

УДК 37.015.324

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.031

Условия формирования психологического благополучия детей в образовательной среде учреждения дошкольного образования

А. В. Елупахина

магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры методик дошкольного образования факультета дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. Республика Беларусь, г. Минск. E-mail: alesiyaelupakhina@gmail.com

Аннотация. Актуальность исследования определяется тем, что в современной социокультурной ситуации детство выступает как период, требующий особого внимания в области охраны здоровья, создания условий реализации сензитивных возможностей возраста. В этой связи в качестве проблемы статьи определены условия образовательной среды как ключевого контекста социальной ситуации развития в дошкольном возрасте, обеспечивающие формирование психологического благополучия детей.

Методология исследования строится на основе эвдемонистического подхода к пониманию психологического благополучия, концептуальных положений отечественной психологической науки относительно психического развития в онтогенезе.

В исследовании осуществлена авторская интерпретация и операционализация понятия «психологическое благополучие ребенка» применительно к дошкольному возрасту. Ключевым понятием для выделения его структурных составляющих является категория психологического возраста (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконин и др.).

На основании эмпирической классификации выделены и содержательно описаны три типа психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста: благополучный, условно благополучный, с рисками благополучия.

Представлены результаты изучения характеристик социального, пространственно-предметного и технологического компонентов образовательной среды дошкольного учреждения. Установлены статистически значимые взаимосвязи между характеристиками образовательной среды и показателями психологического благополучия воспитанников старшего дошкольного возраста. В группах, где характеристики социального, пространственно-предметного и технологического компонентов имеют низкие значения, показатели психологического благополучия детей также снижены. Выделены значимые средовые параметры, обуславливающие высокие значения показателей детского психологического благополучия.

Описано содержание программы оптимизации образовательной среды, представлены результаты ее апробации. Определены условия формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: условия формирования психологического благополучия ребенка, образовательная среда, оптимизация социального, пространственно-предметного, технологического компонентов среды, старший дошкольный возраст, учреждение дошкольного образования, теория нечетких множеств.

Введение. Психологическое благополучие личности как научная категория является одной из наиболее востребованных в современных исследованиях (А. В. Воронина, И. В. Дубровина, О. Ю. Зотова, Д. А. Леонтьев, Н. А. Низовских, М. В. Сафронова, А. Ben-Arieh, J. Bradshaw, T. Fattore, P. D. Lee, E. L. Pollard, C. D. Ryff и др.). Вместе с тем в фокусе внимания ученых находятся механизмы возникновения и проявления благополучия преимущественно в подростковом, юношеском и зрелом возрастах, тогда как ранние этапы онтогенеза остаются наименее изученными в данном аспекте (Е. А. Козлова, С. В. Логинова). Учитывая антиципирующий характер психического развития, континуальность которого обеспечивает преемственность и подготовленность последующих стадий развития текущей (Е. А. Сергиенко), представляется целесообразным рассматривать психологическое благополучие ребенка как условно-положительный прогноз позитивной перспективы его развития.

Наряду с вышесказанным отметим, что актуализируется проблема неблагополучия в системе детской жизни. В последнее десятилетие фиксируется достоверный рост показателей психоневрологической заболеваемости у дошкольников, возрастает противоречивость детско-родительских отношений, отмечается направленность взрослых на раннее обучение и

интенсификацию процессов развития ребенка (В. В. Абраменкова, Г. В. Бурменская, Л. Ф. Обухова, В. В. Рубцов, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн, М. В. Щавелева и др.).

Эмпирический опыт отечественных и зарубежных исследований в объективизации феномена психологического благополучия ребенка не привел к формулировке общего согласованного определения как самого понятия, так и унифицированной системы его измерения [6; 13; 19; 21].

В нашем исследовании в качестве теоретико-методологических оснований для определения понятия «психологическое благополучие ребенка» выступают эвдемонистический подход к пониманию психологического благополучия (С. D. Ryff) [5], а также концептуальные положения отечественной психологической науки относительно психического развития в онтогенезе (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.).

В результате теоретического анализа установлено, что понятие психологического возраста (Л. С. Выготский) продуктивно для определения психологического благополучия ребенка [1]. На наш взгляд, именно оно обеспечивает системное понимание психологического благополучия ребенка дошкольного возраста и позволяет рассматривать его в двух аспектах: 1) как благополучие настоящего – результат процессов развития и определенное состояние в конкретных социальных условиях; 2) как прогнозируемое благополучие в будущем – потенциальные возможности возрастных достижений, условно-положительный прогноз индивидуальной перспективы развития. Исключительная роль социальной ситуации развития и онтогенетически обусловленная сензитивность к воздействиям в детском возрасте подчеркивают зависимость детского благополучия от значимого социального окружения.

Все вышесказанное позволяет определить психологическое благополучие ребенка дошкольного возраста как интегральную характеристику психических свойств и состояний, которые актуализируются в индивидуальном опыте взаимодействия с окружающим миром и обеспечивают возможности для полноценного развития в конкретных социальных условиях. На основании обобщения и интерпретации современных теоретико-эмпирических исследований детского психологического благополучия были определены его критериальные характеристики, включающие в себя: 1) наличие позитивных межличностных отношений со взрослыми и сверстниками; 2) выраженность положительной оценки себя; 3) преобладание положительных и нейтральных эмоциональных состояний; 4) проявление субъектной позиции в ведущей деятельности; 5) выраженность саморегуляции в познавательной деятельности; 6) проявление децентрации. В прикладном аспекте обозначенные критериальные характеристики психологического благополучия позволяют оценить актуальное состояние ребенка.

Образовательная среда является одним из ключевых контекстов социальной ситуации развития ребенка в дошкольном детстве и имеет значимость в долгосрочном позитивном влиянии на развитие и благополучие воспитанников [1; 3].

