

Образовательные условия для поддержки игры и развития творческих способностей в детских садах

Ольга Шиян, Татьяна Ле-ван, Екатерина Стародубцева, Игорь Шиян, Анна Якшина

Статья поступила в редакцию в феврале 2024 г.

Шиян Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: olgabluess@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Ле-ван Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Стародубцева Екатерина Аркадьевна — специалист лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: e.a.starodubceva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6541-9281>

Шиян Игорь Богданович — кандидат психологических наук, заместитель директора НИИ урбанистики и глобального образования, заведующий лабораторией развития ребенка, Московский городской педагогический университет. Адрес: 129226 Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4. E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-1705> (контактное лицо для переписки)

Якшина Анна Николаевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: anna.iakshina@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Аннотация

Проведено исследование с целью оценить условия, которые создаются в детских садах для игры и развития творческих способностей детей, а также выявить факторы, определяющие качество этих условий и их совместимость друг с другом. Для оценки образовательных условий использовались шкалы *Play Environment Rating Scale: ECERS Extension* (PERS) и *Creativity Environment Rating Scale: ECERS Extension* (CERS). Оценка проводилась методом включенного наблюдения, которое осуществляли в течение трех часов специально обученные эксперты. В исследовании приняли участие 39 дошкольных групп из России и Казахстана. Определены ключевые дефициты условий для игры (недостаток времени на свободную деятельность, малое количество неструктурированных материалов, неготовность взрослых сопровождать детскую игру) и для развития творческих способностей (недостаточная поддержка детского вопрошания, редкие об-

суждения проблемных ситуаций с детьми). Обнаружена взаимосвязь между качеством условий для поддержки игры и для развития творческих способностей.

Авторы высказывают предположение, что для поддержки игровой деятельности и мыслительных процессов детей в детском саду педагогу необходимы не только конкретные умения или технологии (сопровождения игры или ведения диалога), но и прежде всего некоторые универсальные профессиональные способности, в частности позволяющие справляться с ситуациями неопределенности. В ходе качественного анализа полученных данных выделен кластер авторских детских садов, в которых образовательная программа строится рефлексивно и осознанно. Именно таким детским садам значимо чаще других удается создавать хотя бы минимальные условия и для игры, и для развития творческих способностей детей. Качество условий для игры и творчества в Монтессори-группах выше, чем в группах с фронтально-учебной организацией образовательного процесса, но ниже, чем в группах, где образовательные условия сфокусированы на игре и творческих способностях.

Ключевые слова дошкольное образование, оценка качества, игра, творческие способности, воображение, Монтессори

Для цитирования Шиян О.А., Ле-ван Т.Н., Стародубцева Е.А., Шиян И.Б., Якшина А.Н. (2026) Образовательные условия для поддержки игры и развития творческих способностей в детских садах. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, pp. 313–337. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-19744>

Educational Conditions for Play and Creative Abilities in Kindergartens

Olga Shiyana, Tatiana Le-van, Ekaterina Starodubtseva,
Igor Shiyana, Anna Iakshina

Olga A. Shiyana — PhD in Education, Leading Researcher, Laboratory for Child Development, Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: olgabluess@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Tatiana Le-van — PhD in Education, Leading Researcher at the Laboratory for Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Ekaterina A. Starodubtseva — Expert at the Laboratory for Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: e.a.starodubceva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6541-9281>

Igor B. Shiyana — PhD in Psychology, Deputy Director of the Institute of Urban Studies and Global Education, Head of the Laboratory for Child Development, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskokhoziajstvenny proezd, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-1705> (corresponding author)

Anna N. Iakshina — PhD in Psychology, Research Fellow at the Laboratory for Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: anna.iakshina@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Abstract The article is devoted to the study of conditions for the support of play and the development of creative abilities in kindergartens. The purpose of the study is to identify the conditions for play and creativity, as well as the factors determining their quality and compatibility with each other. The Play Environment Rating Scale: ECERS Extension (PERS) and Creativity Environment Rating Scale: ECERS Extension (CERS) were used as tools for assessing educational conditions. The quality assessment was carried out by the method of participant observation for 3 hours by specially trained experts. The study involved 39 preschool groups from Russia and Kazakhstan. The key deficits of playing conditions (insufficient time for free activity, small amount of unstructured materials, unwillingness of adults to accompany children's play) and for the development of creative abilities (insufficient support for children's questioning, rare discussions of problematic situations with children, etc.) were described. The study showed a correlation between conditions for supporting play and conditions for the development of creative abilities.

It can be assumed that supporting play and thinking processes, requires from the teacher not only specific skills (play support or dialogue), but, above all, some universal professional abilities, particularly those that allow to cope with situations of uncertainty. During the qualitative analysis, a cluster of "author's" kindergartens was identified, in which the kindergarten educational program is built reflexively and consciously. "Author's" kindergartens are significantly more likely to create at least minimal conditions for both play and creativity. The quality of conditions for play and creativity in Montessori groups is higher than in groups with a frontal educational organization of the educational process, but lower than in groups where educational conditions are focused on play and creativity.

Keywords early childhood education, quality assessment, play, creativity, imagination, Montessori

For citing Shiyani O.A., Le-van T.N., Starodubtseva E.A., Shiyani I.B., Iakshina A.N. (2026) Educational Conditions for Play and Creative Abilities in Kindergartens. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 313–337 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-19744>

1. Поддержка детской игры и развитие творческих способностей в дошкольных образователь- ных программах

К числу важнейших факторов, определяющих успешность развития ребенка, относятся и сам факт получения дошкольного образования [OECD, 2014] и качество образования. Результаты лонгитюдных исследований свидетельствуют о том, что именно создание в детском саду условий для поддержки детской самостоятельности и инициативы благоприятно влияет на развитие социальных умений детей, способствует снижению тревожности и повышению академической успешности [Duncan et al., 2007; Melhuish et al., 2008; 2015]. Такие условия обеспечивают доступная и разнообразная предметно-пространственная среда, поддержка детского мышления через диалог со взрослым и сверстниками, баланс свободной и организованной деятельности, предоставление детям возможности действовать по своему замыслу, осваивать грамоту не в рамках фронтальных занятий школьного типа, а в ходе разных интересных для детей активностей и т.д. В последние годы в научной и методической литературе обсуждаются пути организации обучения, которое было бы значимым для детей, увлекательным, приносящим радость и социально интерактивным [Parker, Thomsen, Berry, 2022; Zosh et al., 2017].

В эпоху кризисов, когда перед системой образования встает серьезный вызов — обеспечить условия для устойчивого развития [Furu et al., 2023], поддержка игры и развитие творческих способностей детей становятся приоритетными задачами дошкольного образования, обеспечивающими высокое качество обучения. Игра представляет собой пространство встречи с неопределенностью и возможностью инициативного действия, что особенно актуально в современном мире [Выготский, 1966; Pramling et al., 2019]. Творческие способности позволяют действовать не стереотипно, разрешать нестандартные задачи, изменять альтернативу и ставить новые вопросы [Gariboldi, Catellani, 2013; Cremin, 2017].

