

УДК 37.015.324

UDC 37.015.324

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
И ПОКАЗАТЕЛЕЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА****INTERCONNECTION
OF COMPONENTS
OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AND INDICATORS
OF PSYCHOLOGICAL
WELL-BEING OF SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN****А. В. Елупахина,***магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры методик дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка***A. Yelupakhina,***Master of Psychology, Senior Teacher of the Department of Preschool Education Methods, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

Поступила в редакцию 14.04.22.

Received on 14.04.22.

В статье приведены результаты исследования взаимосвязи компонентов образовательной среды учреждения дошкольного образования и показателей психологического благополучия воспитанников. Описаны особенности применения теории нечетких множеств для оценки многокритериальных категорий «образовательная среда» и «психологическое благополучие ребенка». Определены наиболее значимые средовые характеристики, обуславливающие высокие значения показателей детского психологического благополучия.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическое благополучие ребенка, теория нечетких множеств, старший дошкольный возраст, учреждение дошкольного образования.

The article presents the results of studying the interconnection of components of educational environment of a preschool educational institution and indicators of psychological well-being of pupils. It describes the features of applying the fuzzy sets theory for estimating the multi-criteria categories "educational environment" and "psychological well-being of a child". It defines the most significant environmental characteristics that condition the high values of indicators of children's psychological well-being.

Keywords: educational environment, psychological well-being of a child, fuzzy sets theory, senior preschool age, preschool educational establishment.

Введение

Приоритетной стратегией реализации содержания современного дошкольного образования является создание условий для развития личности ребенка в ее целостности и уникальности, открывающих возможности для его позитивной социализации [1]. Согласно результатам научных исследований, факторы образовательной среды имеют эффект влияния на психологическое благополучие и развитие детей (И. А. Баева, Н. Е. Веракса, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Т. Е. Титовец, О. А. Шиян, В. А. Ясвин, R. M. Clifford, T. Harms и др.).

Рассматривая область изучения психологического благополучия, можно констатировать, что применительно к ранним этапам онтогенеза механизмы и условия его функционирования остаются наименее изученными (Е. А. Козлова, С. В. Логина). При возрастающем научном интересе, исследования потенциала образовательной среды для обеспечения полноты реализации сензитивных возможностей детского возраста и благополучия ребенка фрагментарны, в них изучены взаимосвязи отдельных компонентов образовательной среды и особенностей психического развития ребенка (Н. Е. Веракса, А. К. Нисская, Е. О. Смир-

нова, О. В. Солдатова, О. А. Шиян и др.). В этой связи одной из актуальных задач теоретических и прикладных исследований в области педагогической психологии является комплексное изучение условий образовательной среды, обеспечивающих максимальные возможности для благополучного развития детей дошкольного возраста. Следовательно, представляется важным выявить наличие взаимосвязи между компонентами образовательной среды и показателями психологического благополучия воспитанников. Это позволит определить, какие составляющие полноценного детского развития наиболее чувствительны к влиянию средовых условий.

Основная часть

Цель исследования была направлена на установление взаимосвязей между компонентами образовательной среды и показателями психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании мы определяем 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 со-

циальных условиях. В качестве критериальных характеристик психологического благополучия ребенка рассматриваются: 1) система отношений, заданная социальной ситуацией развития (позитивные межличностные отношения со взрослыми, сверстниками, отношение к себе); 2) положительные и нейтральные эмоциональные состояния; 3) субъектная позиция в ведущей деятельности; 4) возрастные психологические новообразования (саморегуляция в познавательной деятельности, децентрация) [2].

В определении структурных компонентов образовательной среды мы придерживаемся позиции ученых, которые выделяют ее социальный, технологический и предметно-пространственный компоненты (В. И. Панов, В. А. Ясвин) [3]. В качестве критериев содержательной оценки базовых компонентов образовательной среды рассматривались:

- социальный компонент: педагогическая направленность воспитателя дошкольного образования, лично ориентированное взаимодействие с воспитанниками;
- пространственно-предметный компонент: пространственная организация, содержательная насыщенность и доступность игровой среды;
- технологический компонент: направленность обучения (лично ориентированная и содержательно-дидактическая).