Осмысление научных интерпретаций сущности образовательной среды позволяет отметить ее многомерность и гетерогенность в связи с различными структурно-содержательными характеристиками, которые оказывают влияние на разные сферы детского развития. В исследованиях российских и белорусских ученых в зависимости от уровневой организации определены социальный, коммуникативно-организационный, психологический, субъектный, информационный, технологический (психодидактический), дидактический, содержательно-методический, предметно-пространственный и другие компоненты образовательной среды (И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, В. И. Панов, Т. М. Савельева, О. В. Солдатова, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и др.). В зарубежной исследовательской практике выделяют структурный и процессуальный компоненты образовательной среды учреждения дошкольного образования (R. M. Cliford, D. Cryer, V. K. Hamre, T. Harms, R. S. Pianta и др.).

Как мы видим, в научном сообществе нет единства во мнениях относительно структуры образовательной среды. В определении структурных характеристик образовательной среды мы придерживаемся позиции ученых, которые выделяют ее социальный, технологический и предметно-пространственный компоненты (В. И. Панов, В. А. Ясвин) [11; 18].

Применительно к детскому возрасту представлены фрагментарные исследования изучения взаимосвязей отдельных компонентов образовательной среды и особенностей психического развития ребенка (Н. Е. Веракса, А. К. Нисская, Е. О. Смирнова, О. В. Солдатова, О. А. Шиян и др.). Представляется необходимым комплексное изучение условий образовательной среды, обеспечивающих максимальные возможности для психологического благополучия детей дошкольного возраста.

Гипотезы исследования: 1) вариативность проявлений показателей психологического благополучия старшего дошкольника может быть обусловлена влиянием различных характеристик образовательной среды; 2) оптимизация структурных компонентов образовательной среды будет способствовать формированию психологического благополучия детей 5–6 лет.

Цель исследования – определение условий формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования.

Эмпирическое исследование включало в себя следующие этапы:

1) изучение показателей психологического благополучия детей 5–6 лет и характеристик социального, пространственно-предметного, технологического компонентов образовательной среды учреждений дошкольного образования;

2) разработка и реализация программы оптимизации структурных компонентов образовательной среды учреждений дошкольного образования;

3) определение условий формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования.

Методы. Для реализации цели исследования использовалась совокупность методов: теоретического (дедуктивный, индуктивный); эмпирического (стандартизированное наблюдение, социометрический эксперимент, диагностические методики); статистической обработки эмпирических данных (описательная статистика, кластерный анализ, теория нечетких множеств, T -критерий Вилкоксона и U -критерий Манна – Уитни, Пирсона χ^2 , корреляционно-регрессионный анализ). Выбор методов статистической обработки данных обусловлен типом шкал измерения изучаемых показателей, а также используемыми экспериментальными схемами исследования (интраиндивидуальная, межгрупповая). Анализ эмпирических данных и работа с графикой осуществлялись с применением языка программирования R, программного пакета Statistica 10.

Диагностический комплекс показателей психологического благополучия дошкольников представлен «Цветовым тестом отношений» (А. Эткин), социометрическим экспериментом (вариант для дошкольников Я. Л. Коломинского «У кого больше?»), методикой «Шкала самооценки компетентности и социального принятия дошкольника», методикой С. Хартер и Р. Пайк (в адаптации Н. С. Чернышевой, Д. М. Марковой), методикой изучения эмоционального статуса детей дошкольного возраста (Э. Т. Дорофеева), методикой оценки сформированности саморегуляции в познавательной деятельности (У. В. Ульенкова); тестом Ж. Пиаже «Три брата» (модификация В. А. Недоспасовой); а также стандартизированным наблюдением за сюжетно-ролевой игрой детей дошкольного возраста (Д. Б. Эльконин).

Для оценки структурных компонентов образовательной среды использовались: авторская анкета «Педагогическая направленность воспитателя» [5], «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R» [15], метод прямого невключенного наблюдения [4].

Результаты. Выборку *первого этапа исследования* составили 208 мальчиков и 201 девочка 5–6 лет ($N = 409$, $Mean = 5,6$), воспитанники 20 старших групп (в которых работали 32 педагога) из 11 учреждений дошкольного образования Минской области, гг. Минска, Гродно, Могилева.

Проведенная диагностика выявила различные диапазоны количественной выраженности и качественной определенности показателей психологического благополучия детей 5–6 лет, что позволило определить три типа детского благополучия, содержательно отличающихся друг от друга: «риски благополучия», «благополучный» и «условно благополучный».

Дети с рисками психологического благополучия ($N = 61$) характеризуются высокой интенсивностью негативных эмоциональных состояний, низкой дифференцированностью и рефлексивностью самооценки, непопулярным положением в группе сверстников, неразвитостью ведущей деятельности и способности к произвольной регуляции поведения, выраженной эгоцентрической позицией.

Условно благополучным дошкольникам ($N = 197$) свойственны: уравновешенность эмоциональных состояний разной модальности, достаточно высокие показатели самооценки, вполне гармоничные отношения со сверстниками наряду с недостаточным уровнем развития сюжетно-ролевой игры, сформированности саморегуляции и децентрации.

Психологически благополучных воспитанников ($N = 151$) отличают преобладание положительных и нейтральных эмоциональных состояний, позитивные и дифференцирован-

ные представления о себе, вовлеченность во взаимодействие со сверстниками посредством соответствующих возрасту видов деятельности, способность самостоятельно регулировать свое поведение, сформированность децентрации.

На наш взгляд, вариативность проявлений показателей психологического благополучия старшего дошкольника может быть обусловлена влиянием различных характеристик образовательной среды.

Проведенная диагностика позволила констатировать ограниченность развивающего потенциала образовательной среды в реализации личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми и модели обучения, содержательного наполнения и доступности игрового пространства и определила необходимость изучения возможности целенаправленной оптимизации компонентов образовательной среды для психологического благополучия воспитанников в условиях формирующего эксперимента [14].

Проведение корректного эксперимента и осуществление эффективного формирующего воздействия (по Д. Кэмпбеллу) на детское развитие предполагало изучение взаимосвязей между изучаемыми психологическими категориями. С этой целью применялась теория нечетких множеств, использование которой в нашем исследовании было обусловлено необходимостью преодоления фактора неоднородности значений изучаемых показателей [2]. Реализация данного метода позволила учесть все показатели неоднородных исходных данных, преобразовать их в универсальный численный вид для получения интегральной оценки изучаемых феноменов, а также построить их разветвленные иерархические структуры: «глобальный критерий А: оценка образовательной среды» и «глобальный критерий Б: оценка психологического благополучия ребенка».