Современные дискуссии относительно первоочередных целей обучения в раннем возрасте создают определенное напряжение в развитии дошкольного образования. С одной стороны, психологи и педагоги все чаще говорят о том, как важно поддерживать уникальность детства, слышать голос ребенка [Pascal, Bertram, 2023; Сингер, де Хаан, 2019]. С другой стороны, с точки зрения автора концепции благополучия и вовлеченности, образовательная среда все еще «недостаточно успешно поддерживает развитие детских талантов» [Laevers, Declercq, 2018]: бытующее в педагогической среде обыденное понимание творческих способностей часто редуцирует их к художественно-эстетическому творчеству, тем самым эта линия в развитии ребенка получает статус второстепенной, не связанной с основным вектором когнитивного развития [Leggett, 2017]. Часто в детских садах акцент делается на освоении грамоты, а творческие задания, предполагающие разные варианты решений, не находятся в фокусе образовательных программ [Gariboldi, Catellani, 2013; Mohammed, 2018]. Рассуждения о способности всех детей к творчеству уже стали общим местом, но задания, предполагающие нестандартные решения, обычно вытесняются на периферию образовательного процесса [Mohammed, 2018]. Исследователи отмечают, с одной стороны, значимость познавательного вызова (*cognitive challenge*) для развития творческих способностей, с другой — единичность таких ситуаций в образовательном процессе, поскольку приоритетом даже в группах с высоким качеством образования является создание эмоционально комфортной среды [Craft et al., 2007; Cremin, 2017; Gariboldi, Catellani, 2013].

Ценность игры в дошкольном возрасте общепризнана и закреплена в стандартах систем образования многих стран. Однако среди педагогов получили распространение противоречащие друг другу представления об отношении между игрой и обучением, которые находят свое отражение в педагогической практике [Loizou, Trawick-Smith, 2022; Кравцов, Кравцова, 2017]. Одни педагоги считают, что игра и обучение — взаимоисключающие противоположности, другие рассматривают игру как одну из форм обу-

чения. Парадоксальным образом на практике результатом в обоих случаях становится исчезновение спонтанной игры и замещение ее занятиями в игровой форме [Якшина, Ле-ван, 2022; Трифонова, 2022]. Педагоги, которые считают, что игра противоречит обучению, делают акцент на обучающих занятиях, а для игры остаются лишь перерывы между ними, если же игра эксплуатируется в целях обучения, детям навязываются внешние цели и разрушается сам процесс игры [Pramling et al., 2019; Кравцов, Кравцова, 2017; Сингер, де Хаан, 2019]. Исследователи сообщают об «эпидемии школизации» — миграции школьных форм обучения в более ранние возрасты [Ring et al., 2018; Patton, Winter, 2023], связанной в том числе с возросшими требованиями к достижениям детей и противоречащей идее проживания дошкольного детства. Самоценность детской игры не очевидна, педагоги искаженно понимают логику и условия ее развития и, как следствие, стремятся организовать игру и обогатить ее дидактическими задачами, сделать более зрелищной и оригинальной [Якшина, Ле-ван, 2023]. При этом на низком уровне у большинства дошкольников остается развитие не только игры [Абдулаева, Алиева, 2020], но и воображения [Якшина, 2015] и инициативности [Смирнова, Солдатова, 2019], а также страдает эмоциональное благополучие [Стожарова, Кузнецова, 2020].

Уточним содержание ключевых понятий, на которые мы опираемся в данном исследовании. Современное понимание игры снимает противопоставление широких критериев и специфического признака игры и предполагает как спонтанность, удовольствие, свободу от достижения внешних целей и ценность самого процесса, так и наличие воображаемой ситуации [Выготский, 1966; Сингер, де Хаан, 2019]. Уникальной особенностью игры является двусубъектность, т.е. возможность для ребенка одновременно быть внутри игры (действовать в смысловом плане) и вне ее (управлять ходом игры из реальной позиции) [Кравцов, Кравцова, 2017].

В рамках культурно-исторического подхода творческие способности рассматриваются не как креативность, ключевым признаком которой служит оригинальность, а как способы трансформации реальности при помощи символических (воображение) и знаковых (диалектическое мышление) средств [Веракса, 2019]. Воображение понимается как способность видеть целое раньше частей и создавать за счет этого новые образы [Дьяченко, 1996], а творческое (диалектическое) мышление — как способность отражать процессы развития и разрешать противоречивые ситуации [Веракса, 2019].

Условия, необходимые для игры и для творчества, в некоторых аспектах совпадают, а в некоторых серьезно различаются. В обоих случаях предполагается поддержка детской инициативы, индивидуальности и возможности действовать по замыслу, нали-

чие времени на свободную деятельность, а также многофункциональность среды, в том числе доступность неструктурированных материалов. При этом для игры необходимо трансформируемое пространство, разновозрастное играющее сообщество и комплексное сопровождение со стороны педагога, чувствительного к потребностям играющих детей [Якшина, 2020], а для развития творческих способностей — интеллектуальные провокации со стороны взрослых, создание проблемных ситуаций и задач на воображение [Craft et al., 2007; Cremin, 2017; Белолуцкая и др., 2021]. Что касается соотношения этих средств детского развития, в одних исследованиях подтверждается значимая роль игры в становлении творческих способностей у детей [Fehr, Russ, 2016; Garaigordobil, Berrueto, 2011; Hoffmann, Russ, 2016], а другие исследования дают основания сомневаться в том, что игра может способствовать их прогрессу [Lillard et al., 2013]. Сопоставление результатов этих исследований затруднено тем обстоятельством, что условия для игры и для развития творческих способностей обычно исследуются по отдельности.

Таким образом, в данном исследовании сопоставляются условия для игры и условия для решения нестандартных когнитивных и художественных задач. Мы рассчитываем не только выяснить, какие условия для игры и развития творческих способностей создаются в современных детских садах, но и оценить, насколько совместимы эти группы условий, насколько детским садам удастся удерживать оба ориентира. При этом мы намерены выявить факторы, определяющие качество образовательных условий, которые создаются в детских садах, поскольку их понимание позволяет корректировать образовательные программы для педагогов.

Поскольку в выборке, созданной заявителем путем, почти треть составили Монтессори-группы, мы поставили отдельную задачу проанализировать условия для игры и творчества в таких группах. Данные исследований креативности у детей, обучающихся по программе Монтессори, неоднозначны. Так, Д. Флеминг с соавторами обнаружили, что у учащихся начальных Монтессори-классов креативность выше, чем у их сверстников из других школ [Fleming, Culclasure, Zhang, 2019]. В то же время лонгитюд, проведенный под руководством А. Лиллард, показал, что дети, которые провели три года в детском саду, который работает по системе Монтессори, опережают сверстников из других садов в академической успешности, мотивации, децентрации, но не в креативности [Lillard et al., 2017]. Условия для игры и творчества в Монтессори-группах представляют особый интерес, поскольку, с одной стороны, материалы и уклад в этих группах ориентируют детей на действия в реальном поле, а игра и воображение не задействуются в образовательном процессе (в своих работах М. Монтессори подчеркивала важность для детей прежде все-

го реалистичных материалов), а с другой — система Монтессори представляет собой развивающуюся практику, открытую современным вызовам и ориентированную на поддержку детской индивидуальности, свободы выбора и самостоятельности.

Цель исследования — выявить условия, необходимые для поддержки игры и развития творческих способностей, а также факторы, определяющие их качество и совместимость друг с другом.

Гипотеза исследования: задачи создать условия для поддержки детской игры и для развития творческих способностей предполагают разный фокус внимания у педагога, что затрудняет их одновременное выполнение. Уровни качества условий для игры и для развития творческих способностей, созданные в одной дошкольной группе, не связаны друг с другом.

Частная гипотеза: качество условий для игры и для развития творческих способностей и возможность совмещения тех и других условий в одной группе различаются в дошкольных группах с разным характером образовательных программ.

