

Условия для поддержки диалектического мышления и понимания эмоций в детском саду

А. К. Белолуцкая, Т. Н. Ле-ван, С. А. Зададаев,
О. А. Шиян, И. Б. Шиян

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2021 г.

Белолуцкая Анастасия Кирилловна — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета. Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4. E-mail: beloluckayaak@mgpu.ru

Ле-ван Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета. Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4. E-mail: LevanTN@mgpu.ru

Зададаев Сергей Алексеевич — кандидат физико-математических наук, доцент, руководитель департамента математики Финансового университета при Правительстве РФ. Адрес: 125993, Москва, Ленинградский просп., 49. E-mail: szadadaev@fa.ru

Шиян Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета. Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4. E-mail: shiyanoa@mgpu.ru

Шиян Игорь Богданович — кандидат психологических наук, заместитель директора НИИ урбанистики и глобального образования, заведующий лабораторией развития ребенка Московского городского педагогического университета. Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4. E-mail: ShiyanIB@mgpu.ru (контактное лицо для переписки)

Аннотация

Исследуется взаимосвязь условий, которые в ходе образовательного процесса в детском саду создает педагог для развития у детей диалектического мышления и способности понимать эмоции. Описаны созданные сотрудниками лаборатории развития ребенка МГПУ инструменты оценки тех характеристик образовательной среды дошкольной группы, которые связаны с поддержкой диалектического мышления детей и их способности понимать эмоции. Шкалы разработаны на основе принципов, заложенных в международный инструмент ECERS-3. Представлены результаты апробации инструментария, в ходе которой использованы метод контрастных групп, проверка согласованности экспертных оценок, оценка внутренней согласованности (альфа Кронбаха).

С помощью апробированных инструментов затем проверялась гипотеза, что те педагоги дошкольного образования, которые создают условия для понимания детьми эмоций, значимо чаще организуют и среду для развития диалектического мышления. Выборку составила 31 дошкольная группа из 23 образовательных организаций, относящихся к 9 административным округам Москвы. В ней представлены группы как с низким, так и с высоким качеством образовательной среды. Методом корреляционного анализа показана значимая устойчивая взаимосвязь детсадовских условий, необходимых для формирования способности понимать эмоции и для развития диалектического мышления у детей. Полученные данные позволяют рекомендовать разработанный инструментарий для внедрения в систему оценки качества образовательной среды детских садов и могут послужить основанием для переосмысления педагогической практики эмоционального и когнитивного развития детей таким образом, чтобы она приобрела более целостный характер, системно учитывающий психологические особенности дошкольного детства.

Ключевые слова дошкольное образование, диалектическое мышление, понимание эмоций, оценка качества образовательной среды, ECERS-3.

Для цитирования Белолуцкая А. К., Ле-ван Т. Н., Зададаев С. А., Шиян О. А., Шиян И. Б. (2021) Условия для поддержки диалектического мышления и понимания эмоций в детском саду // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 237–259. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-237-259>

Provisions Supporting Dialectical Thinking and Emotion Comprehension in Kindergarten Settings

A. K. Belolutsкая, T. N. Le-van, S. A. Zadadaev,
O. A. Shiyani, I. B. Shiyani

Anastasia Belolutsкая, Candidate of Sciences in Psychology, Head of the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskokhozyaystvenny Pass, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: beloluckayaak@mgpu.ru

Tatiana Le-van, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskokhozyaystvenny Pass, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: LevanTN@mgpu.ru

Sergey Zadadaev, Candidate of Sciences in Mathematical Physics, Associate Professor, Head of the Department of Mathematics, Financial University under the Government of the Russian Federation. Address: 49 Leningradsky Ave, 125993 Moscow, Russian Federation. E-mail: szadadaev@fa.ru

Olga Shiyani, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskokhozyaystvenny Pass, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: shiyanoa@mgpu.ru

Igor Shiyani, Candidate of Sciences in Psychology, Deputy Director of the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Head of the Laboratory

of Child Development, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskokhozyaystvenny Pass, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: ShiyaniB@mgpu.ru (corresponding author)

Abstract This paper explores the correlations between provisions created by teachers to support dialectical thinking and emotion comprehension in the learning environment of preschool institutions. Particularly, it describes the instruments designed by researchers at Moscow City University's Laboratory of Child Development to assess the characteristics of preschool learning environment that promote dialectical thinking and emotion comprehension of children. Assessment scales were constructed using the principles underlying the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3). This article presents the results of validation of the developed assessment tools, which involved the contrasting groups method, analysis of expert scores consistency, and calculation of internal consistency (Cronbach's alpha).

Then the validated tools were used to test the hypothesis that preschool teachers who create provisions to support emotion comprehension in children are significantly more likely to also support provisions for dialectical thinking. The sample consisted of 31 preschool student groups from 23 educational institutions representing nine administrative districts of Moscow, with both low- and high-quality learning environments. Correlation analysis was used to demonstrate a strong relationship between preschool settings necessary to develop emotion comprehension and dialectical thinking of children. The findings of this study allow recommending the designed tools to be used for assessment of kindergarten learning environments and can serve as the basis for reconceptualizing the pedagogical framework of supporting emotional and cognitive development of children to make it more coherent and consistently embracing the psychological characteristics of preschoolers.

Keywords dialectic thinking, ECERS-3, emotion comprehension, learning environment quality assessment, preschool education.

For citing Belolutskaya A. K., Le-van T. N., Zadadaev S. A., Shiyani O. A., Shiyani I. B. (2021) *Usloviya dlya podderzhki dialekticheskogo myshleniya i ponimaniya emotsiy v det'skom sadu* [Provisions Supporting Dialectical Thinking and Emotion Comprehension in Kindergarten Settings]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 237–259. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-237-259>

Организация образовательного процесса в детском саду оказывается критически важной для успешности человека во взрослой жизни [Diaz et al., 2017; Voltmer, von Salisch, 2017; Curby et al., 2015; Denham et al., 2014]. Именно в дошкольном детстве начинают формироваться такие важнейшие компоненты когнитивной сферы, как способность понимать мир в динамике, придумывать, изобретать, — этот факт обуславливает актуальность исследования развития диалектического мышления у детей начиная уже с 3–4 лет [Веракса, 1981; Веракса, Дьяченко, 1991; Шиян и др., 2017].

В отечественной психологии конструкт «диалектическое мышление» разрабатывается в рамках структурно-диалектического подхода. В данной работе мы рассматриваем диалек-

тическое мышление как особый тип мышления, позволяющий продуктивно оперировать противоположностями: обнаруживать процессы качественных преобразований в окружающем мире, разрешать парадоксальные, противоречивые ситуации, продуцируя тем самым новое содержание в задачах, требующих творческого решения [Шиян, 2016; 2014].

Домашняя среда определяет исходный уровень творческого развития, с которым ребенок попадает в систему образования, а дальнейшая динамика детерминируется спецификой образовательной ситуации [Janowska, Karwowski, 2019]. Именно поэтому важно разработать и апробировать инструменты экспертной оценки качества среды, которые позволили бы оценить условия, созданные педагогами для поддержки диалектического мышления в детском саду.

В качестве ключевых показателей эмоционального развития ребенка выделяются умение распознавать и называть основные чувства, осознавать влияние внешних причин на внутреннее состояние, понимать, что между чувствами и их проявлениями могут быть существенные различия, а также уметь анализировать двойственную природу эмоций (например, смесь радости и грусти, восторга и страха) [Pons et al., 2019; Pons, Harris, 2019; Tenenbaum et al., 2004; Albanese et al., 2010; Molina et al., 2014; Rocha et al., 2015; Tang et al., 2018].