В ходе проведенных преобразований были получены интегральные оценки образовательной среды (А) по шкале от 0 (плохо) до 1 (отлично) и психологического благополучия ребенка (Б), а также определена степень их взаимосвязи (рис. 1).

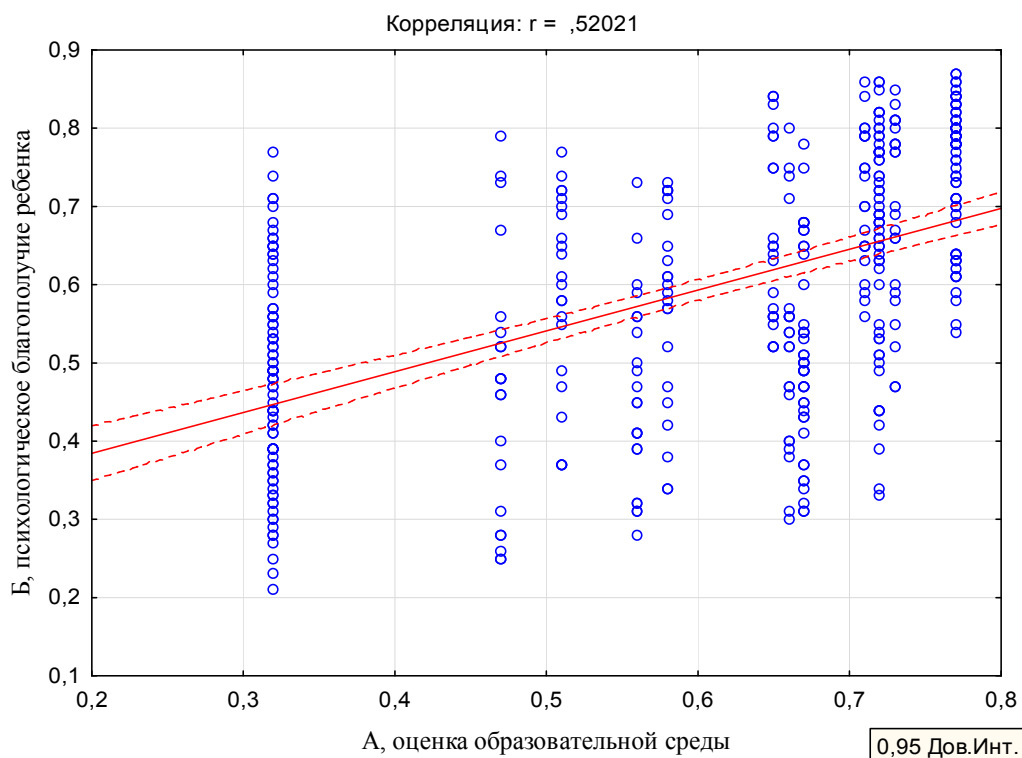


Рис. 1. Взаимосвязь показателей психологического благополучия ребенка (Б) и интегральной оценки образовательной среды (А)

Как мы видим на рис. 1, взаимосвязь между интегральной оценкой образовательной среды (А) и психологическим благополучием (Б) прямая и статистически значимая ($r = 0,52$, $p < 0,05$).

Далее представлены парные коэффициенты корреляции выделенных подкритериев первого уровня образовательной среды и психологического благополучия ребенка (табл. 1).

Таблица 1

Показатели взаимосвязи частных подкритериев первого уровня оценки образовательной среды и психологического благополучия ребенка

Компоненты образовательной среды (А)	Критерии психологического благополучия ребенка (Б)			
	Система отношений, заданная социальной ситуацией развития	Положительные и нейтральные эмоциональные состояния	Субъектная позиция в ведущей деятельности	Возрастные психологические новообразования
Социальный компонент	0,606**	0,463*	0,436*	0,394*
Пространственно-предметный компонент	0,600**	0,557*	0,497**	0,445*
Технологический компонент	0,529**	0,441*	0,373*	0,347*

Примечание. * - $p \leq 0,01$, ** - $p \leq 0,001$.

Как видно из табл. 1, на первом уровне все подкритерии образовательной среды и психологического благополучия детей имеют положительные статистически значимые взаимосвязи (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,001$). Наиболее выраженные связи у всех компонентов образовательной среды выявлены с таким критерием психологического благополучия ребенка, как «система отношений, заданная социальной ситуацией развития» (при $p \leq 0,001$). Отметим также, что критериальные характеристики психологического благополучия воспитанников взаимосвязаны в большей степени с пространственно-предметным компонентом образовательной среды.

Второй этап исследования был направлен на разработку и апробацию программы оптимизации образовательной среды учреждения дошкольного образования. Отбор и реализация содержания программы осуществлялись с учетом теоретико-методологических подходов (культурно-историческая концепция о психическом развитии ребенка и психолого-педагогических условиях этого развития, деятельностный подход к развитию ребенка и организации образовательного процесса, теория амплификации детского развития, личностно ориентированный и средовой подходы) и базовых психолого-педагогических принципов обучения взрослых [7; 8; 10; 12; 16; 17].

Определение контингента участников программы осуществлялось на основе естественно сложившихся групп учреждений дошкольного образования, в связи с чем для проведения исследования был выбран план № 10 по Д. Кэмпбеллу [9]. Из общей выборки исследования были выделены 18 старших групп учреждений дошкольного образования различных районов Минской области и Минска, которые дали согласие участвовать в исследовании. Формирование экспериментальной и контрольной групп (далее – ЭГ, КГ) проводилось методом случайного выбора. В ЭГ вошли 15 воспитателей дошкольного образования, осуществляющих образовательный процесс в 10 старших группах, которые посещали 204 ребенка старшего дошкольного возраста. КГ составили 13 воспитателей дошкольного образования, реализующих образовательный процесс в восьми старших группах учреждений дошкольного образования, которые посещали 165 воспитанников.

