



О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, М.С. Симонян

Изучение образовательной среды с помощью методики CLASS: теоретические основания и практические перспективы

Алмазова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова) (Москва, Россия), almaz.arg@gmail.com

Бухаленкова Дарья Алексеевна – младший научный сотрудник, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова) (Москва, Россия)

Симонян Маргарита Сергеевна – аспирант, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова) (Москва, Россия)

Статья посвящена описанию методики наблюдения CLASS, разработанной для анализа и оценки взаимодействия педагога и воспитанников в группе детского сада. Описаны три основные области и критерии, на оценку которых направлен данный инструмент: эмоциональная поддержка, организация работы в группе и методическая поддержка. В статье рассмотрены зарубежные исследования за последние 20 лет, показывающие влияние выделенных в данной методике критериев или же общего уровня педагогического мастерства, измеренного с помощью методики CLASS, на когнитивное, регуляторное и эмоционально-личностное развитие детей дошкольного возраста. Проведенный анализ показывает значимость оценки взаимодействия педагога с детьми в дошкольных учреждениях для научных и практических исследований в области дошкольного образования и развития, а также показывает возможности использования данного инструментария для оценки качества образования в России.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дошкольное образование, качество образования, методика CLASS, когнитивное развитие, регуляторные функции.

Для цитирования: Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Симонян М.С. Изучение образовательной среды с помощью методики CLASS: теоретические основания и практические перспективы // Современное дошкольное образование. – 2018. – №4(86). – С. 40–49.

Материалы статьи получены 20.02.2018

Введение

Согласно международным исследованиям, качество дошкольного образования имеет огромное значение для дальнейшего развития детей (Caspi A., Silva P., 1995; Hamre V.K., Pianta R.C., 2001; Heckman J.J. et al., 2010; Веракса Н.Е., Веракса А.Н., 2014; Шиян О.А., 2013). Причем именно педагоги в дошкольных образовательных учреждениях играют

наиболее важную роль в построении траектории развития воспитанников не только на этапе дошкольного детства, но и в последующие школьные годы (Hamre V.K., Pianta R.C., 2001; Maldonado-Carreno C., Votruba-Drzal E., 2011).

Эмоционально поддерживающие отношения между педагогом и ребенком могут оказывать значительное влияние на когнитивное и эмоциональное развитие (Hamre V.K., Pianta R.C., 2001), формирование социальной компетентности у дошкольников (Mashburn A.J. et al., 2008), предотвращение возможных проблем с поведением в будущем (Gallagher K.C. et al., 2008).

* Работа выполнена при поддержке гранта РНФ №17-78-20198.



UDC 373.2

DOI: 10.24411/1997-9657-2018-00016

Educational environment evaluation by means of CLASS: Theoretical grounds and practical perspectives

Olga V. Almazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Darya A. Buhalenkova, Senior Researcher, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Margarita S. Simonyan, PhD student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

The article is devoted to the description of CLASS observation methodology, developed for the analysis and evaluation of interaction between the teacher and children in the kindergarten group. There are three main areas and criteria for evaluation of this tool: emotional support, organization of work in a group and methodological support. The article reviews studies carried out during past 20 years. Research shows the impact of the criteria identified in this methodology or the overall level of pedagogical skill measured using the CLASS methodology on the cognitive, regulatory and emotional-personal development of preschool children. The analysis shows the importance of assessing the interaction of the teacher with children in pre-school institutions for scientific and practical research in the field of preschool education and development, and also shows the possibilities of using this tool to assess the quality of education in Russia.

Keywords: preschool age, preschool education, quality of education, CLASS methodology, cognitive development, regulatory functions.

For citation: Almazova O.V., Buhalenkova D.A., Simonyan M.S. (2018) Educational environment evaluation by means of CLASS: Theoretical grounds and practical perspectives. *Preschool Education Today*. 4:12, 40–49 (in Russian).

