

УДК 159.922.736.3, 159.947.35  
doi: 10.11621/vsp.2022.02.06

## ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ CLASS ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

Д.А. Бухаленкова<sup>\*1</sup>, О.В. Алмазова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия

<sup>1</sup> Психологический институт Российской академии образования,  
Москва, Россия

<sup>1</sup> d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

<sup>2</sup>almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

\*Автор, ответственный за переписку: d.bukhalenkova@inbox.ru

**Актуальность.** Качество дошкольного образования имеет огромное значение для последующей адаптации и успешности школьного обучения. Имеющийся в арсенале отечественных психологов инструментарий оценки качества образовательной среды детского сада с большим массивом накопленных данных — методика ECERS-R — в большей степени нацелен на оценку материально-предметного обустройства дошкольного образовательного учреждения и характера взаимодействия ребенка со средой (в том числе социальной). При этом, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется оценке эмоционального климата взаимодействий учащихся со взрослым и оценке того, насколько предлагаемое обучение находится в зоне ближайшего развития ребенка.

**Цель.** Для восполнения выявленного дефицита была проведена работа по началу адаптации другого инструмента оценки качества образовательной среды — методики CLASS, основанной на идеях Л.С. Выготского об оптимальном построении учебного процесса.

**Материалы.** Исследование было проведено в 41 подготовительной группе московских детских садов. В данных группах для оценки качества образовательной среды была использована методика CLASS, которая включает в себя 10 шкал, объединенных в три основных параметра: Эмоциональная поддержка, Организация в группе и Методическая поддержка. Также на части выборки (N=26 групп) дополнительно была использована методика ECERS-R.

**Результаты.** Анализ внутренней надежности инструментария показал удовлетворительные результаты. Хотя оценки по всем трем параметрам

связаны между собой, оценки Методической поддержки оказались значимо ниже оценок Эмоциональной поддержки и Организации работы в группе. Сопоставление результатов методик CLASS и ECERS-R показало небольшое количество связей между оценками шкал двух методик. При этом в большей степени связаны с ECERS-R шкалы CLASS параметра Методическая поддержка.

**Выводы.** Полученные данные подтверждают наше предположение о том, что методика CLASS дает значимую информацию о качестве взаимодействия педагога с детьми в группе детского сада, которая дополняет результаты ECERS-R, а значит, данный инструмент будет полезен для полноценной оценки качества образовательной среды детского сада.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, качество образовательной среды, CLASS, ECERS-R.

**Финансирование.** Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 20-78-20009 «Развитие произвольности у дошкольников в вариативных образовательных средах».

*Для цитирования:* Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В. Опыт применения методики CLASS для оценки качества образовательной среды детского сада // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 128–152. doi: 10.11621/vsp.2022.02.06

## EXPERIENCE IN APPLYING THE CLASS METHOD FOR ASSESSING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A KINDERGARTEN

Daria A. Bukhalenkova\*<sup>1</sup>, Olga V. Almazova<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

<sup>1</sup> Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

<sup>1</sup> d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

<sup>2</sup>almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

\* Corresponding author: d.bukhalenkova@inbox.ru

**Background.** The quality of preschool education is of great importance for the subsequent adaptation and academic success. The ECERS-R methodology is available for Russian psychologists for assessing the quality of the educational environment of a kindergarten with a large array of accumulated data. ECERS-R is aimed at assessing more the material and subject arrangement of a preschool educational institution and the nature of the child's interaction with the environ-

ment (including social). At the same time, in our opinion, insufficient attention is paid to assessing the emotional climate of interactions between children and teachers and assessing the extent to which the proposed training is in the zone of proximal development of the child.

**Objective.** To compensate for the identified deficit, work was carried out to start adapting another tool for assessing the quality of the educational environment — the CLASS methodology, based on the ideas of L.S. Vygotsky about the optimal construction of the educational process.

**Methods.** The study was conducted in 41 preparatory groups of Moscow kindergartens. In these groups, to assess the quality of the educational environment, the CLASS methodology was used, which includes 10 dimensions combined into 3 main domains: Emotional support, Classroom Organization and Instructional support. Also, on a part of the sample (N=26 groups), the ECERS-R method was additionally used.

**Results.** Analysis of the internal reliability of the instrumentation showed satisfactory results. Although the scores for all three domains are related, the Instructional Support scores were significantly lower than the Emotional Support and Classroom Organization scores. Comparison of the results of the CLASS and ECERS-R methods showed a small number of relationships between the scores of the scales of the two methods. At the same time, the CLASS parameter Instructional support is more related to ECERS-R.

**Conclusion.** The data obtained confirm our assumption that the CLASS method provides significant information about the quality of interaction between a teacher and children in a kindergarten group, which complements the results of ECERS-R, which means that this tool will be useful for a full assessment of the quality of the educational environment in a kindergarten.

**Keywords:** preschool age, quality of the educational environment, CLASS, ECERS-R.

**Funding.** The study has been supported by the Russian Science Foundation grant № 20-78-20009.

*For citation: Bukhalenkova, D.A., Almazova, O.V. (2022). Experience in applying the CLASS Method for Assessing the Quality of the Educational Environment of a Kindergarten. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 128–152. doi: 10.11621/vsp.2022.02.06*

## Введение

По данным международных лонгитюдных исследований качество дошкольного образования имеет большое значение для готовности детей к школьному обучению и их дальнейшего психологического

развития и академической успешности (Hall et al., 2013; Hamre, Pianta, 2003; Hamre et al., 2014; Mashburn, Pianta, 2006; Sylva et al., 2014; Vandell et al., 2010). В связи с этим поиск наиболее эффективных инструментов измерения качества образовательной среды в группах детского сада является важной задачей как для психологии образования, так и для детской психологии (Веракса, Веракса, 2011; Шиян, 2013; Смирнова, 2019; Schad & Arnold, 2019; Кривцова, 2022).

Наиболее популярным и широко используемым инструментом оценки качества образовательной среды детского сада в нашей стране стала методика «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised, ECERS-R) (Harms, Clifford, Cryer, 2005; Хармс, Клиффорд, Крайер, 2016), которая была апробирована в 40 субъектах Российской Федерации (Ремаренко и др., 2017). Однако в данной статье будет рассмотрен опыт использования другой методики оценки качества образовательной среды, которая представляется перспективной для использования ее в научных исследованиях и практической работе в российских дошкольных учреждениях — это методика CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta, La Paro, Hamre, 2008; Алмазова, Бухаленкова, Симонян, 2018).

