

УДК 37.015.324

Формирование психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста в условиях оптимизации образовательной среды

Елупахина Алеся Валентиновна, старший преподаватель кафедры методик дошкольного образования факультета дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, магистр психологических наук; alesiayelupakhina@gmail.com

В статье приведены результаты исследования формирования психологического благополучия детей в условиях оптимизации образовательной среды. На основании эмпирического анализа определены типологические особенности детского благополучия, установлены средовые параметры, обуславливающие высокие значения его показателей. Описано содержание программы оптимизации образовательной среды как совокупности условий благополучного развития старших дошкольников, приведены данные, подтверждающие её эффективность.

Ключевые слова: психологическое благополучие ребёнка; образовательная среда; оптимизация социального, пространственно-предметного, технологического компонентов среды; старший дошкольный возраст; учреждение дошкольного образования; теория нечётких множеств.

Создание условий для полноценного возрастного развития личности ребёнка в её целостности и уникальности является приоритетной задачей системы дошкольного образования Республики Беларусь в контексте целей устойчивого развития. В настоящее время для описания реализации потенциала развития и возможных позитивных достижений на этапах детского онтогенеза исследователи обращаются к понятию «психологическое благополучие ребёнка». Согласно научным данным, факторы образовательной среды имеют эффект влияния на психологическое благополучие и развитие детей (И. А. Бавева, 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.).

Вместе с тем, рассматривая эту область научных изысканий, можно констатировать,

что исследования потенциала образовательной среды для обеспечения психологического благополучия личности сосредоточены в основном на выборке младших школьников, подростков и студентов, тогда как применительно к дошкольному образованию остаются фрагментарными. В теоретико-эмпирических работах нашло отражение углублённое изучение отдельных аспектов образовательной среды в контексте формирования у воспитанников определённых способностей, представлений и умений (Л. Н. Башлакова, Е. В. Бондарчук, Н. Д. Епанчинцева, Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, Е. О. Смирнова, О. В. Солдатова, О. В. Суворова, В. Н. Шебеко и др.).

В связи с этим одной из актуальных задач теоретических и прикладных исследований в области педагогической психологии является комплексное изучение обра-

зовательной среды как совокупности условий, обеспечивающих максимальные возможности для психологического благополучия детей дошкольного возраста.

Цель исследования была направлена на определение эффективности формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста в условиях оптимизации образовательной среды.

В нашем исследовании под психологическим благополучием ребёнка понимается интегральная характеристика психических свойств и состояний, которые актуализируются в индивидуальном опыте взаимодействия с окружающим миром и обеспечивают возможности для полноценного развития в конкретных социальных условиях. Критериальными характеристиками психологического благополучия ребёнка определены: 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) [1].

Конкретизируя структурные компоненты образовательной среды, мы придерживались позиции учёных, которые выделяют социальный, технологический и предметно-пространственный компоненты (В. И. Панов, В. А. Ясвин) [2; 3]. В качестве критериев содержательной оценки базовых компонентов образовательной среды были определены: социальный компонент (педагогическая направленность воспитателя дошкольного образования, личностно ориентированное взаимодействие с воспитанниками); пространственно-предметный компонент (пространственная организация, содержательная насыщенность и доступность игровой среды); технологический компонент (направленность обучения: личностно ориентированное и содержательно-дидактическое).

Для реализации цели исследования использовалось сочетание методов: теоретического (дедуктивный, индуктивный); эмпирического (стандартизированное наблюдение, социометрический эксперимент, диагностические методики); статистической обработки эмпирических данных (описательная статистика, кластерный анализ,

теория нечётких множеств, критерии Т Вилкоксона и U Манна — Уитни, χ^2 Пирсона). Выбор методов статистической обработки данных обусловлен типом шкал измерения изучаемых показателей, а также используемыми экспериментальными схемами исследования (интра-индивидуальная, межгрупповая). Анализ эмпирических данных и работа с графикой осуществлялись с применением языка программирования R, программного пакета Statistica 10.

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) оценка эффективности формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста в условиях оптимизации образовательной среды.

Диагностический комплекс показателей психологического благополучия 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» 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. Ульяenkova), 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» [4], «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R» [5], метод прямого не включённого наблюдения [6].

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

Проведённая диагностика выявила различные диапазоны количественной выраженности и качественной определённости показателей психологического благополучия детей 5–6 лет, что позволило детерминировать 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 дифференцированные представления о себе, вовлечённость во взаимодействие со сверстниками посредством соответствующих возрасту видов деятельности, способность самостоятельно регулировать своё поведение, сформированность децентрации.

На наш взгляд, вариативность проявления показателей психологического благополучия старшего дошкольника может быть обусловлена влиянием различных характеристик образовательной среды, которая является одним из ключевых контекстов социальной ситуации развития на данном возрастном этапе. В связи с этим были изучены характеристики социально-пространственно-предметного и технологического компонентов образователь-

ной среды учреждений дошкольного образования.

Проведённая 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 в учреждениях дошкольного образования [4; 6; 7]. Полученные результаты определили необходимость изучения возможности целенаправленной оптимизации компонентов образовательной среды для благополучного развития воспитанников в условиях формирующего эксперимента.

