «3», то качество образовательной среды оценивалась как низкое; в противном случае оно рассматривалось как среднее или высокое. Согласно мерам центральной тенденции, полученным в результате применения описательных статистик для оценок экспертизы образовательной среды 17 групп детских садов, медианное значение по четырем из пяти изучаемых интегративных показателей качества образовательной среды (Предметно-пространственная среда, Присмотр и повседневный уход, Речь и мышление, Взаимодействие) равняется трем. Единственным интегративным показателем образовательной среды, по которому медианное значение оказалось ниже трех баллов — Виды детской активности.

В параграфе приводится количественное распределение испытуемых по группам с низким и высоким качеством образовательной среды на основе изучаемых интегративных показателей и детально рассматриваются феноменологические характеристики среды исследуемых групп детских садов. Диаграммы частот (см. Рис. 1) отражают количество детей (%), которые в течение календарного года посещали группы детских садов с высоким или низким качеством образовательной среды по каждому из изучаемых интегративных показателей («Пространство и его обустройство», «Уход за детьми», «Речь и мышление», «Детская активность», «Взаимодействие» «Обобщенный показатель качества образовательной среды – Общий балл ECERS-R»). По вертикальной оси представлены оценки по шкале от 1 до 7 по каждому показателю качества образовательной среды. Согласно руководству ECERS-R, оценки ниже 3 баллов расцениваются как показатель низкого качества среды. Оценки от трех баллов – как показатель среднего и высокого качества среды.

Предметно-пространственная среда (среднее по подшкале)



Присмотр и повседневный уход (среднее по подшкале)



Речь и мышление (среднее по подшкале)



Виды детской активности (среднее по подшкале)



Взаимодействие (среднее по подшкале)



ECERS-R (общий балл)

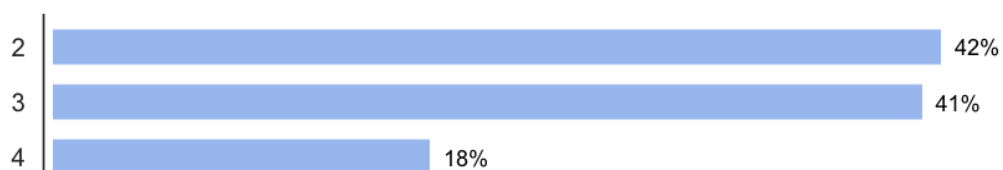


Рис. 1. Диаграммы частот по количеству детей (%), посещавших в течение календарного года группы детских садов с высоким и низким качеством образовательной среды по интегративным показателям и обобщенному показателю качества образовательной среды

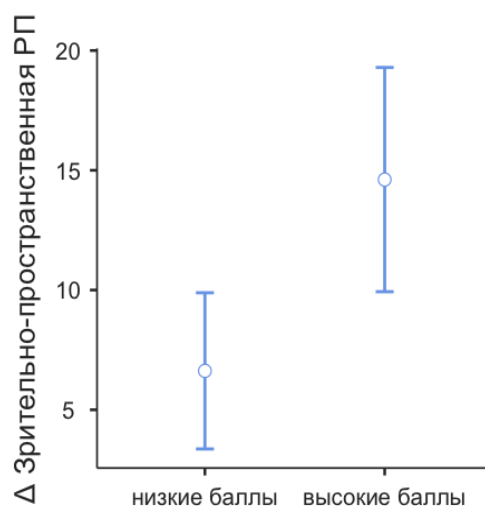
В четвертом параграфе второй главы представляются результаты подсчета развития регуляторных функций у детей за один календарный год. Все показатели отражают то, насколько улучшилось исполнение детьми