Методика ECERS-R позволяет получить общую оценку качества образовательной среды, включающую в себя как информацию о предметно-материальном обустройстве среды детского сада, так и информацию о характере взаимодействия ребенка со средой и социальным окружением. В отличие от методики ECERS-R, методика CLASS не оценивает наличие различных материалов, физическую среду или безопасность, а сосредотачивает внимание на взаимоотношениях между воспитателем и учащимися, а также на том, что педагог делает с имеющимися в его распоряжении материалами, насколько эффективно их использует. Выделяемые в методике CLASS критерии основаны на исследованиях, показывающих, что взаимоотношения между учащимися и взрослыми являются основным механизмом развития и обучения детей (Hamre, Pianta, 2007; Mashburn, Pianta, 2006; Pianta et al., 2002), что хорошо согласуется с идеями Л.С. Выготского (1984) о «зоне ближайшего развития» и ведущей роли взрослого в психическом развитии ребенка.

По Л.С. Выготскому (1984), обучение ведет за собой развитие и правильно организованное обучение опирается на зону ближайшего развития ребенка. По сути, обучение — это особым образом организованное общение между ребенком и взрослым. Педагог

является носителем и транслятором культурных норм и ценностей, представляет собой образец произвольного поведения, которому стремятся подражать дети. Согласно Л.С. Выготскому, «поведение человека — продукт развития ... системы социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества» (Выготский, 2005. С. 865), поэтому в рамках оценки качества образовательной среды наибольший интерес представляет изучение именно социальной ситуации развития, которая складывается в группе детского сада, на изучение которой направлена методика CLASS.

В Соединенных Штатах Америки, где была разработана методика CLASS, она использовалась и была апробирована в тысячах классов, от дошкольного до старшего школьного возраста (Hamre et al., 2014; Murray, Pianta, 2015). Независимо от рассматриваемой возрастной группы, в данной методике выделяются 10 шкал (критериев), образующих три основных параметра: 1) Эмоциональная поддержка, 2) Организация работы в группе, 3) Методическая поддержка. Каждая из шкал оценивается по 7-балльной шкале. Рассмотрим значение каждого из трех основных параметров и входящие в него шкалы.

С точки зрения авторов методики CLASS, параметр «Эмоциональная поддержка» (Emotional Support) представляет собой совокупность параметров, описывающих социальное и эмоциональное взаимодействие педагога и воспитанников в группе (Pianta, La Paro, Hamre, 2008). При оценке данной области важно учитывать создание педагогом позитивной, эмоционально-принимаящей атмосферы, чуткого отношения к мнениям и эмоциональным состояниям детей, гибкое и эффективное реагирование на возникающие у них трудности.

Для оценки качества взаимодействия в группе по параметру «Эмоциональная поддержка» в методике CLASS выделяются четыре шкалы:

1. Положительный климат (Positive Climate — PC) — отражает доброжелательность, уважение, искренний интерес и удовольствие при взаимодействии между педагогом и воспитанниками, а также в общении детей друг с другом;

2. Отрицательный климат (Negative Climate — NC) — отражает уровень проявления негативных эмоций (гнева, раздражения, угроз) в общении педагога с детьми в группе, а также крайних проявлений негативных отношений (драк, ссор, буллинга);

3. Отзывчивость педагога (Teacher Sensitivity — TS) — отражает то, насколько педагогу удастся замечать, своевременно реагировать и помогать детям при возникновении у них учебных, бытовых и эмоци-

ональных проблем, а также степень комфорта воспитанников в группе (насколько свободно дети обращаются за помощью к воспитателям);

4. Внимание к мнениям учащихся (Regards for Students Perspectives — RSP) — отражает то, насколько в процессе работы в группе педагогом учитываются интересы и мнение учащихся; насколько педагогу удастся поддерживать и развивать самостоятельность и лидерские качества его воспитанников, а также не ограничивать их в самовыражении;

Параметр «Организация работы в группе» (Classroom Organization) отражает эффективность организации педагогом занятий и каждодневной рутины воспитанников, контроля их поведения, управления их временем и вниманием. Авторы методики полагают, что работа в группе наиболее эффективна и создает больше всего возможностей для обучения, когда учащиеся хорошо себя ведут, постоянно заняты какой-либо деятельностью, заинтересованы и увлечены решением поставленных перед ними задач (Pianta, La Paro, Namre, 2008).

В рамках оценки качества взаимодействия в группе по параметру «Организация работы в группе» выделяются три шкалы:

1. Управление поведением (Behavioural Managment — BM) — отражает степень эффективности методов, которые используют педагоги для предотвращения и перенаправления неприемлемого поведения воспитанников;

2. Продуктивность (Productivity — Pd) — отражает то, насколько эффективно воспитатели организуют деятельность детей в течение всего дня (насколько быстро осуществляются переходы между разными видами деятельности и минимизируется время, в течение которого дети ничем не заняты), насколько каждодневная рутина понятна и привычна детям;

3. Форматы обучения (Instructional Learning Formats — ILF) — отражает степень организации воспитателем процесса обучения и предоставления интересных материалов с целью как можно большего вовлечения детей и максимизации возможностей их обучения.

Параметр «Методическая поддержка» (Instructional Support) отражает частоту и эффективность использования педагогом приемов, направленных на развитие мышления и речи у детей. Теоретической основой выделения критериев, относящихся к области «Методической поддержки» в методике CLASS, являются прежде всего исследования по когнитивному и речевому развитию детей (например, Catts et al., 1999; Fujiki, Brinton, & Clarke, 2002; Romberg, Carpenter, &

Dremock, 2005; Taylor et al., 2003), в том числе работы Л.С. Выготского (1991). В этих работах подчеркивается разница между простым изучением фактов и получением «полезных знаний», то есть изучение того, каким образом различные понятия и факты взаимосвязаны, организованы и соотносятся между собой (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Авторы методики сосредотачивают свое внимание на развитии метакогнитивных навыков, заключающихся в осознании и понимании мыслительных процессов и имеющих большое значение для развития у детей способности к обучению (Veenman, Kok, & Blote, 2005; Williams et al., 2002). Согласно имеющимся исследованиям, способность ребенка к развитию метакогнитивных навыков зависит оттого, насколько взрослый предоставляет ребенку возможности для демонстрации его умений и развития более сложных навыков (Davis, Miyake, 2004; Skibbe, Behnke, Justice, 2004; Выготский, 1984; Казанская, Ромащук, 2021).