Проверка эквивалентности ЭГ и КГ проводилась по показателям психологического благополучия воспитанников, характеристикам компонентов образовательной среды до осуществления экспериментального воздействия и выявила отсутствие различий по исследуемым признакам ($p > 0,1$ по U -критерию Манна – Уитни).

Спецификой программы являлось не прямое воздействие на формирование психологического благополучия воспитанников и ее комплексный характер. Сущность косвенной интервенции заключалась в обеспечении механизмов формирования детского благополучия посредством изменения условий образовательной среды. Комплексный характер программы определялся единством психокоррекционной, консультативной и психопрофилактической работы с педагогами дошкольных учреждений.

Структурно в программе были определены четыре модуля: «Образовательная среда как условие детского благополучия»; «Оптимизация социального компонента образовательной среды»; «Оптимизация пространственно-предметного компонента образовательной среды»; «Оптимизация технологического компонента образовательной среды». Программа реализовывалась в форме проведения очных образовательных мероприятий, а также индивидуального и группового менторского сопровождения участников.

Оптимизация образовательной среды позволила улучшить характеристики социального, пространственно-предметного и технологического компонентов как совокупности условий. Доказательность эффективности программы подтверждалась синхронизированной оценкой статистической достоверности сдвигов изменений характеристик образовательной среды в ЭГ и КГ, а также установлением различий между ними после формирующего воздействия.

На *третьем этапе исследования* для определения условий формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста был проведен эмпирический анализ изменений отдельных показателей детского благополучия с учетом влияния оптимизированных средовых характеристик.

Статистическая оценка выраженности и направленности изменений показателей психологического благополучия у воспитанников ЭГ и КГ по итогам участия в формирующем эксперименте проводилась с использованием *T*-критерия Вилкоксона (табл. 2). Вывод о степени значимости различий в уровне выраженности переменных формулировался исходя из значения *p*-уровня. Оценка направленности установленных сдвигов осуществлялась на основании данных описательных статистик, а также посредством их анализа.

Таблица 2

Результаты расчета *T*-критерия Вилкоксона для изучения изменений показателей психологического благополучия воспитанников после формирующего эксперимента

Критерии и показатели психологического благополучия	ЭГ (N = 204)		КГ (N = 165)	
	Z	p	Z	p
1. Система отношений, заданная социальной ситуацией развития				
1.1. Позитивные межличностные отношения со взрослыми	8,855	0,000	0,392	0,695
1.2.1. Социометрический статус	6,259	0,000	2,352	0,019
1.2.2. Отрицательные выборы	6,314	0,000	0,833	0,405
1.2.3. Взаимные выборы	9,601	0,000	0,478	0,632
1.3. Положительная оценка себя	11,601	0,00	1,326	0,185
2. Положительные и нейтральные эмоциональные состояния				
2.1. Функциональное состояние настороженности	3,593	0,003	0,099	0,921
2.2. Функциональное расслабление	7,312	0,000	0,105	0,916
2.3. Функциональное возбуждение	5,664	0,000	0,057	0,954
2.4. Функциональное торможение	6,714	0,000	1,851	0,064
2.5. Аффективное возбуждение	6,495	0,000	1,201	0,229
2.6. Аффективное торможение	6,446	0,000	1,605	0,108
3. Субъектная позиция в ведущей деятельности				
3. Уровень развития сюжетно-ролевой игры	9,387	0,000	2,201	0,028
4. Возрастные психологические новообразования				
4.1. Саморегуляция в познавательной деятельности	10,937	0,000	8,356	0,000
4.2. Децентрация	6,682	0,000	2,094	0,036

Проведенный анализ выявил статистически значимые сдвиги всех показателей психологического благополучия у испытуемых ЭГ после формирующего эксперимента (при $p < 0,001$ и $p < 0,0001$). У дошкольников КГ статистически значимые сдвиги определены только для показателей «социометрический статус» (при $p < 0,05$), «уровень развития сюжетно-ролевой игры» (при $p < 0,05$), «саморегуляция в познавательной деятельности» (при $p < 0,001$), «децентрация» (при $p < 0,05$).

У детей ЭГ изменения показателей критерия «система отношений, заданная социальной ситуацией развития», носят положительный характер, тогда как у дошкольников из КГ – отрицательный. Так, в ЭГ увеличился процент воспитанников, которые в своем отношении к педагогу стали проявлять позитивную направленность (с 32,8 % до 55,9 %), принятие и симпатию (с 10,3 % до 22,5 %), снизилось количество детей с нейтральным отношением к воспитателю (с 34,8 % до 21,6 %). После формирующего эксперимента в ЭГ не было выявлено воспитанников с негативным отношением ко взрослому (до эксперимента – 22,1 %), тогда как в КГ сохранили свое негативное и нейтральное отношение к педагогу 14,5 % и 40 % испытуемых.

По результатам повторной диагностики установлено, что в ЭГ увеличился процент детей, находящихся в благоприятных статусных категориях (с 41,7 % до 63,2 %), а также значительно снизилось количество дошкольников, попадающих в статусные категории «изолиро-

ванные» (с 9,3 % до 0 %) и «принятые» (с 49 % до 36,8 %). При этом в КГ процент воспитанников, имеющих неблагоприятные статусные категории, увеличился с 45,6 % до 48,5 %.

Важно отметить существенное снижение количества отрицательных выборов у детей ЭГ (\bar{x} до – 0,93, \bar{x} после – 0,4), а также процент воспитанников, у которых они были зафиксированы (с 42,6 % до 33 %). После формирующего эксперимента дошкольники стали проявлять друг к другу больше ответных симпатий, о чем свидетельствует увеличение количества взаимных выборов (\bar{x} до – 0,87, \bar{x} после – 1,62). При этом у воспитанников КГ практически отсутствует динамика как отрицательных (\bar{x} до – 1,22, \bar{x} после – 1,16), так и взаимных выборов (\bar{x} до – 0,97, \bar{x} после – 0,96) в детской группе.