методик на оценку регуляторных функций за один год. Индивидуальный темп развития регуляторных функций представлен в значениях Δ , где из результатов второго тестирования каждого ребенка вычтены результаты первого. Описываются результаты процедуры контроля «эффекта потолка» для прогресса детей по каждому из компонентов регуляторных функций. Контроль «эффекта потолка» проводился с помощью сопоставления средних и стандартных отклонений в успешности выполнения испытуемыми методик на первом диагностическом срезе с максимально возможными баллами по каждой методике. Часть детей на первом диагностическом срезе показала приближенный к максимальному результат по методике, направленной на оценку когнитивной гибкости. В связи с чем потенциальный прирост баллов по данной методике в течение года оказывается ограничен для этих детей. Во избежание ложных выводов исследования, из анализа исключены испытуемые, показавшие 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 исключены 117 детей (29,7% относительно общей выборочной совокупности). По остальным методикам «эффект потолка» не зафиксирован. В данном параграфе также приводятся результаты проверки данных на нормальность распределения с помощью Normality Test (Shapiro-Wilk). С целью изучения темпа развития регуляторных функций в дошкольном возрасте проанализированы различия между средними показателями 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. Значимые различия в темпе развития регуляторных функций не выявлены.

В пятом параграфе второй главы рассматриваются показатели развития понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста за один календарный год, представляющие собой значения Δ , где из результатов второго тестирования вычтены результаты первого тестирования. Описываются

результаты процедуры контроля «эффекта потолка» для прогресса детей по каждому из компонентов понимания эмоций. Процедура контроля «эффекта потолка» также проводилась с помощью сопоставления средних и стандартных отклонений в успешности выполнения методик на первом диагностическом срезе с максимально возможными баллами по каждому показателю методики. 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». 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. Различия в темпе развития понимания эмоций между мальчиками и девочками ни по одному из показателей не являются значимыми.

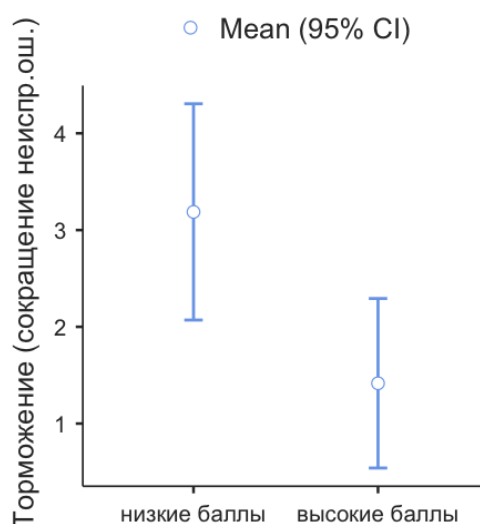
В **шестом параграфе** второй главы анализируются различия в развитии регуляторных функций у детей за один календарный год, обусловленные интегративными показателями образовательной среды с помощью критерия One-Way ANOVA. За один календарный год дети, посещавшие группы с более высокими баллами по интегративному показателю «Предметно-пространственная среда» в среднем показали значимо более высокий темп развития зрительно-пространственной рабочей памяти ($M_{\Delta} = 14,61$; $SD_{\Delta} = 25,77$; $\min_{\Delta} = -24$, $\max_{\Delta} = 117$), чем сверстники из групп с низкими баллами по указанным интегративным показателям качества образовательной среды ($M_{\Delta} = 7,62$; $SD_{\Delta} = 24,62$; $\min_{\Delta} = -50$, $\max_{\Delta} = 102$) (см. Рис. 2).



*Абсолютный интегративный показатель качества образовательной среды
«Предметно-пространственная среда»*

Рис. 2. Развитие зрительно-пространственной рабочей памяти за один год у детей, посещавших группы с высоким и низким качеством образовательной среды по интегративному показателю «Предметно-пространственная среда»

У воспитанников групп с низкими баллами по интегративному показателю «Виды активности» сдерживающий контроль за год в среднем возрос больше ($M_{\Delta} = 3,188$; $SD_{\Delta} = 8,28$; $\min_{\Delta} = -3$, $\max_{\Delta} = 13$), чем у сверстников из групп с высокими баллами ($M_{\Delta} = 1,417$; $SD_{\Delta} = 5,09$; $\min_{\Delta} = -7$, $\max_{\Delta} = 12$) (см. Рис. 3).