2. Методы исследования

Для ответа на поставленные вопросы проведено исследование образовательных условий в детских садах с использованием валидизированных инструментов оценки качества *Play Environment Rating Scale* (PERS) и *Creative Environment Rating Scale* (CERS) [Shiyan et al., 2025]. Эти инструменты основаны на культурно-историческом понимании игры и творческих способностей, разработаны с применением принципов развивающей оценки качества и дополняют шкалы семейства *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) [Harms, Clifford, Cryer, 2014]. Процедура оценки по обеим шкалам предполагает проведение сертифицированным экспертом трехчасового неструктурированного наблюдения игры детей в детском саду в первой половине дня. Инструменты позволяют оценить уровень качества условий для поддержки игры по 7-балльной шкале, где показатели от 1,00 до 2,99 означают неудовлетворительное качество (создаются препятствия для развития); от 3,00 до 4,99 — минимальный уровень качества (препятствий нет, но нет и приоритета развития игры или творческих способностей в деятельности педагога, условия реализуются «по остаточному принципу» или случайно проявляются); от 5,00 до 6,99 — хороший уровень (полноценное внимание к развитию игры или творческих способностей); 7,00 — отлично (расширение возможностей для развития).

Оценка с помощью PERS дает семь показателей, отражающих значимые аспекты условий для поддержки игры в детском саду:

- 1) пространство для игры;
- 2) время для игры;

- 3) материалы для игры;
- 4) косвенная поддержка игры педагогом;
- 5) участие педагога в игре;
- 6) поддержка детского взаимодействия в игре;
- 7) разновозрастная игра и взаимодействие.

CERS содержит четыре показателя, каждый из которых позволяет проанализировать условия для развития разных аспектов творческих способностей:

- понимание процессов развития;
- вопрошание;
- преобразование противоречивых ситуаций / изобретательство;
- воображение.

Таким образом, при анализе полученных результатов необходимо учитывать единство принципов, заложенных в основу этих инструментов оценки качества, и разную логику построения показателей в PERS и CERS. Общий балл по каждой шкале подсчитывается как среднее суммы баллов по отдельным показателям. Для PERS общий балл отражает представленность в среде разных условий для игры, а для CERS — представленность условий для развития разных аспектов творческих способностей.

Наблюдение проводилось сертифицированными экспертами ECERS, дополнительно обученными работе со шкалами PERS и CERS. Межэкспертная согласованность по PERS и CERS составила более 85%.

Для обработки данных использованы методы описательной и математической статистики. Нормальность распределения проверялась тестом Колмогорова — Смирнова и критерием χ^2 Пирсона. Поскольку анализируемые показатели дискретны (количество показателей в каждой шкале не позволяет средним общим баллам гипотетически выстроиться в непрерывный ряд 1,00; 1,01; 1,02...6,99; 7,00), для выявления взаимосвязей использовался коэффициент корреляции Спирмена, для оценки значимости различий — непараметрический U-критерий Манна — Уитни. Все расчеты проведены на уровне значимости $\alpha = 0,01$.

3. Характеристика выборки

Выборка сформирована заявительным путем. В исследовании приняли участие 39 дошкольных групп: 8 групп из образовательных организаций Республики Казахстан (города Астана и Алматы) и 31 группа из образовательных организаций разных регионов Российской Федерации: Москва и Московская область (города Одинцово, Долгопрудный, Королев, Фрязино), ЯНАО (город Новый Уренгой), Костромская область (город Кострома), Томская об-

ласть (город Томск), Республика Татарстан (город Альметьевск). 23 группы выборки относятся к организациям с бюджетным финансированием, 16 групп работают в частных образовательных организациях Российской Федерации и Республики Казахстан.

В исследовании приняли участие 12 групп, работающих по системе Марии Монтессори и входящих в Межрегиональную Монтессори-ассоциацию¹, которая видит свою миссию в сочетании традиций подхода М. Монтессори с использованием результатов современных исследований в области развития детей.

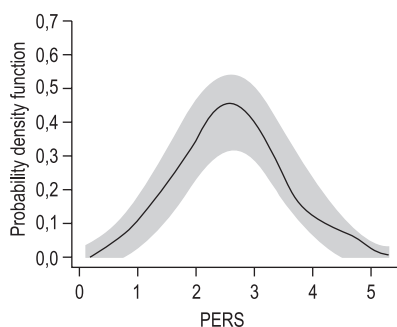
Наблюдение проводилось в апреле 2023 г.

4. Результаты исследования

4.1. Оценка условий для поддержки игры в дошкольных группах

Распределение показателей в выборке по критерию χ^2 Пирсона (рис. 1) на уровне значимости 0,05 является нормальным.

Рис. 1. Нормальность распределения показателей по шкале PERS (общий балл)



Средний балл по шкале PERS по всем группам выборки равен 2,62 (при $sd = 0,84$, $Med = 2,57$, $Mo = 2,57$), минимальная оценка = 1,00, максимальная = 4,43. Оценка дошкольных групп с применением шкалы PERS выявила уровни качества условий для поддержки игры от неудовлетворительного до минимального, причем уровня «минимальный» по общему баллу достигли лишь чуть больше четверти выборки, что в целом согласуется с результатами других исследований качества таких условий в российских дошкольных группах [Якшина, Ле-ван, 2023].

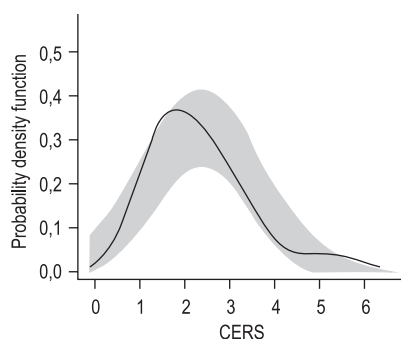
4.2. Оценка условий для развития творческих способностей в дошкольных группах

Распределение показателей в выборке по критерию χ^2 Пирсона (рис. 2) на уровне значимости 0,05 является нормальным.

Средний балл по шкале CERS по всем группам выборки равен 2,33 (при $sd = 1,09$, $Med = 2,00$, $Mo = 2,00$), минимальная оценка = 1,00, максимальная = 5,50 (рис. 2). Таким образом, оценка условий для развития творческих способностей в дошкольных

¹ <https://mma-montessori.com/>

Рис. 2. Нормальность распределения показателей по шкале CERS (общий балл)



группах с применением шкалы CERS выявила уровни от неудовлетворительного до хорошего. Три четверти выборки составляют группы, в которых наблюдается неудовлетворительное, приближающееся к минимальному качество условий для развития творческих способностей дошкольников, что в целом согласуется с оценками качества таких условий в российских дошкольных группах [Белолуцкая и др., 2021]. Для большинства групп выборки характерно минимальное качество условий для развития творческих способностей, однако часть выборки преодолела границу, отделяющую минимальное качество от хорошего.

4.3. Взаимосвязь условий для поддержки игры и для развития творческих способностей

Между общими баллами PERS и CERS связь значима на уровне 0,01, и коэффициент корреляции по Спирмену является высоким (0,84, p -value = 0). Выявлены также связи результатов оценки по отдельным показателям шкалы PERS с отдельными показателями шкалы CERS.

В поисках ответа на вопрос, можно ли создавать условия одновременно и для развития творческих способностей, и для игры, мы выделили кластеры, условно названные «3+» (дошкольные группы, в которых условия и для развития игры, и для развития творческих способностей не ниже минимальных, т.е. получившие 3 балла или выше по каждой из шкал) и «3-» (дошкольные группы, где уровень условий хотя бы по одной шкале неудовлетворительный, т.е. не достигает 3 баллов). В кластере «3+» оказалось 8 групп, в кластере «3-» — 31 группа.

