

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В. АЛМАЗОВА, А.К. БЕЛОЛУЦКАЯ, Д.А. БУХАЛЕНКОВА,
А.Н. ВЕРАКСА, М.Н. ГАВРИЛОВА

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Изложены результаты исследования взаимосвязи качества образовательной среды детских садов и уровня эмоционально-личностного развития дошкольников. Для оценки качества среды были использованы Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised, ECERS-R). Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников была произведена с использованием методик «Теория сознания» и «Понимание эмоций». Выборку данного исследования, которое было проведено в 2016–2018 гг., составили 706 детей в возрасте 5–6 лет ($M_e = 5,6$ лет), воспитанников из 34 старших групп детских садов Москвы; из них 357 (50,6%) мальчиков и 349 (49,4%) девочек. Исследование не обнаружило прямой связи между качеством среды и особенностями эмоционально-личностного развития дошкольников. Наиболее значимыми для эмоционально-личностного развития дошкольников параметрами качества образовательной среды оказались следующие: «использование речи для развития мышления», «наличие мест для уединения», «оборудование для развития крупной моторики». На основании кластерного анализа были выделены три уровня качества среды: низкий, средний и высокий. В результате проведенного анализа было установлено, что уровень развития сознания (Theory of Mind – ToM) значимо выше у дошкольников из образовательных сред среднего уровня, чем у всех остальных детей. Анализ успешности выполнения отдельных заданий методик «Теория сознания» и «Понимание эмоций» детьми из групп с разным образовательным уровнем показал, что в целом развитие сознания (ToM) и успешное усвоение норм поведения быстрее всего происходит в группах со средним качеством среды. При этом способность к децентрации лучше развита у детей из групп с высоким качеством среды.

Ключевые слова: качество образовательной среды, детский сад, эмоциональный интеллект, теория сознания.

Одна из активно развивающихся областей современных исследований в психологии и педагогике связана с оценкой качества среды, представленной в дошкольных образовательных организациях (Веракса, Веракса, 2011; Шиян, 2016). Результаты многочисленных работ последних лет показывают значение качества образовательной среды для психического развития детей дошкольного возраста (Caspi, Silva, 1995; Namre, Pianta, 2003; Gjems, 2017).

В дошкольном возрасте ребенок большую часть времени проводит в детском саду, будучи включенным в систему суще-

ствующих в нем социальных взаимоотношений. Весь комплекс условий, которые опосредствуют процесс взаимодействия дошкольника с воспитателем и другими детьми, может быть обобщен понятием образовательной среды. В этот период активно развивается теория сознания (Theory of Mind – ToM), дошкольники постепенно преодолевают эгоцентризм мышления, что способствует развитию у них коммуникативных качеств, которые будут иметь больше значение для успешной социализации и адаптации ребенка в школе (Miller, 2012). Цель данного исследования состояла в том, чтобы понять, какие характеристики образовательной среды детского сада имеют наибольшее

значение для эмоционально-личностного развития дошкольников.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В современной исследовательской практике выделяются два компонента качества образовательной среды (Реморенко и др., 2017):

1) структурное качество – количественные характеристики среды детского сада, создающие основу для осуществления процессов дошкольного образования (соотношение педагогов и детей в группе, материально-техническое обеспечение группы, соблюдение норм безопасности, квалификация педагогов и персонала и т.п.);

2) процессуальное качество – образовательное взаимодействие между педагогами и детьми, между самими детьми, а также детей с пространством и материалами (со средой).

Среди инструментов оценки качества образовательной среды одним из наиболее популярных инструментов являются Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (Early Childhood Environment Rating Scale—Revised, ECERS-R) (Harms, Clifford, Styer, 2005).

Они позволяют получить оценку качества обоих компонентов качества среды и включают семь подшкал: 1) пространство и его обустройство, 2) уход за детьми, 3) речь и мышление, 4) детская активность, 5) взаимодействие, 6) структурирование программы, 7) родители и персонал. Каждая подшкала включает несколько (от 4 до 10) индикаторов.

ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗИ КАЧЕСТВА СРЕДЫ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Многие исследования показывают, что эмоционально поддерживающие отноше-

ния между педагогом и ребенком могут оказывать значительное влияние на когнитивное и эмоциональное развитие (Hamge, Pianta, 2003), формирование социальной компетентности у дошкольников (Mashburn et al., 2008; Curby et al., 2009), на предотвращение возможных проблем с поведением в будущем. Так, в исследовании Т.В. Керби и коллег воспитанники детских садов, в которых воспитатель обеспечивал высокий уровень эмоциональной поддержки, продемонстрировали более высокие результаты развития социальной компетентности, чем остальные дети: они увереннее вступали во взаимодействие с другими детьми и поддерживали отношения кооперации (Curby et al., 2009).