Эмпирическое исследование проводилось в два этапа. Первый этап предполагал изучение характеристик социального, пространственно-предметного и технологического компонентов образовательной среды учреждений дошкольного образования, а также выявление сущностных характеристик психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста. На втором этапе была установлена взаимосвязь между компонентами образовательной среды и показателями психологического благополучия воспитанников.

Для оценки структурных компонентов образовательной среды использовались: авторская анкета «Педагогическая направленность воспитателя» [4], «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R», метод прямого не включенного наблюдения [5]. Диагностический комплекс, отражающий показатели психологического благополучия старших дошкольников, представлен «Цветовым тестом отношений» (А. Эткинд), социометрическим экспериментом (вариант для дошкольников Я. Л. Коломинского «У кого больше?»), методикой «Шкала самооценки компетентности и социального принятия дошкольника» методика 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).

Выборку составили 409 детей в возрасте 5–6 лет, воспитанники 20 старших групп (в которых работали 32 педагога) из 11 учреждений дошкольного образования Минской области, г. Минска, г. Гродно, г. Могилева.

Выявление взаимосвязей компонентов образовательной среды и показателей психологического благополучия старших дошкольников проводилось с применением коэффициента корреляции г-Спирмена, теории нечетких множеств [6]. Выбор методов статистической обработки данных обусловлен типом шкал измерения показателей (количественные, порядковые). Анализ эмпирических данных и работа с графикой осуществлялись с применением языка программирования R.

Результаты изучения взаимосвязи между характеристиками компонентов образовательной среды и показателями психологического благополучия детей представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы, между компонентами образовательной среды и показателями психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста обнаружены достоверные связи разной направленности умеренной и слабой силы (при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$). При этом в исследовании низкие коэффициенты корреляции при высокой надежности связей допускались и были ожидаемы, так как согласно современным исследованиям, среди возможных факторов, способствующих или препятствующих детскому психологическому благополучию, выделяют индивидуально-психологические особенности ребенка, а также социальный контекст его развития, который включает в себя как образовательную, так и семейную среду (Г. В. Бурменская, А. Н. Веракса, И. В. Дубровина, С. В. Логинова, М. В. Сафронова, U. Bronfenbrenner, P. Morris, D. Murphey и др.).

С другой стороны, тот факт, что обнаруженные в исследовании зависимости характеризуются преимущественно слабой силой, а часть значений коэффициентов корреляции приближены или равны нулю, может быть объяснен неоднородностью используемых исходных данных. Вместе с тем применение различных методов и шкал измерения для изучаемых показателей является необходимым в решении таких сложных задач, как оценка многокритериальных категорий данного исследования – образовательной среды и психологического благополучия воспитанников. В этой связи для преодоления фактора неоднородности значений была использована теория нечетких множеств, которая позволяет рассматривать явления и процессы в многообразии их связей, а также анализировать качественно или неполно определенную информацию [6].

Таблица 1. – Показатели взаимосвязи между компонентами образовательной среды и параметрами психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста (r-Спирмена)

Критерии и показатели психологического благополучия	Компоненты образовательной среды				
	Социальный компонент		Пространственно-предметный компонент		Технологический компонент
	1.1	1.2	2.1	2.2	3
1. Система отношений, заданная социальной ситуацией развития					
1.1. Позитивные межличностные отношения со взрослыми	-0,47**	-0,53**	-0,2*	-0,29**	-0,46**
1.2.1. Социометрический статус	0,2*	0,26**	0,11*	0,16*	0,21*
1.2.2. Отрицательные выборы	-	-	-	-	-
1.2.3. Взаимные выборы	0,15*	0,22**	-	0,13*	0,23**
1.3. Положительная оценка себя	0,34**	0,4**	0,18*	0,27**	0,35**
2. Положительные и нейтральные эмоциональные состояния					
2.1. Функциональное состояние настороженности	-	-	-	-	-0,12*
2.2. Функциональное расслабление	-0,11*	-0,16*	-	-	-0,19*
2.3. Функциональное возбуждение	-0,15*	-0,21**	-0,2*	-0,24**	-0,11*
2.4. Функциональное торможение	0,15*	0,15*	-	0,10*	0,11*
2.5. Аффективное возбуждение	-	0,14*	-	0,12*	0,14*
2.6. Аффективное торможение	-	0,10*	-	-	0,13*
3. Субъектная позиция в ведущей деятельности					
3. Уровень развития сюжетно-ролевой игры	0,15	0,22	0,13	0,17	0,22
4. Возрастные психологические новообразования					
4.1. Саморегуляция в познавательной деятельности	0,19	0,26	0,15	0,14	0,28
4.2. Децентрация	0,18	0,23	0,10	0,14	0,27