Original manuscript received 20.02.2018

Множество исследований показывают прогностическую ценность гармонично выстроенных отношений педагога и учащихся для их дальнейшего развития. В исследовании С. Maldonado-Carreno и коллег (2011) было показано, что в зависимости от особенностей индивидуальных траекторий развития детей, их отношений с воспитателем, а также от компетенции самого педагога, учащиеся отличаются по своему академическому уровню при поступлении в начальные классы школы. В ходе дальнейшего обучения данные различия чаще всего остаются на прежнем уровне или же увеличиваются. В.К. Hamre и Р.С. Pianta (2001) обнаружили, что данная связь прослеживается вплоть до пятого класса.

Таким образом, наибольший интерес для современных исследований в области изучения качества дошкольного образования и развития дошкольников представляет именно оценка взаимоотношений педагога с воспитанниками и качества преподавания в группе детского сада.

Методика CLASS

Одним из наиболее широко используемых в зарубежных исследованиях инструментов, направленных на оценку качества преподавания, является методика наблюдения CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta R.C., La Paro K.M., Hamre B.K., 2008). Она представляет собой систему оценивания взаимодействия педагога и воспитанников в группе, разработанную как для дошкольных учреждений, так и для школьного обучения вплоть до третьего класса.

Выделяемые в методике CLASS критерии основаны на теории возрастного развития и исследованиях, показывающих, что взаимоотношения между учащимися и взрослыми являются основным механизмом развития и обучения детей (Greenberg M.T., Domitrovich S., Bumbarger B., 2001; Hamre B.K., Pianta, R.C. 2007; Mashburn A.J., Pianta R.C., 2006; Rutter M., Maughan B., 2002). Данная система, в отличие от ECERS-S (Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д., 2016), не оценивает наличие мате-



риалов, физическую среду или безопасность; она 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.

Независимо от рассматриваемой возрастной группы, в данной методике выделяются 10 показателей (критериев), разделенных на три основные области: 1) эмоциональная поддержка, 2) организация работы в группе, 3) методическая поддержка. Рассмотрим значение каждой из данных областей.

Эмоциональная поддержка

С точки зрения авторов методики CLASS, эмоциональная поддержка представляет собой совокупность параметров, описывающих социальное и эмоциональное взаимодействие педагога и воспитанников в группе. При оценке данной области важно учитывать создание педагогом позитивной, эмоционально-принимающей атмосферы, чуткого отношения к мнениям и эмоциональным состояниям детей, гибкое и эффективное реагирование на возникающие у них трудности.

В рамках данной области в методике CLASS выделяются четыре основных критерия:

1. Положительный климат – эмоциональная связь, доброжелательность, уважение и удовольствие при взаимодействии между педагогом и воспитанником, а также между детьми.

2. Отрицательный климат – уровень выраженного негативного отношения (гнев, враждебность или агрессия), проявляемого в группе педагогами и/или воспитанниками.

3. Отзывчивость педагога – понимание воспитателем учебных и эмоциональных проблем детей и реагирование на них.

4. Внимание к мнениям учащихся – степень, в которой при взаимодействии педагога с воспитанниками, а также в процессе работы в группе учитываются интересы, мотивация и мнение учащихся.

Исследования показывают, что когда отношения между педагогом и ребенком характеризуются эмоциональной близостью, дети демонстрируют более высокий уровень общего развития по сравнению со сверстниками (Pianta R.C., Steinberg M.S., Rollins L.B., 1995). Поддерживающие отношения между педагогом и ребенком способствуют достижению положительных результатов в адаптации к школе,

развитии социально-эмоциональной компетентности и академической успеваемости детей (Pianta R.C., Steinberg M.S., Rollins L.B., 1995).