В исследовании С. Клоусони, Г. Люз (Clawson, Luze, 2008) изучались наличие и степень выраженности поведенческих проблем, депрессии, тревожности и агрессивности у детей, посещавших детские сады с различными уровнями качества образовательной среды. В нем приняли участие 60 детей от 4 до 5 лет. Результаты свидетельствуют о том, что у детей из групп с высоким и средним уровнем качества среды, измеренным с помощью методики ECERS-R, проблемы поведенческого и эмоционально-личностного характера встречаются реже, чем у воспитанников групп с низким качеством.

Исследовалось также влияние образовательной среды на формирование готовности детей к школьному обучению на выборке из 138 воспитанников пятилетнего возраста (Jeon et al., 2010). Было установлено, что дети из групп с низкой оценкой среды по методике ECERS-R испытывали сложности в установлении контакта со сверстниками, но не с освоением учебного материала.

Между тем существует целый ряд корреляционных исследований, в которых не было обнаружено статистически значимых связей между средним баллом по методике ECERS-R и выраженностью поведенче-

ских проблем у детей (Peisner-Feinberg, Burchinal, 1997; Howes et al., 2008), а также с коммуникативным развитием дошкольников (Там же; Pinto, Pessanha, Aguiar, 2013; Abreu-Lima et al., 2013). Противоречивый характер данных о корреляции показателей среды и эмоционально-личностного развития можно объяснить спецификой устройства шкал ECERS-R, где почти невозможно получить одинаково высокие баллы по всем подшкалам. Таким образом, значение среднего балла для исследований корреляционного типа оказывается нерелевантно. Более корректные результаты можно получить при сопоставлении характеристик индивидуального развития дошкольников и значений отдельных подшкал.

Так на протяжении нескольких лет психологи наблюдали за когнитивным и эмоционально-личностным развитием детей 2587 детей от 3 до 5 лет (Hall et al, 2013). Исследование показало, что общая оценка качества среды по ECERS-R, а также отдельные подшкалы методики: Речь и мышление и Взаимодействие являются предикторами развития способности детей к кооперации друг с другом.

Аналогичное исследование связи качества образовательной среды с эмоционально-личностным развитием дошкольников, но с применением методики CLASS (Методика оценки взаимодействия педагога с детьми; Pianta, LaParo, Hamre, 2008) было проведено позднее (Broekhuizen et al., 2015). В нем приняли участие 1013 детей, дважды проходивших психологическую диагностику: при поступлении в детский сад и на момент перехода в I класс. Анализ результатов детей, получивших различный опыт дошкольного образования, убедительно свидетельствовал о влиянии качества образовательной среды на траектории их развития. Так, дети, посещавшие группы с высокой эмоциональной поддержкой и хорошо организованной работой, демонстрируют более высокий уровень эмоционально-личностного развития и реже страдают

от поведенческих проблем, чем дети из групп с низким качеством среды.

При этом не всегда общий показатель качества среды оказывается связан с развитием коммуникативных качеств дошкольников; зачастую значимыми предикторами выступают только отдельные подшкалы инструментария. Другая причина может заключаться в нелинейном характере связи между оценкой качества среды и эмоционально-личностным развитием дошкольников, для которого необходим такой стиль руководства детской деятельностью, при котором они становятся ее полноценными участниками, тогда как излишний контроль поведения детей в группе снижает их эмоциональный тонус, оставляет равнодушными к тому, насколько успешно осуществляется совместная деятельность и насколько она значима для окружающих (Развитие социальных эмоций..., 1986). Таким образом, вопрос о том, какие именно характеристики образовательной среды оказывают наибольшее влияние на развитие эмоционально-личностной сферы дошкольников, до конца не изучен.

Важно отметить, что в большинстве исследований при оценке эмоционально-личностного развития и коммуникативных компетенций дошкольников использовались преимущественно опросники, ориентированные на оценку поведения детей в группе (Peisner-Feinberg, Burchinal, 1997; Howes et al., 2008; Pinto, Pessanha, Aguiar, 2013; Abreu-Lima et al., 2013), тогда как за успешной коммуникацией со сверстниками также стоят такие когнитивные способности, как понимание эмоций и мыслей других детей, уровень развития сознания – Theory of Mind (Miller, 2012; Чеснокова, Мартиросова, 2017).

В связи с этим целью данного исследования было изучение взаимосвязи качества образовательной среды сада и эмоционально-личностным развитием детей старшего дошкольного возраста. Мы предположили,

что средний уровень развития среды является оптимальным для эмоционального развития ребенка.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для оценки качества среды была использована методика ECERS-R (Harms, Clifford, Cryer, 2005). Валидность, надежность и достоверность получаемых с ее помощью результатов подтверждается многочисленными научными исследованиями. Данная методика является наиболее широко используемой в России, была проведена ее апробация в Москве (Шиян и др., 2016; Реморенко и др., 2017).

