

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

На правах рукописи

Кукушкина Мария Дмитриевна

**«Психологическая безопасность образовательной среды детского сада как
ресурс эмоционального благополучия дошкольника»**

Специальность: 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых
образовательных сред (психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель
доктор психологических наук,
профессор, академик РАО
И.А. Басва

Санкт-Петербург
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, КАК РЕСУРСА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКА	16
1.1. Эмоциональное благополучие дошкольника в образовательной среде детского сада: содержание и структура	16
1.2. Психологическая безопасность образовательной среды дошкольного образовательного учреждения как фактор психического развития дошкольника	31
1.3. Психологическая безопасность образовательной среды группы дошкольного образовательного учреждения как условие эмоционального благополучия дошкольника и роль взрослого в ее формировании	41
Выводы по первой главе:	48
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	51
2.1 Цель, гипотезы, задачи и этапы исследования	51
2.2. Методики исследования показателей психологической безопасности образовательной среды группы дошкольного образовательного учреждения, эмоционального благополучия дошкольников и оценки представлений руководителей о психологической безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения	54
2.3 Методы оценки эмпирических данных	65
Методы математико-статистической обработки	68
ГЛАВА 3. АНАЛИТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК РЕСУРСА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКА И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	69
3.1. Характеристика показателей эмоционального благополучия дошкольников и психологической безопасности группы дошкольного образовательного учреждения	69
3.2. Сравнительный анализ показателей и структуры эмоционального благополучия дошкольников в группах с высоким и низким уровнем психологической безопасности образовательной среды	78

3.3. Основание для разработки программы активного социально-психологического обучения, направленной на формирование социальных представлений руководителей дошкольных образовательных учреждений о психологической безопасности группы детского сада, и оценка ее эффективности	91
3.3.1 Социальные представления как основа для осуществления профессиональной деятельности	91
3.3.2 Программа активного социально-психологического обучения, направленная на формирование представлений руководителей дошкольных образовательных учреждений о психологической безопасности образовательной среды	97
3.3.3 Оценка эффективности программы социально-психологического обучения руководителей детского сада, направленной на формирование представлений о психологической безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения	100
ВЫВОДЫ	119
Заключение	122
Список литературы	124
Приложения	141

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования и степень разработанности проблемы

Актуальность изучения психолого-педагогических условий воспитания дошкольников обусловлена необходимостью модернизации системы дошкольного образования в соответствии с современными требованиями. В нормативных документах, регламентирующих деятельность ДООУ, подчеркивается значимость исследования качества образовательных условий для эффективного развития детей. В Федеральном государственном образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [2] и профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [1] особое внимание уделяется созданию безопасной, комфортной и развивающей среды для детей, подчеркивается ведущая роль воспитателя в процессе обеспечения эмоционального благополучия и психологической безопасности детей. Создание условий для полноценного развития личности ребенка, включая его психологическое здоровье и социальную адаптацию становится особенно значимым для обеспечения устойчивого развития общества и формирования здорового поколения.

Дошкольное детство является периодом активного эмоционального развития ребенка. Эмоциональный фон, уровень тревожности и наличие страхов при взаимодействии с окружающей средой могут стать факторами успешности или неуспешности развития возрастных психологических новообразований. Возникновение эмоционального неблагополучия в данный период может быть обусловлено как индивидуальными личностными особенностями ребенка, так и угрозами, содержащимися в окружающей его социальной среде. Особенно данная проблема актуальна для старших дошкольников, поскольку в это время закладываются основные личностные механизмы, эмоции и чувства подчиняют себе все сферы жизни дошкольника, оказывают влияние на становление его

личности, характера, поведенческих особенностей в будущем. Таким образом эмоциональное благополучие дошкольника является необходимым условием психологического здоровья личности и ее позитивного развития.

Проблема эмоционального благополучия дошкольников исследовалась в работах А.И. Захарова, О.И. Бадулиной, Ю.М. Миланич, А.Д. Кошелевой, О.А. Шагравой, С.А. Козловой и др. Эмоциональное благополучие ребенка расценивается как показатель оптимальности его общего психического развития.

Определение как личностных, так и средовых ресурсов эмоционального благополучия ребенка является важной психолого-педагогической задачей. В психологии проблема ресурсов личности изучена в достаточной степени (К. Муздыбаевым, В. А. Бодровым, С.Хобфол, Е. Ю. Кожевниковой, Ю. М. Резником и Е. А. Смирновой, K. L. Kumphier, C. B. Lam и C. A. McBrige-Chang, M. Ungar, A. Masten и др.).

В соответствии с ресурсной концепцией стресса С. Хобфолла, утрата внутренних и внешних ресурсов приводит к снижению субъективного благополучия, что негативно сказывается на состоянии психологического здоровья личности.

Исследования ресурсного потенциала психологической безопасности образовательной среды для психического развития и психологического благополучия ее субъектов имеют определенную традицию в современной педагогической психологии. В рамках данного направления сформировался значительный массив исследований, где особое внимание уделяется: психологической безопасности младших школьников (П.И. Беляева, М.Б. Калашникова, Л.М. Костина и др.); обеспечению безопасности подростков в образовательной среде (И.А. Баева, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионова, О.А.Ульянина, С.В. Хусаинова, F.N. Brière et al., и др.); вопросам безопасности в студенческой среде (И.А. Баева Л.А. Гаязова, П.А. Кисляков, С.А. Богомаз, J. Jiang et al.); проблемам психологической безопасности преподавательского состава (Г.А. Кузьмина, Н.С. Пряжников, Е.А. Шмелева и др.).

Согласно исследованиям (Т.И. Ерофеева, Т.С. Комарова, А.А. Рояк, Г.П. Новикова, Т.А. Репина) эмоциональное благополучие дошкольника во многом определяется удовлетворением его потребности в общении и совместной деятельности со сверстниками. Следует отметить и потребность в безопасности, которая является одной из ключевых у человека (А. Маслоу), и которая на дошкольном этапе онтогенеза имеет особую значимость.

Возрастные потребности ребенка актуализируются и реализуются через возможности, предоставляемые социальной средой, в которой он находится. В работах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева говорится о влиянии социальной среды на психологические свойства личности. Характеристики среды могут как выполнять роль ресурсов эмоционального благополучия ребенка, так и становиться рисками возникновения эмоционального неблагополучия. Воспитание, обучение и развитие большинства детей дошкольного возраста происходит в образовательной среде детского сада. Отсюда, психологические характеристики образовательной среды дошкольного учреждения и, прежде всего, ее психологическая безопасность, имеют важное значение для реализации задач дошкольного воспитания.

Риск развития эмоционального неблагополучия на фоне возникновения стрессогенных факторов (разлука с родителями, изменение привычного режима дня, необходимость следовать правилам группы) существует не только в первые месяцы посещения ребенком детского сада, то есть в период адаптации, но и в любой другой период. Стресс и эмоциональное неблагополучие могут проявляться в высокой тревожности, страхе, нежелании контактировать со взрослыми и сверстниками, отсутствии мотивации к игровой деятельности, проблемах со сном и аппетитом. Важно отметить, что все эти признаки эмоционального неблагополучия дошкольника проявляются в образовательной среде в ходе образовательной или игровой деятельности, и, в то же время, могут быть результатом неспособности образовательной среды удовлетворить возрастные потребности воспитанников.

В силу возрастных особенностей ведущую роль в обеспечении воспитанников всеми вышеперечисленными видами поддержки будет отведена взрослым: воспитателям, специалистам службы сопровождения, администрации образовательного учреждения. Именно взрослые создают психологическую безопасность образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении. Среда детского сада, сравнительно недавно получившая статус «образовательной», а не просто «развивающей», является для дошкольника источником информации о социальных нормах и правилах взаимодействия с людьми.

В исследованиях, посвященных проблемам психологического качества образовательной среды, доказано, что психологическая безопасность является значимым фактором, способствующим развитию включенных в среду субъектов. Вопросы моделирования и проектирования психологически безопасной образовательной среды исследованы в работах И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой, В.В. Коврова, В.И. Панова, В.В. Рубцова и др.

По мнению И.А. Баевой, основной угрозой психологической безопасности образовательной среды является наличие в ней проявлений психологического насилия [10]. По мнению Л.В. Вершининой, основным источником психологического насилия в детском саду является непрофессионализм воспитателей: они часто не осознают своих агрессивных намерений, но не могут осознавать, различать и контролировать свои собственные чувства [28]. В то же время, контроль за уровнем профессиональных компетенций и профессиональных дефицитов педагогов является зоной ответственности методической службы детского сада, а также администрации. Следовательно, перед администрацией образовательного учреждения стоит задача формирования психологически безопасной образовательной среды и разработки комплексной системы взаимодействия между педагогическим коллективом, родительским сообществом и воспитанниками, обеспечивающей сохранение эмоционального благополучия всех участников образовательного процесса.

Несмотря на достаточную изученность ресурсов личности, при анализе научной литературы нами не было обнаружено исследований психологической безопасности образовательной среды детского сада как ресурса эмоционального благополучия ребенка. Стоит также отметить, что на дошкольном уровне образования на данный момент отсутствуют критерии и методы оценки психологической безопасности образовательной среды группы детского сада, а также нет единого пакета методик для оценки уровня эмоционального благополучия детей дошкольного возраста.

Таким образом, возникает потребность в анализе и синтезе имеющихся отечественных и зарубежных исследований психологической безопасности образовательной среды, как значимого ресурса эмоционального благополучия дошкольника.

Проблема исследования заключается в противоречии между значимостью влияния образовательной среды группы детского сада на эмоциональное благополучие ребенка на этапе дошкольного детства и отсутствием данных об образовательной среде группы ДООУ, как внешнего психологического ресурса, который этому способствует.