По итогам проведенной работы с педагогами у детей ЭГ значительно повысился суммарный показатель положительной оценки себя (\bar{x} до – 48,55, \bar{x} после – 55,79), тогда как у дошкольников КГ остался на прежнем уровне (\bar{x} до – 48,55, \bar{x} после – 55,79).

У детей ЭГ определена различная динамика показателей критерия «положительные и нейтральные эмоциональные состояния». Так как в содержательной интерпретации функциональные состояния, определяющие эмоциональный статус ребенка, имеют как позитивную, так и негативную модальность, то установленные сдвиги у детей ЭГ характеризуются разной направленностью (рис. 2). При этом в КГ, как уже было отмечено ранее, статистически значимых сдвигов по функциональным состояниям не выявлено (рис. 3).



Рис. 2. Динамика эмоционального статуса испытуемых ЭГ

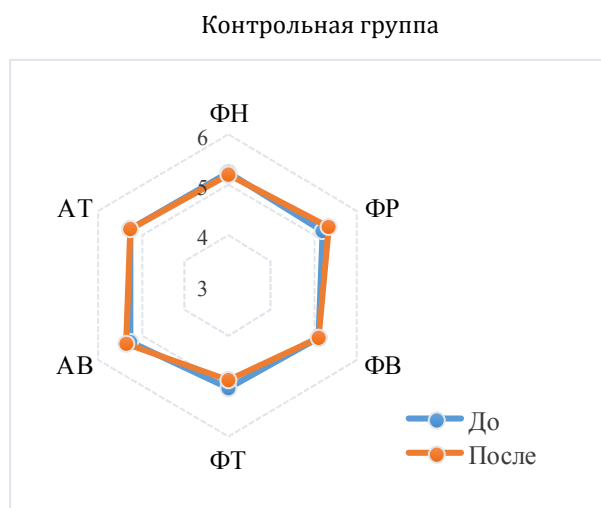


Рис. 3. Динамика эмоционального статуса испытуемых КГ

Примечание. ФН – функциональная настороженность, ФР – функциональное расслабление, ФВ – функциональное возбуждение, ФТ – функциональное торможение, АВ – аффективное возбуждение, АТ – аффективное торможение; 6 – состояние не проявилось, 5 – низкий уровень устойчивости, 4 – уровень устойчивости ниже среднего, 3 – средний уровень устойчивости.

Как видно на рис. 2 и 3, у испытуемых ЭГ увеличилась частота проявления таких функциональных состояний, как ФР (\bar{x} до – 5,32, \bar{x} после – 4,57), ФВ (\bar{x} до – 4,94, \bar{x} после – 4,3) и ФН (\bar{x} до – 4,22, \bar{x} после – 4,89), тогда как уровни устойчивости таких состояний, как ФТ (\bar{x} до – 4,96, \bar{x} после – 5,56), АВ (\bar{x} до – 5,26, \bar{x} после – 5,82) и АТ (\bar{x} до – 5,3, \bar{x} после – 5,78), уменьшились. Наряду с этим у детей КГ функциональные состояния, связанные с переживанием негативных аффектов, остались без существенных изменений: ФТ (\bar{x} до – 5,05, \bar{x} после – 4,09), АВ (\bar{x} до – 5,27, \bar{x} после – 5,35), АТ (\bar{x} до – 5,26, \bar{x} после – 5,24).

По итогам повторной диагностики у детей ЭГ и КГ установлены положительные сдвиги показателя критерия «субъектная позиция в ведущей деятельности». При этом если в начале учебного года дошкольники обеих групп демонстрировали преимущественно II уровень развития сюжетно-ролевой игры «ниже среднего» (ЭГ – 65,5 %, КГ – 69,6 %), то в конце года у воспитанников ЭГ преобладает III «средний» (63,2 %) уровень развития игровой деятельности, а у испытуемых КГ, несмотря на положительную динамику, преимущественное распространение имеет II уровень «ниже среднего» (58,2 %).

Результаты исследования свидетельствуют также и о позитивных сдвигах показателей критерия «возрастные психологические новообразования» у испытуемых обеих групп. Отметим, что у детей из ЭГ они более выражены, чем у их сверстников из КГ. В ЭГ после формирующего эксперимента значительно увеличилось количество детей с IV (с 26 % до 42,6 %) и V (с 15,2 % до 53,9 %) уровнями развития саморегуляции, а число детей с III уровнем развития саморегуляции снизилось с 45,1 % до 3,4 %. В КГ также возросло количество воспитанников с IV (с 25,5 % до 33,9 %) и V (с 14,5 % до 33,3 %) уровнями развития саморегуляции. При этом для одной трети дошкольников КГ характерным остается III уровень развития саморегуляции (начало года – 39,4 %, конец года – 29,74 %).

У детей ЭГ установлено существенное улучшение показателя сформированности децентрации после формирующего эксперимента: увеличилось количество воспитанников, проявляющих полную децентрацию (с 23,5 % до 70,6 %), а число испытуемых с частичной децентрацией снизилось (с 48 % до 29,4 %), не были определены воспитанники с проявлениями центриции (в начале года – 28,4 %, в конце года – 0 %). В КГ также возросло количество воспитанников с полной децентрацией (с 24,2 % до 48,5 %), однако число испытуемых, для которых характерно проявление частичной децентрации (41,2 %) или ее отсутствие (10,3 %), осталось высоким.

Далее для подтверждения эффективности формирующего воздействия результаты повторного диагностического обследования испытуемых ЭГ и КГ были сопоставлены с применением *U*-критерия Манна – Уитни (табл. 3).