Усложнение с возрастом получаемого эмоционального опыта неизбежно приводит ребенка к необходимости подвергать осмыслению сложные, двойственные, противоречивые ситуации, что актуализирует диалектические мыслительные структуры, в том числе в таких важных для дошкольного возраста видах деятельности, как игра, сочинение историй, придумывание образов.

Экспертиза качества образовательной среды, в частности характера взаимодействия ребенка с педагогом и группой сверстников, позволяет обнаружить средства влияния на когнитивное и эмоциональное развитие ребенка в их взаимосвязи [Kasharov, Ogorodova, Pavlova, 2016; Hun Ping Cheung, 2013; Sheridan et al., 2016; Smith, Mathur, 2009; Bijvoet-van den Berg, Hoicka, 2014; Chan, Yuen, 2014; Craft, McConnon, Matthews, 2012; Garaigordobil, Berrueto, 2011]. Исследования условий в детских садах активно ведутся по всему миру во многом благодаря тому, что в последние десятилетия очень активно разрабатываются, апробируются и внедряются в широкую практику надежные и валидные инструменты экспертного оценивания, например шкалы ECERS, CLASS, SSTEW, Немецкий каталог качества. Результаты подобной экспертизы, как правило, дают повод для серьезной профессиональной рефлексии и существенного реформирования образовательного процесса.

Тенденция последних лет — создание в разных странах пилотных инструментов оценивания образовательной среды с точки зрения ее эффективности в раскрытии творческого потенциала ребенка. Так, в детских садах Гонконга реализован проект, направленный на поддержку тех педагогов, которые стремятся улучшить свою работу в плане творческого развития воспитанников [Hun Ping Cheung, 2013]. Автор выделяет следующие значимые характеристики образовательной среды: а) творческое развитие интегрировано в разные занятия в рамках конкретных предметов; б) задания являются значимыми для детей, они связаны с теми проблемами, которые волнуют воспитанников; в) детям предоставляется достаточно времени, чтобы думать и исследовать (временные ограничения могут быть фактором, тормозящим творческое развитие); г) педагогам предоставлена профессиональная свобода в том, чтобы самим придумывать задания, занятия и проекты; д) педагоги часто используют открытые вопросы и задания, создают детям возможности для обсуждения тех или иных идей; е) педагоги мотивируют детей думать разными способами, действовать гибко и оценивать вещи с разных точек зрения; ж) приоритет отдается работе в малых группах, поддерживается уход от фронтальной педагогики; з) используются критериальное оценивание и разработка параметров обратной связи совместно с детьми.

Эмоциональному созреванию ребенка способствуют такие характеристики образовательной среды, как поддержка педагогом речевых и моторных навыков, стимулирование детской любознательности и концентрации через образовательные игры, акцент на исследовании ребенком новых проявлений собственной личности и самостоятельное освоение новых деятельностей [Jensen, Jensen, Rasmussen, 2017; Cadima et al., 2019]; использование технологии скаффолдинга (поддержка деятельности ребенка в зоне ближайшего развития через присвоение культурных средств), приоритет работы в малых группах, внимание к сюжетно-ролевой игре и драматизации [Blair, McKinnon, Daneri, 2018]; использование педагогом стратегии эмоциональной ко-регуляции [Silkenbeumer, Schiller, Kärtner, 2018]. Для формирования способности понимать эмоции, в том числе скрытые и сложные, большое значение имеют поддержка игровой деятельности [Goldstein, Lerner, 2018; Hoffmann, Russ, 2012; Galyer, Evans, 2001; Slot et al., 2017], а также диалоговых и дискуссионных практик [Harris, 1999; Thompson, 2006; de Rosnay, Hughes, 2006; Aznar, Tenenbaum, 2013; Grazzani, Ornaghi, Crugnola, 2015; Pons et al., 2019].

Перечни условий, необходимых для развития эмоциональной компетентности и диалектического мышления, схожи, хотя и не совпадают полностью. Наличие у каждого перечня значи-

мой специфики обуславливает необходимость разработки отдельных, хотя и связанных друг с другом, инструментов оценивания.

Общие принципы организации шкал по оценке условий для поддержки диалектического мышления и понимания детьми эмоций

В настоящей работе представлены результаты апробации двух инструментов экспертизы качества образовательной среды: шкал «Поддержка диалектического мышления» (ПДМ) и «Поддержка понимания детьми эмоций» (ППЭ). Инструментарий разработан специалистами Московского городского педагогического университета (НИИ урбанистики и глобального образования, лаборатория развития ребенка) на основе принципов, заложенных в международные шкалы оценки качества образовательной среды ECERS-3 [Хармс, Клиффорд, Крайер, 2019]:

- а) оценивание сфокусировано на возможностях, которые получают дети в повседневной жизни дошкольной группы;
- б) в основе шкал лежит концепция средовой педагогики [Выготский, 2000];
- в) оценка носит комплексный характер (предметно-пространственная среда работает на развитие детей только если педагог обращается к ней, а у детей есть достаточно времени для действия по собственному выбору);
- г) для обеспечения объективности оценивание опирается на наблюдаемые факты.

В шкалах используется 7-балльная система оценивания: набранные 1–2 балла свидетельствуют о неудовлетворительном качестве условий, 3–4 — о минимально приемлемом, 5–6 — о хорошем уровне (все дети группы получают достаточные возможности для развития), 7 — об отличных условиях (развитие каждого ребенка группы амплифицируется с учетом его зоны ближайшего развития).

Шкала оценки условий для развития диалектического мышления дошкольников

Первая версия шкалы разработана в 2018 г. Н.Е. Вераксой и Е.В. Свиридовой [Веракса и др., 2019] для оценки условий развития диалектического мышления. Необходимость создания такой шкалы доказана в ходе теоретического анализа, который показал, что существующие инструменты оценивания образовательной среды в детских садах не позволяют дифференцировать условия для развития разных типов мыслительных структур. В ходе апробации шкалы ПДМ обнаружен ряд значимых связей между результатами оценки с использованием данного инструмента и оценками, полученными с применением шкал ECERS-R, однако эти данные оказались недостаточно после-

довательными. Статистический анализ дал основания предполагать, что противоречия обусловлены различиями в конструкции двух шкал. Чтобы обеспечить сопоставимость данных, разработана новая версия шкалы (ПДМ-2), аналогичная по конструкции шкалам семейства ECERS: ПДМ-2 содержит два показателя — «Понимание процессов развития» и «Преобразование противоречивых ситуаций / изобретательство», по каждому показателю качество оценивается по уровням, на каждом уровне есть система индикаторов. Все индикаторы шкалы ПДМ-2 представляют собой наблюдаемые факты: например, показатель «Изобретательство», индикатор 5.1 «В течение периода наблюдения несколько раз педагог создает проблемную ситуацию, когда дети могут сформулировать свою идею, выдвинуть предположение (минимум три раза)».

Уникальность разработанной шкалы по оценке условий для поддержки диалектического мышления заключается в том, что в ее основе лежит культурно-исторический подход, в частности она базируется на работах Л. С. Выготского, Л. А. Венгера, Н. Е. Вераксы. Диалектическое мышление определяется как базовая способность, составляющая основу как понимания процессов развития, так и преобразования противоречивых ситуаций и изобретательства.