Актуальность проблемы и ее недостаточная проработанность в рамках педагогической психологии определили объект, предмет, цель, задачи и гипотезы диссертационного исследования.

Цель исследования: выявление взаимосвязи уровня психологической безопасности образовательной среды детского сада и эмоционального благополучия дошкольников, разработка и апробация программы социально-психологического обучения для руководителей ДООУ, направленной на актуализацию знаний и развитие социальных представлений руководителей детских садов о психологической безопасности образовательной среды детского сада, способствующей поддержанию эмоционального благополучия дошкольников.

Объектом исследования являются воспитанники старших и подготовительных групп детского сада и руководители ДОО первого и второго уровней (заведующие, заместители заведующего).

Предмет исследования: психологическая безопасность образовательной среды группы детского сада, как ресурс эмоционального благополучия дошкольника

Основная гипотеза исследования состоит в том, что высокий уровень психологической безопасности образовательной среды группы детского сада может выступать ресурсом эмоционального благополучия дошкольников.

Основная гипотеза конкретизируется в следующих **частных гипотезах:**

1. Существуют различия в выраженности и составе показателей эмоционального благополучия детей, находящихся в образовательных средах групп ДОО с высоким и низким уровнем психологической безопасности.

2. Программа активного социально-психологического обучения для руководителей детских садов, направленная на развитие социальных представлений об особенностях психологической безопасности образовательной среды ДОО, включающая диагностический, информационно-просветительский, формирующий и рефлексивный блоки, будет способствовать актуализации знаний и развитию представлений руководителей детских садов о формировании психологически безопасной среды детского сада, как ресурса эмоционального благополучия дошкольников, для последующего внедрения в практику.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа определить содержание понятия психологической безопасности образовательной среды группы детского сада, его компоненты и показатели.

2. Уточнить содержание понятия «эмоциональное благополучие дошкольника», определить его компоненты и показатели.

3. Сформировать психодиагностический комплект методик для диагностики эмоционального благополучия дошкольников и адаптировать существующие

методики оценки психологической безопасности образовательной среды к специфике образовательной среды группы детского сада.

4. Эмпирически определить уровень психологической безопасности образовательной среды групп детского сада и уровень эмоционального благополучия их воспитанников.

5. Осуществить сравнительный анализ показателей эмоционального благополучия воспитанников в группах с высоким и низким уровнем психологической безопасности образовательной среды.

6. Выявить взаимосвязи компонентов психологической безопасности образовательной среды группы и эмоционального благополучия воспитанников старших и средних групп ДООУ.

7. Провести исследование структуры социальных представлений руководителей детских садов о психологической безопасности образовательной среды (далее ПБОС).

8. Разработать и апробировать программу социально-психологического обучения для руководителей ДООУ, направленную на актуализацию знаний и представлений руководителей детских садов о формировании психологически безопасной среды детского сада, способствующей поддержанию эмоционального благополучия дошкольников.

Методологической и теоретической основой работы являются: теория активности субъекта во взаимоотношении человека с окружающей действительностью (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский; А.А. Реан, В.В. Рубцов и др.); личностно-ориентированный подход к развитию, обучению и воспитанию (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин, Г.И. Вергелес, Л.А. Регуш и др.); подходы к взаимодействию человека с образовательной средой (Т.Н. Носкова, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, А.С. Турчин, В.А. Ясвин); психологические исследования эмоционального благополучия и благополучия дошкольника в образовательной среде (Е.В. Иванова, Л.В. Карапетян, А.Д. Кошелева, И.В. Шаповаленко, В.Л. Fredrickson, С.Л.М. Keyes); концепция психологической безопасности образовательной среды (И.А.Баева, В.В.Ковров,

Е.Б.Лактионова, И.В.Кондакова), теории и методы исследования социальных представлений (И.Б. Бовина, В.Л. Ситников, Moscovici S., Vergès P. и др.).

Методы исследования. Для реализации поставленных задач, проверки гипотез и достижения цели исследования использовались следующие методы. Теоретические: анализ научной литературы, моделирование общих и частных гипотез, проектирование результатов и процесса их достижения на различных этапах исследования. Эмпирические: опросно-диагностические (анкетирование, опросы), наблюдение, формирующий эксперимент, экспертная оценка. Психодиагностические методы: стандартизированные и проективные тесты.

Для обработки эмпирических данных использовались: качественный контент-анализ с ручной категоризацией; методика структуризации социальных представлений (P. Vergès).

Математико-статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием методов математической статистики: методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена). Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS Statistics 27, а также табличного процессора Microsoft Excel.

Экспериментальная база и выборка исследования. В качестве респондентов при исследовании психологической безопасности образовательной среды ДООУ и эмоционального благополучия дошкольников выступили воспитанники старшей группы детского сада 6-ти общеразвивающих детских садов и их родители. Общее количество испытуемых 358 человек (179 воспитанников и 179 родителей). В качестве экспертов, оценивающих предметно-пространственный компонент образовательной среды, были привлечены 12 воспитателей, а наблюдение с целью оценки уровня психологической безопасности в группе детского сада осуществляли 6 педагогов-психологов.

Выборку исследования социальных представлений руководителей ДООУ составили 72 руководителя детских садов (заведующие, заместители заведующих)

Санкт-Петербурга, Москвы, г. Ноябрьск, г. Салехард, г. Тарко-Сале, г. Муравленко, г. Лабытнанги. Они же участвовали в формирующем эксперименте.

Общий объем выборки составил 448 человек.

Положения, выносимые на защиту:

1. В образовательных средах групп детского сада с разным уровнем психологической безопасности существуют различия в выраженности показателей эмоционального благополучия дошкольников. В среде с высоким уровнем ПБОС преобладает положительный эмоциональный фон, высокая удовлетворённость взаимодействием с окружающей средой, низкая тревожность, самооценка детей выше. В среде с низким уровнем ПБОС наблюдается повышенная тревожность, сниженная самооценка и менее выраженная удовлетворённость взаимодействием с окружающей средой.

2. В среде с высоким уровнем психологической безопасности эмоциональное благополучие воспитанников поддерживается, в первую очередь, за счет социально-психологических ресурсов среды, а именно конструктивных форм взаимодействия персонала и детей, детей друг с другом, референтности образовательной среды и, во-вторую очередь, посредством предметно-развивающей среды, мотивирующей детей на исследовательское поведение. При этом исследовательская активность положительно коррелирует с позитивным эмоциональным фоном.

3. В среде с низким уровнем психологической безопасности эмоциональное благополучие воспитанников поддерживается, в первую очередь, за счет ресурсов предметной среды, в которой дошкольник стремится к автономии и поиску взаимодействия со сверстником, а исследовательская активность связана с повышенной тревожностью и сниженной самооценкой.

4. Характер взаимодействия педагога с дошкольниками является значимым фактором формирования ряда показателей эмоционального благополучия дошкольника: самооценки, положительной оценки собственной личности, эмоционального фона в целом и эмоционального фона при приходе ребенка в детский сад.

5. Социальные представления о психологической безопасности выступают основой для реализации руководителями дошкольных образовательных учреждений ведущей роли в формировании и организации психологически безопасной образовательной среды для воспитанников.

6. Эффективным инструментом формирования социальных представлений руководителей ДОО о психологически безопасной образовательной среде детского сада является программа социально-психологического обучения, включающая пять блоков: диагностический, информационно-просветительский, формирующий, рефлексивный и аналитический.

Научная новизна исследования. В работе впервые изучена психологическая безопасность образовательной среды как ресурс эмоционального благополучия дошкольника. Эмпирически определены конкретные показатели психологической безопасности образовательной среды группы детского сада взаимосвязанные с компонентами эмоционального благополучия воспитанников.

Конкретизированы и дополнены понятия «психологическая безопасность образовательной среды группы детского сада» и «эмоциональное благополучие дошкольника в образовательной среде», сконструирован диагностический инструментарий для оценки их компонентов в образовательных средах ДОО. Получены новые данные об эмоциональном благополучии современного дошкольника в группе детского сада.

Эмпирически подтверждена роль психологической безопасности образовательной среды группы детского сада как ресурса эмоционального благополучия воспитанников. Установлено, что ключевым условием психологической безопасности среды группы детского сада является характер социального взаимодействия между участниками образовательного процесса, а предметно-пространственная среда выступает компенсирующим фактором в группах с низким уровнем психологической безопасности образовательной среды, обеспечивая автономию и исследовательское поведение дошкольника. Определено, что структура и характер социальных представлений руководителей ДОО о психологической безопасности воздействует на готовность руководителей

детских садов к формированию такой среды и принятию решений по ее реализации в практике работы ДООУ.

Теоретическая значимость исследования. Расширены представления об образовательной среде детского сада как ресурсе эмоционального благополучия дошкольника. Обобщены и систематизированы современные научные подходы к пониманию психологической безопасности образовательной среды ДООУ и ее воздействия на эмоциональное благополучие дошкольников, определены структурные компоненты данных феноменов. Обоснована значимость социальных представлений руководителей ДООУ о ПБОС как ключевого фактора, детерминирующего качество образовательной среды, что расширяет теоретические основания управленческой деятельности в дошкольном образовании.

Практическая значимость исследования. Создан методический комплекс для диагностики ПБОС детского сада, который включает как адаптированные, так и оригинальные методики (анкеты для родителей, экспертные оценки предметно-пространственной среды). Эмпирически обоснованные выводы и результаты могут быть использованы в деятельности педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций для проектирования психологически безопасной образовательной среды группы детского сада. Разработанная и апробированная программа активного социально-психологического обучения руководителей ДООУ, направленная на формирование представлений о психологической безопасности образовательной среды, может применяться методическими службами системы дошкольного образования для решения задач обеспечения психологической безопасности образовательной среды ДООУ. Полученные результаты внедрены в программы курсов повышения квалификации для руководителей и педагогов ДООУ, проводимых Государственным автономным учреждением дополнительного профессионального образования Ямало-Ненецкого автономного округа «Региональный институт развития образования», Информационно-методическими центрами Санкт-Петербурга.