Таблица 3

Результаты сравнения показателей психологического благополучия воспитанников в ЭГ и КГ после формирующего эксперимента (*U*-критерий Манна – Уитни)

Критерии и показатели психологического благополучия	Сумма рангов (ЭГ)	Сумма рангов (КГ)	U	Z	p
1. Система отношений, заданная социальной ситуацией развития					
1.1. Позитивные межличностные отношения со взрослыми	31466	36819	10536	6,627	0,000
1.2.1. Социометрический статус	41832,5	26432	12737,5	4,288	0,000
1.2.2. Отрицательные выборы	33192	35073	12282	5,043	0,000
1.2.3. Взаимные выборы	44868,5	23396,5	9701,5	7,489	0,000
1.3. Положительная оценка себя	45185	23080	9,385	7,321	0,000
2. Положительные и нейтральные эмоциональные состояния					
2.1. Функциональное состояние настороженности	34098	34167	13188	3,801	0,001
2.2. Функциональное расслабление	32046	36218,5	11136,5	5,883	0,000
2.3. Функциональное возбуждение	30996,5	37298,5	10086,5	6,869	0,000
2.4. Функциональное торможение	44059	24206	10511	6,759	0,000
2.5. Аффективное возбуждение	42796,5	25468,5	11733,5	6,258	0,000
2.6. Аффективное торможение	43631,5	24633,5	10938,5	6,947	0,000
3. Субъектная позиция в ведущей деятельности					
3. Уровень развития сюжетно-ролевой игры	44870	23395	9700	7,802	0,000
4. Возрастные психологические новообразования					
4.1. Саморегуляция в познавательной деятельности	43375,5	24889,5	11194,5	6,004	0,000
4.2. Децентрация	41970	26295	12600	4,845	0,000

Как показывает анализ данных таблицы, между всеми показателями детского психологического благополучия у дошкольников ЭГ и КГ после формирующего эксперимента установлены достоверные различия (при $p < 0,001$ и $p < 0,0001$). Это свидетельствует о том, что улучшение показателей психологического благополучия воспитанников обусловлено совокупностью условий образовательной среды учреждений дошкольного образования. Специальное формирующее воздействие, направленное на оптимизацию социального, пространственно-предметного и технологического компонентов образовательной среды, имеет результирующий эффект в виде положительного влияния на интегральный показатель детского психологического благополучия, а также обеспечивает максимизацию проявлений его отдельных характеристик.

С целью доказательства правомерности данного вывода был осуществлен корреляционно-регрессионный анализ зависимости глобального критерия психологического благополучия ребенка (Б) от глобального уровня образовательной среды (А) до и после формирующего воздействия. С учетом требований к исходным данным расчеты проводились только для ЭГ и КГ, в которых работали два основных воспитателя (1А – первый воспитатель; 2А – второй воспитатель). Всего в выборке таких групп было 10 (ЭГ – 5, КГ – 5). Итоги регрессии для зависимой переменной Б представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты корреляционно-регрессионного анализа зависимой переменной Б (до формирующего эксперимента)

Предикторы Б	β	t	p -уровень
1А	0,115	1,803	0,043
2А	0,359	5,614	0,000
Статистика модели	$R^2 = 0,14, F = 17,6, p = 0,0001$		

Как показывает анализ представленных данных перед формирующим экспериментом в группах, где работали два воспитателя, 14 % глобального критерия психологического благополучия ребенка определяются уровнем глобального критерия образовательной среды ($R^2 = 0,14, F = 17,6, p < 0,0001$).

До формирующего воздействия характеристики компонентов образовательной среды и показатели психологического благополучия имели преимущественно невысокие значения и статистически не различались между собой. После реализации программы оптимизации образовательной среды в ЭГ значения интегральных показателей существенно повысились, тогда как в КГ эти изменения незначительны. Поэтому для повышения информативности регрессии и устранения возможного смещения оценок мы объединили группы до и после в одну, добавив в уравнение фиктивную переменную «Т = время». Так, до эксперимента Т = 0, после эксперимента Т = 1. Полученные результаты отражены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты корреляционно-регрессионного анализа зависимой переменной Б (после формирующего эксперимента для объединенных групп)

Предикторы Б	β	t	p -уровень
1А	0,1583	3,763	0,0002
2А	0,4367	10,894	0,0000
Т	0,2413	5,821	0,0000
Статистика модели	$R^2 = 0,37, F = 83,53, p = 0,0001$		

Уравнение регрессии статистически значимо $R^2 = 0,37$ ($F = 83,53, p < 0,0001$). Итоги проведенной статистической обработки данных позволяют заключить, что в группах, где работали два воспитателя, 37 % вариаций глобального критерия психологического благополучия ребенка обусловлены уровнем глобального критерия образовательной среды.

Обсуждение. Проведенный анализ данных констатирует наличие изменений показателей психологического благополучия разной направленности и степени выраженности после проведения формирующего эксперимента у испытуемых ЭГ и КГ, что подтверждает эффективность программы оптимизации образовательной среды учреждения дошкольного образования. Все показатели психологического благополучия детей 5–6 лет в ЭГ оказались восприимчивы к экспериментальному воздействию, тогда как у воспитанников КГ большинство из них остались преимущественно без динамики или изменились значительно меньше, чем у сверстников в ЭГ.

Реализация программы способствовала актуализации у воспитателей психолого-педагогических знаний в области формирования личности ребенка и педагогических условиях, содействующих благополучному развитию воспитанников; анализу рисков компонентов образовательной среды, выбору эффективных способов их преодоления; рефлексивной оценке результатов собственной профессиональной деятельности и осознанию значимости образовательной среды для амплификации развития ребенка старшего дошкольного возраста.

Установленные в исследовании факты не только доказывают правомерность вывода о влиянии условий образовательной среды на психологическое благополучие ребенка, но и по-

казывают, что наличие двух воспитателей в группе является оптимальным параметром организации образовательного процесса, так как сохраняет профессиональные ресурсы педагога, препятствует его эмоциональному выгоранию.

С учетом вышесказанного могут быть сформулированы следующие выводы.

Тактика педагогического взаимодействия обуславливает особенности различных контекстов социальной ситуации развития старших дошкольников и, как следствие, субъективное переживание ребенком межличностных отношений. Именно личностно ориентированное взаимодействие предсказывает положительные отношения ребенка со взрослым и сверстниками, а также обеспечивает принятие себя.

В свою очередь, содержательно насыщенная и доступная игровая среда является сквозным условием, необходимым для проявления инициативности ребенка во взаимодействии с окружающим миром, обогащения содержания его деятельности, установления положительного отношения к себе и другим.