Шкалы комплексной оценки качества образовательной среды ECERS-R действуют по принципу экспертного наблюдения. Объективность оценки условий образовательной среды обеспечивается наличием у эксперта оценочного листа, включающего конкретные, наблюдаемые и измеряемые условия среды (индикаторы). В зависимости от условий, представленных в среде, эксперт принимает решение о присвоении балла от 1 до 7 по каждому из 43 показателей, затем подсчитываются средний балл по каждой подшкале и итоговый балл.

Для оценки эмоционально-личностного развития дошкольников были использованы следующие методики:

1. «Теория сознания» («Theory of Mind», ToM) является субтестом NEPSY-II (Korkman, Kirk, & Kemp, 2007) и направлена непосредственно на диагностику развития различных компонентов теории сознания: способность понимать намерения, мысли других людей, умение различать реальный и воображаемые планы действительности, понимать переносный смысл речевых оборотов, а также решать задания на ложные убеждения. Данная методика предназначена для детей в возрасте от 5 до 16 лет и включает 21 задание.

2. Методика «Понимание эмоций» («Test of Emotion Comprehension», TEC)

(Pons, Harris, 2000) направлена на изучение способности детей понимать эмоции других людей в различных ситуациях. Она была разработана для диагностики детей в возрасте от 4 до 16 лет и состоит из 22 заданий, каждое из которых оценивается в 0 или 1 балл.

Выборку составили 706 детей в возрасте 5–6 лет ($M_e = 5,6$ лет), воспитанников из 34 старших групп детских садов Москвы. Из них 357 (50,6%) мальчиков и 349 (49,4%) девочек. Данное исследование было проведено в 2016–2018 гг. Диагностика проводилась в индивидуальной форме, в тихом помещении.

АНАЛИЗ СВЯЗЕЙ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ И КАЧЕСТВА СРЕДЫ

Показатели внутренней согласованности для методик ToM и TEC (Альфа Кронбаха) – 0,541 и 0,511 соответственно, что позволяет говорить о приемлемости данных для дальнейшего использования. При этом исключение отдельных пунктов не повышает уровень согласованности данных. Так как обе методики направлены на диагностику эмоционального развития, дополнительно для проверки конвергентной валидности была измерена корреляция между результатами выполнения методик TEC и ToM – $r = 0,385$ при $p < 0,001$.

Эти результаты были усреднены по каждой из 34 групп, после чего был проведен корреляционный анализ между полученными переменными и подшкалами методики ECERS-R.

Данный анализ не выявил значимых связей среднего балла в целом по методике ECERS-R, а также среднего балла по каждой из семи подшкал и результатов выполнения детьми психологических методик, направленных на диагностику эмоционального развития. В связи с этим мы обратились к анализу отдельных показателей, входящих в методику. Был получен ряд

хоть и слабых, но статистически значимых связей, как положительных, так и отрицательных (критерий Спирмена).

Положительные значимые взаимосвязи подшкал:

1) **пространство и его обустройство** – результаты выполнения детьми методики ТоМ оказались связаны с таким показателем оценки среды, как «пространство для игр, развивающую крупную моторику» ($r = 0,356, p = 0,039$), и на уровне тенденции – с таким показателем, входящим в данную шкалу, как «Места для уединения» ($r = 0,335, p = 0,053$);

2) **Речь и мышление** – выявлена связь методики ТЕС с показателем «использование речи для развития мыслительных навыков» ($r = 0,393, p = 0,022$);

3) **Детская активность** – Результаты методики ТоМ оказались значимо связаны с показателем «ролевые игры» ($r = 0,336, p = 0,052$), а результаты методики ТЕС коррелируют с показателем «содействие принятию многообразия» ($r = 0,403, p = 0,018$) и это интересный результат, поскольку дети, участвующие в данной методике, принадлежат к разным национальностям, не часто встречающимся в Москве, а данный показатель отражает наличие в группе детского сада материалов, показывающих представителей разных этнических групп и национальностей;

4) **структурирование программы** – выявлена связь методики ТЕС с показателем «условия для детей с ограниченными возможностями» ($r = 0,349, p = 0,041$). Однако мы считаем, что полученную связь надо анализировать очень аккуратно, исходя из особенностей получения оценок по ней (в части групп оценки не были проставлены в связи с тем, что эксперты не могли убедиться ни в наличии, ни в отсутствии этих условий).

Отрицательные значимые взаимосвязи подшкал:

1) **Уход за детьми** – была выявлена значимая обратная связь методики ТоМ

с показателем «Пользование туалетом» ($r = -0,349, p = 0,043$).