Достоверность и обоснованность результатов проведенных исследований подтверждается репрезентативной выборкой, применением 11 валидных методик, включая проективные и игровые для дошкольников, корректной статистической обработкой, трехэтапной проверкой результатов (теоретический анализ, эмпирическое исследование, формирующий эксперимент), соответствием данных современным научным концепциям.

Апробация и внедрение результатов работы в практику осуществлялось посредством выступлений с результатами и выводами на научных конференциях: Международные научно-практические конференции: «Актуальные вопросы психологии личности: идентичность и адаптация» (Ереван, 2025), «XVII Годичная научная конференция Российско-Армянского университета» (Ереван, 2023), «Арт-терапия в практической деятельности специалистов в области образования» (Санкт-Петербург, 2018), «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения» (Санкт-Петербург, 2019, 2018), «Служба практической психологии в системе образования Санкт-Петербурга» (Санкт-Петербург, 2019), «Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии» (Ялта, 2019); VIII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Детский сад будущего: ориентир на успех каждого ребенка» (Санкт-Петербург, 2019); региональной научно-практической конференция «Развитие дошкольного образования – приоритет образовательной политики: актуальные вопросы, проблемы, пути решения» (Салехард, 2022).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и семи приложений. Текст диссертации представлен на 156 страницах, содержит 21 таблицу и 3 рисунка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, КАК РЕСУРСА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКА

1.1. Эмоциональное благополучие дошкольника в образовательной среде детского сада: содержание и структура

В научном сообществе [37; 32; 51] отмечается отсутствие единой концептуальной позиции относительно природы, содержательного наполнения и структурной дифференциации феномена эмоционального благополучия.

В научной литературе понятие «эмоциональное мироощущение» [63; 73] зачастую используется как синоним эмоционального благополучия (Далее - ЭБ). Авторы определяют его как фундаментальное, внутреннее и субъективное отношение личности к миру, окружающим людям и к факту собственного существования. Это понятие схоже с понятием эмоционального благополучия и понятием «счастье» [8], в котором М. Аргайл выделяет два аспекта: эмоциональный и когнитивный.

К эмоциональному аспекту М. Аргайл относит чувство душевного подъема и другие положительные эмоции, а к когнитивному - удовлетворенность в конкретных областях (работой, здоровьем, собственной значимостью, компетентностью, самовыражением). Понятие «радости» в трудах К. Изард также созвучно рассматриваемой категории из-за таких компонентов радости, как удовлетворенность собой и повышение самооценки, а также отмеченной автором социальной обусловленности, как проявлений радости, так и причин ее возникновения [48].

Понятие «общей удовлетворенности жизнью» рассматривается рядом зарубежных исследователей как показатель благополучия, включающий в себя

настроение, удовлетворенность отношениями, достигнутыми целями, самооценку и самооценку способности справляться с повседневной жизнью [113; 122].

В зарубежной литературе присутствует тенденция синонимичного использования таких понятий, как «эмоциональное благополучие» (emotional well-being) и «психического здоровья» (mental health). Так ряд исследователей рассматривают понятия психического здоровья и эмоционального благополучия как синонимичные и взаимозаменяемые [113; 116; 126], поскольку они представляют собой идеальное состояние психики человека, в то время как С.Л.М. Keyes говорит о наличии или отсутствии эмоционального благополучия, как индикаторе наличия или отсутствия психического здоровья [116; 117].

Рассмотрим подходы к пониманию и определению категории «эмоциональное благополучие». В отечественной литературе можно встретить такие термины, как «эмоциональное благополучие» [36; 38; 51], «эмоционально-личностное благополучие» [32; 52], «эмоционально-психологическое благополучие» [58], «социально-эмоциональное благополучие» [118, 126]. Для целей нашего исследования особое значение имеет социальный аспект эмоционального благополучия, поэтому нами данное понятие будет рассматриваться в первую очередь как состояние удовлетворенности эмоциональных и социальных потребностей личности в социальной среде.

Модели эмоционального благополучия, предложенные как зарубежными [108], так и отечественными [38; 51; 52] исследователями включают компоненты, связанные как с влиянием на эмоциональное благополучие внутренних характеристик личности, так и внешней среды, включая семью, образовательные учреждения и общество.

Тесная взаимосвязь интрапсихического и экстрапсихического измерений эмоционального благополучия вызвана тем, что характеристики среды являются значимым фактором и ресурсом при удовлетворении потребностей людей в доверительном общении, положительной оценке личности, совместном творчестве и других потребностей, реализующихся в процессе взаимодействия и коммуникации.

Значение средовых факторов в формировании и поддержании эмоционального благополучия также подчеркивается в трудах представителя экологического подхода У. Бромфенбреннера [103]. Он выделял три наиболее значимых для развития ребенка составляющих социальной ситуации развития ребенка: деятельность ребенка, социальные роли, с которыми он сталкивается, и межличностные отношения, в которые он вступает.

Согласно экологической перспективе, здоровое эмоциональное развитие обусловлено конструктивным взаимодействием между множеством контекстных факторов и индивидуальными характеристиками (как внутриличностными, так и межличностными). Мы считаем необходимым также отметить, что при анализе факторов, влияющих на эмоциональное благополучие, важную роль играет не столько объективное окружение субъекта среды, сколько то, как оно воспринимается самим субъектом.

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы, посвященной проблемам эмоционального благополучия, показал отсутствие единого определения данного понятия и представления о его структуре.

В связи с этим нами предпринята попытка обобщить и систематизировать определения эмоционального благополучия и его структурные элементы, представленные в современных исследованиях отечественных и зарубежных авторов (Табл. 1 и 2).

Проведенный анализ показывает, что чаще других исследователи отмечают среди показателей эмоционального благополучия преобладание позитивного эмоционального фона, общую удовлетворенность жизнью, ощущение комфорта и наличие развитых навыков эмоциональной саморегуляции для стабилизации при взаимодействии с окружающей средой. Данные компоненты взаимосвязаны и формируют комплексную систему, обеспечивающую эмоциональное благополучие личности.

Таблица 1. Определение эмоционального благополучия в подходах современных исследователей

Авторы	Определение ЭБ
Глотова Г.А., Карапетян Л.В.	Эмоционально-личностное благополучие – это целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека [52].
Горчакова Н. М., Одинцова В. В.	Эмоциональное благополучие- эмоциональная компетенция , обеспечивающая доступ к эмоциональному опыту, регуляцию и трансформацию не поддающихся адаптации эмоций, выражение и понимание эмоций в межличностном общении [69].
Григорова Ю.Б.	Эмоциональное благополучие является одним из видов благополучия и может рассматриваться как интегральная характеристика , в которой представлены чувства, обусловленные успешным функционированием всех сторон личности [35].
Гребенщикова Т. В.	Эмоциональное благополучие - относительно устойчивое субъектное переживание индивидом эмоционального комфорта, связанного с удовлетворением личностно значимых потребностей, а также со способностью эмоционального регулирования [34].
Данилова О. Ю.	Эмоциональное благополучие - результат адекватного завершения циклического процесса эмоционального переживания человека, необходимым условием которого является прохождение эмоции (положительной или отрицательной) по эмоциональным уровням, начиная с чувственно-переживательного и заканчивая вегетативным [37].
Колягина В.Г.	Эмоциональное благополучие –это чувство уверенности, защищенности, которое способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям [56].
Gray G., Weare K.	Эмоциональное и социальное благополучие (emotional and social wellbeing) — это необходимое условие формирования компетенций ребенка, необходимых для успешной социализации и развития эмоциональной сферы (emotional and social competence) [130].
Keyes C.L.M.	Эмоциональное благополучие (emotional wellbeing) — это компонент субъективного благополучия , включающий в себя позитивный баланс положительного и отрицательного аффектов и осознание повышения уровня удовлетворенности жизнью в целом [111].
Langeland E.	Эмоциональное благополучие (emotional well-being) — это совокупность признаков, отражающих наличие или отсутствие позитивных и негативных эмоций в жизни [115].
Stewart-Brown S.	Эмоциональное благополучие (emotional wellbeing) — это целостное субъективное состояние баланса таких чувств, как: уверенность, энергичность, открытость, спокойствие, забота, счастье, удовольствие [124].