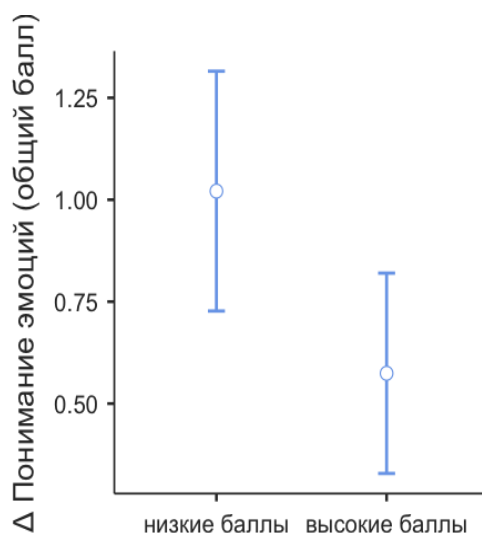


*Относительный интегративный показатель качества образовательной среды
«Виды активности»*

Рис. 3. Развитие сдерживающего контроля за один год у детей, посещавших группы с высоким и низким качеством образовательной среды по интегративному показателю «Виды активности»

Не выявлено значимых различий в развитии регуляторных функций у детей, посещавших в течение года группы с низкими и высокими баллами по показателям «Присмотр и повседневный уход» и «Взаимодействие», и обобщенными показателями качества образовательной среды.

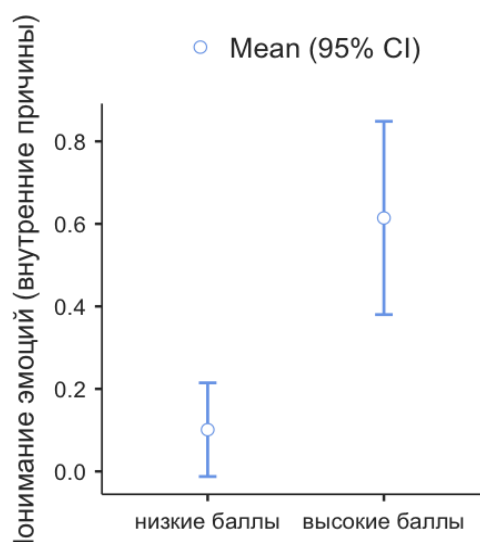
В **седьмом параграфе** второй главы анализируются различия в развитии понимания эмоций у детей за один календарный год, обусловленные интегративными показателями качества образовательной среды, с помощью критерия One-Way ANOVA (Welch's). Приводятся выявленные значимые различия. Развитие общего уровня понимания эмоций и понимания мета-эмоций значимо выше у детей, посещавших в течение года группы с низкими оценками по интегративному показателю «Присмотр и повседневный уход» ($M_{\Delta} = 1,021$; $SD_{\Delta} = 2,050$; $\min_{\Delta} = -3$, $\max_{\Delta} = 8$; и $M_{\Delta} = 0,503$; $SD_{\Delta} = 1,274$; $\min_{\Delta} = -1$, $\max_{\Delta} = 3$, соответственно), чем у сверстников из групп с высокими оценками ($M_{\Delta} = 0,574$; $SD_{\Delta} = 1,512$; $\min_{\Delta} = -5$, $\max_{\Delta} = 8$; и $M_{\Delta} = 0,189$; $SD_{\Delta} = 1,084$; $\min_{\Delta} = -2$, $\max_{\Delta} = 3$, соответственно) (см. Рис. 4).