Проведение корректного эксперимента и осуществление эффективного формирующего воздействия (по Д. Кэмпбеллу) на детское развитие предполагало изучение взаимосвязей между исследуемыми психологическими категориями. С этой целью применялась теория нечётких множеств, посредством которой осуществлялась многокритериальная оценка образовательной среды и психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста [8]. Использование теории нечётких множеств в исследовании было обусловлено необходимостью преодоления фактора неоднородности значений изучаемых показателей в связи с применением различных методов и шкал измерения. 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 разветвлённые иерархические структуры: «глобальный критерий А: оценка образовательной среды» и «глобальный критерий Б: оценка психологического благополучия ребёнка».

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

Как видно из рисунка 1, взаимосвязь между интегральными оценками образовательной среды (А) и психологического благополучия (Б) прямая и статистически значимая ($r = 0,52, p < 0,05$).

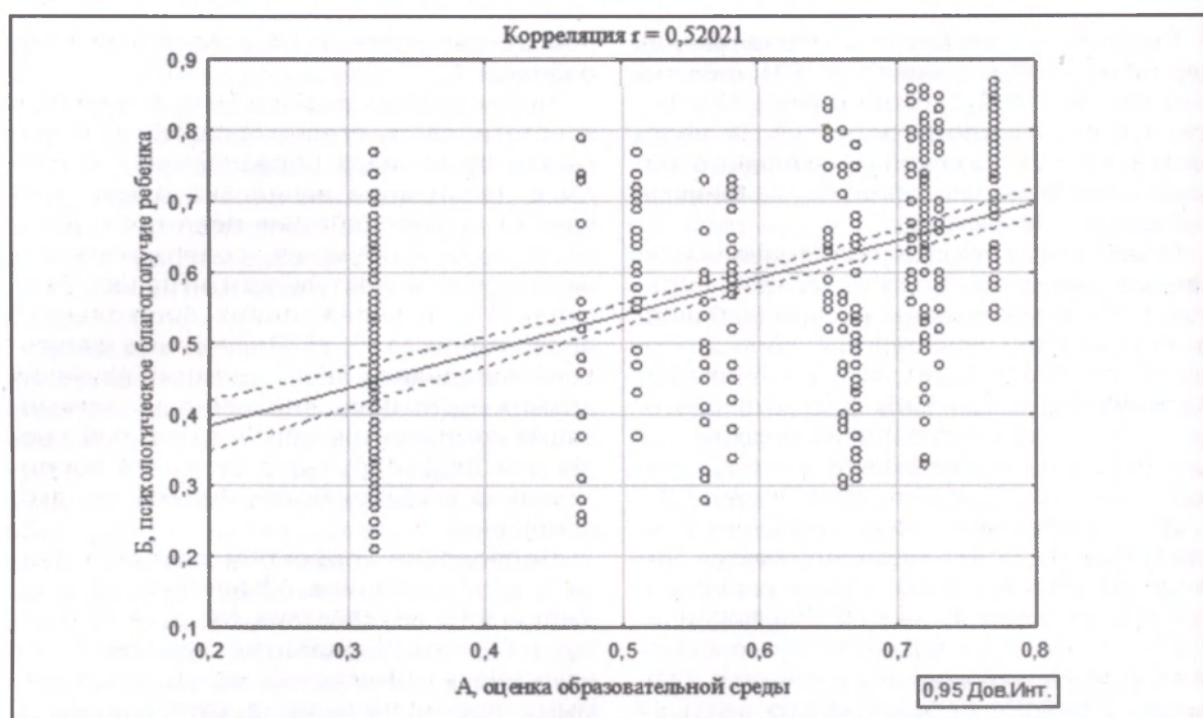


Рисунок 1. — Взаимосвязь показателей интегральных оценок психологического благополучия ребёнка (Б) и образовательной среды (А)

Парные коэффициенты корреляции выделенных подкритериев первого уровня образовательной среды и психологического благополучия ребёнка представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что на первом уровне не все подкритерии образовательной среды и психологического благополучия детей имеют положительные статистически значимые взаимосвязи (при $p < 0,01$ и $p < 0,001$). Наиболее выраженные связи у всех компонентов образовательной среды выявлены с таким критерием психо-

логического благополучия ребёнка, как «система отношений, заданная социальной ситуацией развития» (при $p < 0,001$). Отметим также, что критериальные характеристики психологического благополучия воспитанников в большей степени взаимосвязаны с пространственно-предметным компонентом образовательной среды. Таким образом, выраженность показателей психологического благополучия ребёнка зависит от характеристик образовательной среды. В группах, где характеристики социального, пространственно-

Таблица 1. — Показатели взаимосвязи частных подкритериев первого уровня оценки образовательной среды и психологического благополучия ребёнка

Компоненты образовательной среды (А)	Критерии психологического благополучия ребёнка (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: * — $p < 0,01$; ** — $p < 0,001$.

предметного и технологического компонентов имеют низкие значения, показатели психологического благополучия детей также снижены.