Примечание – * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; 1.1. – педагогическая направленность воспитателя; 1.2. – личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с детьми; 2.1. – пространственная организация среды; 2.2. – содержательная насыщенность и доступность игровой среды; 3 – направленность обучения.

Суть этого подхода заключалась в том, что оценка качества объекта проводилась по множеству частных подкритериев. Каждый показатель описывался с помощью так называемой «функции желательности (μ)», которая возрастает от минимального нулевого значения (наихудшие значения показателя) до максимума, равного 1, в области наилучших значений. Для всех показателей задач оценки образовательной среды и психологического благополучия детей применимы два типа функций желательности: возрастающая и убывающая. В результате проведенной формализации все частные показатели были представлены в единой безразмерной шкале функций желательности от 0 до 1, которые затем агрегировались в так называемый глобальный критерий.

Следующим шагом после построения функций желательности было ранжирование частных критериев образовательной среды и психологического благополучия по степени важности, то есть по их влиянию на глобальный критерий рассматриваемых психологических категорий. Этот шаг выполнялся путем заполнения матриц парных сравнений. В нашем случае априори неизвестно, какой из частных критериев оказывает большее влияние на глобальный, поэтому принимаем все критерии равноценными и имеющими одинаковый вес, равный 1 для каждого частного критерия.

Для свертки частных критериев использовался способ аддитивной свертки. Вид свертки определялся как поставленной задачей, так и ее чувствительностью к изменению исходных данных [7].

$$D3 = (\mu_1^{\alpha_1} + \mu_2^{\alpha_2} + \dots + \mu_n^{\alpha_n}) / n,$$

где $D3$ – вариант построения глобального критерия; $\mu_1, \mu_2, \dots, \mu_n$ – функции желательности исследуемых характеристик; n – общее число показателей исследуемой системы; $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n$ – коэффициенты относительной важности отдельных показателей качества исследуемой системы для оценки ее качества в целом. Поскольку в нашем случае все $\alpha = 1$, была использована формула следующего вида:

$$D3 = (\mu_1 + \mu_2 + \dots + \mu_n) / n.$$

В процессе свертки частные показатели объединялись в блоки, характеризующие определенную сторону анализируемой системы. Каждый из этих блоков состоял из различного количества частных подкритериев, которые, в свою очередь, образовывали группы, организованные по характеру влияния на итоговую оценку глобального критерия.

Таким образом, при использовании свертки на всех уровнях иерархии мы получили интегральные оценки образовательной среды и психологического благополучия детей. В соответствии с исходными данными были построены их разветвленные иерархические структуры, обобщенная схема которых представлена на рисунках 1 и 2.

В результате полученных преобразований появилась возможность получить интегральную оценку как образовательной среды (А) по шкале от 0 (плохо) до 1 (отлично), так и психологического благополучия ребенка (Б), а также оценить степень их взаимосвязи. Дополнительно можно оценить взаимосвязи частных подкритериев оценки образовательной среды (А1, А2, А3) с оценками подкритериев детей (Б1, Б2, Б3, Б4), что является более логичным, чем оценка корреляций между парами исходных показателей.

Рассмотрим более подробно парные коэффициенты корреляции выделенных подкритериев первого уровня образовательной среды и психологического благополучия ребенка (таблица 2). Отметим, что подкритерии использовались в соответствии с рисунками иерархической системы.