2) **взаимодействие** – результаты выполнения детьми методики ТоМ оказались обратно связанными на уровне тенденции с такими характеристиками среды, как «присмотр за деятельностью по развитию крупной моторики детей» ($r = -0,316, p = 0,068$) и с «взаимодействием персонала и детей» ($r = -0,335, p = 0,053$). Методика ТЕС обратно связана на уровне тенденции с показателем «взаимодействие детей с друг другом» ($r = -0,316, p = 0,068$).

3) **родители и персонал** – значимые обратные связи были выявлены между методикой ТоМ и показателями «условия для удовлетворения профессиональных потребностей персонала» ($r = -0,530, p = 0,001$) и «сопровождение работы и оценивание персонала» ($r = -0,350, p = 0,043$).

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В результате кластерного анализа оценок групп детских садов по подшкалам ECERS-R (методом К-средних) были выделены три уровня качества среды: низкий, средний и высокий (табл. 1). Выбор именно этой разновидности кластерного анализа обусловлен желанием, исходя из теоретических представлений, увидеть разбиение групп детей именно на три вида – низкий, средний и высокий.

Проверив различия в оценках (по критерию Краскела–Уоллиса, выбранным исходя из особенностей данных – всего 34 группы) мы получили, что оценки по всем подшкалам ECERS-R значимо различаются у всех выделенных кластеров ($p < 0,01$), что позволяет нам далее говорить о качественно различающихся типах образовательных сред. Почти половина (48,7%) детей посещают детские сады с низким уровнем образо-

Таблица 1

Центры кластеров – оценок по подшкалам ECERS-R для разных уровней качества образовательной среды

Подшкалы ECERS-R	Уровень качества среды		
	низкий	средний	высокий
пространство и его обустройство	2,8	3,5	3,8
уход за детьми	2,5	3,8	4,0
речь и мышление	3,0	3,4	3,8
детская активность	2,2	3,0	3,5
взаимодействие	3,1	3,8	4,6
структурирование программы	2,1	2,8	3,9
родители и персонал	2,7	3,3	4,6
Число людей	344	169	193

вательной среды, 24,0% – со средним и 27,3% – с высоким.

В табл. 2 представлены описательные статистики (среднее и станд. отклонение) оценок по ТЕС и ТоМ у дошкольников с разным уровнем качества среды.

С помощью теста Левина были проверены гомогенности дисперсий оценок ТЕСи ТоМ в разных кластерах (Levene's test, $p < 0,05$). В силу большого числа респондентов нормальность распределения оценок ТЕС и ТоМ в кластерах не нуждается в проверке. Таким образом мы можем использовать однофакторный ANOVA для проверки гипотезы о различиях эмоционального развития дошкольников в образовательных средах разного качества.

С использованием однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) было выявлено, что оценки методики, направленной на оценку уровня развития теории сознания (ТоМ) в группах детей с разным

уровнем качества образовательной среды, значительно различаются ($F = 2,81, p = 0,045$). Так как получены значимые различия, то используя тест Тьюки (метод множественных сравнений), получаем, что есть различия между детьми из группы со средним качеством среды и всеми остальными детьми ($p < 0,05$).

На рис. 1 представлена диаграмма размаха оценок теории сознания у дошкольников из образовательных сред разных уровней (по качеству).

Далее для более детального анализа эмоционального развития детей в образовательных средах разного типа была проведена проверка наличия различий успешности при выполнении отдельных заданий, направленных на диагностику теории сознания и понимания эмоций (ТоМ и ТЕС) у дошкольников из образовательных сред разных уровней (использован критерий χ -квадрат).

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения оценок по методикам ТЕС и ТоМ у дошкольников с разным уровнем качества среды

Методика и характеристика		Уровень качества среды		
		Низкий	Средний	Высокий
ТЕС	Me	15,38	15,32	15,36
	SD	2,59	2,31	2,33
ТоМ	Me	13,64	14,38	13,80
	SD	3,55	3,70	3,50