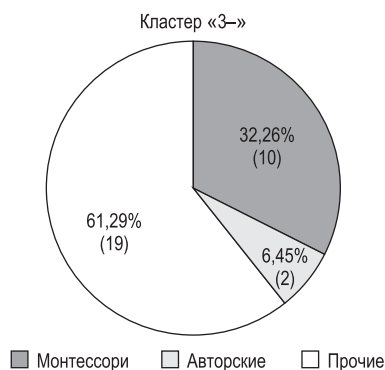
Нам было важно понять, какие факторы обеспечивают хотя бы минимальные условия и для игры, и для творчества детей. В результате качественного анализа образовательных условий обнаружена особая категория детских садов, в образовательной программе которых соединены элементы разных программ в соответствии с задачами педагогической команды. В этих случаях программа создавалась целенаправленно и рефлексивно, для

разработки программы выделялось специальное время. На этом основании мы назвали дошкольные группы этой категории авторскими. В кластере «3+» половина групп оказались авторскими (рис. 3), при этом 25% составили Монтессори-группы. Авторские группы есть и в кластере «3–», но здесь они составляют лишь 6,45% общего числа групп (рис. 4).

Рис. 3. Доли авторских и Монтессори-групп в кластере «3+»



Рис. 4. Доли авторских и Монтессори-групп в кластере «3–»



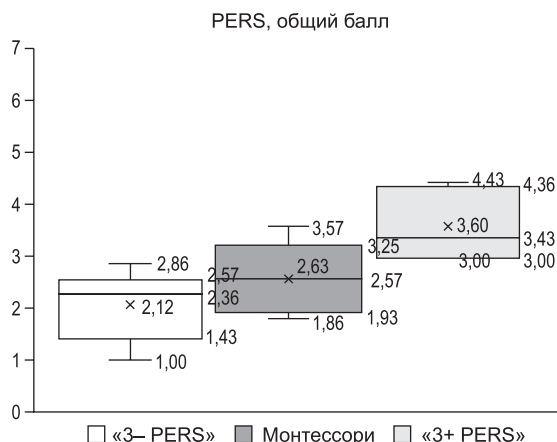
4.4. Качество условий для поддержки детской игры в Монтессори-группах и других дошкольных группах

Мы сравнили результаты, полученные Монтессори-группами, с результатами групп, получивших по какой-либо шкале (PERS или CERS) 3 балла и выше (кластеры «3+ PERS» и «3+ CERS»), а также с получившими менее 3 баллов (кластеры «3– PERS» и «3– CERS»)².

В кластер «3+ PERS» вошли 9 дошкольных групп, в кластер «3– PERS» — 18 групп. Сопоставление трех кластеров («3+ PERS», «3– PERS» и «Монтессори») по общему баллу PERS (рис. 5) показывает, что качество условий для игры в Монтессори-группах значительно лучше, чем в группах, где не созданы минимальные условия для игры и творчества, и при этом значимо (на уровне 0,01) хуже, чем в группах, где хотя бы минимальные условия созданы.

² Монтессори-группы в эти кластеры не включались.

Рис. 5. Сопоставление дошкольных групп разных кластеров по результатам оценки качества условий для поддержки игры



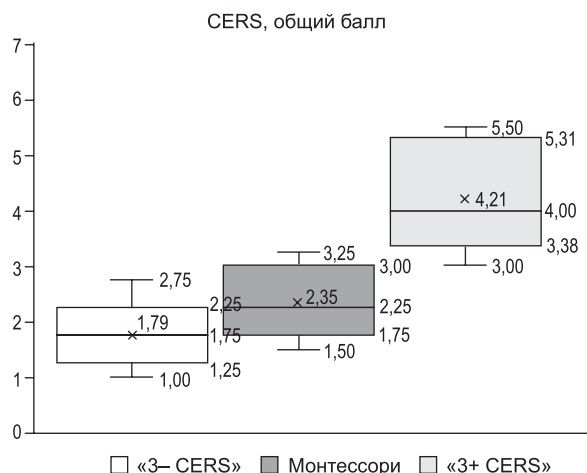
Различия между качеством образовательной среды в Монтессори-группах и группах из кластера «3- PERS» значимы только по показателям «Взаимодействие детей между собой в игре» и «Разновозрастная игра и взаимодействие». Значимые различия между Монтессори-группами и группами из кластера «3+ PERS» выявлены по общему баллу, показателям «Материалы для игры», «Косвенная поддержка игры педагогом», «Участие педагога в игре», «Пространство и оборудование для игры» и не обнаружены по показателям «Время и переходы между игрой и другими видами деятельности» и «Разновозрастная игра и взаимодействие».

4.5. Качество условий для развития творческих способностей в Монтессори-группах и других дошкольных группах

В кластер «3+ CERS» вошли 6 дошкольных групп, в кластер «3- CERS» — 21 группа. Сопоставление трех кластеров по общему баллу CERS (рис. 6) показывает, что качество условий для развития творческих способностей в Монтессори-группах несколько выше, чем в группах, где не созданы минимальные условия, и при этом значительно ниже, чем в группах, где минимальные условия созданы.

При этом в отношении условий для развития творческих способностей образовательная среда Монтессори-групп выигрывает по сравнению с группами с низким качеством только по показателю «Вопрошание», по остальным показателям значимых различий не обнаружено. Качество условий в Монтессори-группах значительно ниже, чем в группах кластера «3+», по следующим показателям: «Понимание процессов развития», «Воображение», «Вопрошание» и «Решение противоречивых ситуаций».

Рис. 6. Сопоставление дошкольных групп разных кластеров по результатам оценки качества условий для развития творческих способностей



5. Дискуссия

5.1. Ключевые дефициты условий для поддержки детской игры

Проведенный анализ по общему баллу, отдельным показателям и индикаторам показал, что в большинстве групп выборки отсутствуют серьезные риски для развития игры, но и не создаются специально условия для ее развертывания. Причиной отсутствия целенаправленной поддержки игры может быть, с одной стороны, отрицание педагогами ценности игры высокого уровня для развития детей, а с другой — дефицит методического сопровождения работы детских садов и недостаток знаний у педагогов об условиях, необходимых для развития игры [Трифонова, 2022]. Средний общий балл по выборке соответствует неудовлетворительному качеству условий для детской игры. Наиболее благоприятная ситуация сложилась в отношении организации пространства для игры и поддержки разновозрастного взаимодействия (средние значения по этим показателям находятся на минимальном уровне). Возможно, эти показатели специфичны именно для нашей выборки, в которой треть групп работает по системе Монтессори: эти группы являются разновозрастными и сравнительно малочисленными — а значит, детям доступно больше пространства для игры во время, отведенное для свободной деятельности.

Наиболее сильные дефициты в показателях условий для детской игры во всех группах, принимавших участие в исследовании, — это редкое участие педагога в совместной с детьми игре, а также недоступность неструктурированных материалов для игры. Эти дефициты также могут быть связаны со спецификой программ: так, в Монтессори-группах во время наблюдения взрослый специально не включался в детскую игру или запрещал ее. В группах, работающих по другим программам, таких запретов формально не было, однако на практике поддержка игры не рассматривается как необходимая часть образовательного процесса [Якшина, Ле-ван, 2022].