Как видно из таблицы 2, на первом уровне все подкритерии образовательной среды и пси-

хологического благополучия детей имеют положительные статистически значимые взаимосвязи (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,001$). Наиболее выражены 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. Таким образом, выраженность показателей психологического благополучия ребенка зависит от характеристик образовательной среды. В группах, где характеристики социального, пространственно-предметного и технологического компонентов имеют низкие значения, показатели психологического благополучия детей также снижены.

Таблица 2. – Показатели взаимосвязи частных подкритериев первого уровня оценки образовательной среды и психологического благополучия ребенка

Компоненты образовательной среды	Критерии психологического благополучия ребенка			
	Система отношений, заданная социальной ситуацией развития (Б1)	Положительные и нейтральные эмоциональные состояния (Б2)	Субъектная позиция в ведущей деятельности (Б3)	Возрастные психологические новообразования (Б4)
Социальный компонент (А1)	0,606**	0,463*	0,436*	0,394*
Пространственно-предметный компонент (А2)	0,600**	0,557*	0,497**	0,445*
Технологический компонент (А3)	0,529**	0,441*	0,373*	0,347*

Примечание – * – $p \leq 0,01$, ** $p \leq 0,001$

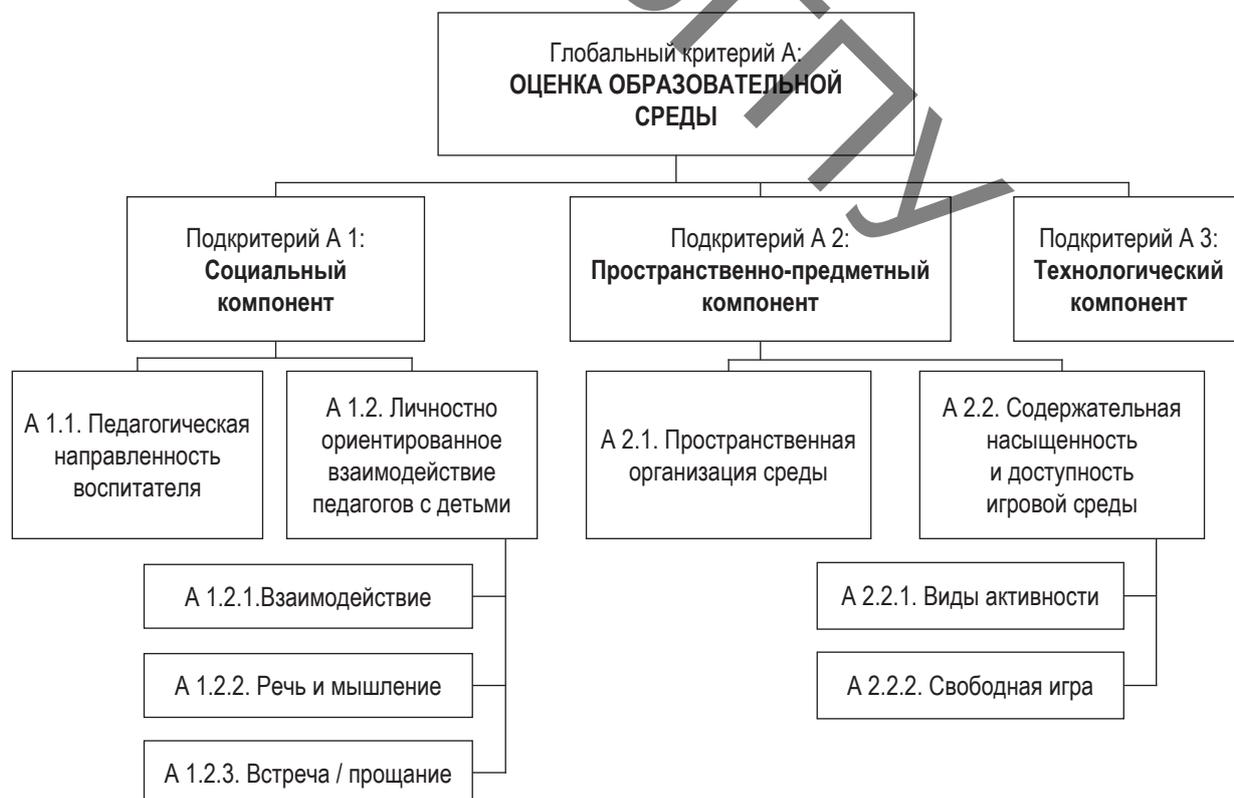


Рисунок 1. – Иерархическая структура глобальной оценки образовательной среды

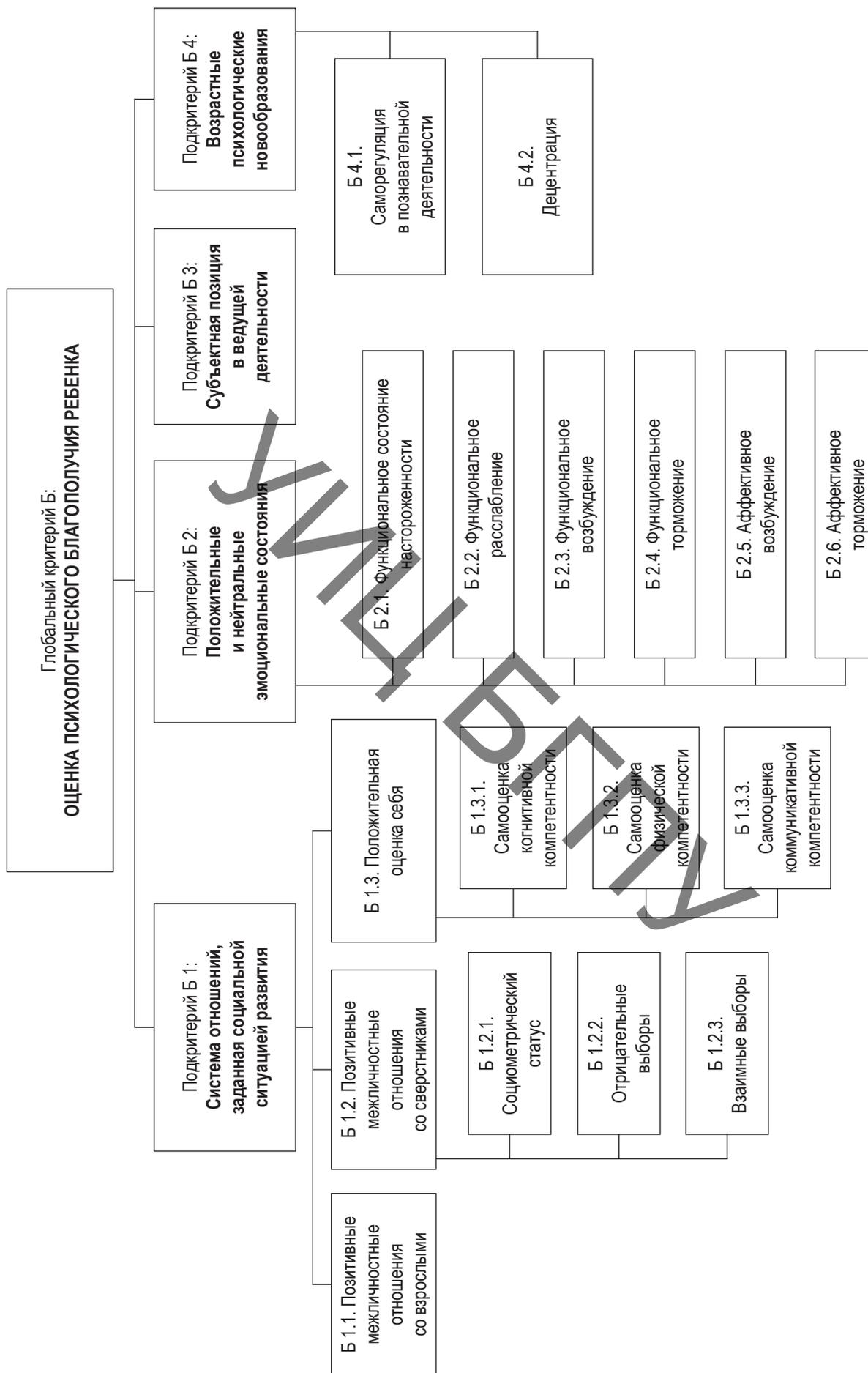


Рисунок 2. – Иерархическая структура глобальной оценки психологического благополучия ребенка