17 индикаторов, предназначенных для оценки понимания процессов развития, позволяют установить:

- как часто педагог обращает внимание детей на ситуации изменения, появления нового;
- обсуждает ли педагог с детьми историю развития привычных объектов;
- анализирует ли циклические процессы (суточные и годовые циклы, процессы развития растений, насекомых, животных);
- акцентирует ли внимание детей на отношениях противоположности и противоречия в анализируемом содержании.

13 индикаторов, предназначенных для оценки преобразования противоречивых ситуаций и изобретательства, учитывают три аспекта образовательной среды:

- работа педагога с противоречиями — создаются ли (и насколько часто) в образовательном процессе такие ситуации, когда ребенок может заметить противоречие, проанализировать его и попытаться преобразовать;
- поддержка детских идей — иницируются ли обсуждения вокруг проблемных ситуаций, приветствуется ли высказывание собственных идей, как воспринимаются ошибки (как повод для высмеивания и наказания или ресурс для развития);

- доступность для детей примеров значимых достижений мировой культуры (изображения, модели, артефакты) и способов обращения с ними как с возможными референсами и источниками для собственного вдохновения.

Шкала оценки условий для развития понимания детьми эмоций

В структуре шкалы оценки условий для развития понимания детьми эмоций (ППЭ) 52 индикатора, сгруппированных по трем показателям: 1) содействие развитию понимания детьми эмоций (действия педагога по поддержке процессов эмоционального развития детей); 2) использование материалов для развития понимания эмоций (физическая и временная доступность специальных компонентов предметно-пространственной среды, ориентированных на понимание ребенком эмоций); 3) организация пространства, способствующая развитию эмоциональной компетентности (физическая и временная доступность эмоционально комфортной среды, где дети могут испытывать и выражать различные эмоции).

Все индикаторы сформулированы в терминах наблюдаемых ситуаций, например: показатель 2, индикатор 3.2 «В группе есть не менее трех разных примеров изображений с эмоциональным содержанием (хотя бы один из них — в визуальном оформлении)».

Индикаторы дают возможность оценить:

- как педагог относится к проявлению детьми эмоций (положительных и отрицательных);
- демонстрирует ли педагог детям свою эмоциональную доступность;
- имеет ли место навязывание детям эмоций со стороны взрослых;
- становятся ли эмоции предметом обсуждения в значимом для детей контексте;
- доступны ли для детей материалы для эмоционального развития и обращается ли к ним педагог;
- имеет ли ребенок в группе возможность уединиться и расслабиться.

Результаты апробации шкал ПДМ-2 и ППЭ

Апробация шкал (проверка валидности и надежности инструментов) проводилась в январе — марте 2020 г. сертифицированными экспертами по оценке качества образовательной среды ECERS. Использованы методы контрастных групп, проверки согласованности экспертных оценок, оценки внутренней согласованности (альфа Кронбаха). Выборку составила 31 дошкольная группа из 23 образовательных организаций (19 государствен-

Рис. 1. Результаты описательной статистики по шкале ППЭ

Method EI
med — 2.33; mean — 2.62; sd — 1.09
n = 31

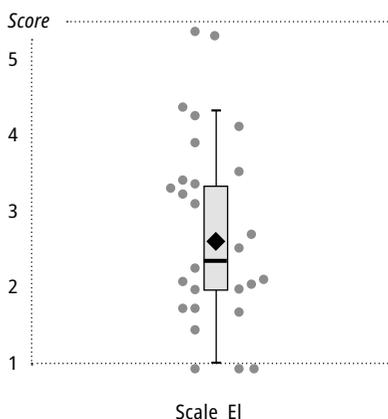
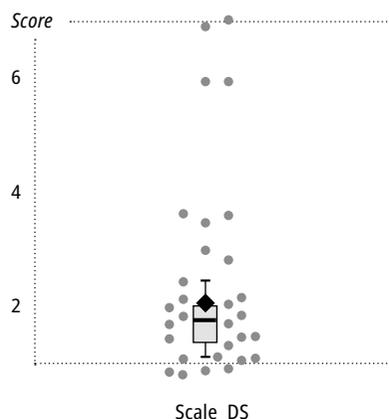


Рис. 2. Результаты описательной статистики по шкале ПДМ-2

Method DS
med — 1.75; mean — 2.06; sd — 1.35
n = 32



ных школ, 1 государственный образовательный центр, 2 частные организации и 1 общественная организация, реализующие программы дошкольного образования в режиме более 4 часов в день), представляющих 9 из 12 административных округов Москвы.

Стандартизованный коэффициент альфа Кронбаха шкалы ППЭ равен 0,75, что свидетельствует о достаточном уровне внутренней согласованности шкалы. Для шкалы ПДМ-2 соответствующий коэффициент равен 0,9 (очень высокий уровень внутренней согласованности).

Средний балл ППЭ по всем группам выборки равен 2,62 (при стандартном отклонении $sd = 1,09$ и медиане $Me = 2,33$), при этом минимальная оценка составила 1,00, максимальная — 5,33. Средний балл по шкале ПДМ-2 равен 2,06 (при $sd = 1,35$, $Me = 1,75$). Минимальная оценка также 1,00, максимальная — 7,00.

Наглядно результаты описательной статистики представлены на диаграммах «ящик с усами» (рис. 1 и 2), где знак \blacklozenge — среднее, жирная горизонтальная полоса — медиана, нижняя грань ящика — первый квартиль, верхняя грань ящика — третий квартиль, усики — размах выборки, который лежит в пределах нормы, все точки для наглядности слегка сдвинуты относительно друг друга.

Гипотезу о нормальности распределения проверить невозможно из-за небольшого объема выборки, однако для обеих шкал наблюдается тенденция к нормальности распределения.

Для проверки валидности шкал проведен анализ значимости различий по общему баллу и баллам за отдельные показатели у контрастных групп (*t*-тест в Welch-модификации, критерий сдвигов Манна—Уитни). Различия общего среднего балла значимы по шкале ППЭ на уровне $\alpha = 0,01$ (*p*-значение $2,06e-05$ и $6,9e-05$ по каждому методу соответственно). По шкале ПДМ-2 различия значимы на уровне $0,05$ по *t*-тесту в Welch-модификации (*p*-значение = $0,017$) и на уровне $0,01$ по критерию сдвигов Манна—Уитни (*p*-значение = $2e-04$). По ППЭ значимые различия выявлены по всем показателям на уровне $\alpha = 0,01$; по шкале ПДМ-2 — по показателю «Изобретательство» на уровне $\alpha = 0,01$, по показателю «Понимание процессов развития» — на уровне $\alpha = 0,05$.

Для проверки надежности шкал исследовалась доля межэкспертных совпадений с точностью до 1 балла. По шкале ППЭ точные совпадения общего балла наблюдались в 23% случаев, различия не более чем в 1 балл — в 92% случаев. Средний модуль отклонений — $0,46$ балла, что существенно ниже стандартного отклонения среднего значения общего балла и свидетельствует о достаточной надежности шкалы ППЭ. По отдельным показателям ППЭ также наблюдалась в целом высокая согласованность: лишь в одном показателе доля расхождений не более чем в 1 балл составила 69%, по остальным показателям согласованность на уровне 85 и 100%.