Второй этап исследования был направлен на разработку и апробацию программы оптимизации образовательной среды учреждения дошкольного образования. Мы предположили, что позитивные изменения средовых условий для благополучного развития воспитанников могут быть обеспечены в результате целенаправленного воздействия на характеристики компонентов образовательной среды учреждений дошкольного образования.

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 г. Минска. 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 ребёнка старшего дошкольного возраста. КГ составили 13 воспитателей дошкольного образования, реализующих образовательный процесс в 8 старших группах учреждений дошкольного образования, которые посещали 165 воспитанников.

Проверка эквивалентности ЭГ и КГ проводилась по показателям психологического благополучия воспитанников, характеристикам социального, пространственно-предметного и технологического 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 её комплексный характер. Сущность косвенной интервенции заключалась в обеспечении механизмов формирования детского благополучия посредством изменения условий образовательной среды, что, с одной стороны, увеличи-

вает охват участников психологического воздействия и гарантирует достижение относительного максимума результата при минимальных усилиях, с другой — позволяет закрепить получаемые результаты в долгосрочной перспективе, так как улучшение средовых характеристик создаст фундамент для психологического благополучия воспитанников в настоящем и будущем. Комплексный характер программы определялся единством психокоррекционной, консультативной и психопрофилактической работы с педагогами учреждений дошкольного образования.

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.

Работа по каждому модулю осуществлялась поэтапно: 1) информационное погружение; 2) активное экспериментирование; 3) реализация в реальной педагогической практике; 4) рефлексия. Подобная логика взаимосвязанных этапов обеспечивала целостность образовательной работы с участниками программы, когда в ходе выполнения реальных практических задач формировался запрос на необходимые знания, которые в дальнейшем выступали инструментом рефлексии, планирования нового способа взаимодействия с воспитанниками.

Третий этап исследования был направлен на оценку эффективности формирования психологического благополучия воспитанников в условиях оптимизации образовательной среды. Первоначально были определены возможности образовательной интервенции для улучшения характеристик социального, пространственно-предметного и технологического компонентов среды, далее прослеживалась динамика показателей психологического благополучия воспитанников старшего дошкольного возраста.

Доказательность эффективности программы обеспечивалась синхронизированной оценкой статистической достовер-

ности сдвигов изменений характеристик социального, пространственно-предметного и технологического компонентов образовательной среды в ЭГ и КГ с применением Т-критерия Вилкоксона, а также установлением различий между ними после формирующего воздействия с использованием U-критерия Манна — Уитни, применением описательной статистики для анализа полученных данных.

Социальный компонент образовательной среды учреждений дошкольного образования. Полученные данные позволяют заключить об увеличении в ЭГ количества воспитателей с содержательно-процессуальными характеристиками педагогической направленности (с 53,33 % до 80 %). Кроме того, установлено, что в результате участия в формирующей программе существенно снизилось число педагогов с организационными характеристиками педагогической направленности (с 33,33 % до 6,67 %). В КГ выявлено незначительное уменьшение количества респондентов с ценностно-личностными характеристиками педагогической направленности (с 30,77 % до 15,38 %) при параллельном увеличении её организационных проявлений у воспитателей (с 30,77 % до 46,15 %).

Описательные статистики изменений показателей личностно ориентированного взаимодействия педагогов с воспитанниками в ЭГ и КГ приведены на рисунке 2.

Визуальный анализ представленных данных показывает, что по итогам формирующего воздействия в ЭГ наблюдается положительная динамика интегративных показателей подшкал «Взаимодействие», «Речь и мышление», «Присмотр и уход за детьми», определённых в исследовании индикаторами личностно ориентированного взаимодействия воспитателя с дошкольниками. Полученные результаты фиксируют изменение позиции педагогов ЭГ в отношении взаимодействия с воспитанниками, а также вовлечения детей в совместную деятельность со сверстниками. Распределение значений изучаемых показателей в КГ свидетельствует об отсутствии в ней изменений характеристик социального компонента образовательной среды.

Результаты расчёта Т-критерия Вилкоксона для изучения изменений характеристик социального компонента образовательной среды после участия педагогов в формирующем эксперименте представлены в таблице 2.