Интересное исследование в области раннего образования было проведено В.Е. Hatfield с коллегами (2013), которые рассмотрели уровень кортизола в качестве показателей уровня стресса у небольшой группы детей раннего возраста, посещающих дошкольные учреждения. Они проанализировали влияние на них конкретных показателей качества взаимодействия в группе с помощью методики CLASS. Результаты показали, что в дошкольных группах, где педагогическое взаимодействие отличалось более высокой эмоциональной поддержкой, у детей наблюдалось значительное снижение кортизола за день. Таким образом, с клинической точки зрения, высокий уровень эмоциональной поддержки связан с более низким уровнем стресса у детей раннего возраста (Hatfield V.E. et al., 2013).

Многие исследователи говорят о том, что педагогические отношения могут служить примером надлежащего поведения и прививать необходимые социальные и поведенческие навыки (Baker J. A., Grant S., Morlock L., 2006; O'Connor E.E., Dearing E., Collins B.A., 2011; Silver R., Measelle J., Armstrong J., Essex M., 2005). Положительные отношения между педагогом и учеником значительно меняют траектории развития учащихся с ранней интроверсией или экстраверсией (O'Connor et al., 2011), а также имеющих эмоциональные или поведенческие проблемы (Hemre V.K., Pianta R.C., 2005).

Эмоционально поддерживающее поведение и действия педагога также оказывают влияние на уровень мотивации его воспитанников. Когда педагог верит в способность ребенка, он также заставляет его думать, что он более способный, чем дошкольник сам себе представлял (Baker J.A., Grant S., Morlock L., 2008). Национальные исследования в США показали, что педагоги, которые высоко оценивают социальное поведение и уровень достижений учащихся, в дальнейшем имеют возможность улучшать процесс обучения учащихся – создавать среду, необходимую для обеспечения безопасности и соответствующую для развития условий, что, несомненно, способствует установлению позитивных отношений в классе (Murray S., Pianta R.C., 2009). У мотивированных детей, с ранних школьных лет успешно взаимодействующих с другими людьми, с гораздо большей вероятностью устанавливается положительная траектория развития как в социальной, так



и в учебных областях (Hamre B.K., Pianta R.C., 2001; Ladd G.W., Birch S.H., Buhs E.S., 1999; Pianta R.C., Steinberg M.S., Rollins L.B., 1995; Silver R., Measelle J., Armstrong J., Essex M., 2005).

Большое влияние качество взаимодействия педагога и детей оказывает на развитие регуляторных функций в дошкольном возрасте (Hamre B.K. et al., 2012). Регуляторные функции представляют собой когнитивные процессы, которые развиваются под влиянием окружающей среды и обеспечивают успешное функционирование на протяжении всей жизни, регулируя поведение, мысли и эмоции человека. Большинство исследователей выделяют три основных компонента регуляторных функций, активное развитие которых происходит на протяжении всего дошкольного возраста: рабочая память, торможение и когнитивная гибкость (Miyake A. et al., 2000). Исследования качества взаимодействия между педагогом и ребенком и развитием детей демонстрируют, что показатели регуляторных функций дошкольников выше в тех группах, где выше эмоциональное участие и отзывчивость педагога (Hamre B.K. et al., 2012, 2013; Duval S., Bouchard C., Page P., Hamel C., 2016).

В мета-аналитической работе L. Vandenbergue и коллег (2017) были проанализированы и обобщены данные о связях педагогического взаимодействия и регуляторных функций в исследованиях разных стран (Бельгия, Чили, Эквадор, Италия, Нидерланды, Португалия, Турция и США), общая выборка которых составила 22 360 детей. В результате было установлено, что для адекватного развития регуляторных функций в дошкольном возрасте важны диадические отношения «педагог–ребенок», особенно в конце обучения в дошкольном учреждении и в период начальной адаптации к школе. Данный обзор также показывает, что педагогическое взаимодействие положительно связано с развитием таких компонентов регуляторных функций, как рабочая память и торможение, тогда как когнитивная гибкость не оказалась связана с отношениями между педагогом и ребенком. Это говорит о том, что педагоги в целом могут влиять на развитие когнитивных процессов у детей, их поведение через создание эмоционально-позитивной, структурированной и когнитивно-стимулирующей среды (Vandenbergue L. et al., 2017).