Поддержка детского взаимодействия, косвенная поддержка игры, а также выделение времени на игру — эти условия также находятся на неудовлетворительном уровне, хотя средние значения по этим показателям выше, чем по показателям «Материалы для игры» и «Непосредственное участие взрослого в игре». Полученные результаты согласуются с данными проведенного нами ранее исследования, которое показало, что в большинстве групп педагоги предпочитают отстраненную или дидактическую позицию в сопровождении игры, а время на игру выделяется по остаточному принципу [Якшина, Ле-ван, 2023]. При этом отстраненная позиция педагога может быть следствием прямо противоположных взглядов на детскую игру: педагог может считать, что игра не важна, что ключевая задача педагога — обучение, и поэтому включаться в игру не нужно, а может быть убежден, что игра важна, и для нее выделяется время, но педагог не включается в игру из опасения, что может легко ее разрушить.

5.2. Ключевые дефициты условий для развития творческих способностей

Проведенный анализ по общему баллу и отдельным показателям дает основания оценивать условия для развития творческих способностей в большинстве групп выборки как неудовлетворительные.

Рассмотрим наиболее важные дефициты образовательной среды. Во-первых, это создание условий для творчества в продуктивной деятельности. Менее чем в 41% случаев детям были доступны разнообразные неструктурированные материалы как минимум в течение 25 минут свободного времени, когда дети могут действовать инициативно и по своему замыслу. Во-вторых, это диалог, в котором предметом разговора становится какая-то проблемная ситуация, интересный вопрос, имеющий отношение к детской жизни: в 38% случаев такая ситуация не возникла ни разу за три часа наблюдения. В-третьих, менее чем в половине случаев (36%) педагоги поддерживали детское удивление или обращали внимание детей на то, что достойно удивления. Удивление — сложная культурная эмоция, стоящая у истоков познавательной активности, и ее развитие зависит во многом от опыта удивления, который возникает у ребенка во взаимодействии со взрослым [Engel, 2011]. В-четвертых, крайне редко встречаются предложения детям придумать что-то новое и необычное. Такого рода задания очень важны, поскольку способствуют формированию «эвристической структуры личности» [Поддьяков, 2009] и исследовательской инициативы [Поддьяков, 2001]. Люди, обладающие этими свойствами, способны порождать новые идеи в ситуации неопределенности. Насыщенная полифункциональная предметно-пространственная среда стимулирует детскую любознательность и участие в игре [Faizi, Azari, Maleki, 2012]. При этом и любознательность детей, и их умение предлагать неожиданные творческие идеи возрастают,

если взрослый поддерживает детские вопросы и создает ситуации вызова, требующие нестандартных творческих решений на основе воображения и творческого мышления [Chouinard, 2007; Engel, 2009; Юшков, 1997]. Если же взрослые не замечают ситуации, когда дети ставят задачи, и сами не предлагают такого рода вызовы, воспитанники получают сигнал о том, что придумывание не является культурной нормой, в отличие от понимания.

5.3. Взаимосвязь условий для игры и творчества в дошкольных группах

Обнаруженная в исследовании взаимосвязь между качеством условий для поддержки игры и для развития творческих способностей не подтверждает наше предположение о том, что детские сады и отдельные педагоги будут отдавать приоритет либо поддержке игры, либо развитию мышления и воображения: и то и другое либо присутствует в дошкольной группе, либо оказывается в дефиците. Можно предположить, что для поддержки игровой деятельности и мыслительных процессов необходимы не только конкретные умения или технологии (сопровождения игры или ведения диалога), но и прежде всего некоторые универсальные профессиональные способности, в частности позволяющие справляться с ситуациями неопределенности. И при поддержке игры, и при ведении диалога педагогам важно уметь действовать спонтанно, реагировать на возникающие неожиданные ситуации, не опираясь на подготовленный конспект. Ответная реплика в обсуждении или игровой ситуации требует одновременно умения слышать детей и понимать, что происходит в данный момент, и удержания целостного контекста ситуации — процессов, которые происходят в детской группе, способностей конкретных детей и вытекающих из этих условий педагогических задач. Именно исходя из анализа ситуации в целом педагог формулирует реплики в дискуссии или решает, косвенное или непосредственное сопровождение игры в данном случае уместно.

В кластер детских садов, в которых и условия для развития творческих способностей, и условия для поддержки игры оказались не ниже минимальных, вошли 2/3 дошкольных групп, в которых, по экспертным оценкам, реализуется авторская образовательная модель. На основании этих данных можно предположить, что значимым условием для развития качества образовательной среды является именно целенаправленная и осознанная работа педагогической команды над постановкой целей, подбором эффективных способов и инструментов для достижения этих целей, ориентация на поддержку интересов и инициативы детей. И в таком случае при осознанном и рефлексивном способе создания собственной образовательной программы есть возможность обеспечить в равной степени и минимальные условия для поддержки игры, и минимальные условия для развития творче-

ских способностей. Можно предположить, что при отсутствии такой командной рефлексии организация образовательной среды будет зависеть от предпочтений и компетентности педагогов, в связи с чем отдельные группы условий, необходимых для детско-го развития, могут быть проигнорированы.

Качественный анализ кластера, условно названного «3–», в котором либо условия для игры, либо условия для творчества, либо и то и другое находится на уровне ниже минимального, позволил выявить типичную для входящих в этот кластер групп особенность уклада жизни: ее можно квалифицировать как фронтально-учебный стиль взаимодействия педагога с детьми. Предпочтительным средством решения образовательных задач в таких группах являются фронтально организованные занятия с минимальными возможностями для свободной деятельности и самовыражения детей и индивидуализации образовательного процесса. В противовес авторским детским садам, где образовательная программа рефлексивно формируется педагогической командой, в случае фронтально-учебной модели чаще можно говорить о следовании некоторому сложившемуся стереотипу и отсутствии у педагогов возможностей влиять на характер образовательного процесса.

В этом контексте пристального внимания заслуживает такая системная характеристика, как организационная культура детского сада, включающая и характер взаимодействия педагогов друг с другом, с администрацией детского сада и методистами относительно программы детского сада, и характер взаимодействия воспитателей с детьми, и организацию предметно-пространственной среды, и распределение времени, в частности выделение времени на свободную деятельность. Исследования показывают, что организационная культура детского сада, стиль управления, организационный климат, слаженность команды в значительной мере определяют качество взаимодействия с детьми [Slot et al., 2018; Slot, 2018]. Можно предположить, что именно организационная культура детского сада определяет, авторская или фронтально-учебная модель образовательной программы будет реализовываться в группе.

5.4. Сопоставление качества условий для игры и творчества в группах, работающих по системе Монтессори, с остальными группами
5.4.1. Условия для поддержки детской игры в Монтессори-группах

Относительно сильными сторонами групп, работающих по программе Монтессори, и показателями, по которым они превосходят группы с фронтально-учебной моделью организации, являются организация пространства, наличие времени на игру, поддержка взаимодействия, разновозрастное взаимодействие. Эти преимущества Монтессори-групп могут быть связаны со спецификой их образовательной программы: с отсутствием фронтальных занятий, предоставлением детям времени для свободной работы, а также с тем, что большая часть Монтессори-групп относится к частным детским садам, где традиционно наполняемость групп меньше, чем в государственных.

Наиболее дефицитным условием поддержки детской игры в Монтессори-группах оказалось участие педагога в совместной игре: почти во всех группах взрослый ни разу не включался в совместную игру, и наблюдатели неоднократно фиксировали запрет на игру. Эксперты отмечали, что во многих группах дети имели возможность играть только на улице, взрослые при этом следили за безопасностью и не присоединялись к игре.