Примечание: Жирным шрифтом выделена основная позиция авторов, которая раскрывает понятие «эмоциональное благополучие»

Таблица 2. Структурные компоненты эмоционального благополучия в подходах современных исследователей

Авторы	Структурные компоненты ЭБ
Глотова Г.А., Карапетян Л.В.	1)Блок, связанный с позитивными переживаниями благополучия во внутреннем мире (отношение человека к своей жизни, установки по отношению к своему прошлому и будущему, чувство защищенности/незащищенности); 2) блок, связанный с позитивными переживаниями благополучия во внешнем мире;3) блок, связанный с негативными переживаниями (переживаниями неблагополучия). [52]
Григорова Ю.Б.	1)общий эмоциональный фон личности и включает два независимых фактора: позитивный и негативный аффект; 2) удовлетворенность жизнью. [35]
Данилова О.Ю.	Уровни проявления эмоционального благополучия: 1) чувственно - переживательный уровень 2) телесный уровень (мимика, жесты, телодвижения); 3) вегетативный уровень (покраснение кожных покровов, частота сердечных сокращений, пульс, температура тела, артериальное давление, величина зрачка); 4) эмоционально-психологический уровень (плач, улыбка); 5) социально – психологический уровень (Я-концепция личности, идентичность, самооценка). [37]
Иванова Е.В., Шаповаленко И.В.	1)Личностные характеристики (высокая адекватная самооценка, уверенность в себе, удовлетворенные потребности, наличие мотивации и интереса, элементарных ценностных представлений); 2)эмоционально-волевая сфера (положительный эмоциональный фон, низкий уровень агрессии, тревожности, страхов); 3) коммуникативная компетентность (высокий уровень взаимоотношений с детьми, со взрослыми, эмпатия); 4) особенности поведения и деятельности (низкий уровень фантазирования, активность в образовательной и свободной деятельности, наличие игры, самоконтроля, низкий уровень импульсивности); 5) состояние физического здоровья (отсутствие невротических проявлений).[47]
Колягина В.Г.	1) Уровень отношения ребенка к самому себе, сверстникам, взрослым. 2) общий эмоциональный тонус; 3) способность ребенка определять эмоциональное состояние другого; 4) уровень сопереживания, сочувствия, который ребенок демонстрирует в вербальном и невербальном плане.[56]
Орлова Е.А.	Преобладание положительного эмоционального фона, устойчиво положительного отношения ребенка к детскому саду, к самому себе, ко взрослым и сверстникам, низкий уровень агрессии и тревожности, сформированность адекватных эмоциональных реакций. [74]
Фаустова И.В.	1)Преимущественно положительное настроение; 2) низкий уровень стрессовых признаков или их отсутствие; 3) нормативный уровень страхов и тревожности; 4) адекватная самооценка; 5) умение сопереживать.[85]
Fredrickson B. L., Joiner T.	1)Позитивное субъективное восприятие прошлого, сопровождаемое чувством удовлетворения; 2) позитивное субъективное восприятие настоящего, сопровождаемое радостью и удовольствием;3). Отношение к своему будущему с надеждой и оптимизмом.[111]
Nelson Tina-Linnea	1) Навыки эмоциональной стабилизации и релаксации (выявление эмоциональных триггеров и умение противостоять им.); 2) коммуникативные навыки (владение эффективными формами и стратегиями межличностного взаимодействия);3) навыки внутриличностного общения ; 4) навыки эффективного решения проблем (умение расставлять приоритеты, прогнозировать ситуации).[126]

Аналитическая оценка подходов к определению эмоционального благополучия современными исследователями позволяет сформулировать рабочее определение эмоционального благополучия, под которым мы будем понимать *относительно устойчивое субъективное переживание человеком эмоционального комфорта и удовлетворенности жизнью и собой, возникающее и проявляющееся в процессе деятельности. В структуре ЭБ можно выделить когнитивный, эмоциональный и регулятивно-поведенческий компоненты.*

На основании проведенного анализа компонентов эмоционального благополучия, выделяемых разными исследователями, представляется возможным разделить компоненты ЭБ на следующие блоки:

1. Когнитивный блок, включающий в себя такие показатели, как: адекватная самооценка, положительное отношение к себе, окружающим, удовлетворенность жизнью, отношение к будущему с надеждой и оптимизмом.

2. Эмоциональный блок, включающий в себя: преимущественно положительное настроение, низкий уровень агрессии и тревожности, сформированность адекватных эмоциональных реакций, положительный эмоциональный фон, способность к эмпатии [60].

3. Регулятивно-поведенческий блок, к которому можно отнести такие показатели, как: навыки позитивного взаимодействия с окружающей средой, эмоциональной стабилизации и межличностного общения, релаксации, активность в образовательной и свободной деятельности, наличие самоконтроля.

Перейдем к рассмотрению работ, посвященных эмоциональному благополучию дошкольника. В работах ряда исследователей [46; 79] эмоциональное благополучие ребенка рассматривается как одно из основных достижений дошкольного возраста. Для целей нашего исследования важно рассмотреть факторы, определяющие эмоциональное благополучие дошкольника.

В исследованиях, посвященных изучению эмоциональной сферы детей дошкольного возраста среди факторов, влияющих на эмоциональное состояние ребенка дошкольного возраста, как правило выделяют: общение с родителями и

взаимоотношения в семье [110; 120], общение с педагогами [57; 62; 67;83], общение со сверстниками [47], достижение успеха в деятельности [107].

Е.В. Иванова и И.В. Шаповаленко предлагают следующую классификацию факторов эмоционального благополучия ребенка:

1. По форме — внешние (семья, детский сад) и внутренние (личностные характеристики, темперамент, пренатальный период и пр.);

2. По источнику влияния — биологические (врожденные особенности психофизического развития ребенка, особенности его темперамента и характера и т. д.), психологические (личностные особенности, конфликты, тревожность, наличие страхов, агрессивности и пр.) и психосоциальные (особенности воспитания в семье; ценностные ориентации родителей; наличие конфликтных отношений и т. д.) [46; 47].

Из данной классификации следует, что эмоциональное благополучие может рассматриваться как результат эффективной психической адаптации к взаимодействию ребенка с окружающей средой. Среди компонентов психической адаптации дошкольника отмечают: характер взаимоотношений ребенка со средой, состояние его личности в рамках этих контактов, качество ведущего вида деятельности (игры), наличие неудовлетворенных потребностей и способы их удовлетворения. [45; 46].

В работах ряда зарубежных исследователей среди факторов, влияющих на эмоциональное благополучие ребенка, выделяют характер взаимодействия педагогов с родителями, а также характер взаимодействия детей со значимыми взрослыми, которые, в свою очередь, должны быть последовательными, отзывчивыми и чуткими [102; 108; 126].

В трудах зарубежных исследователей [126; 127; 135] подчеркивается, что психическому здоровью и благополучию можно способствовать, сводя к минимуму воздействие факторов риска и усиливая развитие защитных факторов, то есть формируя устойчивость к воздействию факторов риска. При этом факторами риска являются как события и переживания, так и личностные особенности человека, которые увеличивают вероятность развития

эмоционального неблагополучия. [126]. Согласно М. Rutter, «защитные» факторы (или факторы «устойчивости») включают в себя несколько элементов: чувство собственного достоинства и уверенности в себе; вера в свою самоэффективность и способность справляться с изменениями, адаптироваться к среде; умение решать социальные проблемы [128].

Для ребенка дошкольного возраста основным источником эмоциональных переживаний является общение, как в домашней среде, так и в образовательной среде детского сада. Формирование вышеперечисленных факторов устойчивости применительно к детям дошкольного возраста, больше зависит от характера их взаимоотношений со взрослыми. Для дошкольника отношение окружающих является основным источником информации о себе. На основании интерпретации, поступающей извне информации, формируется самооценка и Я-концепция дошкольника.

В научно-методической литературе эмоциональное благополучие ребенка зачастую рассматривается как отсутствие неблагополучия [86; 88; 91]. Среди критериев и показателей эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста И.В. Фаустова и С.Н. Гамова выделяют нестабильность эмоционального реагирования, неадекватность эмоционального реагирования, доминирование отрицательных по содержанию эмоций, наличие эмоциональных отклонений, преобладание заниженной самооценки [86].

Эмоциональное неблагополучие детей рассматривается как отрицательное состояние, возникающее на фоне трудноразрешимых личностных конфликтов. При этом причинами его возникновения могут стать такие особенности эмоционально-волевой сферы ребенка, как нарушение адекватности его реагирования на внешние воздействия, недостаток самоконтроля поведения и др.

Проанализировав ряд исследований, посвященных эмоциональному неблагополучию дошкольника [57; 65; 85; 86; 91], можно выделить три основных группы факторов, оказывающих влияние на эмоциональное благополучие ребенка в образовательной среде:

1. Психологические особенности ребенка, индивидуальные характеристики,

особенности внутреннего мира, потребности и т.п.

2. Удовлетворенность дошкольника характером общения со взрослыми (педагогами, родителями).

3. Удовлетворенность ребенка характеристиками социальной среды.

М. Гамильтон и Г. Редмонд исследовали влияние социальной среды на эмоциональное благополучие ребенка и предложили в анализе эмоционального благополучия два взаимосвязанных полюса: индивидуальное измерение, включающее в себя внутриличностные и межличностные характеристики ребенка и средовое измерение, включающее в себя воздействие на ребенка внешней среды (семья, значимые взрослые, образовательное учреждение) [113].

Другими словами, если психологические потребности возникают во внутреннем мире ребенка и обусловлены его возрастными и личностными особенностями, то реализуются они с помощью ресурсов окружающей среды, где значимую роль играют педагоги, родители и другие взрослые, принимающие непосредственное участие в формировании этой среды, ее структуры, норм и правил.

Можно предположить, что степенью удовлетворенности возрастных потребностей дошкольника во многом обусловлена общая удовлетворенность жизнью и взаимодействием с окружающей средой, которая в свою очередь является одним из показателей эмоционального благополучия ребенка. Поэтому при исследовании компонентов эмоционального благополучия дошкольника в фокусе нашего внимания всегда будут находиться его возрастные потребности.

Потребности ребенка изучали Д.Б. Эльконин, А. Маслоу, А. Лоуэн, М.И. Лисина, М.Ю. Бурыкина и др. По определению М.Ю. Бурыкиной, личностные потребности дошкольника – это динамические функциональные состояния напряжения, возникающие вследствие переживания необходимости в межличностных отношениях, предметно-опосредованном взаимодействии детей дошкольного возраста с другими людьми [25].

М.Ю. Бурыкина отмечает, что личностные потребности ребенка могут развиваться гармонично (или дисгармонично), способствовать адекватному (или

неадекватному), целесообразному (или нецелесообразному) функционированию личности в обществе и регулированию собственной активности [25].

К личностным потребностям, проявляющимся в деятельностном межличностном взаимодействии, относят потребность общения, сотрудничестве, сотворчестве, автономности, самоутверждении, конкретной деятельности, в оценке и оценивании у детей дошкольного возраста [25].

По мнению ряда ученых [64; 91; 97; 98] от удовлетворения этих потребностей зависит сохранение индивидуальности человека при взаимодействии с окружающей средой, адаптация и интеграция человека в общество, успешная реализация его возможностей в этом обществе.