Согласно результатам, полученным В.К. Намре и коллегами (2012), гибкость и чувствительность педагога при обучении способствует развитию навыков детей в области грамотности и снижает количество конфликтов между педаго-

гом и детьми. Кроме того, дети, обучающиеся в более позитивной атмосфере, демонстрируют более высокий уровень развития торможения и рабочей памяти. Исследование, проведенное S. Duval и коллегами (2016), также указывает на наличие значимых связей между показателем эмоциональной поддержки, измеренным с помощью методики CLASS, и показателями развития рабочей памяти и сдерживающего контроля детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, существует множество свидетельств влияния эмоциональной поддержки на когнитивное, регуляторное и эмоционально-личностное развитие детей в дошкольном возрасте, что оказывает влияние на их дальнейшую адаптацию и успешность обучения в школе.

Организация работы в группе

Область организации включает в себя широкий спектр процессов, происходящих в группе и относящихся к организации занятий и контролю поведения учащихся, управлению временем и вниманием детей. Оценка данной области дает представление об эффективности педагога в организации занятий и ежедневной рутине: работа в группе наиболее эффективна и создает больше всего возможностей для обучения, когда учащиеся хорошо себя ведут, постоянно заняты и заинтересованы, увлечены решением учебных задач (Pianta R.C., La Paro K.M., Hamre B.K., 2008).

В рамках данной области авторы методики выделяют три основных критерия:

1. Управление поведением – степень эффективности отслеживания, предотвращения и перенаправления педагогом поведения воспитанников.

2. Продуктивность – степень организации группы в отношении соблюдения процедур и уровня, на котором воспитатели организуют деятельность и дают указания таким образом, чтобы как можно больше времени уделялось учебной деятельности.

3. Формы обучения – степень организации воспитателем процесса обучения и предоставления интересных материалов с целью как можно большего вовлечения детей и максимизации возможностей обучения.

Как закономерно показывают исследования, уровень организации групп положительно связан с поведением детей (Curby T.W. et al., 2014). Дети, педагоги которых могли эффективно управлять временем, поведением



и обучением, как правило, демонстрируют более высокую организацию, рост грамотности и рабочей памяти (Hamre V.K. et al., 2012). В группах, где педагоги используют более эффективные стратегии предотвращения и перенаправления неприемлемого поведения детей, воспитанники обладают более высокой мотивацией к обучению и достигают больших успехов в учебе (Emmer E.T., Stough L.M., 2001; Evertson C.M., Harris A., 1999).

Исследователь Т.Г. Yildiz с коллегами (2014) показали значимую дифференциацию уровня саморегуляции дошкольников в зависимости от качества взаимодействия педагога с учащимися. Было установлено, что в группах, характеризующихся высокими результатами, полученными с помощью методики CLASS по показателям организационной и эмоциональной поддержки, старшие дошкольники обладают более развитыми навыками саморегуляции по сравнению с группами, где были низкие оценки качества преподавания.

Теоретические основания

Теоретической основой выделения критериев, относящихся к области методической поддержки, в инструменте CLASS являются, прежде всего, исследования по когнитивному и речевому развитию детей (например, Catts H.W., Fey M.E., Zhang X., Tomblin J.B., 1999; Fujiki M., Brinton B., Clarke D., 2002; Romberg T., Carpenter T., Dremock F., 2005; Taylor V.M. 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 R.C., La Paro K.M., Hamre V.K., 2008).

Авторы методики сосредотачивают свое внимание на развитии метакогнитивных навыков, заключающихся в осознании и понимании мыслительных процессов и имеющих большое значение для образовательного развития детей (Veenman M.V.J., Kok R., Blöte A.W., 2005; Williams W.M. et al., 2002). Согласно имеющимся исследованиям, способность ребенка к развитию метакогнитивных навыков зависит от того, насколько взрослый предоставляет ребенку возможности для демонстрации умений дошкольника и развития более сложных навыков (Davis E., Miyake N., 2004; Skibbe L., Behnke M., Justice L.M., 2004; Выготский, 1991).