По шкале ПДМ-2 ввиду наличия в ее составе только двух показателей точные совпадения общего балла и стандартный модуль отклонения не исследовались, а анализировался каждый из показателей в отдельности. Доля точных совпадений и расхождений того же уровня по показателю «Понимание процессов развития» — 62 и 85% соответственно, «Изобретательство» — 77 и 92% (средний модуль отклонений равен $0,69$ балла по первому показателю и $0,31$ по второму).

Связь условий для формирования диалектического мышления и для становления способности понимать эмоции. Гипотеза исследования

Проблема взаимосвязи аффекта и интеллекта — одна из ключевых для современного образования. «Отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии» [Выготский, 1984, С. 361]. То же можно сказать и о традиционной педагогике: исследования качества российского дошкольного образования показывают, что в детских садах часто при наличии явного акцента на занятиях, способствующих когнитивному развитию детей, не созданы условия для их эмоционального комфорта. Например, далеко не всегда взрослые транслируют благоприятное настроение при встречах и прощаниях с детьми, нечасто наблю-

дается неформальная доброжелательная атмосфера во время приема пищи или отхода ко сну, редко встречаются в группе места для уединения [Реморенко и др., 2017; Шиян и др., 2021].

Инструменты оценки, использованные в данном исследовании, в отличие от шкал ECERS, сфокусированы на отдельных аспектах образовательной среды — на условиях для понимания детьми эмоций (своих и чужих) и на условиях для развития диалектического мышления, позволяющего видеть процессы развития и создавать новое. Разработка разных инструментов представляется целесообразной, поскольку каждый из них позволяет педагогу определить свои сильные и слабые места и построить собственный «шаг в развитии». При этом в основании разработки инструментов лежало методологическое положение о связи аффекта и интеллекта. В частности, авторы исходили из того, что понимание эмоций предполагает их обсуждение, обращение к когнитивным средствам, а решение когнитивных задач обязательно должно «попадать в зону детских смыслов», вызывать интерес, быть значимым.

Важно эмпирически проверить предположение о том, что создание условий для понимания эмоций не препятствует когнитивному стимулированию, решению сложных задач, творческому напряжению.

Настоящее исследование призвано установить, как связаны детсадовские условия для формирования диалектического мышления с условиями для становления у детей способности понимать эмоции и каковы ключевые характеристики тех условий для эмоционального развития, которые положительно сказываются на формировании диалектического мышления.

Гипотеза исследования состоит в том, что педагоги дошкольного образования, которые создают условия для понимания детьми эмоций, значимо чаще организуют и среду для развития диалектического мышления.

Дизайн исследования

В исследовании приняла участие 31 дошкольная группа из 23 образовательных организаций Москвы. Наблюдение в каждой дошкольной группе проводилось один раз. Эксперт находился с детьми три часа в наиболее активное время дня (обычно с 8.30 до 11.30), не вмешиваясь в образовательный процесс и не задавая вопросов. Фиксировались наличие и доступность материалов, способы взаимодействия педагога с детьми, пространственная и временная организация занятий. Оценивание по обеим шкалам проводилось одновременно. В выборку включены группы с разными уровнями качества образовательной среды — от неудовлетворительного до хорошего. Вычисления производились в программно-ориентированной среде *RStudio*

версии 1.2.1335 на языке программирования R версии 3.6.1 (2019–07–05), где использовались базовые статистические библиотеки.

После первичной обработки полученных данных проведен корреляционный анализ общих баллов каждой шкалы (проверена значимость коэффициентов корреляции Пирсона и Спирмена для всех попарных сравнений). Кроме того, проведен корреляционный анализ общего балла шкалы ППЭ с каждым из показателей ПДМ-2.

**Результаты
оценки
образователь-
ной среды
по шкале ПДМ-2
по индикаторам**

Для большинства дошкольных групп выборки характерно наличие некоторых или всех признаков минимального уровня качества образовательной среды в области поддержки понимания процессов развития. Так, например, в большинстве групп присутствуют наглядные модели, отражающие трансформации, педагоги обращают внимание детей на изменения, происходящие в окружающем мире, упоминают противоположности при обсуждении предметов и ситуаций, говорят детям о преобразовании объектов и действий, возможном развитии ситуаций и последствиях событий. Такие эпизоды занятий имеют место разово, системности и осознанности в работе с ними как ресурсом для развития диалектического мышления не наблюдается. При этом нельзя сказать, что эти индикаторы не являются различающимися: средние значения принятых индикаторов (при бинарной системе оценки) дифференцируются в пределах от 0,84 до 0,97, т. е. в выборке есть группы, где индикаторы даже неудовлетворительного уровня не приняты.

Напротив, признаки высокого качества образовательной среды по параметру «Понимание процессов развития» не характерны для большинства дошкольных групп выборки, хотя отдельным группам и присущи. Это такие индикаторы, как регулярность обращения педагога к отношениям противоположности в изучаемом содержании, обсуждение с детьми развития или преобразования объектов и ситуаций с акцентом на структуре изменений, с поддержкой самостоятельных открытий детьми изменений или цикличности отношений. Среднее значение, указывающее на преобладание среди экспертных оценок значений «0» или «1», в индикаторах этого плана варьирует от 0,03 на уровне «отлично», где эксперты приняли индикаторы этого уровня лишь в редких случаях, до 0,09 на уровне «хорошо», т. е. индикаторы этого уровня принимаются несколько чаще, но все равно редко.

Наиболее успешно дифференцируют качество образовательной среды (доли принятых и непринятых индикаторов примерно равны для данной выборки) параметры, отражающие ситуативное упоминание педагогом противоположностей, упо-

минания изменений, связанных с суточными, недельными или годовыми циклами, характеризующие действия педагога в связи с обнаружением несовпадения реальности с ожиданием, а также характеристики предметно-пространственной среды (наличие особых материалов, например игрушек, книг, моделей, помогающих детям увидеть и понять динамику изменений). Все эти индикаторы находятся на уровне «минимально», который и стал пороговым для данного показателя (среднее значение по данному показателю 2,13 при максимально возможном разбросе от 1 до 7).

В области преобразования противоречивых ситуаций и изобретательства признаки высокого качества среды также встречаются крайне редко, но различия между группами выборки проявились на минимальном уровне качества более ярко, чем в предыдущем показателе (среднее значение балла за данный показатель ниже и составляет 2,00). Так, почти во всех группах воспитатели в большинстве случаев не игнорируют детские идеи: у ребенка есть возможность дать индивидуальный ответ, отражающий его отношение или позицию по некоторым вопросам, в среде группы представлены индивидуальные детские работы (доля принятых индикаторов первого уровня варьирует от 0,87 до 0,91). Однако на следующем (минимальном) уровне качества картина в группах выборки крайне неоднородна: все индикаторы показали существенные вариации (средние значения от 0,41 до 0,63 при бинарной системе оценки). На последующих уровнях, характеризующих хорошее и отличное качество, выборке опять свойственна относительная гомогенность, но уже в отношении непринятых индикаторов (средние значения от 0,09 до 0,22).

Таким образом, такую ситуацию, когда в среде фиксируются детские идеи и предложения, в том числе изобретательские, а педагог создает и предлагает детям разрешать противоречивые ситуации, удерживая идеи противоположности, помогает им анализировать непохожие позиции и понять их различия, для групп выборки приходится признать, скорее, нехарактерной.