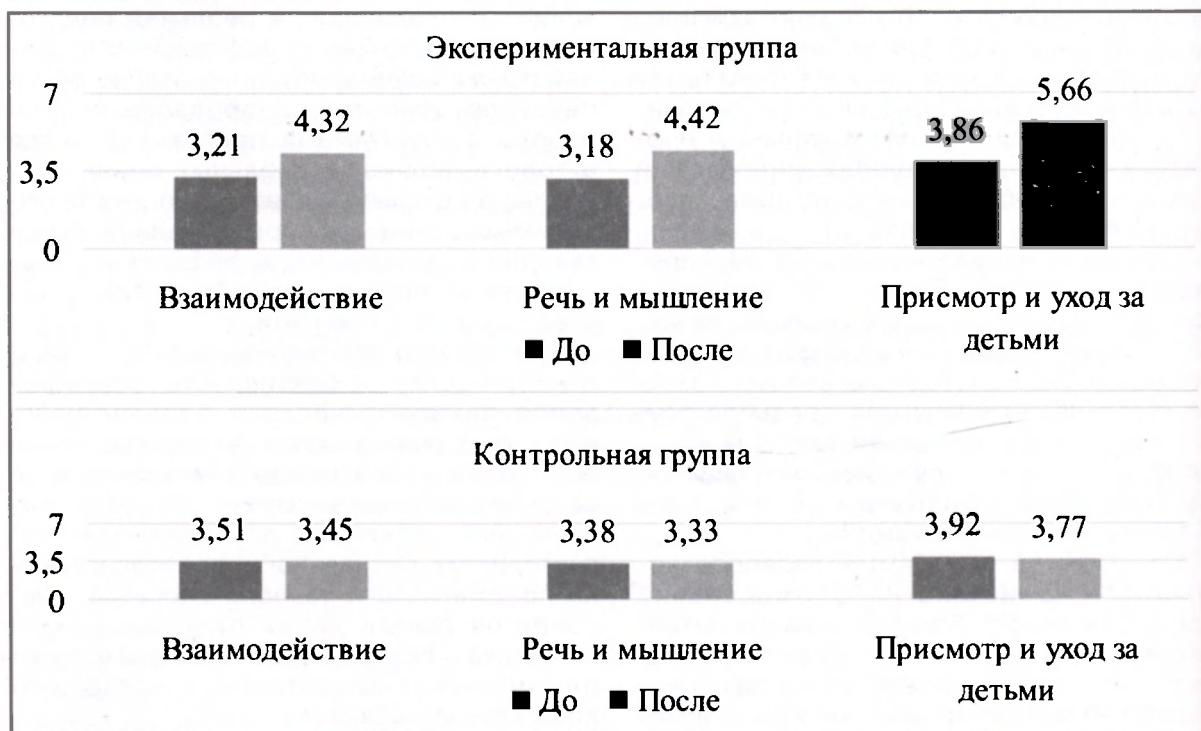


Рисунок 2. — Динамика средних значений показателей личностно ориентированного взаимодействия педагогов с воспитанниками в ЭГ и КГ

Таблица 2. — Результаты расчёта Т-критерия Вилкоксона для изучения изменений характеристик социального компонента образовательной среды после формирующего эксперимента

Характеристики социального компонента	ЭГ (N = 15)		КГ (N = 13)	
	Z	p	Z	p
Педагогическая направленность	2,023	0,043	1,34	0,179
Взаимодействие	3,179	0,001	0,94	0,345
Речь и мышление	3,474	0,0005	0,71	0,479
Присмотр и уход за детьми	3,615	0,0003	1,512	0,130

По результатам расчёта Т-критерия Вилкоксона можно сделать вывод о том, что в ЭГ произошли положительные изменения показателей во всех характеристиках социального компонента образовательной среды. В КГ статистически значимые сдвиги исследуемых параметров не выявлены.

Представленные данные отражают возможности разработанной программы для целенаправленного формирования у педагогов эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности.

Наряду с этим можно заключить, что проведённая работа способствует развитию профессиональных умений воспитателей в области личностно ориентированного взаимодействия с детьми.

Пространственно-предметный компонент образовательной среды учреждений дошкольного образования. Результаты изучения пространственной организации, содержательной насыщенности и доступности игровой среды до и после формирующего воздействия в ЭГ и КГ отражены в рисунке 3.