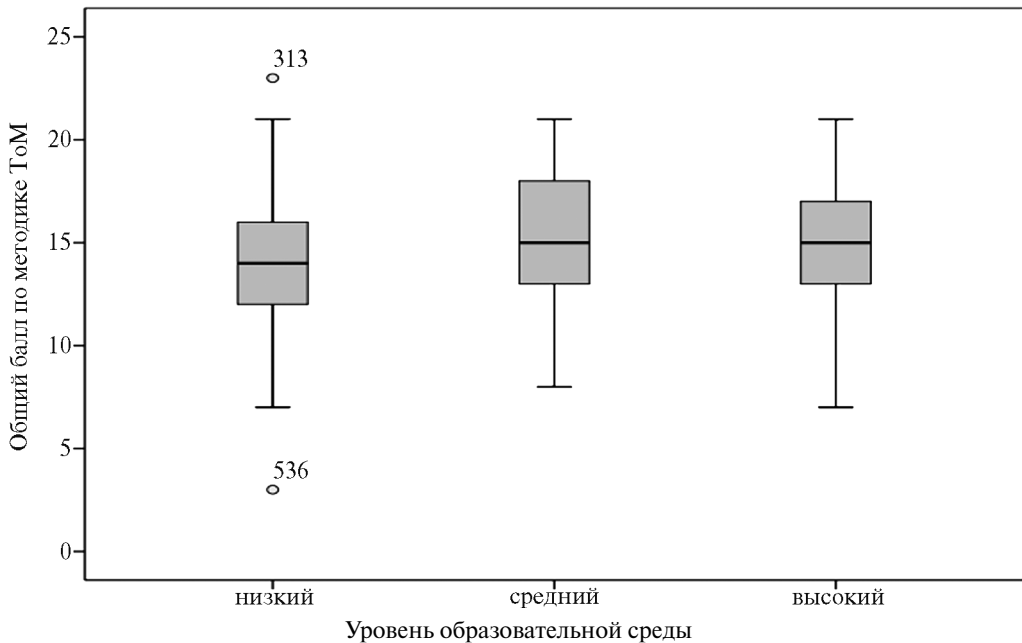


Рис. 1. Диаграмма размаха оценок по методике ТоМ у дошкольников из образовательных сред разных уровней (центральная часть графика – верхний и нижний квартиль, «усы» – разброс данных (дисперсия) за пределами квартилей)

Для заданий, направленных на определение уровня развития теории сознания (ТоМ), получились следующие результаты: по 5 заданиям из 21 уровень среды связан с успешностью, что означает значимо разное выполнение заданий дошкольниками из групп с разным уровнем качества среды ($p < 0,05$). Например, в первом задании данной методики ребенку показывали картинку со столом и коробкой, на которой изображено печенье и рассказывали историю про мальчика Андрея: «Он открыл коробку и увидел, что мама положила туда макароны. Он расстроился и поставил коробку на место. Брат Андрея вошел в комнату и увидел коробку с изображением печенья. Что, думал брат Андрея, находится в коробке?» В этом задании ребенку начислялось 1 баллов (т.е. ребенок справился с заданием), когда он отвечал, что в коробке печенье, и 0 баллов за ответ про макароны. Согласно полученным результатам, дошкольники из детских садов с высоким

уровнем среды лучше справляются с этим заданием (табл. 3; $\chi^2 = 10,176$, $p = 0,006$).

В остальных заданиях, по которым качество образовательной среды и успешность выполнения оказались связанными (т.е., в разных средах результаты значительно различались), дошкольники из детских садов со средним уровнем среды лучше справлялись с заданиями, чем остальные.

Анализ заданий, направленных на понимание эмоций (методика ТЕС), показал, что с 5 из 22 заданий дошкольники, воспитывающиеся в садах с разной средой, справляются по-разному ($p < 0,05$). Для этой методики мы описали два задания, отражающие разные аспекты развития понимания эмоций у детей. Так, в задании 13 ребенку рассказывают историю про кролика, который сидит на полянке и ест любимую морковку, но в кустах сидит волк и хочет его съесть. При этом ребенку задают контрольный вопрос о том, знает ли кролик, что волк прячется за кустами; если

Таблица 3

Распределение ответов по заданиям методик ТоМ и ТЕСу детей с разным уровнем качества образовательных сред, %

Номер задания (методика)	Успешность выполнения задания	Уровень качества среды		
		низкий	средний	высокий
Задание 1 (ТоМ)	не справились	16,8	23,2	29,2
	справились	83,2	76,8	70,8
Задание 13 (ТЕС)	не справились	56,7	67,9	67,3
	справились	43,3	32,1	32,7
Задание 21 (ТЕС)	не справились	80,0	66,7	74,8
	справились	20,0	33,3	25,2

ребенок ошибается, то ему еще раз рассказывают историю и подчеркивают, что кролик про волка не знает. Затем ребенку задают вопрос о том, что чувствует кролик. Ребенку начисляли 1 балл (справился) за ответ о том, что кролик рад, и 0 баллов (не справился), если он отвечал, что кролику грустно, он злится, у него все нормально. Дошкольники из детских садов с высоким уровнем среды лучше других детей справляются с этим заданием (см. табл. 3; $\chi^2 = 6,696, p = 0,035$).