Наряду с этим личностно ориентированная модель обучения способствует обогащению социального опыта ребенка и установлению доброжелательных межличностных отношений как со взрослым, так и со сверстниками. Эти результаты оказались особенно важными, так как убедительно доказывают необходимость амплификации детского развития в условиях оптимальной образовательной среды, а также подтверждают тот факт, что для психологического благополучия ребенка в дошкольном возрасте первостепенное значение имеет не специально организованное обучение, а возможность заниматься специфически детскими видами деятельности в окружении сверстников и поддерживающего взрослого.

Заключение. Интерпретация полученных данных в контексте основных направлений проведенной экспериментальной работы, а также установленных взаимосвязей между характеристиками образовательной среды и показателями психологического благополучия ребенка позволяет конкретизировать средовые аспекты, которые обуславливают этот причинно-следственный ряд, а также оказывают наибольшее воздействие на детское благополучие. Представленные в исследовании результаты дают возможность с большей долей вероятности говорить об отдельных характеристиках социального, пространственно-предметного и технологического компонентов как о предикторах показателей психологического благополучия ребенка. К ним относятся:

- личностно ориентированное взаимодействие воспитателя с детьми, опосредующее воздействие на ребенка внешних условий и регулирующее его отношения с миром;
- содержательно насыщенная и доступная игровая среда, существенно определяющая условия развития специфически детских видов деятельности и способствующая проявлению субъектности ребенка;
- личностно ориентированное обучение, которое обеспечивает полноценное формирование возрастных психологических новообразований детей старшего дошкольного возраста.

Наряду с отмеченными характеристиками образовательной среды предиктором детского благополучия также является наличие двух педагогов, работающих с детьми в одной группе.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка : сб. М. : Смысл ; Эксмо, 2004. 512 с.
2. Дилигинский Н. В., Дымова Л. Г., Севастьянов П. В. Нечеткое моделирование и многокритериальная оптимизация производственных систем в условиях неопределенности: технология, экономика, экология : монография / под общ. ред. Н. В. Дилигинского. М. : «Машиностроения-1», 2004. 336 с.
3. Дубровина И. В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № 3. С. 9–21. DOI: 10.17759/vppre.2020170301 (дата обращения: 01.05.2022).
4. Елупахина А. В. Исследование технологического компонента образовательной среды учреждения дошкольного образования // Научно-методический журнал «Пралеска». 2020. № 12. С. 3–9.
5. Елупахина А. В. Педагогическая направленность воспитателя как условие психологического благополучия ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования // Педагогическая наука и образование. 2019. № 2. С. 74–80.
6. Елупахина А. В. Современные подходы к исследованию психологического благополучия ребенка // Веснік адукацыі. 2019. № 8. С. 50–55.
7. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии : сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Л. И. Анциферов. М., 1978. С. 243–267.

8. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М. : Пер Сэ, 2007. 271 с.
9. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях = Model of experiments in social psychology and applied researches : пер. с англ. СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. 391 с.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 4-е. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 584 с.
11. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер ; Питер Пресс, 2007. 347 с.
12. Панько Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения: психология : пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. Минск : Зор. верас., 2006. 264 с.
13. Психологическое благополучие ребенка в современном обществе. Новосибирск : Изд-во Новосибир. гос. техн. ун-та, 2016. 288 с.
14. Соценко Т. М., Елупахина А. В., Богданович Ж. В. Анализ качества условий благополучного развития ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования // Научно-методический журнал «Пралеска». 2020. № 1. С. 9–14.
15. Хармс Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R. Изд. перераб. М. : Национальное образование, 2016. 136 с. (Национальная контрольно-диагностическая лаборатория).
16. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. Изд. 2-е. М. : Институт практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. 414 с.
17. Якиманская И. С. Основы личносно ориентированного образования. М. : Бином. Лаборатория знаний, 2011. 220 с.
18. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Смысл, 2001. 366 с.
19. Handbook of child well-being : in 5 vol. / ed.: A. Ben-Arieh [et al.]. Dordrecht; Heidelberg : Springer, 2014. Vol. 5.
20. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process, outcome: direct and indirect effects of child-care quality on young children's development // Psychol. Science. 2002. Vol. 13. № 3. Pp. 199–206.
21. Pollard E. L. Child well-being: a systematic review of the literature // Social Indicators Research. 2003. Vol. 61. № 1. Pp. 59–78.
22. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia // Psychotherapy a. Psychosomatics. 2014. Vol. 83. № 1. Pp. 10–28.

Conditions for the formation of psychological well-being of children in the educational environment of a preschool institution

A. V. Elupahina

master of Psychological Sciences, senior lecturer of the Department of Methods of Preschool Education of the Faculty of Preschool Education, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University.
Republic of Belarus, Minsk. E-mail: alesiyelupakhina@gmail.com

Abstract. The relevance of the study is determined by the fact that in the modern socio-cultural situation, childhood acts as a period that requires special attention in the field of health protection, creating conditions for the realization of the sensitive possibilities of age. In this regard, the article identifies the conditions of the educational environment as the key context of the social situation of development in preschool age, ensuring the formation of psychological well-being of children.

The methodology of the research is based on the eudemonistic approach to understanding psychological well-being, the conceptual provisions of Russian psychological science regarding mental development in ontogenesis.

The author's interpretation and operationalization of the concept of "psychological well-being of a child" in relation to preschool age is carried out in the study. The key concept for distinguishing its structural components is the category of psychological age (B. G. Ananyev, L. S. Vygotsky, A.V. Zaporozhets, A. N. Leontiev, L. F. Obukhova, D. B. Elkonin, etc.).

Based on the empirical classification, three types of psychological well-being of older preschool children are identified and described meaningfully: prosperous, conditionally prosperous, with well-being risks.

The results of studying the characteristics of the social, spatial-subject and technological components of the educational environment of a preschool institution are presented. Statistically significant correlations between the characteristics of the educational environment and indicators of psychological well-being of pupils of senior preschool age have been established. In groups where the characteristics of social, spatial-subject and technological components have low values, the indicators of psychological well-being of children are also re-

duced. Significant environmental parameters that determine high values of indicators of children's psychological well-being are identified.