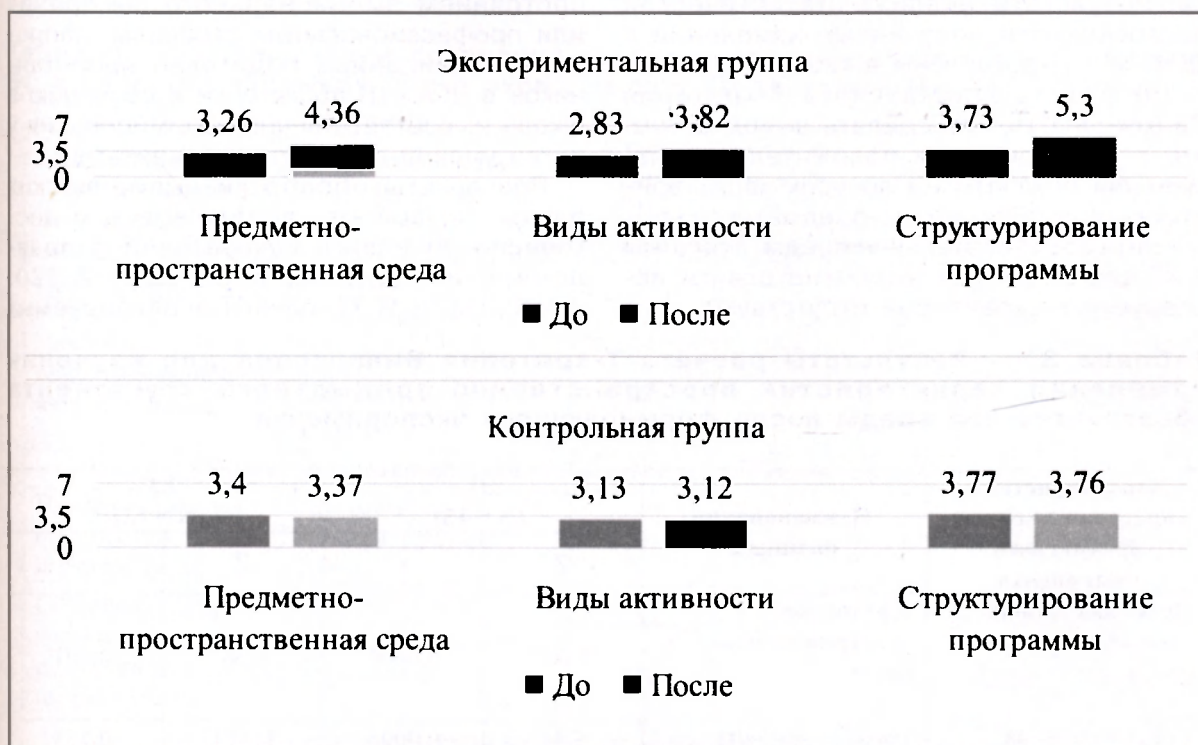


Рисунок 3. — Динамика средних значений показателей пространственной организации, содержательной насыщенности и доступности игровой среды в ЭГ и КГ

Анализ представленных на рисунке 3 данных позволяет заключить, что изменения показателей пространственно-предметного компонента образовательной среды произошли только в ЭГ. Выявлена положительная динамика интегративных показателей подшкал «Предметно-пространственная среда», «Виды активности», «Структурирование программы». Так, результаты оценки характеристик пространственно-предметного компонента свидетельствуют об улучшении их значений в рамках рейтинговой шкалы методики от «минимально приемлемого качества» до показателей «среднего» и «хорошего качества». В КГ значения исследуемых параметров остались на уровне порогового значения и не превышают 4 баллов (минимально приемлемое качество).

Анализ феноменологических особенностей образовательной среды, отражающих полученные оценки, показывает, что увеличение значений сравниваемых показателей в ЭГ обусловлено изменением условий для эмоционального комфорта и благополучия воспитанников, поддержки их самостоятельности и инициативности, развития ведущей деятельности и индивидуализации образовательного процесса. Результаты анализа статистической достоверности полученных изменений в ЭГ и КГ представлены в таблице 3.

По результатам расчёта Т-критерия Вилкоксона можно сделать вывод о том, что в ЭГ произошли положительные изменения показателей во всех характеристиках пространственно-предметного компонента образовательной среды. При этом в КГ статистически значимые сдвиги исследуемых параметров отсутствуют.

Полученные результаты свидетельствуют, что педагоги, принявшие участие в обучающей программе, усовершенствовали пространственно-предметную среду в своих группах. Прежде всего это касается реорганизации пространства и обеспечения доступности материалов для самостоятельной деятельности воспитанников, создания условий для развития инициативности и субъектности ребёнка, возможностей его самовыражения и реализации замыслов с помощью различных средств, выбора видов деятельности и степени их активности.

Технологический компонент образовательной среды учреждений дошкольного образования. Сравнение направленности обучения у педагогов ЭГ и КГ до и после формирующего воздействия показало, что в ЭГ увеличилось количество воспитателей с личностно ориентированной направленностью обучения (с 33,3 % до 86,7 %). В то же время необходимо констатировать отрицательную динамику направленности обучения у педагогов КГ (с 61,5 % до 38,5 %). На наш взгляд, обращение воспитателей дошкольного образования к содержательно-дидактической модели обучения к концу учебного года может быть обусловлено состоянием эмоционального выгорания или профессиональным стрессом, запросами и ожиданием родителей воспитанников в области подготовки к обучению в школе и, соответственно, формирования у детей умений счёта, чтения и письма.

Результаты обработки эмпирических данных позволяют сделать вывод о достоверности сдвига показателей направленности обучения в ЭГ ($Z = 2,520$, $p = 0,0117$). В КГ сдвиги анализируемых

Таблица 3. — Результаты расчёта Т-критерия Вилкоксона для изучения изменений характеристик пространственно-предметного компонента образовательной среды после формирующего эксперимента

Характеристики пространственно-предметного компонента	Наименование подшкал	ЭГ (N = 15)		КГ (N = 13)	
		Z	p	Z	p
Пространственная организация игровой среды	Предметно-пространственная среда	3,407	0,0006	0,84	0,401
Содержательная насыщенность и доступность игровой среды	Виды активности	3,41	0,0006	0,314	0,753
	Структурирование программы	3,407	0,0006	0	1

показателей статистически не достоверны ($Z = 1,603$, $p = 0,1088$).

Представленные данные демонстрируют результативность проведенной работы по оптимизации технологического компонента образовательной среды.

На эффективность формирующего воздействия указывают также результаты сравнения исследуемых параметров образовательной среды после формирующего эксперимента в ЭГ и КГ (таблица 4).