**Результаты
оценки
образовательной
среды
по шкале ППЭ
по индикаторам**

Показатели данной шкалы демонстрируют относительную гомогенность оценок по индикаторам в пределах каждого уровня. Как правило, на первом и втором уровнях качества (неудовлетворительном и минимальном) в большинстве групп выборки все индикаторы приняты¹. Для показателя «Содействие разви-

¹ Оценка «минимально» ставится, только если приняты все индикаторы первого и третьего уровня. То есть здесь «неудовлетворительно» не зна-

тию понимания детских эмоций» средние значения бинарных оценок по индикаторам составляют от 0 до 0,13; для показателя «Использование материалов для развития эмоций» — от 0 до 0,16; для показателя «Организация пространства, способствующая развитию эмоционального интеллекта» — от 0,10 до 0,16. Следовательно, в существенном для нашего анализа количестве групп выборки нет запрета на выражение эмоций, педагог обращает внимание на эмоциональные проявления детей, реагирует на них в нейтральной или позитивной манере и, как правило, последовательно; атмосфера в группах ненапряженная; имеются некоторые материалы для развития эмоций, в том числе наглядные, дети и педагоги к ним хотя бы иногда обращаются, в изображениях эмоций нет противоречия с их вербализацией, отсутствуют пугающие материалы и изображения насилия; в группах есть возможность уединиться или воспользоваться уютным уголком.

По некоторым индикаторам эксперты дали абсолютно единообразные оценки (например, по связанным с пугающими и демонстрирующими насилие материалами, по характеризующим последовательность реагирования педагогов на эмоции разных детей). Для данной выборки эти индикаторы не явились различающимися, однако на практике случаи, когда эти индикаторы могут быть не приняты, могут встречаться.

На более высоких уровнях качества (начиная с минимального) частично сохраняется та же гомогенность оценок (для первого показателя средние значения минимального уровня преимущественно выше 0,7; для третьего показателя — от 0,77 до 0,90; но для второго показателя индикатор, связанный с доступом детей к материалам по развитию эмоций, показал среднее значение 0,84, а остальные индикаторы этого уровня скорее явились различающимися — их средние значения от 0,58 до 0,65). Индикаторы более высоких уровней качества для всех показателей принимаются гораздо реже, чем не принимаются.

Таким образом, в отношении поддержки понимания детьми эмоций группы выборки характеризуются следующими условиями:

- образовательная среда содержит некоторые материалы с изображением эмоционально заряженного содержания (игрушки, книги, плакаты, игры), они демонстрируют хотя бы минимальное разнообразие, педагоги иногда обращаются к ним во взаимодействии с детьми;

чит, что абсолютно никаких условий нет, но значит, что их недостаточно, чтобы засчитать комплекс условий как минимально приемлемый.

- педагоги не запрещают детям свободно выражать все эмоции, в том числе негативные;
- педагоги иногда используют слова, обозначающие эмоции, в уместных ситуациях с детьми, иногда даже проигрывают эмоции в воображаемой ситуации, например в игре, чтении, драматизации;
- в пространстве группы у ребенка есть возможность уединиться или расслабиться, однако места для проявления разных по полярности эмоций редко организованы специальным образом, обычно не снабжены необходимым оборудованием и правилами использования и доступны детям в течение ограниченного времени.

В целом анализ результатов по шкале ПДЭ показывает, что для педагогов работа с детскими эмоциями является скорее второстепенной, акцента на развивающий характер взаимодействия педагога с детьми в этой сфере не наблюдается, материалы и деятельность, связанные с этим аспектом развития, используются и создаются преимущественно по замыслу педагогов, материалы и подходы к работе с ними преимущественно стереотипны и характеризуются минимальным уровнем качества.

Результаты корреляционного анализа

Между общими баллами шкал ППЭ и ПДМ-2, т.е. между общими индексами оценки условий для поддержки понимания детьми эмоций и условий для развития диалектического мышления детей, обнаружена значимая устойчивая связь на уровне значимости $\alpha = 0,01$. Коэффициент корреляции Пирсона равен 0,61 (p -значение = $3e-04$), по Спирмену — 0,6 (p -значение = $3e-04$).

Значимая корреляция выявлена также между общим баллом по шкале ППЭ и каждым из двух показателей шкалы ПДМ-2. Все коэффициенты имеют среднюю силу, и все они значимы (табл. 1).

Обсуждение

В результате исследования гипотеза, согласно которой педагоги дошкольного образования, создающие условия для понимания детьми эмоций, значимо чаще организуют и среду для развития диалектического мышления, получила подтверждение.

На этом основании можно утверждать, что среда, поддерживающая эмоциональное и когнитивное развитие ребенка, носит целостный характер, важный для развития как аффекта, так и интеллекта. Полученные данные подтверждают представление о единстве этих компонентов развития [Выготский, 1984].

По результатам проведенного исследования в отношении формирования у детей способности понимать эмоции и диа-

Таблица 1. Коэффициенты корреляции между общим баллом шкалы ППЭ и оценками по показателям ПДМ-2

Показатели ПДМ-2	Общий балл шкалы ППЭ	
	коэффициент корреляции Пирсона	коэффициент корреляции Спирмена
1. Понимание процессов развития	0,594**	0,557**
2. Преобразование противоречивых ситуаций / изобретательство	0,565**	0,531**

** Значимы на уровне $\alpha = 0,01$.

лектического мышления к значимым негативным средовым характеристикам можно отнести:

- напряженную, строгую атмосферу в группе, высказывание негативных оценочных суждений, крик;
- запрет на свободное проявление эмоций, как положительных, так и отрицательных;
- несовпадение смысла сказанного взрослым с его интонацией;
- эмоциональную отстраненность, холодность педагога;
- эксплуатацию педагогом чувства стыда и вины;
- навязывание детям эмоций, которых они не испытывают;
- игнорирование детских вопросов и отсутствие стимулирования детской любознательности через вопрошание;
- высмеивание детского незнания или идей;
- преобладание «хоровых» ответов;
- организацию детских работ преимущественно по образцу, а не по авторскому замыслу.

Среди позитивных средовых характеристик можно отметить:

- согласованность реакций сотрудников на проявления детских эмоций;
- акцент на назывании и обсуждении эмоциональных состояний, особенно сложных, неоднозначных;
- поощрение эмоциональной поддержки детьми друг друга;
- обучение детей культурным способам разрешения конфликтов;
- создание возможностей для уединения, расслабления, игр в уютном уголке, а также проживания сильных эмоций через активное движение;
- заинтересованное отношение педагога к детским вопросам и проблемам, поощрение любознательности;

- регулярное привлечение педагогом внимания детей к несовпадению точек зрения, в результате чего дети получают представление о продуктивном потенциале противоречия или конфликта;
- поддержку, фиксацию, обсуждение детских идей в позитивной манере;
- стимулирование педагогом разнообразия ответов: например, проявление удивления и радости, когда дети фантазируют и сочиняют, привлечение внимания других детей к появлению нового ответа на вопрос;
- предоставление детям не менее часа времени в первой половине дня, когда развитие ребенка проходит наиболее интенсивно, на свободную деятельность по собственному замыслу;
- поддержку детского сочинительства (историй, сказок, игровых образов) и изобретательства.

Полученные в результате апробации шкал и корреляционного исследования данные, с одной стороны, позволяют говорить о перспективности внедрения разработанных и апробированных инструментов экспертизы в систему оценки качества образовательной среды детских садов, а с другой — дают основания для переосмысления педагогической практики эмоционального и когнитивного развития детей таким образом, чтобы она приобрела более целостный характер, системно учитывающий психологические особенности дошкольного детства.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00475.