Авторы методики выделяют три основных шкалы, на основе которых можно оценить качество «Методической поддержки» в группе:

1. Развитие концептуального мышления (Concept Development — CD) — отражает степень использования воспитателями в процессе обучения детей таких педагогических методов, которые способствуют формированию у детей навыков мышления высокого порядка, в отличие от сосредоточения на обучении механическому запоминанию (например, использование вопросов, побуждающих детей к анализу и сравнению, предсказанию; организация дискуссий или проектной работы; обобщение и интеграция различных знаний детей);

2. Качество обратной связи (Quality of Feedback — QF) — отражает степень владения педагога приемами, которые углубляют понимание детьми объясняемого им учебного материала, стимулируют их размышления, а также способствуют повышению уверенности детей в своих силах и умениях;

3. Языковое моделирование (Language Modelling — LM) — отражает степень, в которой педагоги стимулируют общение детей и способствуют развитию языковых навыков у воспитанников.

Таким образом, три основных параметра методики CLASS позволяют оценить основные психологические факторы, способствующие успешному развитию и обучению дошкольников: создание эмоционально комфортной атмосферы в группе детского сада, эффективная организация ее работы, а также использование педагогом методических приемов, способствующих развитию когнитивных способностей у детей.

**Целью** исследования стала апробация методики CLASS в России, которая проводилась впервые.

### **Выборка**

Наблюдение по методике CLASS проводилось в 41 подготовительной группе детских садов г. Москвы. Число наблюдений в каждой группе — от 2 до 5. Общее число наблюдений — 140. В 26 из этих групп была также произведена оценка образовательной среды при помощи методики ECERS-R.

Количество воспитателей в группах варьировалось от одного до трех человек. Средний возраст воспитателей составил 45,5 лет ( $SD=11,8$  лет), а стаж работы в дошкольных учреждениях воспитателем составил в среднем 15 лет. Среди них 34,5% закончили только педагогический колледж/училище, 5% имеют высшее образование, не связанное с педагогикой (инженерное, юридическое, экономическое), а остальные имеют высшее педагогическое образование.

### **Методы**

Для оценки качества образовательной среды в исследовании использовались методики CLASS (Pre-k level) и ECERS-R.

Методика CLASS (Pianta, La Paro, Hamre, 2008) предполагает проведение не менее четырех 30-минутных циклов наблюдения в группе (общая продолжительность = 120 мин на группу) специально обученным экспертом. После каждого наблюдения эксперт выставляет оценки по 7-балльной шкале Лайкерта по каждой из 10 шкал методики. При этом 1 и 2 балла условно относятся к низкому уровню, 3–5 баллов характеризуют средний уровень, а 6–7 баллов — высокий уровень качества взаимодействия. В результате по каждой шкале высчитывается среднее арифметическое баллов, полученных за все наблюдения в одной группе, и на основе полученных значений по специальной формуле высчитываются баллы по трем основным параметрам методики («Эмоциональная поддержка», «Организация работы в группе», «Методическая поддержка»).

Русскоязычная версия инструмента «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R» (Хармс, Клиффорд, Крайер, 2016) представляет собой метод экспертной оценки по специально разработанному оценочному листу, с помощью которого эксперт оценивает 43 показателя образовательной среды детского сада, организованные в семь подшкал (оценки от 1 до 7): «Пространство и его обустройство», «Уход



за детьми», «Речь и мышление», «Детская активность», «Взаимодействие», «Структурирование программы», «Родители и персонал». Сообществом исследователей были приложены большие усилия, направленные на перевод и адаптацию ECERS-R в России (Шиян, 2013; Шиян, Воробьева, 2015; Шиян и др., 2016).

### **Процедура**

Во всех группах были проведены наблюдения экспертами по каждому из методов (CLASS и ECERS-R) в течение одного учебного года (во время обучения детей в подготовительной группе детского сада). Наблюдения проводились в утренние часы, воспитатели не были заранее предупреждены о целях посещения их группы экспертами.

### **Результаты**

При помощи коэффициента Альфа Кронбаха, используя сырые баллы (по отдельным наблюдениям методики CLASS), была проверена непротиворечивость данных по трем параметрам:

- 1) Эмоциональная поддержка — 0,755;
- 2) Организация работы в группы — 0,674;
- 3) Методическая поддержка — 0,855.

Данные можно считать приемлемыми для параметра «Организация работы в группе» и надежными для параметров «Эмоциональная поддержка» и «Методическая поддержка».

В табл. 1 приведены средние, стандартные отклонения, минимумы и максимумы оценок по шкалам и параметрам методики CLASS (для каждой группы детского сада среднее арифметическое оценок по всем наблюдениям, которые проводились в группе).

Учитывая, что баллы 1 и 2 говорят о низком уровне, 3, 4, 5 — о среднем, 6, 7 — о высоком, мы можем констатировать, что по «Эмоциональной поддержке» 19 групп (46,3%) оказались на среднем уровне, а 22 (53,7%) — на высоком; по «Организации работы в группе»: 21 группа (51,2%) — на среднем уровне, 20 (48,8%) — на высоком, а по «Методической поддержке»: 16 групп (39,0%) — на низком уровне, а 25 (61,0%) — на среднем.

Так как распределение почти по всем шкалам и параметрам отличается от нормального (критерий Колмогорова-Смирнова), то далее были использованы непараметрические статистические критерии.