Как видно из таблицы 4, представленные данные свидетельствуют о статистически значимых отличиях характеристик социального, пространственно-предметного и технологического компонентов образовательной среды в ЭГ и КГ, что подтверждает эффективность формирующего воздействия.

Анализ установленных изменений социального, пространственно-предметного и технологического компонентов образовательной среды учреждения дошкольного образования в ЭГ позволяет предположить, что позитивные сдвиги средовых параметров обуславливают формирование психологического благополучия воспитанников.

Для установления правомерности данного предположения был реализован зак-

лючительный этап исследования, цель которого — определение динамики показателей психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста после формирующего воздействия. Для этого в ЭГ и КГ проводилось повторное психодиагностическое обследование, которое включало в себя изучение показателей психологического благополучия воспитанников. Процедура и методы диагностики были идентичны используемым на констатирующем этапе эмпирического исследования.

Результаты статистической обработки данных позволяют заключить о наличии изменений в характеристиках психологического благополучия воспитанников в ЭГ и КГ. Рассмотрим более подробно динамику интегральных оценок подкритериев первого уровня и глобального критерия психологического благополучия детей в ЭГ и КГ (таблица 5). Оценка различий между ними до и после формирующего эксперимента проводилась с использованием Т-критерия Вилкоксона. Отметим, что подкритерии использовались в соответствии с иерархической системой.

Полученные данные свидетельствуют, что у воспитанников ЭГ и КГ произошли

Таблица 4. — Результаты сравнения характеристик образовательной среды в ЭГ и КГ после формирующего эксперимента (U-критерий Манна — Уитни)

Характеристики компонентов	Наименование подшкал	Сумма рангов (ЭГ)	Сумма рангов (КГ)	U	Z	p
Социальный компонент образовательной среды						
Педагогическая направленность		263	143	52,0	2,072	0,0381
Личностно ориентированное взаимодействие	Взаимодействие	271,5	134,5	43,5	2,464	0,0137
	Речь и мышление	284	122	31,0	3,040	0,0023
	Присмотр и уход за детьми	294	112	21,0	3,500	0,0004
Пространственно-предметный компонент образовательной среды						
Пространственная организация игровой среды	Предметно-пространственная среда	301	105	14,0	3,823	0,0001
Содержательная насыщенность и доступность игровой среды	Виды активности	297,5	108,5	17,5	3,662	0,0002
	Структурирование программы	310	96	5,0	4,238	0,00002
Технологический компонент образовательной среды						
Направленность обучения		264,5	141,5	50,5	2,142	0,0322

Таблица 5. — Динамика средних значений подкритериев первого уровня и глобального критерия психологического благополучия детей в ЭГ и КГ после формирующего эксперимента

Психологическое благополучие воспитанников			ЭГ		КГ	
			До	После	До	После
Критерии психологического благополучия ребёнка	Система отношений, заданная социальной ситуацией развития (Б1)	Mean SD	0,5519± 0,0117	0,7155± 0,0084*	0,5762± 0,0132	0,5979± 0,0133
	Положительные и нейтральные эмоциональные состояния (Б2)	Mean SD	0,5017± 0,0071	0,6167± 0,0045*	0,4959± 0,0076	0,5220± 0,0076*
	Субъектная позиция в ведущей деятельности (Б3)	Mean SD	0,4447± 0,0128	0,6334± 0,0155*	0,4575± 0,0144	0,5107± 0,0160*
	Возрастные психологические новообразования (Б4)	Mean SD	0,5386± 0,0194	0,8644± 0,0118*	0,5214± 0,0230	0,7518± 0,0192*
Интегральный показатель психологического благополучия ребёнка (Б)		Mean SD	0,5310± 0,0110	0,7321± 0,0064*	0,5314± 0,0121	0,6238± 0,0116*

Примечание: * отмечены статистически значимые различия по Т-критерию Вилкоксона после формирующего эксперимента при $p < 0,05$.



Рисунок 4. — Динамика интегрального показателя психологического благополучия воспитанников в ЭГ и КГ

статистически значимые положительные изменения в характеристиках всех частных подкритериев первого уровня, а также глобальном критерии психологического благополучия (при $p < 0,05$). Рисунок 4 наглядно демонстрирует динамику значений глобального критерия Б между первичным и повторным обследованием испытуемых в ЭГ и КГ.

Из рисунка 4 видно, что в обеих группах произошли положительные сдвиги в

уровне интегрального показателя психологического благополучия старших дошкольников. Для оценки изменений глобального критерия психологического благополучия детей была рассчитана разница глобальных критериев для каждого ребёнка. Среднее значение изменений глобального критерия в ЭГ составило $0,1996 \pm 0,0077$, в КГ — $0,0637 \pm 0,0059$. Использование U-критерия Манна — Уитни позволило установить статистические

значимые отличия полученных результатов ($U = 5421,5$, при $p < 0,0001$). У испытуемых из ЭГ изменение глобального критерия психологического благополучия выражено значительно сильнее, чем у их сверстников из КГ.