Литература

1. Веракса Н. Е. (1981) Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. № 3. С. 123–127.
2. Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. (1991) Еще не поздно. М.: Знание.
3. Веракса Н. Е., Свиридова Е. В., Туребаев Д. А., Фоминых А. Я. (2019) Диалектическое мышление дошкольников и шкала оценивания поддержки диалектического мышления детей образовательной средой дошкольного учреждения // Вестник Санкт-Петербургского университета. (Психология). Т. 9. Вып. 4. С. 374–384.
4. Выготский Л. С. (2000) Психология. М.: Эксмо-Пресс.
5. Выготский Л. С. (1984) Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика. Т. 4. С. 243–432.
6. Реморенко И. М., Шиян О. А., Шиян И. Б., Шмис Т. Г., Ле-ван Т. Н., Козьмина Я. Я., Сивак Е. В. (2017) Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 2. С. 16–31.

7. Хармс Т., Клиффорд Р., Крайер Д. (2019) ECERS-3. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольной образовательной организации ECERS-R. М.: Национальное образование.
8. Шиян И. Б. (2014) Диалектическое мышление как механизм понимания возможных отношений в дошкольном возрасте // Воспитание и обучение детей младшего возраста. № 2. С. 121.
9. Шиян И. Б., Ле-ван Т. Н., Шиян О. А., Зададаев С. А. (2021) Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования. Результаты Всероссийского исследования качества дошкольного образования 2016–2017 гг. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 82–106. doi:10.17323/1814-9545-2021-2-82-106.
10. Шиян О. А. (2016) Диалектические структуры сказки в зоне ближайшего развития ребенка // Вестник Московского городского педагогического университета. (Педагогика и психология). № 1 (35). С. 76–88.
11. Шиян О. А., Зададаев С. А., Шиян И. Б., Катаева М. К., Козлова О. А., Перфилова М. А., Оськина Ю. О. (2017) Понимание процессов развития как путь развития творческого мышления у дошкольников // Современное дошкольное образование. № 6 (78). С. 46–57.
12. Albanese O., De Stasio S., Di Chiacchio C., Fiorilli C., Pons F. (2010) Emotion comprehension: the impact of nonverbal intelligence // The Journal of Genetic Psychology. Vol. 171. Iss. 2. P. 101–115. doi:10.1080/00221320903548084.
13. Aznar A., Tenenbaum H. (2013) Spanish Parents' Emotion Talk and Their Children's Understanding of Emotion // Frontiers in Psychology. No 4. P. 1–11. doi:10.3389/fpsyg.2013.00670.
14. Bivoet-van den Berg S., Hoicka E. (2014) Individual Differences and Age-Related Changes in Divergent Thinking in Toddlers and Preschoolers // Developmental Psychology. Vol. 50. No 6. P. 1629–1639. <https://doi.org/10.1037/a0036131>.
15. Blair C., McKinnon R. D., Daneri M. P. (2018) Effect of the Tools of the Mind Kindergarten Program on Children's Social and Emotional Development // Early Childhood Research Quarterly. Vol. 43. 2nd Quarter. P. 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>.
16. Cadima J., Barros S., Ferreira T., Serra-Lemos M., Leal T., Verschueren K. (2019) Bidirectional Associations between Vocabulary and Self-Regulation in Preschool and Their Interplay with Teacher–Child Closeness and Autonomy Support // Early Childhood Research Quarterly. Vol. 46. 1st Quarter. P. 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.004>
17. Chan S., Yuen M. (2014) Personal and Environmental Factors Affecting Teachers' Creativity-Fostering Practices in Hong Kong // Thinking Skills and Creativity. Vol. 12. June. P. 69–77. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.003>.
18. Craft A., McConnon L., Matthews A. (2012) Child-Initiated Play and Professional Creativity: Enable Four-Year-Olds' Possibility Thinking // Thinking Skills and Creativity. Vol. 7. No 1. P. 48–61. doi:10.1016/j.tsc.2011.11.005
19. Curby T., Brown C., Bassett H. H., Denham S. A. (2015) Associations between Preschoolers' Social-Emotional Competence and Preliteracy Skills // Infant and Child Development. Vol. 24. No 5. P. 549–570. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1899>.
20. Denham S. A., Bassett H. H., Zinsser K., Wyatt T. M. (2014) How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments // Infant and Child Development. Vol. 23. No 4. P. 426–454. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1840>.
21. De Rosnay M., Hughes C. (2006) Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their Way to Social-Cognitive Understanding? // British Journal of Developmental Psychology. Vol. 24. Iss. 1. P. 7–37. doi:10.1348/026151005X82901.

22. Diaz A., Eisenberg N., Valiente C., VanSchyndel S. et al. (2017) Relations of Positive and Negative Expressivity and Effortful Control to Kindergarteners' Student—Teacher Relationship, Academic Engagement, and Externalizing Problems at School // *Journal of Research in Personality*. Vol. 67. April. P. 3–14. doi:10.1016/j.jrp.2015.11.002.
23. Galyer T., Evans I. (2001) Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children // *Early Child Development and Care*. Vol. 166. No 1. P. 93–108. doi:10.1080/0300443011660108.
24. Garaigordobil M., Berruero L. (2011) Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children // *The Spanish Journal of Psychology*. Vol. 14. No 2. P. 608–618. doi:10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.9.
25. Goldstein T. R., Lerner M. D. (2018) Dramatic Pretend Play Games Uniquely Improve Emotional Control in Young Children // *Developmental Science*. Vol. 21. No 4. Art. No e12603. doi:10.1111/desc.12603.
26. Grazzani I., Ornaghi V., Crugnola C. R. (2015) Emotion Comprehension and Attachment: A Conversational Intervention with School-Aged Children // *European Review of Applied Psychology*. Vol. 65. No 6. P. 267–274. doi:10.1016/j.erap.2015.10.004.
27. Harris P. L. (1999) Individual Differences in Understanding Emotion: The Role of Attachment Status and Psychological Discourse // *Attachment and Human Development*. Vol. 1. No 3. P. 307–324. doi:10.1080/14616739900134171.
28. Hoffmann J., Russ S. (2012) Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 6. No 2. P. 175–184. doi:10.1037/a0026299.
29. Hun Ping Cheung R. (2013) Exploring the Use of the Pedagogical Framework for Creative Practice in Preschool Settings: A phenomenological approach // *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 10. December. P. 133–142. doi:10.1016/j.tsc.2013.08.004.
30. Jankowska D. M., Karwowski M. (2019) Family Factors and Development of Creative Thinking // *Personality and Individual Differences*. Vol. 142. July. P. 202–206. doi:10.1016/j.paid.2018.07.030.
31. Jensen B., Jensen P., Rasmussen A. W. (2017) Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Children's Socio-Emotional Outcomes? // *Labour Economics*. Vol. 45. Iss. C. P. 26–39. doi:10.1016/j.labeco.2016.11.004.
32. Kashapov M. M., Ogorodova T. V., Pavlova S. A. (2016) Relationship between Aggression and Creativity in Senior Preschool Children // *Procedia—Social and Behavioral Sciences*. Vol. 233. October. P. 264–268. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.121.
33. Molina P., Bulgarelli D., Henning A., Aschersleben G. (2014) Emotion Understanding: A Cross-Cultural Comparison between Italian and German Preschoolers // *European Journal of Developmental Psychology*. Vol. 11. No 5. P. 592–607. doi:10.1080/17405629.2014.890585.
34. Pons F., Giménez-Dasí M., Daniel M.-F., Auriac Slusarczyk E., Businaro N., Viana K. (2019) Impact of a Low-Cost Classroom Dialogue-Based Intervention on Preschool Children's Emotion Understanding // *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 27. No 3. P. 630–646. doi:10.1080/1350293X.2019.1651961.
35. Pons F., Harris P. L. (2019) Children's Understanding of Emotions or The «Error» of Pascal // V. LoBue, K. Perez-Edgar, K. Buss (eds) *Handbook of Emotional Development*. Cham: Springer. P. 431–449. doi:10.1007/978-3-030-17332-6.
36. Rocha A., Roazzi A., Da Silva A., Candeias A. et al. (2015) Test of Emotion Comprehension: Exploring the Underlying Structure through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis // A. Roazzi, B. Campello, W. Bilsky (eds) *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and*