Исходя из данных теоретических оснований, авторы методики выделяют три основных критерия, относящихся к данной области:

1. Развитие концептуального мышления – степень использования воспитателями педагогических дискуссий и занятий для формирования у учащихся навыков мышления высокого порядка, в отличие от сосредоточения на обучении механическому запоминанию.

2. Качество обратной связи – степень расширения педагогом образовательного процесса для учащихся посредством реагирования на идеи, комментарии и работу учащихся.

3. Языковое моделирование – степень, в которой педагоги поощряют и способствуют развитию языковых навыков у учащихся.

Исследований в данной области сравнительно немного, однако существуют данные о том, что высокий уровень учебной поддержки связан с более высокими академическими достижениями (Pianta R.C. et al., 2002; Hamre V.K., Pianta R., Hatfield B., Jamil F., 2014), а также с лучшей социальной компетентностью и наблюдаемым поведением у детей (Pianta et al., 2002).

Заключение

Проведенный нами анализ показывает связь трех основных показателей взаимодействия педагога с детьми (эмоциональной поддержки, организации в группе и методической поддержки) с социальным, эмоциональным, регуляторным и когнитивным развитием учащихся. Это доказывает особую значимость данных факторов при оценке качества образовательной среды сада.

Наибольшее количество эмпирических данных подтверждают влияние именно факторов эмоциональной близости на развитие детей дошкольного возраста, тогда как влияние особенностей организации работы в группе и качества преподавания знаний на развитие психических функций дошкольников пока еще мало изучено. Рассмотренная нами методика оценки взаимодействия педагога и учащихся может стать полезным инструментом в дальнейшем изучении данных взаимосвязей. В данный момент проводится апробация методики CLASS в российских детских садах.

Кроме того, описанные критерии и результаты исследований могут стать основанием для совершенствования существующей системы дошкольного образования, а также лечь в основу программ повышения квалификации педагогов. Приведенные данные позволяют



правильно выстраивать характер обучения через взаимодействие: важно, чтобы педагоги признавали и понимали чувства и потребности детей, адекватно реагировали на них, четко оценивали свои организационные возможности и ожидания в отношении поведения детей, предоставляли детям развивающую среду обучения, способствующую формированию концептуального мышления и языкового развития.

Таким образом, методика CLASS представляет собой весьма эффективный инструмент, позволяющий не только оценить влияние образовательной среды дошкольной образовательной организации на актуальное состояние ребенка, но и спрогнозировать, какое влияние различные аспекты взаимодействия педагогов и детей могут оказать на дальнейшее развитие дошкольников.

Литература

1. *Веракса Н.Е., Веракса А.Н.* Оценка качества дошкольного образования: зарубежный опыт. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С. 161–178;
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
3. *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;
4. *Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д.* Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. – М.: Национальное образование, 2016.
5. Baker J.A., Grant S., Morlock L. (2008) The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3–15.
6. Caspi A., Silva P.A. (1995) Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66, 486–498;
7. Catts H.W., Fey M.E., Zhang X., Tomblin J.B. (1999) Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331–361.
8. Curby T.W., LoCasale-Crouch J., Konold T.R., Pianta R.C., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early D. & Barbarin O. (2009) The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children’s Achievement and Social Competence. *Early Education and Development*, 20, 346–372.
9. Davis H.A. (2013) Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 207–234.
10. Davis E., Miyake N. (2004) Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 265–272.
11. Duval S., Bouchard C., Page P., Hamel C. (2016) Quality of classroom interaction in kindergarten and executive functions among five years-old children. *Cogent Education*, 3(1), 1207909. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1207909>
12. Emmer E.T., Stough L.M. (2001) Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
13. Evertson C.M., Harris A. (1999) “Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program,” in H. J. Freiberg (ed.), *Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm*, Allyn & Bacon, Boston, 59–74.
14. Fujiki M., Brinton B., Clarke D. (2002) Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102–111.
15. Gallagher K.C., Mayer K., Sylvester P., Bundy M., Pledger F. (2008) Observations of Teacher-Child Interactions in the Context of 1:1 Story Reading. *Child Development*.
16. Garner P.W., Mahatmya D., Moses L.K. Bolt E.N. (2014) Associations of Preschool Type and Teacher–Child Relational Quality With Young Children’s Social-Emotional Competence. *Early Education and Development*, 25, 399 – 420.
17. Greenberg M.T., Domitrovich C., Bumbarger B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & treatment*, 4(1), 1a.
18. Hamre, B.K., Pianta, R.C. Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
19. 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.
20. Hamre B.K., Pianta R., Hatfield B., Jamil F. (2014) Evidence for General and Domain-Specific



Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children’s Development. *Child Development*, 3, 1257–1274.

21. Hartman S.C., Winsler A., Manfra L. (2012) Low-Income Children’s Teacher-Child Relationships in Preschool and Social Skills at Kindergarten Entry as Predictors of Kindergarten Performance. *Developmental Psychology*, 48.

22. Hatfield B.E., Hestenes L.L., Kintner-Duffy V., O’Brien M. (2013) Classroom Emotional Support predicts differences in preschool children’s cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, p. 347–356.

23. Heckman J.J., Moon S. H., Pinto R., Saveliev P.A., Yavitz A. (2010) The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94, 114–128.

24. Ladd G.W., Birch S.H., Buhs E.S. (1999). Children’s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.

25. Maldonado-Carreno C., Votruba-Drzal E. (2011) Teacher–Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within– and Between-Child Analysis. *Child Development*, 82, 601–616.

26. Murray C., Pianta R.C. (2015) The importance of teacher student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46th ed. Maxwell Library.

27. 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

28. Mashburn A.J., Pianta R.C., Hamre B.K., Downer J.T., Barbarin O., Bryant D., Burchinal M., 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.

29. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734

30. O’Connor E.E., Dearing E., Collins B.A. (2011) Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.

31. Pianta R.C., Steinberg M.S., Rollins L.B. (1995) The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children’s classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.

32. Pianta R.C. (1999) Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.

33. Pianta R.C., La Paro K.M., Payne C., Cox M.J., Bradley R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225–238. doi:10.1086/499701

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

35. Romberg T., Carpenter T., Dremock F. (2005) Understanding Mathematics and Science Matters. Mahwah, NJ: Erlbaum.

36. Rutter M., Maughan B. (2002) School Effectiveness Findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451–475.

37. Silver R., Measelle J., Armstrong J., Essex M. (2005) Trajectories of Classroom Externalizing Behaviour: Contributions of Child Characteristics, Family Characteristics, and the Teacher-Child Relationships during Transitions. *Journal of School Psychology*, 43, 39–50.

38. Skibbe L., Behnke M., Justice L.M. (2004) Parental scaffolding of children’s phonological awareness skills: Interactions between mothers and their preschoolers with language difficulties. *Communication Disorders Quarterly*, 25(4), 189–203.

39. Taylor B.M., Pearson P.D., Peterson D.S., Rodriguez M.C. (2003) Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104, 3–28.

40. Yildiz T.G., Kara H.G.E., Tanribuyurdu E.F., Gönen M. (2014) Examining Self-Regulation Skills According to Teacher-Child Interaction Quality. *Education and Science*, 176, 329–338.

41. Vandenbroucke L., Spilt J., Verschueren K., Piccinin C., Baeyens D. (2017) The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher–Student Interactions for Children’s Executive Functions. *Review of Educational Research*, 88, 125–164.

42. Veenman M.V.J., Kok R., Blöte A.W. (2005) The relation between intellectual and meta-cognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 33, 193–211.