В работах М.И. Лисиной и Д.Б. Эльконина отмечается, что дошкольное детство представляет собой сензитивный период для удовлетворения потребностей: в доброжелательном внимании, оценке сверстника, самовыражении (наиболее ярко выражено в 3-4 года), сотрудничестве, уважении, сотворчестве и признании (наиболее ярко выражено в 5-6 лет), взаимопонимании, сопереживании (наиболее ярко выражено в 6-7 лет) [64; 97].

В зарубежных исследованиях среди ключевых потребностей на данном этапе онтогенеза выделяют потребность в исследовательской деятельности. Термин «исследовательское поведение» (*exploratory behavior*) встречается в работах ряда авторов [120; 121; 126; 136] и представляет собой совокупность поведенческих актов, функцией которых является изменение отношений человека с окружающей средой путем введения дополнительной информации в эту систему.

Исследовательская активность возникает, как правило, в ситуациях, вызывающих сильное любопытство у ребенка или же, ребенок, начиная испытывать скуку, сам ищет стимуляцию во внешнем мире. Это форма взаимодействия ребенка с внешней средой с целью получения информации о ней.

В работах отечественных и зарубежных авторов, наряду с потребностью в исследовательском поведении, также отмечается потребность дошкольника в автономии и доброжелательном общении как со взрослыми, так и с ровесниками.

Е.А. Курганова и Е. А. Соболева подчеркивают, что дошкольном возрасте происходит качественное изменение коммуникативного развития: внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения становятся ведущими, что отражает возрастные потребности ребенка в самостоятельности, познании окружающего мира и социальном взаимодействии [61].

В этот период у детей формируется стремление к независимым действиям, развивается способность понимать эмоции и намерения других людей, а также осознанно следовать социальным нормам. Общение перестает ограничиваться конкретными ситуациями, приобретая более осмысленный и развернутый характер [61].

Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент для дальнейшего социально-эмоционального развития, что делает данный период значимым для целенаправленной педагогической и воспитательной работы и получения опыта конструктивных форм взаимодействия ребенка с окружающими взрослыми.

Стоит отметить, что удовлетворение потребностей в исследовательском поведении и автономии в равной степени зависит от форм взаимодействия и поддержания дисциплины в группе, так и от организации предметно-пространственной среды в группе детского сада. Таким образом, создание условий для эмоционального благополучия требует комплексного подхода, учитывающего как социальные, так и физические аспекты образовательной среды.

В таблице 3 знаком «+» отмечены потребности детей дошкольного возраста, анализируемые в работах отечественных и зарубежных исследователей, сгруппированные в соответствии с выделенными нами компонентами эмоционального благополучия.

Данная систематизация наглядно демонстрирует многогранность феномена и позволяет выделить ключевые векторы для его поддержки в дошкольных образовательных учреждениях.

Таблица 3. Соотнесение возрастных потребностей дошкольника с компонентами
ЭБ в оценках исследователей

Автор	Потребности, относящиеся к эмоциональному компоненту			Потребности, относящиеся к регулятивно-поведенческому компоненту		Потребности, относящиеся к когнитивному компоненту
	Доверительное общение	Безопасность (защита)	Взаимопонимание	Исследовательская деятельность	Автономия	Уважение и позитивная оценка личности
М.Ю. Бурыкина [25]	+				+	+
М.И. Лисина [64]	+		+			+
Г.Р. Шафикова [92]	+	+	+			+
Д.Б.Эльконин [97]	+		+			+
Meuwissen Alyssa S. , Stephanie M. Carlson [125]	+			+	+	
Laevers, F.[119; 120]	+	+		+		
Fay-Stammbach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P.[109]		+				
D.J. Wood [137]				+	+	
Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N.[102]		+			+	
Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dokovic, M [115]					+	

Аналитическая оценка подходов к определению эмоционального благополучия современными исследователями позволяет сформулировать рабочее определение **эмоционального благополучия дошкольника (Далее-ЭБД)**, под которым мы будем понимать относительно устойчивое субъективное переживание ребенком эмоционального комфорта и удовлетворенности собой и взаимодействием с окружающей средой, характеризующееся преимущественно положительным эмоциональным фоном, низким уровнем тревожности и удовлетворенностью потребности в доброжелательном общении и положительной оценке собственной личности окружающими. В структуре эмоционального благополучия дошкольника можно выделить, эмоциональный, когнитивный и регулятивно-поведенческий компоненты.

В этой логике, структурными элементами ЭБД являются: 1. На эмоциональном уровне: преимущественно положительный эмоциональный фон, низкий уровень тревожности; 2. На регулятивно-поведенческом уровне: удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой, удовлетворенность потребности в доброжелательном общении. 3. На когнитивном уровне: положительное отношение к себе и окружающим, удовлетворенность потребности в положительной оценке собственной личности.

На основании проведенного анализа исследований психологических особенностей и потребностей детей старшего дошкольного возраста, можно сделать вывод, что наибольший риск возникновения эмоционального неблагополучия может быть связан с неудовлетворенностью возрастных потребностей ребенка. Вслед за М. Раудсепп мы считаем, что в образовательной среде должны реализовываться все пять главных типов социальной поддержки: эмоциональная поддержка, информационная поддержка, статусная поддержка, инструментальная поддержка и диффузная поддержка [79].

В таблице 4 мы рассматриваем каждый из указанных типов социальной поддержки с точки зрения возрастных потребностей, которые должны удовлетворяться в образовательной среде ДООУ.

Таблица 4. Соотнесение возрастных потребностей дошкольника и видов социальной поддержки в образовательной среде детского сада

Вид социальной поддержки	Содержание	Возрастные потребности
Эмоциональная поддержка	личностное доверительное общение, выражение близости, эмпатии, заботливости, понимания, симпатии, предоставление межличностного комфорта и безопасности, аффективной связи, недирективное общение	Потребность в безопасности (защите) [110; 119] Потребность в доверительном общении [64; 95; 126] Потребность во взаимопонимании [64; 95]
Информационная поддержка	советы, анализ ситуации, обратная связь, информация, помогающая решать проблемы.	Потребность в исследовательской деятельности [119; 126] Потребность в безопасности (защите) [110; 119]
Статусная поддержка	выражение принятия, одобрения, уважения, предоставление возможности для положительного социального сравнения, поддержка самоуважения субъекта, информация, нужная для самооценки, признание индивидуальности	Потребность в уважении и позитивной оценке личности [64; 97]
Инструментальная поддержка	услуги, материальная и практическая помощь в достижении цели, решении проблемы, преодолении кризиса и т. д.	Потребность в безопасности [110; 119] (защите) Потребность в автономии [126]
Диффузная поддержка	позитивная неспецифическая интеракция, дружеское общение, совместное времяпрепровождение, отвлечение от стрессора и т. д.	Потребность в доверительном общении [64; 97; 126] Потребность в безопасности (защите) [110; 119]

Образовательная среда представляет собой микросоциум, в котором и должны реализовываться потребности дошкольника: потребность в доверительном общении, потребность в безопасности (защите), потребность во

взаимопонимании, потребность в исследовательской деятельности, потребность в автономии, потребность в уважении и позитивной оценке личности. Связь среды и эмоционального благополучия также подчеркивается в модели Felce D., Perry J. [110], в которой качество жизни детей включает ряд взаимосвязанных конструкторов, где наряду с активностью, физическим и материальным благополучием выделялся такой близкий к понятию эмоционального благополучия ребенка параметр, как социально-эмоциональное благополучие.

Следует отметить, что согласно Д.И. Фельдштейну, на рубеже 5-6 лет происходит значительная трансформация личности ребенка в области социальных связей: у ребенка в 5 лет еще отсутствует субъективное отношение к социальным ценностям, ребенок находится в узком кругу интимно-личностных отношений, ориентируется в основном на знакомые, окружающие их предметы и близких людей и лишь к 6 годам у ребенка формируется более широкое понимание социальных связей, осознание своей принадлежности к детскому коллективу, понимание и оценка социальных явлений, ориентация на оценочное отношение взрослого через призму конкретной деятельности, реализация потребности ребенка в приобщении себя к обществу («я в обществе») складывается и разворачивается на основе размежевания, разделения его «я» от других людей («я и общество») [84]. Таким образом, от характеристик социально-психологического компонента образовательной среды зависит, насколько успешно ребенок будет справляться с необходимостью автономного решения возникающих бытовых и коммуникативных задач, и, как следствие, сохранять устойчивый уровень эмоционального благополучия.

Становится очевидным, что большая часть факторов, детерминирующих эмоциональное благополучие дошкольников относится к особенностям образовательной среды, к психологической характеристике которой мы и переходим в следующем параграфе работы.

1.2. Психологическая безопасность образовательной среды дошкольного образовательного учреждения как фактор психического развития дошкольника

В данном параграфе мы проанализируем психологические особенности образовательной среды ДООУ и ее значимую характеристику – психологическую безопасность, которая и придает среде развивающий характер.

Развитие человека происходит в тесном взаимодействии со средой, в которой он существует. Согласно Л.С. Выготскому, развитие ребенка — это социальный процесс, а главный фактор развития — это качество взаимодействия. Социальный конструктивизм Л.С. Выготского существенно отличается от предшествовавших ему теорий внутреннего развития (А. Гезелл, С. Холл, Ж.-Ж. Руссо), рассматривающих развитие как процесс созревания, генетически predetermined последовательность событий и отводящих пассивную роль в этом процессе, как ребенку, так и его окружению, а также от теорий внешнего формирования (Д. Локк, Ф. Скиннер, Д. Уотсон), согласно которым ребенок пассивен и развивается только под воздействием активности его окружения. Такие принципы социального конструктивизма, как принцип содействия и принцип участия подразумевают активность всех участников образовательных отношений. При этом родители также рассматриваются как важные участники социальных отношений ребенка. Английский психолог и психоаналитик, а также автор теории привязанности, Д. Боулби утверждал, что понять человеческое поведение можно только рассмотрев его среду адаптации, основную среду, в которой оно формируется [23]. Стоит отметить, что среда не только формирует социальные и коммуникативные навыки ребенка, но каждой стадии развития присущи ожидания общества, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им.