Программа Монтессори-групп предполагает наличие большого количества разнообразных природных материалов, конструкторов, бросовых материалов и их размещение на низких стеллажах, но для большинства групп кластера характерен неудовлетворительный уровень качества по показателю «Материалы для игры». Во время наблюдения фиксировались запреты со стороны взрослого на использование неструктурированных материалов в качестве предметов-заместителей, что делает эти материалы недоступными для игры. Такие запреты обусловлены особой позицией педагога, заложенной в программе: он должен пресекать использование детьми материалов по своему замыслу, не в рамках предложенного способа. (Отметим в скобках, что в одной из Монтессори-групп, принимавших участие в исследовании, при соблюдении базовых принципов Монтессори-практики педагога не запрещали детям игру вне «свободной работы», и в этой группе была игровая комната, где дети могли играть до завтрака.)

Кроме того, неудовлетворительный уровень качества по показателю «Материалы для игры» может быть связан с дефицитом неструктурированных материалов на прогулочных площадках, при том что свободное время для игры у детей есть только на прогулке. Обедненность среды на прогулочных площадках, сильно контрастирующая по насыщенности материалами с групповым помещением, может быть обусловлена спецификой конкретных организаций (сложностями организации прогулок в частных садах, отсутствием собственной площадки) или недооценкой образовательной ценности прогулок в детском саду, смещением фокуса на двигательное развитие, для которого не требуются игровые материалы.

Именно в силу этих факторов в Монтессори-группах качество условий для игры оказалось значимо ниже по общему баллу, чем в группах из кластера «3+», где условия для игры выстраиваются целенаправленно.

5.4.2. Условия для развития творческих способностей в Монтессори-группах

По общему баллу качества условий для развития творческих способностей Монтессори-группы несколько превосходят группы, не достигшие минимального качества, несмотря на то что в системе Монтессори не ставится специальная задача поддерживать воображение ребенка и организовывать решение проблемных и изобретательских задач. Прежде всего это преимущество

достигается за счет более благоприятных условий для поддержки детского вопрошания: в целом результаты по этому показателю выше в группах, в которых создаются лучшие условия для содержательных диалогов между взрослыми и детьми, а не только обеспечивается контроль за безопасностью, дисциплиной и соблюдением инструкций педагога.

Тот факт, что Монтессори-группы уступают детским садам, в которых качество выше минимального, по всем показателям CERS — «Понимание процессов развития», «Воображение», «Вопрошание» и «Решение противоречивых ситуаций», свидетельствует о том, что задача развивать творческие способности детей предполагает отдельный фокус усилий, который нужно удерживать. Выполнение задач когнитивного развития, приоритетных для Монтессори-практик, не обеспечивает условий для стимулирования творческих способностей.

При этом качество условий для поддержки творческих способностей в Монтессори-группах оказывается несколько выше, чем в детских садах с преобладанием фронтально-учебных форм работы. Следовательно, гибкое построение образовательного процесса, внимание к детской индивидуальности и поддержка детской самостоятельности, характерные для Монтессори-групп, являются значимыми факторами, которые необходимо учитывать при создании базовых условий для развития творческих способностей детей.

6. Ограничения исследования

Выводы данного исследования получены на выборке, в которой качество условий и для игры, и для развития творческих способностей оказалось довольно низким, хотя и соответствует в целом показателям, полученным в российских детских садах [Белолуцкая и др., 2021]. В качестве направлений дальнейших исследований можно выделить расширение выборки, включение в нее большего количества групп с высоким качеством образовательной среды с точки зрения обеспечения условий для поддержки детской игры и развития творческих способностей.

7. Выводы

Исследование показало, что для большинства дошкольных групп характерен довольно низкий уровень условий и для поддержки игры, и для развития творческих способностей. Таким образом, несмотря на то что значение игры и развития творческих способностей для интеллектуального прогресса ребенка и его дальнейшей академической успешности подтверждено исследованиями и декларируется во ФГОС дошкольного образования, ни игра, ни творческие способности не находятся в фокусе внимания педагогов. Возможно, распространенность таких практик работы детских садов объясняется трудностями преодоления традиций

фронтального обучения, при котором время на свободную деятельность выделяется по остаточному принципу, а преобладает «солирующая педагогика».

В исследовании не нашло подтверждения предположение, что детские сады выбирают в качестве приоритета либо игру, либо поддержку мышления и воображения. Оказалось, что в рамках одной дошкольной группы возможно одновременно создавать хотя бы минимальные условия и для игры, и для творчества, хотя в большинстве детских садов уровень качества условий и для игры, и для творчества оказался одинаково низким (еще раз оговоримся, что эти данные получены на выборке, в которой в целом качество условий оказалось низким).

Полученные результаты дают основания предполагать, что эффективным с точки зрения обеспечения условий для игры и творчества является рефлексивный подход к разработке образовательной программы, при котором команда детского сада целенаправленно выстраивает образовательный процесс в соответствии с выбранными ориентирами. Право разрабатывать и создавать собственную образовательную программу на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования и с использованием разнообразных методов и подходов, с учетом особенной социальной ситуации детского сада, интересов детей, родителей и педагогов закреплено в «Законе об образовании в РФ» и во ФГОС дошкольного образования, однако очень часто либо это право не используется, либо реальная практика детского сада не соответствует декларируемым в программе идеям.

Результаты сопоставления качества условий для игры и творчества в Монтессори-группах и в группах, работающих по другим моделям, показывают, что у Монтессори-групп есть преимущество перед фронтально-учебными формами организации работы, но их результаты ниже показателей авторских дошкольных групп. Полученные данные выдвигают на повестку дня вопрос, насколько создание условий для игры, а также для развития воображения и творческого мышления возможно при сохранении базовых принципов Монтессори-системы. По сути, это вопрос о перспективах развития системы, требующий проведения дальнейших исследований.

Результаты исследования указывают на наличие проблем в организации дошкольного образования. Их решение — одна из приоритетных задач на пути к качеству детских садов, соответствующему современным требованиям амплификации детского развития. Перспективным подходом к повышению качества дошкольного образования может стать работа с командами детских садов по поддержке рефлексивной и самостоятельной позиции педагогов в отношении разработки программы детского сада, а также обновление программ профессионального образования

педагогов с включением в них освоения компетенций поддержки игры и развития творческих способностей детей.

Литература

1. Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. (2020) Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения. *Современное дошкольное образование*, № 6, сс. 32–46. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10088>
2. Белолуцкая А.К., Воробьева И.И., Шиян О.А., Зададаев С.А., Шиян И.Б. (2021) Условия для развития творческих способностей ребенка: результаты апробации инструмента оценки качества образования в детском саду. *Современное дошкольное образование*, № 2, сс. 12–30. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10096>
3. Веракса Н.Е. (2019) Диалектическое мышление: логика и психология. *Культурно-историческая психология*, т. 15, № 3, сс. 4–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150301>
4. Выготский Л.С. (1966) Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, № 6, сс. 62–76.
5. Дьяченко О.М. (1996) *Развитие воображения дошкольника*. М.: Международный образовательный и психологический колледж.
6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. (2017) *Психология игры (культурно-исторический подход)*. М.: Левь.
7. Поддьяков А.Н. (2001) *Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте*: дис. ... докт. психол. наук. М.: МГУ.
8. Поддьяков Н.Н. (2009) Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника. *Исследователь/Researcher*, № 2, сс. 68–75.
9. Сингер Э., де Хаан Д. (2019) *Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей*. М.: Мозаика-синтез.
10. Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. (2019) Особенности проявления инициативы современных дошкольников. *Психолого-педагогические исследования*, т. 11, № 1, сс. 12–26. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110102>
11. Стожарова М.Ю., Кузнецова И.О. (2020) Изучение уровня сформированности эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста. *Современное дошкольное образование*, № 5, сс. 49–57. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10084>
12. Трифонова Е.В. (2022) Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве. *Культурно-историческая психология*, т. 18, № 3, сс. 5–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180301>
13. Юшков А.Н. (1997) *Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках-диалогах в начальной школе*: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск: Красноярский педагогический университет.
14. Якшина А.Н. (2020) Условия развития игры в дошкольном возрасте: обзор современных отечественных и зарубежных исследований. *Современное дошкольное образование*, № 4, сс. 50–61. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10079>
15. Якшина А.Н. (2015) Психологические условия развития центрального психологического новообразования дошкольного возраста. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, № 10, сс. 32–39.
16. Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. (2023) Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности. *Культурно-историческая психология*, т. 19, № 2, сс. 99–106. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>

17. Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. (2022) Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдении за ней. *Культурно-историческая психология*, т. 18, № 3, сс. 32–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180304>
18. Chouinard M. (2007) Children's Questions: A Mechanism for Cognitive Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 72, no 1, pp. vii-ix, 1–112. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x>
19. Craft A., Cremin T., Burnard P., Chappell K. (2007) Developing Creative Learning through Possibility Thinking with Children Aged 3–7. *Creative Learning 3–11 and How We Document It* (eds A. Craft, T. Cremin, P. Burnard). Stoke-on-Trent: Trentham.
20. Cremin T. (ed.) (2017) *Creativity and Creative Pedagogies in the Early and Primary Years*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617305>
21. Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A., Magnuson K., Huston A.C., Klebanov P. et al. (2007) School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, vol. 43, no 6, pp. 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
22. Engel S. (2011) Children's Need to Know: Curiosity in Schools. *Harvard Educational Review*, vol. 81, no 4, pp. 625–645. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
23. Engel S. (2009). Is Curiosity Vanishing? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 48, no 8, pp. 777–779. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181aa03b0>
24. Faizi M., Azari A.K., Maleki S.N. (2012) Design Principles of Residential Spaces to Promote Children's Creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 35, pp. 468–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.112>
25. Furu A.-C., Chan A., Larsson J., Engdahl I., Klaus S., Navarrete A.M., Turk Niskač B. (2023) Promoting Resilience in Early Childhood Education and Care to Prepare Children for a World of Change: A Critical Analysis of National and International Policy Documents. *Children*, vol. 10, no 4, Article no 716. <https://doi.org/10.3390/children10040716>
26. Fehr K.K., Russ S.W. (2016) Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 10, no 3, pp. 296–308. <https://doi.org/10.1037/aca0000054>
27. Fleming D.J., Culclasure B.T., Zhang D. (2019) The Montessori Model and Creativity. *Journal of Montessori Research*, vol. 5, no 2, pp. 1–14. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.7695>
28. Garaigordobil M., Berrueto 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. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9
29. Gariboldi A., Catellani N. (eds) (2013) *Creativity in Pre-School Education*. SERN.
30. Harms T., Clifford R., Cryer D. (2014) *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) Third Edition*. New York, NY: Teachers College. <https://doi.org/10.1037/t15192-000>
31. Hoffmann J.D., Russ S.W. (2016) Fostering Pretend Play Skills and Creativity in Elementary School Girls: A Group Play Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 10, no 1, pp. 114–125. <https://doi.org/10.1037/aca0000039>
32. Laevers F., Declercq B. (2018) How Well-Being and Involvement Fit into the Commitment to Children's Rights. *European Journal of Education*, vol. 53, no 3, pp. 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
33. Leggett N. (2017) Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, vol. 45, pp. 845–853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
34. Lillard A.S., Heise M.J., Richey E.M., Tong X., Hart A., Bray P.M. (2017) Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, Article no 1783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>

35. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. (2013) The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, vol. 139, no 1, pp. 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
36. Loizou E., Trawick-Smith J. (eds) (2022) *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668>
37. Melhuish E., Erekly-Stevens K., Petrogiannis K., Ariescu A., Penderi E., Rentzou K. et al. (2015) A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. *CARE Project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. Available at: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf (accessed 01.02.2026).
38. Melhuish E.C., Phan M.B., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2008) Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, vol. 64, no 1, pp. 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
39. Mohammed R. (2018) *Creative Learning in the Early Years: Nurturing the Characteristics of Creativity*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206400>
40. OECD (2014) Does PrePrimary Education Reach Those Who Need It Most? *PISA in Focus*, no 40. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/5jz15974pzvg-en>
41. Parker R., Thomsen B.S., Berry A. (2022) Learning through Play at School — A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education*, no 7, Article no 751801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
42. Pascal C., Bertram T. (2023) Evidencing Practice: Re-Focusing on Children's Flourishing, Fulfilment and Wellbeing. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 31, no 3, pp. 305–310. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2214021>
43. Patton K., Winter K. (2023) Researcher Positionality in Eliciting Young Children's Perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, vol. 21, no 3, pp. 303–313. <https://doi.org/10.1177/1476718X221145484>
44. Pramling N., Wallerstedt C., Lagerlöf P., Björklund C., Kultti A., Palmér H. et al. (2019) Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
45. Ring E., O'Sullivan L., Ryan M., Burke P. (2018) *A Melange or a Mosaic of Theories? How Theoretical Perspectives on Children's Learning and Development Can Inform a Responsive Pedagogy in a Redeveloped Primary School Curriculum*. Limerick: Mary Immaculate College, University of Limerick.
46. Shiyani I., Iakshina A., Le-van T., Shiyani O., Vorobeva I., Belolutsckaya A., Khododova O., Loginova L. (2025) *Play Environment Rating Scale (PERS) & Creative Environment Rating Scale (CERS) ECERS Extensions*. New York, NY: Teachers College.
47. Slot P.L. (2018) *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review. OECD Education Working Paper no 176*. Paris: OECD. Available at: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)12/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)12/En/pdf) (accessed 08.02.2026).
48. Slot P., Bleses D., Justice L.M., Markussen-Brown J., Højen A. (2018) Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations with Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, vol. 29, no 4, pp. 581–602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
49. Zosh J., Hopkins E., Jensen H., Liu C., Neale D., Hirsh-Pasek K., Solis L., Whitebread D. (2017) *Learning through Play: A Review of the Evidence*. Billund, Denmark: The LEGO Foundation.