В задании 21 (приведено описание варианта для мальчиков) ребенку рассказывают следующую историю: «Петя ждет своего друга Ваню. Он ждет совсем один на кухне дома у Вани. Петя видит банку с шоколадными печеньями. Ему очень хочется съесть шоколадное печенье. Он очень любит шоколадное печенье». В начале экспериментатор обсуждает с ребенком, будет ли хорошо, если Петя съест печенье, или ему нужно подождать и спросить разрешения у Ваниной мамы. Потом ему рассказывают, что Петя удержался и не стал есть печенье. Ребенка спрашивают, что чувствует сейчас Петя, когда он смог удержаться. Ребенку начисляли 1 балл (справился) за ответ о том, что Петя рад, что смог остановиться, и 0 баллов (не справился) при выборе остальных трех вариантов ответа. Дошкольники из детских садов со средним уровнем среды лучше других детей справляются

с этим заданием (см. табл. 3; $\chi^2 = 7,869, p = 0,020$).

В остальных заданиях, направленных на понимание эмоций, успешнее всего справлялись дети из групп с высоким или средним уровнем качества образовательной среды.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Ключевым положением культурно-исторической теории Л.С. Выготского, являющейся фундаментом отечественной психологии развития и образования, выступает утверждение социальной природы всех высших психических функций. Автор подчеркивает, что «поведение человека — продукт развития ...системы социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества» (Выготский, 2000, с. 865). Л.С. Выготский показал, что всякая высшая психическая функция была раньше «своеобразной формой психологического сотрудничества и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения» (Там же, с. 866). В полной мере эти положения могут быть отнесены к развитию всей многокомпонентной структуры интеллекта, в том числе «эмоциональному» или «социальному» его аспекту.

Вполне логичным, таким образом, представляется набор характеристик среды для воспитанников детского сада,

с которыми в рамках настоящего исследования обнаружены значимые положительные связи в плане развития теории сознания и понимания эмоций. Так, показатель «использование речи для развития мыслительных навыков» оказался значимо положительно связан с пониманием эмоций. При оценивании этого параметра эксперт ставит высокий балл, если педагоги обсуждают с детьми логические взаимосвязи, детей стимулируют проговаривать свои мысли вслух, объяснять ход своих рассуждений при решении проблем, новые понятия вводятся с опорой на конкретный опыт детей с учетом их текущих интересов и потребностей.

Также значимым оказывается такой параметр, как ролевые игры, где высокий балл ставится в том случае, если в группе организован свободный доступ к большому количеству разнообразного игрового реквизита, что стимулирует активное взаимодействие воспитанников, а разнообразие и сложность игровых сюжетов в свою очередь обогащают детскую эмоциональную жизнь.

При оценивании параметра «оборудование для развития крупной моторики» играет роль насыщенность группового помещения и места для прогулок приспособлениями, стимулирующими развитие разных умений (прыжки, висы, лазание, игра в мяч, балансирование, управление с помощью руля и педалей). Возможное объяснение значимой положительной связи с теорией сознания состоит в следующем: подвижные игры, включающие лазание, прыжки, мяч, бег и проч. в большой группе детей всегда сопряжены с определенной долей риска: можно упасть, случайно толкнуть, не рассчитать расстояние и силу. От человека требуется быстро ориентироваться, в том числе распознавать и предугадывать намерения партнера или противника по игре. Таким образом, подвижные игры, помимо прочего, работают на преодоление детского эгоцентризма,

что в свою очередь позитивно связано с развитием эмоционального интеллекта.

Отметим также, что, согласно результатам обзора зарубежных исследований (Белолуцкая, Веракса, 2018) такие параметры, как «оборудование для развития крупной моторики» и «места для уединения» значимо положительно связаны в целом с развитием регуляторных функций. Наличие в группе условий для двигательной активности и эмоционального расслабления может быть рассмотрено как существенная предпосылка формирования способности управлять своим поведением и адекватно интерпретировать поведение других.

Следует, однако, отметить, что обнаруженные в рамках исследования значимые обратные корреляции уровня развития эмоционального интеллекта с почти всеми параметрами подшкалы взаимодействие являются неожиданным результатом исследования. Эти данные, разумеется, не могут поставить под сомнение теоретический постулат о социальной природе развития интеллекта. Скорее здесь требуется внимательно посмотреть на шкалу оценивания среды с тем, чтобы предположить, какой важный компонент ускользает от внимания эксперта. Во взаимодействии высокий балл ставится, если персонал проявляет теплое и уважительное отношение к детям (внимательно слушает, поддерживает зрительный контакт, никого не ущемляет и не унижает, сочувствует, помогает, если дети обижены и сердятся, подает пример позитивных социальных взаимодействий, помогает улаживать конфликты словесно, а не в драке, мотивирует социально изолированных детей находить друзей). Мы видим, что упор в подшкале делается на обеспечении психоэмоционального комфорта воспитанников, что бесспорно, является важнейшей составляющей качественной образовательной среды для дошкольников. Однако полученные данные дают нам основание предполагать, что положительный ровный уважительный эмоцио-

нальный фон в группе – недостаточное условие для формирования децентрации и способности адекватно понимать, оценивать и в какой-то мере предвосхищать действия другого человека. Вероятно, подшкала оценки качества взаимодействия в группе, которая бы позволила оценить условия для развития эмоционального интеллекта, может стать предметом психолого-педагогической разработки в будущем.