Для определения детерминант связей между иерархическими системами образовательной среды и психологического благополучия детей на первом уровне был проведен анализ корреляций подкритериев второго и третьего уровней. Отметим, значение $r \leq 0,3$ свидетельствовало о слабой силе связи и рассматривалось в исследовании как статистическая тенденция. Тогда как величина $r > 0,3$ выступала основанием для формулировки вывода о наличии умеренной связи между переменными. Последовательная оценка интенсивности и интерпретация полученных данных позволила сформулировать следующие выводы.

Социальный компонент образовательной среды. Высокий коэффициент корреляции между «А 1. Социальным компонентом» образовательной среды и таким критерием психологического благополучия ребенка, как «Б 1. Система отношений, заданная социальной ситуацией развития» обусловлен умеренными связями подкритериев второго уровня «А 1.1. Педагогическая направленность воспитателя» и «А 1.2. Личностно ориентированное взаимодействие с воспитанниками» с «Б 1.1. Позитивные межличностные отношения со взрослыми» ($r = 0,5292$ и $r = 0,5939$, при $p \leq 0,001$ соответственно), а также между подкритериями «А 1.2. Личностно ориентированное взаимодействие с воспитанниками» и «Б 1.2. Позитивные межличностные отношения со сверстниками» ($r = 0,4664$, при $p \leq 0,0001$).

Полученные данные демонстрируют, что тактика педагогического взаимодействия обуславливает особенности различных контекстов социальной ситуации развития старших дошкольников и, как следствие, субъективное переживание ребенком межличностных отношений. Личностно ориентированное взаимодействие, при котором дети становятся его полноценными участниками, обеспечивает ребенку позитивный социальный опыт и предсказывает его положительные отношения как со взрослым, так и со сверстниками.

Пространственно-предметный компонент образовательной среды. Выраженная взаимозависимость «А 2. Пространственно-предметного компонента» образовательной среды и «Б 1. Системы отношений, заданной социальной ситуацией развития», определяется связями умеренной силы между такими подкритериями второго уровня, как «А 2.2. Содержательная насыщенность и доступность игровой среды» и «Б 1.1. Позитивные межличностные отношения со взрослыми» ($r = 0,5039$, при $p \leq 0,0001$), «Б 1.2. Позитивные межличностные отношения со сверстниками» ($r = 0,4601$, при $p \leq 0,0001$), «Б 1.3. Положительная оценка ребенком себя» ($r = 0,3938$, при $p \leq 0,0001$).

Полученные данные о связи развивающей пространственно-предметной среды и системы отношений ребенка позволяют сформулировать

вывод о том, что свободный доступ к разнообразному игровому материалу стимулирует активность и инициативность воспитанников во взаимодействии с окружающим миром, обогащает опыт межличностных отношений, а также положительное самовосприятие.

Помимо этого, наличие умеренной взаимосвязи между подкритериями «А 2.2.1. Виды активности» и «Б 1.2.3. Взаимные выборы» ($r = 0,5069$, при $p \leq 0,0001$) на третьем уровне усиливают установленную взаимозависимость «А 2. Пространственно-предметного компонента» образовательной среды и «Б 1. Системы отношений, заданной социальной ситуацией развития». В группах с высокими показателями обустройства, наполнения, доступности пространства и материалов у детей выражены взаимные симпатии. Эта закономерность может быть обоснована тем, что эффективная организация игровой среды с точки зрения ее зонирования и содержательной насыщенности позволяет дошкольникам заниматься разными видами деятельности в соответствии со своими предметными интересами и межличностными предпочтениями, что в целом способствует развитию игры, а также обуславливает установление эмоционально положительных отношений между детьми.