43. Williford A.P., LoCasale-Crouch J., Whittaker J.V., DeCoster J., Hartz K.A., Carter L.M., Wolcott C.S., Hatfield B.E. (2016) Changing Teacher–Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children’s Externalizing Behaviors. *Child Development*, 1–10.



44. Williams W.M., Blythe T., White N., Li J., Gardner H., Sternberg R. J. (2002) Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22, 162-210.

References

1. Baker J.A., Grant S., Morlock L. (2008) The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3–15.
2. Caspi A., Silva P.A. (1995) Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66, 486–498.
3. Catts H.W., Fey M.E., Zhang X., Tomblin J.B. (1999) Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331–361.
4. Curby T.W., LoCasale-Crouch J., Konold T.R., Pianta R.C., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early D., Barbarin O. (2009) The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children’s Achievement and Social Competence. *Early Education and Development*, 20, 346-372.
5. Davis E., Miyake N. (2004) Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 265-272.
6. Davis H.A. (2013) Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 207-234.
7. Duval S., Bouchard C., Page P., Hamel C. (2016) Quality of classroom interaction in kindergarten and executive functions among five years-old children. *Cogent Education*, 3(1), 1207909. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1207909>
8. Emmer E.T., Stough L.M. (2001) Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
9. Evertson C.M., Harris A. (1999) “Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program,” in H. J. Freiberg (ed.), *Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm*, Allyn & Bacon, Boston, 59-74.
10. Fujiki M., Brinton B., Clarke D. (2002) Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102–111.
11. Gallagher K.C., Mayer K., Sylvester P., Bundy M., Pledger F. (2008) Observations of Teacher-Child Interactions in the Context of 1:1 Story Reading. *Child Development*.
12. Garner P.W., Mahatmya D., Moses L.K. Bolt E.N. (2014) Associations of Preschool Type and Teacher–Child Relational Quality With Young Children’s Social-Emotional Competence. *Early Education and Development*, 25, 399 – 420.
13. Greenberg M.T., Domitrovich C., Bumbarger B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & treatment*, 4(1), 1a.
14. Hamre B.K., Pianta R., Hatfield B., Jamil F. (2014) Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children’s Development. *Child Development*, 3, 1257–1274.
15. 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.
16. Hamre, B.K., Pianta, R.C. Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
17. Hartman S.C., Winsler A., Manfra L. (2012) Low-Income Children’s Teacher-Child Relationships in Preschool and Social Skills at Kindergarten Entry as Predictors of Kindergarten Performance. *Developmental Psychology*, 48.
18. Hatfield B.E., Hestenes L.L., Kintner-Duffy V., O’Brien M. (2013) Classroom Emotional Support predicts differences in preschool children’s cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, p. 347-356.
19. Heckman J.J., Moon S. H., Pinto R., Saveljev P.A., Yavitz A. (2010) The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of public Economics*, 94, 114-128.
20. Kharms T., Klifford R.M., Kraier D. (2016) Shkaly dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol’nykh obrazovatel’nykh organizatsiyakh [Scales for the integrated assessment of the quality of education in pre-school educational organizations.]. Moscow: Natsional’noe obrazovanie publ.
21. Ladd G.W., Birch S.H., Buhs E.S. (1999) Children’s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.