В зарубежных источниках понятия «образовательная среда» (environment) и «условия» (setting) часто употребляются как синонимичные. При проведении анализа зарубежной психолого-педагогической литературы нами было сделано

следующее заключение: поскольку английскому языку свойственна многозначность слов, слово «setting» имеет более 10 значений, среди которых «окружающая обстановка», «условия» и «декорации и костюмы». Во многом эти значения отражают видение образовательной среды как: 1. Окружающей ребенка действительности, из которой он может черпать информацию об окружающем мире в целом. 2. Совокупности условий, необходимых для полноценного развития ребенка. 3. «Сцены», на которой ребенок может безопасно играть разные социальные роли, применять и отрабатывать полученные социально-коммуникативные навыки.

Развивающий потенциал образовательной среды отмечается В.И. Пановым в работах, посвященных экологической психологии, в которых подчеркивается значимость создания образовательной среды развивающего типа, которая обеспечивала бы проявление и развитие творческого начала каждого обучающегося и в то же время давала возможность удовлетворения потребности в саморазвитии и обучении детям с разной степенью готовности к нему [71].

По определению И.А. Баевой, образовательная среда «представляет собой психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение» [10, с.27]. В трудах В.А. Ясвина под образовательной средой понимается «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [99, с.14]. Следовательно, сущностью образовательной среды является совокупность личностных особенностей и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса, особенности содержания образования в единстве материально-предметного содержания и способа его усвоения. Качество образовательной среды, в таком случае, будет определяться содержанием отношений участников образовательного процесса, поскольку именно в характере их взаимоотношений проявляется психологическая сущность образовательной среды [10].

Под референтной значимостью среды понимается то, что ребенок относит себя к этой среде психологически, ориентируясь при этом на ее ценности и нормы, хочет быть частью этой среды. Исследователи, занимавшиеся теориями «референтных групп» (Г. Хайман, Т. Ньюком, М. Шериф, Г. Келли, Р. Мертон и др.) подчеркивают особую роль безопасности и состояния эмоционального благополучия при выборе группы в качестве референтной или «эталонной» [11; 15]. Только тогда эта группа сможет стать системой отсчета для оценки себя и других, источником формирования социальных установок и ценностных ориентаций.

Другими словами, от норм и правил группы, ставшей для ребенка референтной, зависит то, какие модели взаимодействия он будет рассматривать как «нормальные» и «правильные». Полученный в референтной группе социальный и коммуникативный опыт ребенок пронесет с собой и на другие уровни образования и этапы онтогенеза.

Следует отметить, что на данный момент наиболее изученной с позиции влияния на психическое развитие является школьная образовательная среда и, частично, среда высшей школы [15; 62; 71; 99; 101]. Образовательная среда ДОУ реже выступает объектом исследования с позиции влияния на психическое развитие и состояние дошкольника.

Образовательная среда ДОУ представляет собой коммуникативное пространство, где модели взаимодействия субъектов образовательной среды не только реализуются, но и формируются. Дошкольное образование является первой ступенью не только образования, но и социализации детей. Именно здесь они учатся уважать как свои личностные особенности, так и окружающих. Это среда, в которой формируются референтные группы, принадлежность к которым является значимым фактором развития эмоциональной и коммуникативной сфер ребенка.

Соотношение субъективных и объективных компонентов образовательной среды детского сада, а также ее формирующее воздействие на личность ребенка подчеркивает С.З. Алиева, рассматривая образовательную среду детского сада как

«многофакторный континуум, аккумулирующий целенаправленно создаваемые условия взаимодействия субъективного мира развивающейся личности с его уникальными характеристиками (избирательность переживаний, поиск смыслов, потребность в самореализации) и объективного мира образовательного учреждения (индивидуальности педагогов и учащихся, предметно-пространственное окружение, информационные потоки), в которых целью и ценностью становится повышение собственной субъектности на основе нахождения своего рода «ниши» для реализации своего личностного потенциала.»[5, с. 15]

Среди факторов, определяющих специфику образовательной среды ДООУ, М.С. Мириманова выделяет: типовые и видовые особенности образовательного учреждения, систему организации жизнедеятельности детей, включенность детей в закрытые группы и уровень защищенности каждого ребёнка в них (ребенок помещен в группу, где он ничего и никого не выбирает), защищенность от психологического насилия всех субъектов образовательной среды, социальные контакты субъектов образовательного учреждения (личный пример, образ жизни, поведение).

М.С. Мириманова также отмечает роль общения в образовательной среде ДООУ. Автор определяет общение, как центральную категорию для ДООУ, а поиск общего, общность, способность к единению автор считает определяющими характеристиками образовательной среды, отсутствие которых ведет к социогенным заболеваниям [70].

М.Б. Калашникова отмечает следующие особенности образовательной среды ДООУ:

1. Большой объем времени нахождения ребенка в ДООУ (до 8-10 часов ежедневно);
2. Интенсивность и разнообразность деятельности;
3. Информационно насыщенная среда;
4. Многообразие видов и ситуаций общения [49];

В работах В.А. Шмаковой представлены результаты исследования

имплицитных представлений родителей о «хорошей» и «плохой» образовательной среде детского сада. Автор выделяет три системы отношений, имплицитно присутствующие в сознании родителей: 1) развивающий потенциал среды детского сада, 2) отношение воспитателя к ребенку, 3) взаимодействие педагогов с родителями. Интересно, что показателями «хорошей» образовательной среды для родителей наравне с высоким уровнем доброжелательности и принятия у воспитателей по отношению к ребенку для родителей значимым оказался уровень их информированности о характеристиках образовательной среды, в которой находятся их дети [95].

Проанализированные параметры, компоненты и свойства образовательной среды ДООУ, позволяют выделить отличительные особенности образовательной среды детского сада:

1. Низкая степень автономности ребенка. Необходимость в активном участии и организующей и регулирующей помощи взрослого в образовательном процессе и процессе адаптации ребенка к детскому саду. Большая степень взаимодействия образовательной организации с семьями воспитанников, чем на других уровнях образования.

2. Организация образовательной деятельности в соответствии с ведущим видом деятельности в дошкольном детстве - игрой. Повышение роли развивающей предметно-пространственной среды.

3. Преобладание развивающей деятельности над образовательной, отсутствие оценки образовательной деятельности воспитанников.

4. Нацеленность образовательной деятельности в первую очередь на формирование социальной и коммуникативной компетенции дошкольников.

5. Ориентированность как на проживание ребенком дошкольного детства во всей его полноте, так и на формирование готовности следующему этапу онтогенеза - школьному детству.

6. Большая проявленность контролирующей и формирующей функции педагога по сравнению с другими уровнями образования.

В последнее время, говоря об образовательной среде дошкольного образовательного учреждения, исследователи все больше внимания уделяют такой ее характеристике, как психологическая безопасность, обосновывая, что именно данная характеристика максимально способствует психическому развитию ребенка.

Исследования, посвященные проблеме психологической безопасности образовательной среды школы, как правило, опираются на следующее ее определение: «Психологическая безопасность образовательной среды — это состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия, удовлетворяющее потребность в личностно-доверительном общении, создающее референтность среды» [11, с.6].

Ряд исследователей отмечают взаимосвязь состояния психологической безопасности среды и психического здоровья ребенка [14; 40], субъективного благополучия [68], социального интеллекта [24], эмоционального благополучия [3; 4].

В исследованиях, посвященных проблемам психологической безопасности образовательной среды особого внимания, на наш взгляд, заслуживает понятие «воплощённости» в образовательную среду, как некоего идеального состояния ребенка в среде. Во многом созвучно понятию референтной значимости среды для ребенка, но не ограничивается им понятие «воплощённости» ученика в образовательную среду [82]. По мнению С.Ф. Сергеева и В.А. Якунина, человек «безопасно воплощен» в образовательную среду при наличии достаточного и необходимого разнообразия, необходимого чтобы среагировать на управляющие воздействия обучающей среды таким образом, чтобы избежать нарушений психического и физического здоровья при достижении требуемого уровня образования. Среди проявлений воплощенной безопасности образовательной среды авторы отмечают её способности к самоорганизации, а также свойство купировать и без последствий для здоровья ребенка разрешать все возможные негативные формы влияний обучающей среды и её компонентов [82]. Таким образом, достижение состояния воплощенной безопасности ОС возможно лишь

при условии синхронного взаимодействия средств, обеспечивающих безопасность в среде и ее субъектах.

Таким образом, «воплощенная безопасность» субъектов образовательной среды, может рассматриваться, как логический итог, результат формирования психологически безопасной образовательной среды.

В.И. Долгова определяет психологически безопасную развивающую среду как «благоприятную среду жизни и деятельности человека, а также окружающие ее общественные, материальные и духовные условия, которые положительно влияют на здоровье личности» [40, с.24].

Среди значимых эмпирических критериев психологической безопасности школьной образовательной среды И.А. Баева выделяет: позитивное, нейтральное или отрицательное отношение субъектов образовательной среды к ней, удовлетворённость её участников основными характеристиками взаимодействия и защищенность от психологического насилия [11].

Л.Г. Астахова выделяет следующие особенности позиции воспитателя (взрослого) в образовательной среде детского сада, которые могут провоцировать проявление психологического насилия:

1. Непосредственность насилия, отсутствие предварительной стадии, обдумывания, предвкушения, периода накопления напряжения, резкая смена настроения ребенка.