Связь «А 2. Пространственно-предметного компонента» образовательной среды и критерия психологического благополучия ребенка «Б 2. Положительные и нейтральные эмоциональные состояния» обусловлена корреляциями между «А 2.2. Содержательной насыщенностью и доступностью игровой среды» и «Б 2.3. Функциональным возбуждением» ($r = 0,5092$, при $p \leq 0,0001$). Полагая, это обусловлено тем, что наличие достаточного количества места для разных видов активной деятельности или отдыха, удобных для использования детьми центров активности и мебели обеспечивают удовлетворение потребностей ребенка и эмоциональный комфорт во время пребывания в учреждении дошкольного образования.

Взаимная связь «А 2. Пространственно-предметного компонента» образовательной среды с критерием психологического благополучия ребенка «Б 3. Субъектная позиция в ведущей деятельности» на первом уровне в большей степени обеспечивается его умеренной корреляцией между подкритерием второго уровня «А 2.1. Пространственная организация игровой среды» и подкритерием первого уровня «Б 3» ($r = 0,5105$, при $p \leq 0,0001$). Полученные результаты подтверждают необходимость обеспечения игрового времени и сбалансированного пространства для поддержки спонтанной игры детей, ее обогащения и согласуются с целым рядом современных научных исследований (И. А. Рябкова, Е. О. Смирнова, Е. В. Трифонова, А. Н. Якшина, G. S. Ashiabi, J. Hoffman, E. Miller, E. Singer и др.).

Высокие значения характеристик «А 2. Пространственно-предметного компонента» образовательной среды, связанные с пространственной организацией, содержательной насыщенностью и доступностью игровой среды обеспечивают условия для возрастных психологических новообразований. Это подтверждается наличием умеренных взаимосвязей между подкритериями третьего «А 2.2.2. Свободная игра» и второго уровней «Б 4.1. Саморегуляции в познавательной и деятельности» ($r = 0,4875$, при $p \leq 0,0001$), «Б 4.2. Децентрации» ($r = 0,3505$, при $p \leq 0,0001$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что пребывание воспитанников в группах, насыщенных разнообразными материалами, опыт их инициативного использования для воплощения собственного игрового замысла, а также предоставление достаточного количества времени для свободной игры способствуют полноценному возрастному развитию ребенка и формированию у него психологических новообразований. Это обусловлено тем, что включение ребенка в разные виды деятельности связано с поощрением детской самостоятельности, предполагает соблюдение дошкольником различных правил поведения, освоение которых важно для развития регуляции поведения и децентрации.

Технологический компонент образовательной среды. Взаимная связь «А 3. Технологического компонента» образовательной среды и критерия психологического благополучия ребенка «Б 1. Система отношений, заданная социальной ситуацией развития» обеспечивается посредством умеренных связей направленности обучения с подкритериями второго и третьего уровней – «Б 1.1. Позитивные межличностные отношения со взрослыми» ($r = 0,4874$, при $p \leq 0,0001$) и «Б 1.2.3. Отрицательные выборы» ($r=0,3695$, при $p \leq 0,0001$) соответственно. Полагаем, что содержательно-дидактическая направленность обучения педагогов в большей степени обуславливает негативное и нейтральное отношение воспитанников к ним. Тот факт, что проявление данного типа направленности обучения увеличивает количество отрицательных выборов в дошкольной группе показывает зависимость межличностных отношений старших дошкольников от характеристик коммуникативного аспекта обучения на занятиях. Воспитатели, ориентированные на содержательно-дидактическую модель обучения, используют отрицательные личностные оценки, грубый тон и императивные

требования, негативные спецификации обращений к воспитанникам. В целом, подобные дидактогенные отрицательные воздействия могут влиять на общепсихологическую атмосферу в группе и провоцировать негативное отношение к отдельным воспитанникам.