Этим же можно объяснить то, что в некоторых случаях воспитанники садов со средним, согласно шкалам ECERS, уровнем качества среды оказывались успешнее детей из групп с высоким качеством. Тот факт, что мы не получили данных об успешном выполнении психодиагностических заданий детьми из групп с низким качеством среды, с нашей точки зрения, свидетельствует о значимости средового фактора для развития эмоционального интеллекта. Однако для дальнейших исследований, вероятно, имеет смысл создать специальную шкалу, которая оценивала бы условия, имеющиеся в группе для развития эмоционального интеллекта, что, бесспорно, является предметом отдельной исследовательской разработки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашем исследовании прямой связи между качеством среды и особенностями эмоционально-личностного развития дошкольников установлено не было. Однако был выявлен целый ряд взаимосвязей между развитием теории сознания и пониманием эмоций и отдельными показателями качества образовательной среды детского сада. Самыми интересными из полученных корреляционных связей между показателями методики ECERS-R и результатов выполнения методик, направленных на диагностику уровня развития теории сознания (Theory of Mind) и понимания эмоций мы считаем следующие:

1) с качеством среды дошкольного образования более всего связано развитие именно теории сознания;

2) развитие теории сознания в большей степени связано с особенностями взаимодействия ребенка с воспитателем, а понимание эмоций – с особенностями взаимодействия детей друг с другом;

3) связь развития теории сознания с обустройством пространства, а также наличием и доступностью костюмов и прочих атрибутов для ролевых игр может говорить о значении детской игры для развития теории сознания у дошкольников, поскольку данные факторы являются условиями для создания детьми ролевой игры. При этом связей с другими показателями, связанными с игрой, выявлено не было;

4) неожиданным результатом стало наличие обратной связи развития теории сознания с условиями для удовлетворения потребностей персонала. Мы предполагаем, что данный фактор может быть артефактом и требует дополнительной проверки при увеличении выборки.

Анализ успешности выполнения отдельных заданий детьми из групп с разным образовательным уровнем показал, что в целом развитие теории сознания и успешное усвоение норм поведения быстрее всего происходят в группах со средним качеством среды. При этом способность к децентрации лучше развита у детей из групп с высоким качеством среды. Таким образом, проведенное исследование показало, что общий уровень качества среды не напрямую связан с эмоционально-личностным развитием дошкольников.

Важно отметить, что в показателях методики ECERS-R часто происходит смешение структурных и процессуальных характеристик среды, т.е. учитываются и материальные условия, и поведение педагога одновременно. Для уточнения полученных связей было бы интересно отдельно проанализировать взаимодействие

педагога с детьми и отдельно – структурное качество среды. Для этого в дополнение к методике ECERS-R может быть использована методика CLASS. Сопоставление оценок двух методик и выявления тех параметров, которые оказывают большее влияние на развитие коммуникативных качеств дошкольников, позволит в дальнейшем разработать полезные рекомендации для сотрудников дошкольных учреждений.