При помощи непараметрического критерия Вилкоксона для сравнения пар зависимых выборок было выявлено, что оценки по Методической поддержке значимо ниже, чем по «Эмоциональной поддержке»

**Таблица 1**

Описательные статистические данные оценок шкал и параметров  
методики CLASS

Шкалы и параметры методики CLASS	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
Позитивный климат (PC)	5,15	1,12	3,00	7,00
Негативный климат (NC)	1,81	0,90	1,00	5,50
Отзывчивость педагога (TS)	5,96	0,98	3,00	7,00
Внимание к мнениям учащихся (RST)	4,53	1,01	2,33	6,50
Эмоциональная поддержка (ES)	5,45	0,780	3,13	6,75
Управление поведением (BM)	5,49	0,80	4,00	7,00
Продуктивность (Pd)	5,49	0,92	3,33	7,00
Форматы обучения (ILF)	4,96	1,15	2,67	7,00
Организация группы (CO)	5,31	0,82	3,44	6,67
Развитие концептуального мышления (CD)	2,45	1,22	1,00	5,67
Качество обратной связи (QF)	3,23	1,24	1,00	5,50
Языковое моделирование (LM)	3,26	1,03	1,00	5,00
Методическая поддержка (IS)	2,98	1,07	1,00	5,33

**Table 1**

Descriptive statistics of the CLASS dimensions and domains

CLASS domains and dimentionns	Mean	Standart Deviations	Minimum	Maximum
Positive Climate (PC)	5.15	1.12	3.00	7.00
Negative Climate (NC)	1.81	0.90	1.00	5.50
Teacher Sensitivity (TS)	5.96	0.98	3.00	7.00
Regards for Students Perspectives (RSP)	4.53	1.01	2.33	6.50
Emotional Support (ES)	5.45	0.780	3.13	6.75
Behavioral Management (BM)	5.49	0.80	4.00	7.00
Productivity (Pd)	5.49	0.92	3.33	7.00
Instructional Learning Formats (ILF)	4.96	1.15	2.67	7.00
Classroom Organization (CO)	5.31	0.82	3.44	6.67
Concept Development (CD)	2.45	1.22	1.00	5.67
Quality of Feedback (QF)	3.23	1.24	1.00	5.50
Language Modeling (LM)	3.26	1.03	1.00	5.00
Instructional Support (IS)	2.98	1.07	1.00	5.33

( $W=-5,579$ ;  $p<0,001$ ) и «Организации работы в группе» ( $W=-5,579$ ;  $p<0,001$ ). Значимых различий в оценках «Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группе» нет ( $W=-1,238$ ;  $p=0,216$ ).

В силу недостаточного количества данных, мы пока не можем проверить факторную структуру методики (распределение шкал по параметрам). Однако корреляционный анализ полнее представит, как связаны между собой параметры (верхний уровень) и как связаны между собой шкалы (более глубокий уровень).

При помощи коэффициента корреляции Спирмена было установлено, что оценки по всем трем параметрам методики CLASS связаны связями средней силы ( $r$  от 0,43 до 0,62 при  $p<0,001$ ). Оценки «Методической поддержки» менее сильно связаны с оценками «Эмоциональной поддержкой» и «Организации работы в группе», чем оценки «Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группе» между собой. На рис. 1 приведена соответствующая корреляционная плеяда.

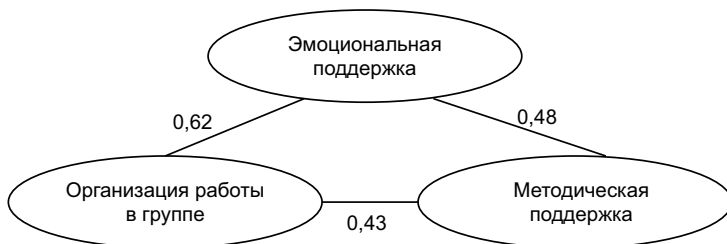


Рис. Корреляционная плеяда оценок параметров методики CLASS

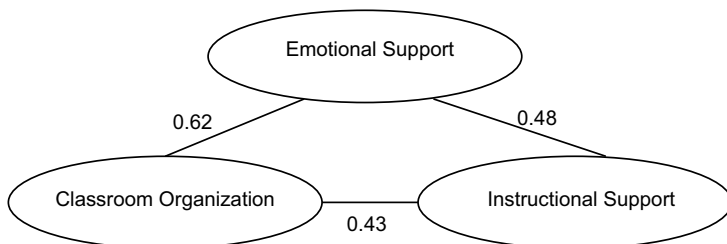


Fig. Correlation Pleiad of CLASS domains estimates

В табл. 2 приведены результаты корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) оценок шкал методики CLASS.

Таблица 2

## Связи между оценками шкал методики CLASS

Шкала CLASS	PC	NC	TS	RST	BM	PD	ILF	CD	QF	LM
PC	1,000	-0,49**	0,58**	0,55**	0,34*	0,24	0,30	0,09	0,25	0,15
NC		1,000	-0,34*	-0,44**	-0,25	-0,31*	-0,42**	-0,24	-0,33*	-0,33*
TS			1,000	0,67**	0,57**	0,39*	0,35*	0,26	0,35*	0,34*
RST				1,000	0,63**	0,48**	0,49**	0,48**	0,56**	0,58**
BM					1,000	0,50**	0,53**	0,50**	0,36*	0,43**
Pd						1,000	0,65**	0,23	0,28	0,19
ILF							1,000	0,40*	0,39*	0,33*
CD								1,000	0,76**	0,83**
QF									1,000	0,79**
LM										1,000

\* Уровень значимости  $p < 0.05$ .\*\* Уровень значимости  $p < 0.01$ .

Обозначения: PC — Позитивный климат; NC — Негативный климат; TS — Отзывчивость педагога; RST — Внимание к мнениям учащихся; BM — Управление поведением; Pd — Продуктивность; ILF — Форматы обучения; CD — Развитие концептуального мышления; QF — Качество обратной связи; LM — Языковое моделирование.

Table 2

## Relationships between CLASS dimensions

CLASS dimensions	PC	NC	TS	RST	BM	PD	ILF	CD	QF	LM
PC	1.000	-0.49**	0.58**	0.55**	0.34*	0.24	0.30	0.09	0.25	0.15
NC		1.000	-0.34*	-0.44**	-0.25	-0.31*	-0.42**	-0.24	-0.33*	-0.33*
TS			1.000	0.67**	0.57**	0.39*	0.35*	0.26	0.35*	0.34*
RST				1.000	0.63**	0.48**	0.49**	0.48**	0.56**	0.58**
BM					1.000	0.50**	0.53**	0.50**	0.36*	0.43**
Pd						1.000	0.65**	0.23	0.28	0.19
ILF							1.000	0.40*	0.39*	0.33*
CD								1.000	0.76**	0.83**
QF									1.000	0.79**
LM										1.000

\* level of significance  $p < 0.05$ \*\* level of significance  $p < 0.01$ 

Designations: PC — Positive Climate; NC — Negative Climate; TS — Teacher Sensitivity; RST — Regards for Students Perspectives; BM — Behavioral Management; Pd — Productivity; ILF — Instructional Learning Formats; CD — Concept Development; QF — Quality of Feedback; LM — Language Modelling.