Заключение

Таким образом, в ходе исследования установлены статистически значимые взаимосвязи между характеристиками образовательной среды учреждения дошкольного образования и показателями психологического благополучия воспитанников старшего дошкольного возраста. У всех компонентов образовательной среды определены наиболее выраженные связи с критерием «Система отношений, заданная социальной ситуацией развития» психологического благополучия ребенка. Наряду с этим, пространственно-предметный компонент образовательной среды в большей степени взаимосвязан со всеми критериальными характеристиками психологического благополучия воспитанников.

Представленные результаты показывают, что выраженность показателей психологического благополучия ребенка зависит от характеристик образовательной среды. В группах, где характеристики социального, пространственно-предметного и технологического компонентов имеют низкие значения, показатели психологического благополучия детей также снижены.

Наиболее значимыми средовыми характеристиками для психологического благополучия воспитанников являются: реальное 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. Также прогностически важными характеристиками образовательной среды для детского благополучия определены педагогическая направленность воспитателя и его ориентированность на личностно ориентированную модель обучения. Учет установленных закономерностей позволит разработать адекватную программу формирующего эксперимента для обогащения детского развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 15.08.2019 г., № 137 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/index>. – Дата доступа: 11.04.2022.

REFERENCES

1. *Obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya* [Elektronnyj resurs] : utv. postanovleniem M-va obrazovaniya Resp. Belarus', 15.08.2019 g., № 137 // Nacional'nyj pravovoj internet-portal Respubliki Belarus'. – Rezhim dostupa: <http://www.pravo.by/document/index>. – Data dostupa: 11.04.2022.

2. Елупахина, А. В. Современные подходы к исследованию психологического благополучия ребенка / А. В. Елупахина // Вестн. адукацыі. – 2019. – № 8. – С. 50–55.
3. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. [и др.] : Питер : Питер Пресс, 2007. – 347 с.
4. Елупахина, А. В. Педагогическая направленность воспитателя как условие психологического благополучия ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования / А. В. Елупахина // Пед. наука и образование. – 2019. – № 2. – С. 74–80.
5. Елупахина, А. В. Исследование технологического компонента образовательной среды учреждения дошкольного образования / А. В. Елупахина // Пралеска: науч.-метод. журн. – 2020. – № 12. – С. 3–9.
6. Карпов, Е. Б. Теория нечетких множеств и ее применение в психологии / Е. Б. Карпов, Е. Н. Микульская, Е. А. Карпова // Интеллектуал. ресурсы – регион. развитию. – 2018. – Т. 4, № 1. – С. 248–253.
7. Пономарёв, И. Н. Введение в математическую логику и роды структур : учеб. пособие / И. Н. Пономарёв. – М. : МФТИ, 2007. – 244 с.
2. Elupahina, A. V. Sovremennyye podhody k issledovaniyu psihologicheskogo blagopoluchiya rebenka / A. V. Elupahina // Vesn. adukacyi. – 2019. – № 8. – S. 50–55.
3. Panov, V. I. Psihodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teoriya i praktika / V. I. Panov. – SPb. [i dr.] : Piter : Piter Press, 2007. – 347 s.
4. Elupahina, A. V. Pedagogicheskaya napravlennost' vospitatelya kak uslovie psihologicheskogo blagopoluchiya rebenka v obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya / A. V. Elupahina // Ped. nauka i obrazovanie. – 2019. – № 2. – S. 74–80.
5. Elupahina, A. V. Issledovanie tekhnologicheskogo komponenta obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya / A. V. Elupahina // Pralaska: nauch.-metod. zhurn. – 2020. – № 12. – S. 3–9.
6. Karpov, E. B. Teoriya nechetkih mnozhestv i ee primenenie v psihologii / E. B. Karpov, E. N. Mikul'skaya, E. A. Karpova // Intellektual. resursy – region. razvitiyu. – 2018. – T. 4, № 1. – S. 248–253.
7. Ponomaryov, I. N. Vvedenie v matematicheskuyu logiku i rody struktur : ucheb. posobie / I. N. Ponomaryov. – M. : MFTI, 2007. – 244 s.

УМЦ БДПУ