*Абсолютный интегративный показатель качества образовательной среды
«Присмотр и повседневный уход»*

Рис. 4. Развитие общего уровня понимания эмоций за один год у детей, посещавших группы с высоким и низким качеством образовательной среды по интегративному показателю «Присмотр и повседневный уход»

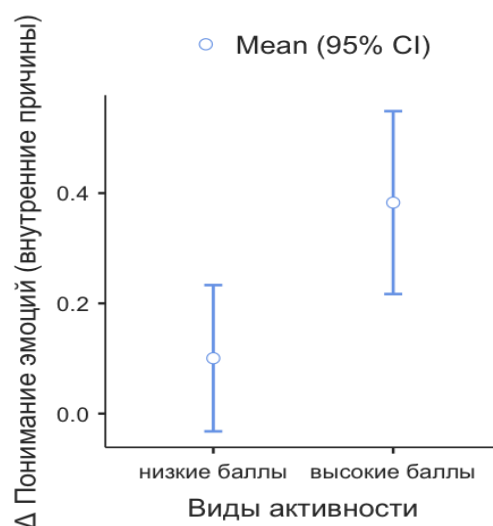
За год дети, посещавшие группы с более высокими баллами по интегративному показателю образовательной среды «Речь и мышление», в среднем, показали значимо более интенсивное развитие понимания эмоций ($M_{\Delta} = 0,614$; $SD_{\Delta} = 0,982$; $\min_{\Delta} = -2$, $\max_{\Delta} = 3$), чем сверстники из групп с низкими баллами ($M_{\Delta} = 0,101$; $SD_{\Delta} = 0,942$; $\min_{\Delta} = -2$, $\max_{\Delta} = 3$) (см. Рис. 5).



*Относительный интегративный показатель качества образовательной среды
«Речь и мышление»*

Рис. 5. Развитие понимания внутренних причин эмоций за один год у детей, посещавших группы с высоким и низким качеством образовательной среды по интегративному показателю «Речь и мышление»

За год посещения групп с высокими баллами по интегративному показателю образовательной среды «Виды активности» воспитанники детских садов, в среднем, показали значимо более интенсивное развитие понимания внутренних причин эмоций ($M_{\Delta} = 0,383$; $SD_{\Delta} = 0,948$; $\min_{\Delta} = -1$, $\max_{\Delta} = 3$), чем сверстники из групп с низкими баллами по данному интегративному показателю ($M_{\Delta} = 0,100$; $SD_{\Delta} = 0,973$; $\min_{\Delta} = -2$, $\max_{\Delta} = 3$) (см. Рис. 6).



*Относительный интегративный показатель качества образовательной среды
«Виды активности»*

Рис. 6. Развитие понимания внутренних причин эмоций за один год у детей, посещавших группы с высоким и низким качеством образовательной среды по интегративному показателю «Виды активности»

Анализ не выявил значимых различий в развитии понимания эмоций у детей, посещавших в течение года группы с низкими и высокими баллами по таким интегративным показателям образовательной среды, как «Предметно-пространственная среда» и «Взаимодействие», а также низкими и высокими обобщенными показателями качества образовательной среды.

В **Обсуждении** полученные результаты рассматриваются с позиции культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) и современных зарубежных исследовательских подходов к изучению роли среды в детском развитии (У. Бронфенбреннер, Т. Хармс, Р. Клиффорд), а также сопоставляются с выводами современных эмпирических исследований (например, Farris, 2000; Kyratzis and Guo, 2001; Comparini, Douglas, & Perez, 2014; Bodrov, Leong, 2006; Laursen, Finkelstein, & Betts, 2001; Liao et al., 2014; Mathieson & Banerjee, 2011). Интегративные показатели образовательной среды, отражающие материальную насыщенность и организацию повседневных процессов присмотра и ухода за детьми (абсолютные показатели образовательной среды), рассматриваются в качестве необходимых условий для разворачивания различных видов индивидуальной и

совместной деятельности, а также определяющих ту материальную среду, в которой дети взаимодействуют с окружающими их детьми и взрослыми. Рассматриваются механизмы, обуславливающие вклад этих интегративных показателей среды в развитие регуляторных функций и понимания эмоций на протяжении года. Интегративные показатели использования речи воспитателем в течение дня, процессов взаимодействия и совместных видов детской активности (относительные показатели образовательной среды), рассматриваются как условия, определяющие, каким сущностным образом ребенок оказывается включен в среду, какой опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми он приобретает. Анализируется выявленный вклад интегративных показателей, характеризующих материальную насыщенность и организацию повседневных процессов присмотра и ухода за детьми, как факторов, обуславливающих индивидуальный темп развития регуляторных функций и понимания эмоций на протяжении года; предлагается ряд интерпретаций полученных результатов.