Оценки шкал внутри каждого параметра связаны между собой. Оценки шкал разных параметров в большинстве случаев также значимо связаны между собой. Наименьшее число связей с остальными шкалами у шкалы «Позитивный климат» (с четырьмя шкалами), а наибольшее — у шкалы «Внимание к мнениям учащихся» (со всеми девятью шкалами).

### Сопоставление результатов методик CLASS и ECERS-R

При помощи корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) были проверены связи между результатами оценки качества образовательной среды, измеренной с помощью методик CLASS и ECERS-R (табл. 3).

**Таблица 3**

Связи между оценками шкал и параметров методики CLASS и оценками шкал методики ECERS-R

Шкала CLASS/ Шкала ECERS-R	1	2	3	4	5	6	7	Общий балл ECERS-R
PC	-0,03	0,09	0,03	0,06	0,19	-0,05	-0,06	0,05
NC	0,12	0,01	0,17	0,03	-0,13	-0,12	0,002	0,01
TS	-0,11	-0,10	0,05	-0,04	0,09	-0,11	-0,11	-0,08
RSP	0,34	0,21	0,10	0,40*	0,08	0,03	0,16	0,21
Эмоциональная поддержка	0,06	0,04	-0,02	0,13	0,10	-0,04	-0,03	0,03
BM	0,33	0,24	0,06	0,45*	0,36	0,19	0,36	0,35
Pd	0,07	0,01	-0,16	0,19	-0,09	0,03	0,03	0,01
ILF	0,06	0,09	-0,07	0,21	0,16	0,08	0,11	0,11
Организация в группе	0,28	0,15	0,01	0,41*	0,14	0,09	0,19	0,21
CD	0,44*	0,36	0,23	0,47*	0,14	0,26	0,21	0,32
QF	0,52**	0,40*	0,08	0,46*	0,09	0,22	0,31	0,33
LM	0,31	0,27	0,15	0,34	-0,05	0,11	0,08	0,17
Методическая поддержка	0,39*	0,32	0,11	0,39*	0,03	0,18	0,16	0,24

\* Уровень значимости  $p < 0.05$ .

\*\* Уровень значимости  $p < 0.01$ .

Обозначения: Шкалы CLASS: PC — Позитивный климат; NC — Негативный климат; TS — Отзывчивость учителя; RST — Внимание к мнениям учащихся; BM — Управление поведением; Pd — Продуктивность; ILF — Форматы обучения; CD — Развитие концептуального мышления;

QF — Качество обратной связи; LM — Языковое моделирование. Шкалы ECERS-R: 1 — Пространство и его обустройство; 2 — Уход за детьми; 3 — Речь и мышление; 4 — Детская активность; 5 — Взаимодействие; 6 — Структурирование программы; 7 — Родители и персонал.

**Table 3**

Relationships between CLASS scale and parameter scores and ECERS-R scale scores

CLASS dimension/ ECERS-R scale	1	2	3	4	5	6	7	ECERS-R total score
PC	-0.03	0.09	0.03	0.06	0.19	-0.05	-0.06	0.05
NC	0.12	0.01	0.17	0.03	-0.13	-0.12	0.002	0.01
TS	-0.11	-0.10	0.05	-0.04	0.09	-0.11	-0.11	-0.08
RSP	0.34	0.21	0.10	0.40*	0.08	0.03	0.16	0.21
Emotional Support	0.06	0.04	-0.02	0.13	0.10	-0.04	-0.03	0.03
BM	0.33	0.24	0.06	0.45*	0.36	0.19	0.36	0.35
Pd	0.07	0.01	-0.16	0.19	-0.09	0.03	0.03	0.01
ILF	0.06	0.09	-0.07	0.21	0.16	0.08	0.11	0.11
Classroom Organisation	0.28	0.15	0.01	0.41*	0.14	0.09	0.19	0.21
CD	0.44*	0.36	0.23	0.47*	0.14	0.26	0.21	0.32
QF	0.52**	0.40*	0.08	0.46*	0.09	0.22	0.31	0.33
LM	0.31	0.27	0.15	0.34	-0.05	0.11	0.08	0.17
Instructional Support	0.39*	0.32	0.11	0.39*	0.03	0.18	0.16	0.24

\* level of significance  $p < 0.05$

\*\* level of significance  $p < 0.01$

Designations: CLASS dimensions: PC — Positive Climate; NC — Negative Climate; TS — Teacher Sensitivity; RST — Regards for Students Perspectives; BM — Behavioral Management; Pd — Productivity; ILF — Instructional Learning Formats; CD — Concept Development; QF — Quality of Feedback; LM — Language Modelling. ECERS-R scales: 1 — Space and its arrangement; 2 — Childcare; 3 — Speech and thinking; 4 — Children's activity; 5 — Interaction; 6 — Structuring the program; 7 — Parents and staff.

Среди четырех шкал методики CLASS, относящихся к параметру «Эмоциональная поддержка» (PC, NC, TS, RSP), была выявлена всего одна значимая связь между оценками по шкале «Внимание к мнениям учащихся» (RSP) и баллами по четвертой шкале методики ECERS-R «Детская активность».

Среди трех шкал методики CLASS, относящихся к параметру «Организация работы в группе» (BM, Pd, ILF) была установлена одна значимая корреляция между оценками по шкале «Управление по-

ведением) (BM) с оценками по четвертой шкале ECERS-R «Детская активность». И общий балл по этому параметру, характеризующему качество организации процессов в группе детского сада, также оказался значимо связан с оценками по четвертой шкале ECERS-R.