1. Белолуцкая А.К., Веракса А.Н. Качество дошкольного образования и уровень развития детей: обзор исследований // Вопр. психол. 2018. № 2. С. 1–11.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Воспитание детей в возрасте от одного до трех лет // Социальная педагогика в России. Науч.-методич. журн. 2011. № 6. С. 47–59.
3. Выготский Л.С. Психология. М.: Эксмо-пресс, 2000. 1008 с.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
5. Реморенко и др. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях / Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Ле-ван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. № 2 (74). С. 16–31.
6. Чеснокова О.Б., Мартиросова Ю.В. Эвристический потенциал теории П.Я. Гальперина для изучения социального познания в детском возрасте // Нац. психол. журн. 2017. № 3 (27). С. 103–112.
7. Шиян И.Б. и др. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы / Шиян И.Б., Зададаев С.А., Леван Т.Н., Шиян О.А. // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2 (36). С. 77–92.
8. Abreu-Lima I. et al. Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal / Abreu-Lima I., Leal T., Cadima J., Gamelas A. // Euro Psychol. Educat. 2013. V. 28 (2). P. 390–420.
9. Broekhuizen M.L. et al. Individual differences in effects of child care quality: The role of child affective self-regulation and gender / Broekhuizen M.L., van Aken M.A.G., Dubas J.S., Mulder H., Lese-man P.P.M. // Infant Behav. and Devel. 2015. V. 40. P. 216–230.
10. Caspi A., Silva P.A. Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort // Child Devel. 1995. V. 66. P. 486–498.
11. 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.
12. Curby T.W. et al. The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children’s Achievement and Social Competence / Curby T.W., LoCasale-Crouch J., Konold T.R., Pianta C.R., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early D., Barbarin O. // Early Education and Devel. 2009. V. 20 (2). P. 346–372.
13. Hall J. et al. Can preschool protect young children’s cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance / Hall J., Sylva K., Simmons P., Melhuish E., Siraj-Blatchford I., Taggart B. // School Effectiveness and School Improvement: An Internat. J. of Research, Policy and Practice. 2013. V. 24 (2). P. 155–176.
14. Hamre B.K. et al. Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children’s Development / Hamre B.K., Pianta R., Hatfield B., Jamil F. // Child Devel. 2014. N 3. P. 1257–1274.
15. Hamre B.K., Pianta R.C. Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade // Child Devel. 2003. V. 72 (2). P. 625–638.
16. Harms T., Clifford R.M., Cryer D. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition. NY: Teachers College Press, 2005.
17. Howes C. et al. Ready to learn? Children’s pre-academic achievement in pre-kindergarten programs / Howes C., Burchinal M., Pianta R., Bryant D., Early D., Clifford R., Barbarin O. // Early Childhood Research Quart. 2008. V. 23. P. 27–50.
18. Gjems L. Learning about concepts through everyday language interactions in preschools // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. V. 10 (4). P. 33–44.
19. Jeon H. et al. Children’s individual experiences in early care and education: Relations with overall classroom quality and children’s school readiness / Jeon H., Langill C., Peterson C., Luze G., Carta J., Atwater, J. // Early Education and Devel. 2010. V. 21. P. 912–939.
20. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.

21. *Mashburn A.J., Pianta R.C.* Social relationships and school readiness // *Early Education and Devel.* 2006. V. 17 (1). P. 151–176.
22. *Mashburn A.J.* et al. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills / *Mashburn A.J., Pianta R.C., Hamre B.K., Downer J.T., Barbarin O., Bryant D., Burchinal M., Early D.M., Howes C.* // *Child Devel.* 2008. V. 79 (3). P. 732–749.
23. *Miller S.A.* Theory of mind beyond the preschool years. NY, NY: Psychology Press, 2012.
24. *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 Quart.* 1997. V. 43. P. 451–477.
25. *Pianta R., LaParo K., Hamre B.* Classroom Assessment Scoring System PreK manual. Baltimore, MD: Brookes, 2008.
26. *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 Quart.* 2013. V. 28. P. 94–101.
27. *Pons F., Harris P.L.* Test of Emotion Comprehension. Oxford: Oxford Univ. Press, 2000.
2. *Veraksa N.E., Veraksa A.N.* Vospitanie detej v vozraste ot odnogo do trekh let // *Social'naya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskij zhurnal.* 2011. N 6. S. 47–59.
3. *Vygotskij L.S.* Psihologiya. M.: Eksmo–press, 2000. 1008 s.
4. *Razvitie social'nyh ehmocij u detej doshkol'nogo vozrasta / Pod red. A.V. Zaporozhca, Ya.Z. Nevzerovich.* M.: Pedagogika, 1986. 176 s.
5. *Remorenko I.M.* i dr. Klyuchevye problemy realizacii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem «Shkal dlya kompleksnoj ocenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacijah / *Remorenko I.M., Shiyan O.A., Shiyan I.B., Shmis T.G., Le-van T.N., Koz'mina Ya.Ya., Sivak E.V.* // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika.* 2017. N 2. S. 16–31.
6. *Chesnokova O.B., Martirosova Y.V.* Ehvrsticheskij potencial teorii P.Ya. Gal'perina dlya izucheniy asocial'nogo poznaniya v detskom vozraste // *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal.* 2017. N 3 (27). S. 103–112.
7. *Shiyan I.B.* i dr. Aprobaciya shkal ocenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya ECERS-R v detskih sadah goroda Moskvy / *Shiyan I.B., Zadadaev S.A., Levan T.N., Shiyan O.A.* // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya.* 2016. N 2 (36). S. 77–92.

References in Russian:

1. *Beloluckaya A.K., Veraksa A.N.* Kachestvo doshkol'nogo obrazovaniya i uroven' razvitiya detej: obzor issledovanij // *Voprosy psihologii.* 2018. N 2. S. 1–11.

Поступила в редакцию 9. X 2018 г.