- References**
- Abdulaeva E.A., Alieva D.A. (2020) The Development of Preschoolers Free Play under Non-Directive Support. *Preschool Education Today*, no 6, pp. 32–46 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10088>
- Belolutskaya A.K., Vorobyeva I.I., Shiyan O.A., Zadadaev S.A., Shiyan I.B. (2021) Conditions for the Development of Children’s Creative Abilities: Results of Testing the Tool for Evaluating the Quality of Education in Kindergarten. *Preschool Education Today*, no 2, pp. 12–30 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10096>
- Chouinard M. (2007) Children’s Questions: A Mechanism for Cognitive Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 72, no 1, pp. vii–ix, 1–112. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x>
- Craft A., Cremin T., Burnard P., Chappell K. (2007) Developing Creative Learning through Possibility Thinking with Children Aged 3–7. *Creative Learning 3–11 and How We Document It* (eds A. Craft, T. Cremin, P. Burnard), Stoke on Trent: Trentham.
- Cremin T. (ed.) (2017) *Creativity and Creative Pedagogies in the Early and Primary Years*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617305>
- D’yachenko O.M. (1996) *Development of a Preschooler’s Imagination*. Moscow: International Educational and Psychological College (In Russian).
- Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A., Magnuson K., Huston A.C., Klebanov P. et al. (2007) School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, vol. 43, no 6, pp. 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Engel S. (2011) Children’s Need to Know: Curiosity in Schools. *Harvard Educational Review*, vol. 81, no 4, pp. 625–645. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Engel S. (2009) Is Curiosity Vanishing? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 48, no 8, pp. 777–779. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181aa03b0>
- Faizi M., Azari A.K., Maleki S.N. (2012) Design Principles of Residential Spaces to Promote Children’s Creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 35, pp. 468–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.112>
- Fehr K.K., Russ S.W. (2016) Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 10, no 3, pp. 296–308. <https://doi.org/10.1037/aca0000054>
- Fleming D.J., Culclasure B.T., Zhang D. (2019) The Montessori Model and Creativity. *Journal of Montessori Research*, vol. 5, no 2, pp. 1–14. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.7695>
- Furu A.-C., Chan A., Larsson J., Engdahl I., Klaus S., Navarrete A.M., Turk Niskač B. (2023) Promoting Resilience in Early Childhood Education and Care to Prepare Children for a World of Change: A Critical Analysis of National and International Policy Documents. *Children*, vol. 10, no 4, Article no 716. <https://doi.org/10.3390/children10040716>
- 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, pp. 608–618. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.9
- Gariboldi A., Catellani N. (eds) (2013) *Creativity in Pre-School Education*. SERN.
- Harms T., Clifford R., Cryer D. (2014) *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) Third Edition*. New York, NY: Teachers College. <https://doi.org/10.1037/t15192-000>
- Hoffmann J.D., Russ S.W. (2016) Fostering Pretend Play Skills and Creativity in Elementary School Girls: A Group Play Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 10, no 1, pp. 114–125. <https://doi.org/10.1037/aca0000039>
- lakshina A.N. (2020) Conditions of Play Development at Preschool Age: A Review of Modern Domestic and Foreign Research. *Preschool Education Today*, no 4, pp. 50–61 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10079>

- Iakshina A.N. (2015) Psychological Conditions for Developing Central Psychological Neo-Formation in Preschool Age. *Preschool Education Today*, no 10, pp. 32–39 (In Russian).
- Iakshina A.N., Le-van T.N. (2023) Play Support Strategies of Preschool Teachers with Different Perspectives on Play and Its Role in Child's Development. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 19, no 2, pp. 99–106 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>
- Iakshina A.N., Le-van T.N. (2022) Preschool Teachers' Views on Children's Play and Its Observation. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, no 3, pp. 32–40 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180304>
- Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. (2017) *Psychology of Play (Cultural-Historical Approach)*. Moscow: Lev (In Russian).
- Laevers F., Declercq B. (2018) How Well-Being and Involvement Fit into the Commitment to Children's Rights. *European Journal of Education*, vol. 53, no 3, pp. 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Leggett N. (2017) Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, vol. 45, pp. 845–853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
- Lillard A.S., Heise M.J., Richey E.M., Tong X., Hart A., Bray P.M. (2017) Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, Article no 1783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. (2013) The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, vol. 139, no 1, pp. 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Loizou E., Trawick-Smith J. (eds) (2022) *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668>
- Melhuish E., Ereky-Stevens K., Petrogiannis K., Ariescu A., Penderi E., Rentzou K. et al. (2015) A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. *CARE Project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. Available at: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf (accessed 01.02.2026).
- Melhuish E.C., Phan M.B., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2008) Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, vol. 64, no 1, pp. 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Mohammed R. (2018) *Creative Learning in the Early Years: Nurturing the Characteristics of Creativity*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206400>
- OECD (2014) Does PrePrimary Education Reach Those Who Need It Most? *PISA in Focus*, no 40. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/5jz15974pzvg-en>
- Parker R., Thomsen B.S., Berry A. (2022) Learning through Play at School — A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education*, no 7, Article no 751801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Pascal C., Bertram T. (2023) Evidencing Practice: Re-Focusing on Children's Flourishing, Fulfilment and Wellbeing. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 31, no 3, pp. 305–310. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2214021>
- Patton K., Winter K. (2023) Researcher Positionality in Eliciting Young Children's Perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, vol. 21, no 3, pp. 303–313. <https://doi.org/10.1177/1476718X221145484>
- Podd'yakov A.N. (2001) *Development of Research Initiative in Childhood* (PhD Thesis). Moscow: Lomonosov Moscow State University (In Russian).
- Podd'yakov N.N. (2009) Children's Experimentation and the Heuristic Structure of the Preschool Child's Experience. *Issledovatel'/Researcher*, no 2, pp. 68–75 (In Russian).

- Pramling N., Wallerstedt C., Lagerlöf P., Björklund C., Kultti A., Palmér H. (2019) *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Ring E., O'Sullivan L., Ryan M., Burke P. (2018) *A Melange or a Mosaic of Theories? How Theoretical Perspectives on Children's Learning and Development Can Inform a Responsive Pedagogy in a Redeveloped Primary School Curriculum*. Limerick: Mary Immaculate College, University of Limerick.
- Shiyan I., Iakshina A., Le-van T., Shiyan O., Vorobeva I., Belolutskaya A., Kholodova O., Loginova L. (2025) *Play Environment Rating Scale (PERS) & Creative Environment Rating Scale (CERS) ECERS Extensions*. New York, NY: Teachers College.
- Singer E., de Haan D. (2019) *Play, Surprise, Find Out. Theory of Development, Education and Training of Children*. Moscow: Mozaika-sintez (In Russian).
- Slot P.L. (2018) *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review. OECD Education Working Paper no 176*. Paris: OECD. Available at: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)12/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)12/En/pdf) (accessed 08.02.2026).
- Slot P., Bleses D., Justice L.M., Markussen-Brown J., Højen A. (2018) Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations with Children's Growth in Language and Pre-literacy Skills. *Early Education and Development*, vol. 29, no 4, pp. 581–602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Smirnova E.O., Soldatova Ju.S. (2019) Features of the Initiative of Modern Preschoolers. *Psychological-Educational Studies*, vol. 11, no 1, pp. 12–26 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110102>
- Stozharova M.Ju., Kuznetsova I.O. (2020) Studying the Level of Forming Emotional Well-being of Older Preschool Children. *Preschool Education Today*, no 5, pp. 49–57 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10084>
- Trifonova E.V. (2022) Children's Play in Cultural-Historical Psychology: Substitution, Loss and Recreation of the Ideal Form of Activity in the Educational Space. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, no 3, pp. 5–12 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180301>
- Veraksa N.E. (2019) Dialectical Thinking: Logics and Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 15, no 3, pp. 4–12 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2019150301>
- Vygotsky L.S. (1966) Play and Its Role in the Mental Development of a Child. *Voprosy psichologii*, no 6, pp. 62–76 (In Russian).
- Yushkov A.N. (1997) *Psychological Features of the Development of Children's Questioning in Dialogue Lessons in Primary School* (PhD Thesis). Irkutsk: Krasnoyarsk Pedagogical University (In Russian).
- Zosh J., Hopkins E., Jensen H., Liu C., Neale D., Hirsh-Pasek K., Solis L., Whitebread D. (2017) *Learning through Play: A Review of the Evidence*. Billund, Denmark: The LEGO Foundation.