Среди трех шкал методики CLASS, относящихся к параметру «Методическая поддержка» (CD, QF, LM), было выявлено наибольшее число значимых корреляций со шкалами ECERS-R. Оценки по шкале «Развитие концептуального мышления» (CD) значимо связаны с баллами по шкалам «Пространство и его обустройство» (первая шкала) и «Детская активность» (четвертая шкала). Оценки по шкале «Качество обратной связи» значимо связаны с баллами по шкалам «Пространство и его обустройство» (первая шкала), «Уход за детьми» (вторая шкала) и «Детская активность» (четвертая шкала). Общий балл по данному параметру оказался значимо связан с баллами по двум шкалам: «Пространство и его обустройство» (первая шкала) и «Детская активность» (четвертая шкала) ( $p=0.052$  на уровне тенденции).

Таким образом, наибольшее количество значимых связей было выявлено между шкалами методики ECERS-R и параметром «Методическая поддержка» методики CLASS, характеризующей качество развития мышления и речи у дошкольников в группах детского сада. При этом связей с параметрами качества «Эмоциональной поддержки» и качества «Организации работы в группе» взаимосвязей практически не выявлено.

### **Обсуждение результатов и выводы**

Данное исследование было посвящено апробации новой для отечественной психологии методики оценки качества образовательной среды в детском саду — методики CLASS.

Проверка внутренней надежности данных даже на сравнительно небольшой выборке показала удовлетворительный результат, что говорит о правомерности использования не только шкал, но и параметров инструментария.

Результаты использования данной методики в московских детских садах показали, что в большинстве из них качество «Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группах» находятся на достаточно высоком уровне, однако качество «Методической поддержки» находится на достаточно низком уровне. Этот результат также подтверждает проведенный анализ различий: оценки «Методической поддержки» оказались значимо ниже, чем оценки

«Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группе». Это говорит о том, что воспитатели умеют создавать эмоционально поддерживающую и комфортную для детей атмосферу в группе и хорошо организуют их работу, однако редко используют во время занятий с детьми такие методы, которые способствовали бы развитию мышления и речи у воспитанников. Данный результат может быть полезен при разработке программ повышения квалификации для воспитателей, в которых особое внимание уделялось бы изучению того, как развивается мышление и речь у детей дошкольного возраста и как важно организовывать их обучение, чтобы способствовать развитию данных способностей, какие типы заданий и вопросов лучше использовать при разработке занятий, почему важно стимулировать детей больше говорить друг с другом и развернуто отвечать на вопросы, учиться аргументировать свою точку зрения (Безруких, Верба, Филиппова, Иванов, 2022).

В табл. 4 приведены средние и стандартные отклонения оценок параметров методики CLASS, полученные в нашем исследовании, а также в исследованиях американских (Weiland, Ulvestad, Sachs, Yoshikawa, 2013) и канадских (Perlman et al., 2019) коллег.

Таблица 4

Средние и стандартные отклонения оценок параметров методики CLASS  
в России, США и Канаде

Страна / Параметр	Россия (N=41)		США (N=83)		Канада (N=80)	
	М	SD	М	SD	М	SD
Эмоциональная поддержка (ES)	5,45	0,80	5,63	0,60	5,83	0,86
Организация работы в группе (CO)	5,31	0,82	5,10	0,68	5,43	0,92
Методическая поддержка (IS)	2,98	1,07	4,30	0,84	2,57	1,11

Table 4

Mean and Standard Deviations of CLASS domains estimates in Russia, USA and  
Canada

Country / Domain	Russia (N=41)		USA (N=83)		Canada (N=80)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Emotional Support (ES)	5.45	0.80	5.63	0.60	5.83	0.86
Classroom Organization (CO)	5.31	0.82	5.10	0.68	5.43	0.92
Instructional Support (IS)	2.98	1.07	4.30	0.84	2.57	1.11



Интересно, что оценки качества взаимодействия в московских садах оказались ближе к результатам, полученными канадскими исследователями. Можно предположить, что более широкое распространение методики CLASS именно в США привело к тому, что воспитатели в американских детских садах чаще проходят повышение квалификации в соответствии с требованиями, заложенными в данную методику (Pianta, La Paro, Hamre, 2008).

Выявленное большое число корреляционных связей между шкалами методики позволяет говорить, с одной стороны, о внутренней общей логике рассматриваемых в методике показателей, а с другой — о важности выделения и рассмотрения всех шкал, так как они не дублируют (по оценкам), а дополняют друг друга, создавая более полную и многогранную картину взаимодействия в группе детского сада. Наименьшее число корреляций между шкалой «Позитивный климат» и остальными шкалами методики говорит о том, что большинство воспитателей, работающих в московских детских садах, получают удовольствие от общения с воспитанниками, однако умение создать теплую, принимающую атмосферу в группе не всегда связано с умением эффективно управлять поведением в группе и развивать познавательные навыки воспитанников. Наличие значимых взаимосвязей между шкалой «Внимание к мнениям учащихся» и остальными шкалами позволяет предположить, что данная шкала является системообразующим ядром среди оцениваемых методикой аспектов. Возможно, это объясняется тем, что педагоги, которые более внимательно относятся к интересам и мнениям детей в группе, дают им больше шансов для проявления самостоятельности и самовыражения, владеют в целом навыками развивающего обучения и гармоничного воспитания дошкольников. Однако для подтверждения данного предположения необходимо дополнить исследование изучением взаимосвязей результатов оценки качества взаимодействия в группе и представлений педагогов о развитии детей (Hamre et al., 2012).

Результаты корреляционного анализа между шкалами ECERS-R и CLASS свидетельствуют о том, что связь между их содержанием неоднозначна, так как количество корреляций немногочисленно и большинство взаимосвязей выявлено только с четвертой шкалой ECERS-R «Детская активность». Эта шкала содержит индикаторы, отражающие такие виды деятельности, которые, с одной стороны, дают детям свободу в выражении собственных мыслей и чувств (например, индикатор «Искусство»), что может объяснять выявленные взаимо-

связи со шкалой «Внимание к мнениям учащихся». С другой стороны, многие виды детской активности, описываемые в данной шкале, связаны с экспериментированием, планированием и предсказанием (например, индикаторы «Природа/наука», «Песок и вода»), что может объяснять связь со шкалами параметра «Методической поддержки».