- Psychological Phenomena. Recife: Editora UFPE. P. 66–84. doi:10.13140/RG.2.1.3267.0801.
37. Sheridan K. M., Konopasky A., Kirkwood S., Defeyter M. A. (2016) The Effects of Environment and Ownership on Children's Innovation of Tools and Tool Material Selection // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*. Vol. 371. Iss. 1690. Art. No 20150191. doi:10.1098/rstb.2015.0191.
 38. Silkenbeumer J. R., Schiller E., Kärtner J. (2018) Co- and Self-Regulation of Emotions in the Preschool Setting // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 44. March. P. 72–81. doi:10.1016/j.ecresq.2018.02.014.
 39. Slot P. L., Mulder H., Verhagen J., Leseman P. P. M. (2017) Preschoolers' Cognitive and Emotional Self-Regulation in Pretend Play: Relations with Executive Functions and Quality of Play // *Infant and Child Development*. Vol. 26. No 1. Art. No e2038. doi:10.1002/icd.2038.
 40. Smith M., Mathur R. (2009) Children's Imagination and Fantasy: Implications for Development, Education and Classroom Activities // *Research in the Schools*. Vol. 16. No 1. P. 52–63.
 41. Tang Y., Harris P., Pons F., Zou H. et al. (2018) The Understanding of Emotion among Young Chinese Children // *International Journal of Behavioural Development*. Vol. 42. No 5. P. 512–517. doi:10.1177/0165025417741366.
 42. Tenenbaum H. R., Visscher P., Pons F., Harris P. L. (2004) Emotion Understanding in Quechua Children from an Agro-Pastoralist Village // *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 28. No 5. P. 471–478. doi:10.1080/01650250444000225.
 43. Thompson R. A. (2006) Conversation and Developing Understanding: Introduction to the Special Issue // *Merrill-Palmer Quarterly*. Vol. 52. No 1. P. 1–16. doi:10.1353/mpq.2006.0008.
 44. Voltmer K., von Salisch M. (2017) Three Meta-Analyses of Children's Emotion Knowledge and Their School Success // *Learning and Individual Differences*. Vol. 59. September. P. 107–118. doi:10.1016/j.lindif.2017.08.006.

References

- Albanese O., De Stasio S., Di Chiacchio C., Fiorilli C., Pons F. (2010) Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 171, iss. 2, pp. 101–115. doi:10.1080/00221320903548084.
- Aznar A., Tenenbaum H. (2013) Spanish Parents' Emotion Talk and Their Children's Understanding of Emotion. *Frontiers in Psychology*, no 4, pp. 1–11. doi:10.3389/fpsyg.2013.00670.
- Bijvoet-van den Berg S., Hoicka E. (2014) Individual Differences and Age-Related Changes in Divergent Thinking in Toddlers and Preschoolers. *Developmental Psychology*, vol. 50, no 6, pp. 1629–1639. <https://doi.org/10.1037/a0036131>.
- Blair C., McKinnon R. D., Daneri M. P. (2018) Effect of the Tools of the Mind Kindergarten Program on Children's Social and Emotional Development. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 43, 2nd Quarter, pp. 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>.
- Cadima J., Barros S., Ferreira T., Serra-Lemos M., Leal T., Verschuere K. (2019) Bidirectional Associations between Vocabulary and Self-Regulation in Preschool and Their Interplay with Teacher–Child Closeness and Autonomy Support. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 46, 1st Quarter, pp. 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.004>.
- Chan S., Yuen M. (2014) Personal and Environmental Factors Affecting Teachers' Creativity-Fostering Practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 12, June, pp. 69–77. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.003>.

- Craft A., McConnon L., Matthews A. (2012) Child-Initiated Play and Professional Creativity: Enable Four-Year-Olds' Possibility Thinking. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 7, no 1, pp. 48–61. doi:10.1016/j.tsc.2011.11.005.
- Curby T., Brown C., Bassett H. H., Denham S. A. (2015) Associations between Preschoolers' Social-Emotional Competence and Preliteracy Skills. *Infant and Child Development*, vol. 24, no 5, pp. 549–570. doi:10.1002/icd.1899.
- Denham S. A., Bassett H. H., Zinsser K., Wyatt T. M. (2014) How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development*, vol. 23, no 4, pp. 426–454. doi:10.1002/icd.1840.
- De Rosnay M., Hughes C. (2006) Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their Way to Social-Cognitive Understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 24, iss. 1, pp. 7–37. doi:10.1348/026151005X82901.
- Diaz A., Eisenberg N., Valiente C., VanSchyndel S. et al. (2017) Relations of Positive and Negative Expressivity and Effortful Control to Kindergarteners' Student—Teacher Relationship, Academic Engagement, and Externalizing Problems at School. *Journal of Research in Personality*, vol. 67, April, pp. 3–14. doi:10.1016/j.jrp.2015.11.002.
- Galyer T., Evans I. (2001) Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, vol. 166. No 1. P. 93–108. doi:10.1080/0300443011660108.
- Garaigordobil M., Berruoco L. (2011) Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 14, no 2, pp. 608–618. doi:10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.9.
- Goldstein T. R., Lerner M. D. (2018) Dramatic Pretend Play Games Uniquely Improve Emotional Control in Young Children. *Developmental Science*, vol. 21, no 4, art. no e12603. doi:10.1111/desc.12603.
- Grazzani I., Ornaghi V., Crugnola C. R. (2015) Emotion Comprehension and Attachment: A Conversational Intervention with School-Aged Children. *European Review of Applied Psychology*, vol. 65, no 6, pp. 267–274. doi:10.1016/j.erap.2015.10.004.
- Harms Th., Clifford R., Cryer D. (2019) *ECERS-3. Shkaly dlya kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya v doskol'noy obrazovatel'noy organizatsii ECERS-R* [Early Childhood Environment Rating Scale]. Moscow: Natsional'noe obrazovanie.
- Harris P. L. (1999) Individual Differences in Understanding Emotion: The Role of Attachment Status and Psychological Discourse. *Attachment and Human Development*, vol. 1, no 3, pp. 307–324. doi:10.1080/14616739900134171.
- Hoffmann J., Russ S. (2012) Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 6, no 2, pp. 175–184. doi:10.1037/a0026299.
- Hun Ping Cheung R. (2013) Exploring the Use of the Pedagogical Framework for Creative Practice in Preschool Settings: A Phenomenological Approach. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 10, December, pp. 133–142. doi:10.1016/j.tsc.2013.08.004.
- Jankowska D. M., Karwowski M. (2019) Family Factors and Development of Creative Thinking. *Personality and Individual Differences*, vol. 142, July, pp. 202–206. doi:10.1016/j.paid.2018.07.030.
- Jensen B., Jensen P., Rasmussen A. W. (2017) Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Children's Socio-Emotional Outcomes? *Labour Economics*, vol. 45, iss. C, pp. 26–39. doi:10.1016/j.labeco.2016.11.004.
- Kashapov M. M., Ogorodova T. V., Pavlova S. A. (2016) Relationship between Aggression and Creativity in Senior Preschool Children. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 233, October, pp. 264–268. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.121.