Тот факт, что в обеих группах произошли изменения глобального критерия психологического благополучия, может интерпретироваться в первую очередь с точки зрения понимания сути процессов детского развития и саморазвития. Как отмечает Е. И. Исаев, все выявленные научной психологией свойства, процессы, структуры находятся в потоке непрерывных изменений — разной скорости и разного масштаба [10]. Это означает, что ключевые линии детского развития не имеют своего окончательного завершения, они продолжают становление и развитие в абсолютном движении на различных этапах онтогенеза в конкретной исходной ситуации. При этом средовые условия могут выступать как благоприятствующие процессу детского развития, так и препятствующие реализации потенциальных возможностей психических функций ребёнка. Также при анализе причин положительных изменений в двух группах следует учитывать и влияние условий семейного воспитания и индивидуально-психологических особенностей, которые не являлись предметом нашего исследования.

Вместе с тем полученные данные о положительных сдвигах психологического благополучия у детей ЭГ не позволяют оценить его внутригрупповую динамику, а также ответить на вопрос о детерминации выявленных изменений формирующим воздействием.

На следующем этапе анализа на основании результатов контрольной диагно-

стики показателей психологического благополучия дошкольников проводилась повторная эмпирическая классификация респондентов. Результаты повторной кластеризации позволили сопоставить распределение воспитанников по типам благополучия в ЭГ и КГ до и после формирующего этапа исследования (таблица 6).

Статистическая обработка представленных результатов позволяет заключить, что до формирующего эксперимента распределение детей по кластерам в ЭГ и КГ статистически не отличается ($\chi^2 = 1,52$, $p = 0,77$). Тогда как после него различие в распределении испытуемых ЭГ и КГ по кластерам статистически достоверно ($\chi^2 = 1545,6$, $p < 0,0001$). Кроме того, в ЭГ и КГ определены статистически достоверные внутригрупповые изменения в распределении детей по типам психологического благополучия до и после экспериментального воздействия (для ЭГ $\chi^2 = 152,8$, $p < 0,001$; для КГ $\chi^2 = 81,16$, $p < 0,001$).

Из представленных данных следует, что в течение учебного года у воспитанников ЭГ и КГ произошли изменения в характеристиках психологического благополучия. В свою очередь, это обусловило динамику процентного соотношения испытуемых в пределах выделенной типологии изучаемого феномена. Отметим, что в ЭГ и КГ установлено увеличение процента «благополучных» воспитанников (с 22 % до 45 % и с 18 % до 42 %, соответственно). Наряду с этим в ЭГ наблюдается снижение процента детей с «рисками психологического благополучия» (с 42 % до 0,5 %) при одновременном увеличении числа «условно благополучных» дошкольников (с 36 % до 54,5 %). Тогда как в КГ процент испытуемых с «рисками психологическо-

Таблица 6. — Результаты распределения детей по типам психологического благополучия в ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента

Наименование кластеров	ЭГ (N = 204)				КГ (N = 165)			
	До		После		До		После	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Кластер 1. Тип «Риски благополучия»	86	42	1	0,5	67	41	66	40
Кластер 2. Тип «Благополучный»	45	22	92	45	29	18	70	42
Кластер 3. Тип «Условно благополучный»	73	36	111	54,5	69	41	29	18

го благополучия» практически не изменился (с 41 % до 40 %), а процент «условно благополучных» воспитанников снизился с 41 % до 18 %.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об изменении характеристик психологического благополучия у воспитанников во временном континууме в течение года. Однако именно в ЭГ данные изменения носят позитивный характер. Это подтверждается тем, что после формирующего эксперимента для большинства детей ЭГ определены типы благополучия «условно благополучный» и «благополучный». Тогда как в КГ внутригрупповые изменения распределения дошкольников по типам благополучия заключаются в уменьшении числа испытуемых, относящихся к «условно благополучному» типу, при этом значительная часть дошкольников продолжает оставаться в пределах типа «риски благополучия».

Можно заключить, что реализация программы оптимизации образовательной среды способствовала формированию психологического благополучия воспитанников. При этом в большей мере эффект программы зафиксирован в воздействии на испытуемых, относящихся к типу «риски благополучия», что позволяет сделать вывод о её результативности для ослабления влияния негативных внешних эффектов на детское благополучие. Опти-

мизация образовательной среды способствует улучшению характеристик социального, пространственно-предметного и технологического компонентов как совокупности условий, в которых реализация потенциальных возможностей ребёнка и его полноценное развитие становятся осуществимыми.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов исследования подтвердило эффективность формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста в условиях оптимизации образовательной среды. Вместе с тем полученные данные не позволяют в полной мере рассматривать множественные характеристики социального, пространственно-предметного и технологического компонентов образовательной среды как условия, определяющие проявление отдельных показателей детского благополучия. Кроме того, представляет исследовательский интерес установление составляющих детского благополучия, наиболее восприимчивых к средовому воздействию. Перспективами исследования видится проведение эмпирического анализа влияния отдельных компонентов образовательной среды на показатели психологического благополучия воспитанников в контексте установленных статистически значимых взаимосвязей между ними.