2. «Монополия на власть» и физическое превосходство у воспитателей детских садов, ощущение ребенком угрозы применения силового преимущества воспитателем в случае нарушения дисциплины.

3. Большая степень вовлеченности воспитателя в процесс медиации межличностных конфликтов, возникающих в группе.

4. Меньшая степень осознанности в действиях ребенка, более низкий уровень способности спрогнозировать последствия своих действий у ребенка дошкольного возраста, по сравнению с ребенком школьного возраста. Склонность быть против насилия только «на словах» [9].

Такие опасности как выбор дисциплинарных методов, не адекватных ситуации, несовпадение реальных и формально декларируемых целей образовательной деятельности, разрушение границы, отделяющей образовательную коммуникацию от других форм коммуникации, манипулирование детьми, социальная деформация, попытки обучающего влияния на учеников людьми, не имеющими формального отношения к обучению, могут быть обусловлены неправильным распределением и пониманием субъектами своих социальных ролей в образовательной среде. Следствием этого непонимания могут стать дисфункциональные модели взаимоотношений между субъектами образовательной среды, проблемы в организации образовательной среды на всех уровнях, что обуславливает нарушение психологической безопасности среды и ее участников и будет способствовать снижению уровня их эмоционального благополучия.

И если вопросы моделирования и проектирования психологически безопасной образовательной среды школы и вуза достаточно хорошо теоретически и эмпирически исследованы [13; 60], то исследований, посвященных изучению психологической безопасности образовательной среды детского сада, крайне мало.

Исследователи психологической безопасности дошкольников [49; 60; 66; 70] отмечают следующие угрозы психологической безопасности личности ребенка, разделяя их на внешние и внутренние. К внешним источникам угроз относят: манипулирование детьми, индивидуально-психологические особенности персонала, межличностные отношения детей в группе (грубость и жестокость при отсутствии адекватной реакции педагога), враждебность окружающей ребенка (отсутствие доступа к игрушкам, ограничение движения), необоснованные запреты, интеллектуально-физические и психоэмоциональные перегрузки из-за нерационально построенного режима жизнедеятельности детей, неправильная организация общения в диаде «ребенок-воспитатель», отсутствие понятных ребенку правил, регулирующих его поведение в детском обществе; невнимание к ребенку со стороны родителей [49].

К внутренним источникам угроз психологической безопасности ребенка относят: сформировавшиеся в результате неправильного воспитания в семье привычки негативного поведения, осознание ребенком на фоне других детей своей неуспешности, отсутствие автономности и самостоятельности, индивидуально-личностные особенности ребенка (боязливость или привычка постоянно быть в центре внимания), патология физического развития.

Таким образом, показателями психологической безопасности ОС детского сада могут выступать: 1. Наличие в ОС конструктивных моделей общения и выхода из конфликта, поддерживаемых всеми субъектами ОС. 2. Осознание и принятие всеми субъектами ОС правил, обеспечивающих отсутствие проявлений психологического насилия. 3. Поддержание необходимого уровня свободы и автономии субъектов ОС, что характеризуется низким уровнем тревоги и страха совершить ошибку у субъектов ОС.

Важно понимать, что одним из значимых факторов, влияющим на референтность среды и удовлетворенность дошкольников ее характеристиками является предметно-пространственная среда. В исследованиях факторов, влияющих на эмоциональное состояние дошкольников [40] подчеркивается привязанность детей не только к людям из ближайшего окружения, но и к предметам материального мира, месту и пр. (дом, детский сад, парк, игровой клуб и т.п.). Во взрослом возрасте люди могут вспоминать отдельные элементы предметно-пространственной среды образовательных учреждений или дома, которые вызывали у них в детстве как положительные, так и отрицательные эмоции. Это могут быть качели во дворе у бабушки или песочница причудливой формы на площадке в детском саду. В теории экологических систем У. Бронфенбреннера дети являются как продуктами, так и создателями окружающей среды [103]. В группе детского сада это проявляется при организации предметно-пространственного компонента образовательной среды: мебель легко перемещается, в группе присутствуют декоративные элементы (рисунки, поделки и т.п.) и методические материалы (игры, книги, игрушки, расписание, раздаточные материалы).

В работах, посвященных роли среды в развитии ребенка, ряд исследователей отмечает значимость и особую роль предметно-пространственного компонента [14; 41; 43; 70]. В научно-методической литературе под развивающей предметно-пространственной средой обычно понимается естественная комфортабельная обстановка, рационально организованная в пространстве и времени, насыщенная разнообразными предметами и игровыми материалами [41].

В ряде работ подчеркивается ориентированность предметно-развивающей среды на стимулирование игровой, коммуникативной и исследовательской деятельности дошкольников [14; 43], ее влияние на психологическое здоровье [40], развитие духовного и физического облика ребенка [72].

Предметно-пространственный компонент является одной из значимых психологических характеристик ПБ именно для ДОУ поскольку от его характеристик зависит удовлетворение потребностей дошкольника в автономии и исследовательской деятельности.

Проанализировав ряд исследований психологических характеристик образовательной среды ДОУ [3; 5; 14; 34], выделим основные компоненты психологически безопасной образовательной среды ДОУ:

1. Компоненты, связанные с формами межличностного взаимодействия, принятыми в ОС: позитивное информирование ребенка о разных сторонах жизни в соответствии с возрастным уровнем понимания, ориентация на возрастные физиологические особенности детей; поощрительное воздействие; создание отношений доверия; наличие конструктивных моделей выхода из конфликтных ситуаций и купирования проявлений психологического насилия в ОС, наличие адаптивных ритуалов, вплетенных в ежедневное взаимодействие с окружающими.

2. Формы организации образовательного процесса и методы поддержания дисциплины в группе, обеспечивающие защищенность субъектов ОС от психологического насилия. К данному компоненту также относится поддержка инициативы, уважение к личности и информационная защищенность ребенка.

3. Референтная значимость и удовлетворенность субъектов ОС ее характеристиками, желание ребенка быть частью этой среды, отсутствие в группе «непринимаемых детей», позитивная оценка характеристик среды ее субъектами.

4. Предметно-пространственный компонент, способствующий поддержке исследовательского поведения необходимый уровень автономии ребенка, поощрение собственной активности ребенка, самостоятельности, возможности завершать начатое дело, реализовать замысел, цель, игровое намерение и т. д. при сохранении взрослым функции поддержки и регуляции; свободный выбор вида деятельности, возрастосообразность и пространственная доступность игрушек и игровых материалов; продуманное пространственное, световое и цветное оформление среды;

На данные компоненты психологической безопасности ОС детского сада (ПБОС ДОУ) мы будем опираться при подборе методик для диагностики ПБОС ДОУ.

1.2. Психологическая безопасность образовательной среды группы дошкольного образовательного учреждения как условие эмоционального благополучия дошкольника и роль взрослого в ее формировании

Группа детского сада – это первый микросоциум, в который погружается ребенок и получает свой первый опыт взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, подчиняясь при этом правилам и нормам, принятым в этом социуме. В дальнейшем происходит интериоризация этих норм и правил, что закладывает базис референтности данной среды. Другими словами, ребенок ощущает себя частью этого социума и может сказать «у нас так принято» или же «у нас так не делают». Количество референтных взрослых у дошкольников существенно меньше, чем у детей школьного возраста. Как правило, основы социальных норм в ДОУ формируются воспитателями в группе. Из-за низкого уровня автономности и критичности оценки поступающей информации группа детского сада и ее

принятые в ней модели взаимоотношений есть для дошкольника «истина в последней инстанции».

Несмотря на то, что группа детского сада является социально-педагогическим явлением, развивающимся под воздействием воспитателя, благодаря имеющимся внутригрупповым процессам в ней существуют зачатки саморегуляции, а следовательно, группа детского сада может рассматриваться как генетически наиболее ранняя ступень социальной организации, с непосредственными индивидуальными контактами и на которой формируются первые значимые отношения между членами группы [76; 78]. Важно понимать, что роль воспитателя в формировании безопасной среды взаимодействия ограничивается тем, что поведенческий репертуар ребенка, приходящего в детский сад, во многом является отражением тех моделей взаимодействия, которые доминируют в его семейной системе. Несмотря на то, что, по данным Е.А. Кургановой и Е.М. Листик, дети из асоциальных семей изначально демонстрируют значительные трудности в усвоении социальных норм и устойчивость девиантных стереотипов поведения [65], благоприятная образовательная среда детского сада способна нивелировать эти негативные влияния. Важнейшую роль в этом процессе играет возрастная пластичность психики дошкольника. Благодаря высокой восприимчивости и гибкости, характерной для данного возрастного периода, даже эти дети успешно адаптируются к конструктивным моделям взаимодействия, предлагаемым педагогом и принимаемым детским коллективом, постепенно интериоризируя новые, социально одобряемые нормы.

В то же время, наличие угроз психическому здоровью в группе детского сада является психотравмирующим фактором, оказывающим влияние на все сферы жизни и развития ребенка. Благоприятный социально-психологический климат группы характеризуется удовлетворенностью взаимоотношениями, высоким уровнем взаимных симпатий, отсутствием «изолированных» детей. В таких группах отсутствуют дети, которых сверстники не хотят принимать в

совместные игры. В этих группах, как правило, ценностные ориентации направлены на нравственные качества.

В нашем исследовании мы будем изучать психологическую безопасность образовательной среды именно группы детского сада, а не детского сада в целом. Поскольку одна из важнейших функций образовательной среды – обеспечивать решение возрастных задач развития и удовлетворять основные потребности, на дошкольном уровне образования роль референтных взрослых (воспитателей и педагогов конкретной группы) является ключевой в силу низкого уровня автономности и мобильности детей в масштабах всего учреждения.