Важно отметить, что только три шкалы методики ECERS-R оказались значимо связаны со шкалами CLASS: «Пространство и его обустройство», «Уход за детьми» и «Детская активность», тогда как не было выявлено значимых взаимосвязей со шкалой «Речь и мышление», которая по своему смыслу должна была быть связана с параметром «Методической поддержки», и со шкалой «Взаимодействие», которая предположительно должна была быть связана с параметром «Организация работы в группе». Вероятно, такие противоречивые результаты связаны с системой оценивания в методике ECERS-R: с одной стороны, высокие баллы по каждому из параметров возможны только при условии соблюдения весьма жестких требований к материальной среде детского сада; с другой стороны, эксперты ECERS-R выставляют оценки, основываясь не только на своих наблюдениях, но и на основании беседы с педагогами об особенностях обучения в группе, тогда как оценки экспертов по CLASS основываются только на результатах увиденного в группах. Интересно, что только между параметром «Методической поддержки» и входящих в него шкал оказалось наибольшее число взаимосвязей с показателями методики ECERS-R, тогда как параметры «Эмоциональной поддержки» и «Организации работы в группе» оказались практически не связаны с результатами методики ECERS-R, что говорит о том, что, вероятно, данные параметры методики CLASS не в полной мере учитываются методикой ECERS-R. Таким образом, небольшое число выявленных взаимосвязей между результатами данных методик говорит о том, что результаты использования обеих методик при оценке качества образовательной среды могут дополнять друг друга и быть полезны для специалистов.

Важно отметить ограничения проведенного исследования. Во-первых, в настоящее время собрано мало данных, что не позволяет проверить факторную модель методики, а также проанализировать дискриминативность показателей методики. Также важно будет проверить выявленные взаимосвязи и закономерности на большем числе групп в дальнейшем. Во-вторых, не все оценки по методике CLASS можно считать полностью достоверными, поскольку в некоторых группах число наблюдений было меньше рекомендованного авторами

методики минимума (четырёх). Это было связано с особенностями рутины детей в детском саду: посещением детьми в течение утренних часов различных дополнительных занятий (музыки, физкультуры, занятий с логопедом и пр.), что было решено не оценивать в рамках данного исследования. В-третьих, в данном исследовании не учитывалось возможное влияние различных факторов, связанных с квалификацией и опытом воспитателей (их уровнем образования, стажем работы воспитателем в детском саду), не учитывались их личностные особенности и представления о развитии детей, которые также могут оказывать влияние на психическое развитие дошкольников (Hamre et al., 2012).

В будущем мы планируем увеличить число анализируемых групп, что позволит проанализировать то, как умение педагогом создать развивающую образовательную среду соотносится с его уровнем образования и стажем работы. Это поможет проверить дискриминантную валидность методики, то есть ее возможность дифференцировать группы с воспитателями разных профессиональных уровней. Также важной задачей для дальнейшего исследования является сопоставление результатов оценки качества образовательной среды, полученных с помощью методик ECERS-R и CLASS, с результатами исследования развития когнитивных способностей у воспитанников оцененных групп детских садов.

Таким образом, опыт использования методики CLASS показал значимость и потенциальную пользу использования данной методики для оценки качества образовательной среды в московских детских садах. Использование данной методики может быть полезно для разработки программ повышения квалификации воспитателей, для оценки и улучшения качества образования в отдельных детских садах, что будет способствовать повышению психологической готовности детей к переходу на следующую ступень образования и их дальнейшей успешности в жизни.

### **Литература**

Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Симонян М.С. Изучение образовательной среды с помощью методики CLASS: теоретические основания и практические перспективы // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. № 4 (86). С. 40–49. doi: 10.24411/1997-9657-2018-00016

Безруких М.М., Верба А.С., Филиппова Т.А., Иванов В.В. (2022). Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем

дошкольном возрасте // Российский психологический журнал. 18 (4). С. 5–17.  
doi: 10.21702/rpj.2021.4.1

Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Оценка качества дошкольного образования: зарубежный опыт. Дошкольная педагогика и психология. Хрестоматия / Ред.-сост. Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2014.

Выготский Л.С. Детская психология. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.

Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.

Казанская К.О., Ромащук А.Н. Проблема перехода от житейских к научным понятиям: подход «концептуальных изменений» и школа Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 149–160.  
doi: 10.11621/vsp.2021.03.12

Кривцова Т.В. Цифровая среда дошкольной образовательной организации: пространство новых возможностей // Современное дошкольное образование. 2022. № 2 (110). С. 16–29. doi: 10.24412/1997-9657-2022-2110-16-29

Реморенко И.М., Шмис Т.Г., Шиян И.Б., Шиян О.А., Леван Т.Н., Сивак Е.В. 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. 2017. № 2. С. 16–31.

Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 25–32. doi: 10.11621/rpj.2019.0208

Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. Т. 281. М.: Национальное образование, 2016.

Шиян И.Б., Зададаев С.А., Леван Т.Н., Шиян О.А. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 77–93.

Шиян О.А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 5. С. 68–78.

Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7 (59). С. 38–49.

Hall, J., Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2013). Can Preschool Protect Young Children's Cognitive and Social Development? Variation by Center Quality and Duration of Attendance. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24 (2), 155–176.

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child Development*, 85, 1257–1274.

Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2003). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.

Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2007). Learning Opportunities in Preschool and Early Elementary Classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Dir.), *School Readiness & the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (pp. 49–84). Baltimore, MA: Brookes.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J.T., Howes, C., La Paro, K., Scott-Little, C. (2012). Supporting Effective Teacher-Child Interactions through Coursework: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), 88–123.

Harms, T., Clifford, R.M., Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition*. New York, NY: Teachers College Press.

Mashburn, A.J., Pianta, R.C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 17 (1), 151–176. doi: 10.1207/s15566935eed1701\_7

Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., et al. (2008) Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

Murray, C., Pianta, R.C. (2015). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice*, 46 (2), 105–112. doi: 10.1080/00405840701232943

Perlman, M., Howe, N., Gulyas, C., Falenchuk, O. (2019). Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms. *Early Education and Development*, 31, 507–523. doi: 10.1080/10409289.2019.1679006

Pianta, R., LaParo, K., Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System PreK manual*. Baltimore, MD: Brookes.

Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J., Bradley, R. (2002). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, School Characteristics, and Child Outcomes. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 225–238.