The content of the educational environment optimization program is described, the results of its testing are presented. The conditions for the formation of psychological well-being of older preschool children are determined.

Keywords: conditions for the formation of a child's psychological well-being, educational environment, optimization of social, spatial, subject, technological components of the environment, senior preschool age, preschool education institution, theory of fuzzy sets.

References

1. Vygotskij L. S. *Psihologiya razvitiya rebenka : sb.* [Psychology of child development : collected works]. M. Smysl (Sense...) ; Eksmo. 2004. 512 p.
2. Diliginskij N. V., Dymova L. G., Sevast'yanov P. V. *Nechetkoe modelirovanie i mnogokriterial'naya optimizatsiya proizvodstvennyh sistem v usloviyah neopredelennosti: tekhnologiya, ekonomika, ekologiya : monografiya* [Fuzzy modeling and multicriteria optimization of production systems under uncertainty: technology, economics, ecology : monograph] / under the gen. ed. of N. V. Diliginsky. M. "Mechanical Engineering-1", 2004. 336 p.
3. Dubrovina I. V. *Fenomen "psihologicheskoe blagopoluchie" v kontekste social'noj situatsii razvitiya* [The phenomenon of "psychological well-being" in the context of the social situation of development] // *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* – Herald of Practical Psychology of Education. 2020. Vol. 17. No. 3. Pp. 9–21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301 (date accessed 01.05.2022).
4. Elupahina A. V. *Issledovanie tekhnologicheskogo komponenta obrazovatel'noj sredy uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya* [Research of the technological component of the educational environment of a preschool educational institution] // *Nauchno-metodicheskij zhurnal "Praleska"* – Scientific and methodological journal "Praleska". 2020. No. 12. Pp. 3–9.
5. Elupahina A. V. *Pedagogicheskaya napravlenost' vospitatelya kak uslovie psihologicheskogo blagopoluchiya rebenka v obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya* [Pedagogical orientation of the educator as a condition for the psychological well-being of the child in the educational environment of a preschool institution] // *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie* – Pedagogical science and education. 2019. No. 2. Pp. 74–80.
6. Elupahina A. V. *Sovremennye podhody k issledovaniyu psihologicheskogo blagopoluchiya rebenka* [Modern approaches to the study of psychological well-being of a child] // *Vesnik adukatsyi* – Vesnik adukatsyi. 2019. No. 8. Pp. 50–55.
7. Zaporozhec A. V. *Znachenie rannih periodov detstva dlya formirovaniya detskoj lichnosti* [The significance of early childhood periods for the formation of a child's personality] // *Princip razvitiya v psihologii : sb. st.* – The principle of development in psychology : collection of articles / Academy of Sciences of the USSR, Institute of Psychology; ed. L. I. Antsiferov. M. 1978. Pp. 243–267.
8. Zmeyov S. I. *Andragogika: osnovy teorii i tekhnologii obucheniya vzroslyh* [Andragogy: fundamentals of theory and technology of adult education]. M. Per Se. 2007. 271 p.
9. Campbell D. *Modeli eksperimentov v social'noj psihologii i prikladnyh issledovaniyah = Model of experiments in social psychology and applied researches : per. s angl.* [Models of experiments in social psychology and applied research = Model of experiments in social psychology and applied research : transl. from English]. SPb. Social psychological center. 1996. 391 p.
10. Leont'ev A. N. *Problemy razvitiya psihiki. Izd. 4-e.* [Problems of mental development. Ed. 4th]. M. Publishing House of Moscow State University. 1981. 584 p.
11. Panov V. I. *Psihoididaktika obrazovatel'nyh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. SPb. Piter ; Piter Press. 2007. 347 p.
12. Pan'ko E. A. *Vospitatel' doshkol'nogo uchrezhdeniya: psihologiya : posobie. Izd. 2-e, pererab. i dop.* [Preschool teacher: psychology : manual. 2nd ed., reprinted and add.] Minsk. Zor. veras. 2006. 264 p.
13. *Psihologicheskoe blagopoluchie rebenka v sovremennom obshchestve* – Psychological well-being of a child in modern society. Novosibirsk. Publishing House of Novosibirsk State Technical University. 2016. 288 p.
14. Socenko T. M., Elupahina A. V., Bogdanovich Zh. V. *Analiz kachestva uslovij blagopoluchnogo razvitiya rebenka v obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya* [Analysis of the quality of conditions for the child's successful development in the educational environment of a preschool institution] // *Nauchno-metodicheskij zhurnal "Praleska"* – Scientific and methodological journal "Praleska". 2020. No. 1. Pp. 9–14.
15. Harms T. *Shkaly dlya kompleksnoj ocenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizatsiyah. ECERS-R. Izd. pererab.* [Scales for a comprehensive assessment of the quality of education in preschool educational organizations. ECERS-R. Reworked]. M. National education. 2016. 136 p. (National Control and Diagnostic Laboratory).
16. El'konin D. B. *Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: izbrannye psihologicheskie trudy. Izd. 2-e.* [Mental development in childhood: selected psychological works. Ed. 2nd]. M. Institute of Practical Psychology; Voronezh. MODEK. 1997. 414 p.

17. Yakimanskaya I. S. *Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya* [Fundamentals of personality-oriented education]. M. Binom. Laboratory of Knowledge. 2011. 220 p.
18. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda ot modelirovaniya k proektirovaniyu. Izd. 2-e, ispr. i dop.* [Educational environment from modeling to design. Ed. 2nd, corr. and add.] M. Smysl (Sense). 2001. 366 p.
19. Handbook of child well-being : in 5 vol. / ed.: A. Ben-Arieh [et al.]. Dordrecht; Heidelberg : Springer, 2014. Vol. 5.
20. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process, outcome: direct and indirect effects of child-care quality on young children's development // Psychol. Science. 2002. Vol. 13. No. 3. Pp. 199–206.
21. Pollard E. L. Child well-being: a systematic review of the literature // Social Indicators Research. 2003. Vol. 61. No. 1. Pp. 59–78.
22. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia // Psychotherapy a. Psychosomatics. 2014. Vol. 83. No. 1. Pp. 10–28.