22. Maldonado-Carreno C., Votruba-Drzal E. (2011) Teacher–Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within– and Between-Child Analysis. *Child Development*, 82, 601–616.
23. 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
24. Mashburn A.J., Pianta R.C., Hamre B.K., Downer J.T., Barbarin O., Bryant D., Burchinal M., 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.
25. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
26. Murray C., Pianta R.C. (2015) The importance of teacher student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46th ed. Maxwell Library.
27. O’Connor E.E., Dearing E., Collins B.A. (2011) Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.
28. Pianta R., LaParo K., Hamre B. (2008) *Classroom Assessment Scoring System PreK manual*. Baltimore, MD: Brookes.
29. Pianta R.C. (1999) *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
30. Pianta R.C., La Paro K.M., Payne C., Cox M.J., Bradley R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225–238. doi:10.1086/499701
31. Pianta R.C., Steinberg M.S., Rollins L.B. (1995) The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children’s classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.
32. Romberg T., Carpenter T., Dremock F. (2005) *Understanding Mathematics and Science Matters*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
33. Rutter M., Maughan B. (2002) School Effectiveness Findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451–475.
34. Shiyani O.A. (2013) Novye predstavleniya o kachestve doshkol’nogo obrazovaniya i mekhanizmy ego podderzhki: mezhdunarodnyi kontekst [New ideas about the quality of preschool education and mechanisms for its support: the international context]. *Sovremennoe doshkol’noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Preschool Education Today]*, 5, 68–78.
35. Silver R., Measelle J., Armstrong J., Essex M. (2005) Trajectories of Classroom Externalizing Behaviour: Contributions of Child Characteristics, Family Characteristics, and the Teacher-Child Relationships during Transitions. *Journal of School Psychology*, 43, 39–50.
36. Skibbe L., Behnke M., Justice L.M. (2004) Parental scaffolding of children’s phonological awareness skills: Interactions between mothers and their preschoolers with language difficulties. *Communication Disorders Quarterly*, 25(4), 189–203.
37. Taylor B.M., Pearson P.D., Peterson D.S., Rodriguez M.C. (2003) Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104, 3–28.
38. Vandenbroucke L., Spilt J., Verschueren K., Piccinin C., Baeyens D. (2017) The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher–Student Interactions for Children’s Executive Functions. *Review of Educational Research*, 88, 125–164.
39. Veenman M.V.J., Kok R., Blöte A.W. (2005) The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 33, 193–211.
40. Veraksa N.E., Veraksa A.N. (2014) Otsenka kachestva doshkol’nogo obrazovaniya: zarubezhnyi opyt [Assessment of the quality of preschool education: foreign experience] Moscow: Mozaika-Sintez. Pp. 161–178.
41. Vygotskii L.S. (1991) *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology] / In V.V. Davydov. (Ed.). Moscow: Pedagogika.*
42. Williams W.M., Blythe T., White N., Li J., Gardner H., Sternberg R.J. (2002) Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22, 162–210.
43. Williford A.P., LoCasale-Crouch J., Whittaker J.V., DeCoster J., Hartz K.A., Carter L.M., Wolcott C.S., Hatfield B.E. (2016) Changing Teacher–Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children’s Externalizing Behaviors. *Child Development*, 1–10.
44. Yildiz T.G., Kara H.G.E., Tanribuyurdu E.F., Gönen M. (2014) Examining Self-Regulation Skills According to Teacher-Child Interaction Quality. *Education and Science*, 176, 329–338.

СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ БРАЗОВАНИЕ

Уважаемые читатели!



Журнал «Современное дошкольное образование» публикует оригинальные научно-популярные, учебно-методические или практико-ориентированные работы, посвященные проблемам развития дошкольников и дошкольного образования в России и за ее пределами.



Журнал «Современное дошкольное образование», в первую очередь, рассматривает обзорные статьи, раскрывающие состояние дел в рамках заданной проблемы; эмпирические (исследовательские) статьи; статьи, в которых представлен оригинальный методический инструментарий. Особое внимание уделяется статьям, раскрывающим опыт воспитания и обучения детей в конкретных странах. Журнал также публикует сообщения, посвященные прошедшим международным научным и другим значимым событиям в мире дошкольного образования.



Журнал «Современное дошкольное образование» включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК) по научным специальностям:

- 19.00.00 Психологические науки
- 13.00.00 Педагогические науки.

Все номера журнала «Современное дошкольное образование. Теория и практика» размещаются в научной электронной библиотеке www.eLibrary.ru «Российского индекса научного цитирования» (РИНЦ). Таким образом, размещая статью в нашем журнале, вы формируете индивидуальный индекс научного цитирования.