Schad, E., Arnold, C. (2019). Educational Psychology in Europe. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (4), 2–18. doi: 10.11621/pir.2019.0400

Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., & Welcomme, W. (2014). *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3–16 Project (EPPSE 3–16) Students' Educational and Developmental Outcomes at Age 16* Department for Education Research Report RR354. (Retrieved from [http://www.ioe.ac.uk/Research\\_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf](http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf)) (review date: 14.04.2022).

Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M.R., Steinberg, L., Vandergrift, N. (2010). NICHD Early Child Care Research. Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81 (3): 737–756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x

Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., Yoshikawa, H. (2013). Associations between Classroom Quality and Children's Vocabulary and Executive Function Skills in an Urban Public Prekindergarten Program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 199–209. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.12.002

## References

Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Simonyan, M.S. (2018). Studying the Educational Environment Using the CLASS Methodology: Theoretical Foundations and Practical Perspectives. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 4 (86), 40–49. doi: 10.24411/1997-9657-2018-00016 (In Russ.).

Bezrukikh, M.M., Verba, A.S., Filippova, T.A., Ivanov, V.V. (2022). Speech Development and the Formation of Social and Communicative Skills in Senior Preschool Age. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian Psychological Journal)*, 18 (4). doi: 10.21702/rpj.2021.4.1 (In Russ.).

Hall, J., Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2013). Can Preschool Protect Young Children's Cognitive and Social Development? Variation by Center Quality and Duration of Attendance. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24 (2), 155–176.

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child Development*, 85, 1257–1274.

Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2003). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.

Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2007). Learning Opportunities in Preschool and Early Elementary Classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School Readiness & the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (pp. 49–84). Baltimore, MA: Brookes.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J.T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). Supporting Effective Teacher-Child Interactions through Coursework: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), 88–123.

Harms, T., Clifford, R.M., Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition*. N. Y.: Teachers College Press.

Kazanskaya, K.O., Romashchuk, A.N. (2021). The Problem of the Transition from «Naive» to Scientific Concepts: Conceptual Change Approach and Vygotsky's Cognitive Development Theory. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 149–160. doi: 10.11621/vsp.2021.03.12 (In Russ.).

Kharms, T., Clifford, R.M., Cryer, D. (2016). *Scales for a Comprehensive Assessment of the Quality of Education in Preschool Educational Organizations*. Moscow: National Education. (In Russ.).

Krivtsova, T.V. (2022). Digital Environment of a Preschool Educational Organization: the Space of New Opportunities. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 2 (110), 16–29. doi: 10.24412/1997-9657-2022-2110-16-29 (In Russ.).

Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D. et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

Mashburn, A.J., Pianta, R.C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 17 (1), 151–176. doi: 10.1207/s15566935eed1701\_7

Murray, C., Pianta, R.C. (2015). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice*, 46 (2), 105–112. doi: 10.1080/00405840701232943

Perlman, M., Howe, N., Gulyas, C., & Falenchuk, O. (2019). Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms. *Early Education and Development*, 31, 507–523. doi: 10.1080/10409289.2019.1679006

Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J., & Bradley, R. (2002). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, School Characteristics, and Child Outcomes. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 225–238.

Pianta, R., La Paro, K., Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System PreK Manual. Baltimore, MD: Brookes.

Remorenko, I.M., Shmis, T.G., Shiyani, I.B., Shiyani, O.A., Levan, T.N., Sivak, E.V. (2017). Key Problems of the Implementation of the Federal State Educational Standard of Preschool Education Based on the Results of a Study Using the “Scales for a Comprehensive Assessment of the Quality of Education in Preschool Educational Organizations (ECERS-R)”: “Moscow-36”. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 2, 16–31. (In Russ.).

Schad, E., Arnold, C. (2019). Educational Psychology in Europe. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (4), 2–18. doi: 10.11621/pir.2019.0400

Shiyani, I.B., Zadadaev, S.A., Levan, T.N., Shiyani, O.A. (2016). Approbation of the ECERS-R Preschool Education Quality Assessment Scales in Moscow Kindergartens. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogika i psikhologiya (Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series Pedagogy and Psychology)*, 2, 77–93. (In Russ.).

Shiyani, O.A. (2013). New Ideas about the Quality of Preschool Education and Mechanisms for its Support: an International Context. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 5, 68–78. (In Russ.).

Shiyani, O.A., Vorobieva, E.V. (2015). New Opportunities for Assessing the Quality of Education: ECERS-R Scales Have Been Tested in Russia. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern Preschool Education. Theory and Practice)*, 7 (59), 38–49. (In Russ.).

Smirnova, E.O. (2019). Specific Features of Modern Preschool Childhood. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 2 (12), 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0208 (In Russ.).

Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., & Welcomme, W. (2014). Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3–16 Project (EPPSE 3–16) Students' Educational and Developmental Outcomes at age 16. Department for Education Research Report RR354. (Retrieved from [http://www.ioe.ac.uk/Research\\_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf](http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf)) (review date: 14.04.2022).

Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M.R., Steinberg, L., Vandergrift, N. (2010). NICHD Early Child Care Research. Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81 (3), 737–756. doi: 10.1111/j.1467- 8624.2010.01431.x

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N. (2014). Assessment of the Quality of Preschool Education: Foreign Experience. In N.E. Veraksa, A.N. Veraksa (Eds.), *Preschool Pedagogy and Psychology. Anthology* (pp. 161–178). Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1984). *Child Psychology. Collected works* (4th ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (2005). *Psychology of Human Development*. Moscow: Publishing House Smysl; Eksmo. (In Russ.).

Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between Classroom Quality and Children's Vocabulary and Executive Function Skills in an Urban Public Prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 199–209. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.12.002

Статья получена: 19.04.2022;  
принята: 19.05.2022;  
отредактирована: 01.06.2022.

Received: 19.04.2022;  
accepted: 19.05.2022;  
revised 01.06.2022.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Бухаленкова Дарья Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, [d.bukhalenkova@inbox.ru](mailto:d.bukhalenkova@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

**Алмазова Ольга Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, [almaz.arg@gmail.com](mailto:almaz.arg@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>



## **ABOUT AUTHORS**

**Daria A. Bukhalenkova** — PhD in Psychology, Associate Professor the Department of Psychology of Education and Pedagogics, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

**Olga V. Almazova** — PhD in Psychology, Associate Professor the Department of Psychology of Education and Pedagogics, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, [almaz.arg@gmail.com](mailto:almaz.arg@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>