В **Заключении** указываются основные преимущества и ограничения проведенного исследования и намечаются перспективы дальнейших исследований. Полученные результаты показывают, что факторы, связанные с интегративными показателями образовательных сред и с их отдельными компонентами, обуславливают динамику развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми дошкольного возраста. Проведенное исследование объясняет механизм развития регуляторных функций и понимания эмоций как процесс, детерминированный системой отношений ребенка с совокупностью социальных и материальных факторов в группе детского сада. Полученные результаты подтверждают теоретическое предположение о том, что в формировании социальной действительности ребенка и 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 интегративные показатели,

касающиеся использования речи воспитателем в течение дня, процессов взаимодействия и совместных видов детской активности. При этом показано, что обобщенный показатель качества образовательной среды не отражает влияние факторов, способных обуславливать процесс развития регуляторных функций и понимания эмоций детьми дошкольного возраста.

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*.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

Основное содержание диссертации отражено в 7 научных публикациях (общий объем – 9,78 п.л.; авторский вклад – 7,63 п.л.).

Публикации в рецензируемых научных изданиях, индексируемых в Web of Science, Scopus, RSCI, а также в изданиях из перечня, утвержденных Ученым советом МГУ для защиты в диссертационном совете МГУ имени М.В.Ломоносова по специальности 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки):

1. Гаврилова, М.Н. Связано ли понимание эмоций детьми с представлениями их воспитателей об эмоциональном развитии? / Д. А. Бухаленкова, М. С. Асланова, З. В. Айрапетян, М. Н. Гаврилова // Российский психологический журнал. — 2021. — Т. 18, № 2. — С. 53–66. (1.86 п.л./1.12), **Scopus SJR 0.869**.

2. Гаврилова, М.Н. Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, М.Н. Гаврилова, Д.А. Бухаленкова, К.С. Тарасова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2021. — Т. 18. — №. 1. — С. 56–70, (1.73 п.л./1.65), **Scopus SJR 0.189**.

3. Gavrilova, M.N. The impact of classroom quality on young children's emotion understanding / A.N. Veraksa, M.N. Gavrilova, F. Pons // European Early Childhood Education Research Journal. — 2020. — Т. 28. — №. 5. — С. 690-700, (1.21 п.л./1.10 п.л.), **Scopus SJR 1.075**.

4. Гаврилова, М.Н. Образовательная среда и эмоционально-личностное развитие дошкольников / О.В. Алмазова, А.К. Белолуцкая, Д.А. Бухаленкова,

А.Н. Веракса, М.Н. Гаврилова // Вопросы психологии. – 2019. – №. 1. – С. 40-51. (1.32 п.л./0.68 п.л.), **Scopus SJR 0.015**.

5. Гаврилова, М.Н. Связь показателей развития речи и регуляторных функций у детей дошкольного возраста: анализ исследований / А.Н. Веракса, М.Н. Гаврилова, Д.А. Бухаленкова // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – №. 3. – С. 64-76, (1.44 п.л./1.30 п.л.), **Scopus SJR 0.207**.

6. Гаврилова, М.Н. Связь качества образовательной среды дошкольного учреждения и психического развития ребенка: теоретический обзор / М.Н. Гаврилова, А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – №. 433. – С. 64-76, (1.21 п.л./1.09 п.л.), **RSCI; ИФ РИНЦ 0.401**.

7. Гаврилова, М.Н. Связь характеристик образовательной среды детского сада и уровня развития регуляторных функций дошкольников / А.К. Белолуцкая, А.Н. Веракса, О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, М.Н. Гаврилова, И.Б. Шиян // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – №. 6. – С. 85–96, (1.32 п.л./0.69 п.л.), **ИФ РИНЦ 2.154**.