Литература

1. Елупахина, А. В. Современные подходы к исследованию психологического благополучия ребёнка / А. В. Елупахина // Весник адукацыі. — 2019. — № 8. — С. 50—55.
2. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика / В. И. Панов. — СПб. [и др.] : Питер : Питер Пресс, 2007. — 347 с.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл, 2001. — 366 с.
4. Елупахина, А. В. Педагогическая направленность воспитателя как условие психологического благополучия ребёнка в образовательной среде учреждения дошкольного образования / А. В. Елупахина // Педагогическая наука и образование. — 2019. — № 2. — С. 74—80.
5. Хармс, Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R : переработанное издание / Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер. — М. : Изд-во «Национальное образование», 2016. — 136 с. — (Национальная контрольно-диагностическая лаборатория).
6. Елупахина, А. В. Исследование технологического компонента образовательной среды учреждения дошкольного образования / А. В. Елупахина // Пралеска. — 2020. — № 12. — С. 3—9.
7. Соценко, Т. М. Анализ качества условий благополучного развития ребёнка в образовательной среде учреждения дошкольного образования / Т. М. Соценко, А. В. Елупахина, Ж. В. Богданович // Пралеска. — 2020. — № 1. — С. 9—14.
8. Дилигинский, Н. В. Нечёткое моделирование и многокритериальная оптимизация производственных систем в условиях неопределённости : технология, экономика, экология / Н. В. Дилигинский, Л. Г. Дымова, П. В. Севастьянов // Монография под общ. ред. Н. В. Дилигинского. — М. : «Машиностроения — 1», 2004. — 336 с.

9. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях = Model of experiments in social psychology and applied researches : пер. с англ. / Д. Кэмпбелл ; вступ. ст. Г. М. Андреевой. — СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. — 391 с.
10. Исаев, Е. И. Введение в психолого-педагогическую антропологию : монография / Е. И. Исаев. — М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 180 с.

Материал поступил в редакцию 06.05.2022.

THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN TERMS OF OPTIMIZING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Alesya V. Yelupakhina, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education Methods of the Preschool Education Faculty of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, M. Sci. (Psychology); alesiyaelupakhina@gmail.com

The article presents the results of the research of children's psychological well-being formation in terms of optimizing the educational environment. On the basis of an empirical analysis, typological features of children's well-being have been determined, environmental parameters which lead to high values of its indicators have been established. The content of the program of optimization of the educational environment as a set of conditions for successful development of senior preschoolers is described, data confirming its effectiveness are given.

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

References

1. Elupahina, A. V. Sovremennye podhody k issledovaniyu psihologicheskogo blagopoluchiya rebyonka / A. V. Elupahina // Vesnik adukacyi. — 2019. — № 8. — S. 50—55.
2. Panov, V. I. Psihodiektika obrazovatel'nyh system : teoriya i praktika / V. I. Panov. — SPb. [i dr.] : Piter : Piter Press, 2007. — 347 s.
3. YAsvin, V. A. Obrazovatel'naya sreda ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V. A. YAsvin. — 2-e izd., ispr. i dop. — M. : Smysl, 2001. — 366 s.
4. Elupahina, A. V. Pedagogicheskaya napravlennost' vospitatelya kak uslovie psihologicheskogo blagopoluchiya rebyonka v obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya / A. V. Elupahina // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. — 2019. — № 2. — S. 74—80.
5. Harms, T. SHkaly dlya kompleksnoj ocenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizatsiyah. ECERS-R : pererabotannoe izdanie / T. Harms, R. M. Klifford, D. Krajer. — M. : Izd-vo «Natsional'noe obrazovanie», 2016. — 136 s. — (Natsional'naya kontrol'no-diagnosticskaya laboratoriya).
6. Elupahina, A. V. Issledovanie tekhnologicheskogo komponenta obrazovatel'noj sredy uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya / A. V. Elupahina // Praleska. — 2020. — № 12. — S. 3—9.
7. Socenko, T. M. Analiz kachestva uslovij blagopoluchnogo razvitiya rebyonka v obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya / T. M. Socenko, A. V. Elupahina, Zh. V. Bogdanovich // Praleska. — 2020. — № 1. — S. 9—14.
8. Diliginskij, N. V. Nechetkoe modelirovanie i mnogokriterial'naya optimizatsiya proizvodstvennyh sistem v usloviyah neopredelyonnosti : tekhnologiya, ekonomika, ekologiya / N. V. Diliginskij, L. G. Dymova, P. V. Sevast'yanov // Monografiya pod obshch. red. N. V. Diliginskogo. — M. : «Mashinostroeniya — 1», 2004. — 336 s.
9. Kempbell, D. Modeli eksperimentov v social'noj psihologii i prikladnyh issledovaniyah = Model of experiments in social psychology and applied researches : per. s angl. / D. Kempbell ; vstup. st. G. M. Andreevoj. — SPb. : Soc.-psihol. centr, 1996. — 391 s.
10. Isaev, E. I. Vvedenie v psihologo-pedagogicheskuyu antropologiyu : monografiya / E. I. Isaev. — M. : FGBOU VO MGPPU, 2017. — 180 s.

Submitted 06.05.2022.