- Molina P., Bulgarelli D., Henning A., Aschersleben G. (2014) Emotion Understanding: A Cross-Cultural Comparison between Italian and German Preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 11, no 5, pp. 592–607. doi: 10.1080/17405629.2014.890585.
- Pons F., Giménez-Dasí M., Daniel M.-F., Auriac Slusarczyk E., Businaro N., Viana K. (2019) Impact of a Low-Cost Classroom Dialogue-Based Intervention on Preschool Children's Emotion Understanding. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 27, no 3, pp. 630–646. doi:10.1080/1350293X.2019.1651961.
- Pons F., Harris P. L. (2019) Children's Understanding of Emotions or The "Error" of Pascal. *Handbook of Emotional Development* (eds V. LoBue, K. Perez-Edgar, K. Buss), Cham: Springer, pp. 431–449. doi:10.1007/978-3-030-17332-6.
- Remorenko I. M., Shiyana O. A., Shiyana I. B., Shmis T. G., Le-van T. N., Kozmina Ya. Ya., Sivak E. V. (2017) Klyuchevye problemy realizatsii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem "Shkal dlya kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh (ECERS-R)": "Moskva-36" [Key Issues for the Implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education According to the Results of Applying Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R): "Moscow-36"]. *Preschool Education Today: Theory and Practice*, no 2, pp. 16–31.
- Rocha A., Roazzi A., Da Silva A., Candeias A. et al. (2015) Test of Emotion Comprehension: Exploring the Underlying Structure through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis. *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena* (eds A. Roazzi, B. Campello, W. Bilsky), Recife: Editora UFPE, pp. 66–84. doi:10.13140/RG.2.1.3267.0801.
- Sheridan K. M., Konopasky A., Kirkwood S., Defeyter M. A. (2016) The Effects of Environment and Ownership on Children's Innovation of Tools and Tool Material Selection. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, vol. 371, iss. 1690, art. no 20150191. doi:10.1098/rstb.2015.0191.
- Shiyana I. B. (2014) Dialekticheskoe myshlenie kak mekhanizm ponimaniya vozmozhnykh otnosheniy v doshkol'nom vozraste [Dialectical Thinking as a Mechanism for Possible Relationships Understanding in Preschool Age]. *Vospitanie i obuchenie detey mladshhego vozrasta*, no 2, p. 121.
- Shiyana I. B., Le-van T. N., Shiyana O. A., Zadadaev S. A. (2021) Klyuchevye problemy realizatsii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya. Rezul'taty Vserossiyskogo issledovaniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya 2016–2017 gg. [The Key Issues in Implementing the Federal State Education Standard for Preschool Education. Results of the National Study of Preschool Education Quality in 2016–2017]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 82–106. doi:10.17323/1814-9545-2021-2-82-106.
- Shiyana O. A. (2016) Dialekticheskie struktury skazki v zone blizhayshego razvitiya rebenka [The Dialectical Structure of Fairy Tales in the Zone of Proximal Development of the Child]. *Vestnik of Moscow City University. (Pedagogy and Psychology)*, no 1 (35), pp. 76–88.
- Shiyana O. A., Zadadayev S. A., Shiyana I. B., Kataeva M. K., Kozlova O. A., Perfilova M. A., Oskina Ju. O. (2017) Ponimanie protsessov razvitiya kak put' razvitiya tvorcheskogo myshleniya u doshkol'nikov [Understanding Development Processes as a Means of Developing Creative Thinking in Preschoolers]. *Preschool Education Today: Theory and Practice*, no 6 (78), pp. 46–57.
- Silkenbeumer J. R., Schiller E., Kärtner J. (2018) Co- and Self-Regulation of Emotions in the Preschool Setting. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 44, March, pp. 72–81. doi:10.1016/j.ecresq.2018.02.014.

- Slot P. L., Mulder H., Verhagen J., Leseman P. P. M. (2017) Preschoolers' Cognitive and Emotional Self-Regulation in Pretend Play: Relations with Executive Functions and Quality of Play. *Infant and Child Development*, vol. 26, no 1, art. no e2038. doi:10.1002/icd.2038.
- Smith M., Mathur R. (2009) Children's Imagination and Fantasy: Implications for Development, Education and Classroom Activities. *Research in the Schools*, vol. 16, no 1, pp. 52-63.
- Tang Y., Harris P., Pons F., Zou H. et al. (2018) The Understanding of Emotion among Young Chinese Children. *International Journal of Behavioural Development*, vol. 42, no 5, pp. 512-517. doi:10.1177/0165025417741366.
- Tenenbaum H. R., Visscher P., Pons F., Harris P. L. (2004) Emotion Understanding in Quechua Children from an Agro-Pastoralist Village. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 28, no 5, pp. 471-478. doi:10.1080/01650250444000225.
- Thompson R. A. (2006) Conversation and Developing Understanding: Introduction to the Special Issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 52, no 1, pp. 1-16. doi:10.1353/mpq.2006.0008.
- Veraksa N. E. (1981) Osobennosti preobrazovaniya protivorechivyykh problemnykh situatsiy doshkol'nikami [Features of the Transformation of Contradictory Problem Situations by Preschoolers]. *Voprosy Psichologii*, no 3, pp. 123-127.
- Veraksa N. E., D'yachenko O. M. (1991) *Eshche ne pozdno* [It's not too Late]. Moscow: Znanie.
- Veraksa N. E., Sviridova E. V., Turebaev D. A., Fominykh A. Ya. (2019) Dialekticheskoe myshlenie doshkol'nikov i shkala otsenivaniya podderzhki dialekticheskogo myshleniya detey obrazovatel'noy sredoy doshkol'nogo uchrezhdeniya [Scale for Assessing the Support of Dialectic Thinking of Children in the Educational Environment of a Preschool Institution]. *Vestnik of Saint Petersburg University. (Psychology)*, vol. 9, iss. 4, pp. 374-384.
- Voltmer K., von Salisch M. (2017) Three Meta-Analyses of Children's Emotion Knowledge and Their School Success. *Learning and Individual Differences*, vol. 59, September, pp. 107-118. doi:10.1016/j.lindif.2017.08.006.
- Vygotsky L. S. (2000) *Psichologiya* [Psychology]. Moscow: Eksmo-Press.
- Vygotsky L. S. (1984) Voprosy detskoj (vozrastnoj) psichologii [Questions of Child (Age) Psychology]. *Sobranie Sochinenij L. S. Vygotskogo: v 6 t.* [Collected Works of L. S. Vygotsky: in 6 vol.], Moscow: Pedagogika, vol. 4, pp. 243-432.