Анализ работ, посвященных изучению психологических характеристик образовательной среды дошкольного образовательного учреждения [14; 40; 72; 74] показал, что к основополагающим характеристикам психологически безопасной среды можно отнести: развивающий характер пространства детства, комфортность, удовлетворенность субъектов образовательной средой и защищенность от психологического насилия во взаимодействии с ней, не способствовать проявлению агрессии, жестокости и возникновению тревоги.

Проведенный анализ дал основание сформулировать рабочее определение психологической безопасности образовательной среды группы детского сада, под которой мы понимаем *состояние, имеющее высокий уровень референтной значимости и удовлетворенности субъектов ОС ее характеристиками, наличием конструктивных форм межличностного взаимодействия и поддержания дисциплины в группе, обеспечивающих защищенность субъектов ОС от психологического насилия, а также особенностями организации образовательного процесса и предметно-пространственной среды, обеспечивающими необходимый ребенку уровень автономии и мотивирующий исследовательское поведение ребенка при сохранении взрослым функции поддержки и регуляции.*

Принципиальным отличием анализа психологической безопасности образовательной среды группы детского сада от образовательных сред других

уровней образования является абсолютное превалирование роли взрослого-воспитателя в ее обеспечении.

Начало посещения ребенком детского сада является важным этапом социального развития ребенка, и характеризуется увеличением количества значимых взрослых в его жизни. Воспитатели и педагоги ДОО становятся референтными лицами для ребенка, предоставляющими ему первый опыт самостоятельного построения социальных связей со взрослыми, не являющимися родителями или членами семьи.

В.М. Иванова отмечает зависимость успешности в построении ребенком взаимоотношений с окружающими людьми от овладения навыками общения, которые он усвоит в процессе взаимодействия с педагогом [45].

Таким образом, в стенах ДОО педагоги должны не просто помогать ребенку в формировании моделей конструктивного взаимодействия с окружающими, а, в первую очередь, предоставлять ребенку позитивный опыт взаимодействия с собой. То есть педагог является непосредственным участником взаимоотношений в процессе их формирования, а не контролирующим наблюдателем.

В работах зарубежных исследователей, посвященных эмоциональному благополучию ребенка, особого внимания, по нашему мнению, заслуживают два подхода: подход, основанный на роли «ключевого человека» («Key person's approach») и «общешкольный подход» («whole school approach»). Поясним, что слово «школа» (school) в работах зарубежных исследователей [126; 128; 135; 137] часто используется в отношении дошкольного образования.

Подход, основанный на роли «ключевого человека» в развитии ребенка («Key person's approach») применяется в детских дошкольных организациях Великобритании с 2008 года и нацелен на поддержание привязанности между отдельными детьми, их семьями и специалистами [126; 135; 136]. Данный подход основан на теории привязанности, разработанной в 1950-е годы Джоном Боулби и рассматривающей чувство защищенности и безопасности как условие увеличения его познавательной активности. Следовательно, среда, обладающая психологическими характеристиками, способными сформировать эту

защищенность, может стать ресурсом эмоционального благополучия дошкольника.

Согласно этому подходу, в детской дошкольной организации каждому ребенку должен быть назначен взрослый человек, роль которого будет заключаться в учете индивидуальных потребностей ребенка, помощи в адаптации, позитивном взаимодействии с родителями этого ребенка. Таким образом, на первый план выходит роль взрослого как наставника в области построения ребенком психологически безопасных и конструктивных взаимоотношений в окружающей среде, а следовательно, проводника психологической безопасности. В данном процессе особое значение обретают не только уровень психолого-педагогической компетентности педагога, но и модели межличностного взаимодействия, принятые в коллективе детского сада, соблюдение сотрудниками норм корпоративной этики, наличие корпоративной культуры, направленной на поддержку психологической безопасности и эмоционального благополучия всех субъектов образовательной среды.

Системный и комплексный характер формирования психологически комфортной образовательной среды также подчеркивается в работах зарубежных исследователей, посвященных реализации общешкольного подхода» («whole school approach»), который понимается как «многокомпонентный процесс, который включает в себя поддерживающую среду и культуру образовательной организации, поощряющую терпимость и признание на всех уровнях, а также способствует благополучию и развитию педагогов и обеспечивает профилактику проблем, связанных с психическим здоровьем учащихся, обеспечивая их раннее выявление [135; 136]. Согласно общешкольному подходу («whole school approach»), политика образовательного учреждения должна быть направлена на поддержку благополучия субъектов образовательной среды. Таким образом персонал, родители, обучающиеся и внешние службы работают в этом направлении. Этот подход отличается системностью и включает такие области, как учебный план, образовательная среда и взаимоотношения ее субъектов [134].

К общешкольным подходам относится программа «Социальные и эмоциональные аспекты обучения» (SEAL), которая появилась в Великобритании в 2005 году и была направлена на поддержку детей в возрасте от 3 до 16 лет в развитии их социальных навыков. Эти навыки включали в себя навыки рефлексии и самоанализа, управления своими чувствами, эмпатию. Эти навыки межличностного и внутриличностного общения способствуют укреплению эмоционального благополучия.

В работах зарубежных исследователей [126; 130; 131; 135] подчеркивается важность профилактики рисков для психического здоровья и эмоционального благополучия ребенка уже в раннем возрасте, на этапе дошкольного детства. При этом раннее вмешательство подразумевает не только реагирование на ранние признаки поведенческих или эмоциональных проблем у дошкольников, но и смягчение воздействия факторов риска, а также осуществление профилактики эмоционального неблагополучия [126].

Обобщая проанализированные зарубежные подходы и программы отметим, что каждая из них подчеркивает роль администрации, руководителей дошкольных образовательных учреждений в создании психологической атмосферы для позитивного личностного развития ребенка. Формирование эффективной системы взаимодействия участников образовательных отношений, психологически комфортной корпоративной среды, норм и правил, направленных на поддержку психического здоровья сотрудников, взаимодействующих с ребенком, в свою очередь, является задачей руководителя организации. Подчеркивается, что важным условием успешной реализации любой программы является постоянное обучение и повышение психолого-педагогической компетентности не только педагогов, а, прежде всего, администрации образовательного учреждения.

Возвращаясь к системе дошкольного образования в России, нельзя не отметить ряд возможных препятствий на пути внедрения каждого из этих подходов в «готовом», неизменном виде, в случае возникновения такой необходимости. Эти препятствия будут связаны с факторами, характерными для большинства ДООУ, как, например, количество воспитанников в

общеразвивающей группе детского сада, порой достигающее 30 человек, что делает невозможным воплощение в жизнь подхода, основанного на роли «ключевого человека». В то же время, элементы данного подхода реализуются в группах компенсирующей и коррекционной направленностей. «Общешкольный подход» имеет меньше объективных препятствий для своей реализации.

Основные сложности могут быть вызваны особенностями общей политики учреждения. Успешность реализации элементов данного подхода во многом зависит от представлений администрации и педагогического коллектива образовательного учреждения о роли каждого участника образовательных отношений в формировании психологически безопасной среды. Элементы данного подхода уже активно внедряются в образовательных учреждениях и имеют высокий потенциал при формировании образовательной среды, способствующей сохранению психического здоровья и эмоционального благополучия ее субъектов.

Ресурсом эмоционального благополучия воспитанников в данном подходе становятся тот опыт доверительного и доброжелательного общения и конструктивного взаимодействия ребенка со взрослым, который он переносит на свое взаимодействие с ровесниками. Позитивные модели взаимодействия, правила и установки всех членов референтной группы, направленные на формирование психологически комфортной и развивающей среды могут формироваться и быть реализованными только совместно всеми субъектами этой среды.

Стоит отметить, что понимание всеми субъектами своей роли в образовательной среде во многом зависит от сформированности организационно-управленческого компонента образовательной среды и активной позиции администрации образовательного учреждения.

Роль организационно-управленческого компонента образовательной среды в формировании психологически безопасной среды и ее экспертизе подчеркивается Е.Б. Лактионовой, выделяющей организационно-управленческий компонент наряду с субъективным и социально-психологическим как наиболее

содержательный с точки зрения психологического анализа [62]. Таким образом, именно перед администрацией детского сада стоит задача формирования системы работы с педагогами, родителями и воспитанниками, направленной на формирование психологически безопасной образовательной среды детского сада, способствующей поддержанию эмоционального благополучия ее субъектов.

Таким образом для обеспечения психологической безопасности образовательной среды группы детского сада, как ресурса эмоционального благополучия дошкольника необходимо создать программу активного социально-психологического обучения для руководителей детских садов, направленную на формирование их социальных представлений о компонентах и показателях психологической безопасности образовательной среды ДОО, поскольку представления руководителей во многом определяют политику образовательного учреждения, приоритетные направления при организации образовательной среды и принятые в ДОО модели взаимодействия.

Выводы по первой главе:

1. Под эмоциональным благополучием дошкольника мы будем понимать относительно устойчивое субъективное переживание ребенком эмоционального комфорта и удовлетворенности собой и взаимодействием с окружающей средой, характеризующееся преимущественно положительным эмоциональным фоном, низким уровнем тревожности и удовлетворенностью потребности в доброжелательном общении и положительной оценке собственной личности окружающими.

2. В структуре эмоционального благополучия дошкольника можно выделить эмоциональный, когнитивный и регулятивно-поведенческий компоненты, с которыми коррелирует удовлетворение 6 возрастных потребностей дошкольника: потребность в доверительном общении, потребность в безопасности (защите), потребность во взаимопонимании,

потребность в исследовательской деятельности, потребность в автономии, потребность в уважении и позитивной оценке личности.

3. Среди отличительных особенностей образовательной среды детского сада выделены низкая степень автономности ребенка, необходимость в активном организующей, контролирующей и регулирующей помощи взрослого в образовательном процессе и процессе адаптации ребенка к детскому саду, большую степень взаимодействия образовательной организации с семьями воспитанников, чем на других уровнях образования, повышение роли развивающей предметно-пространственной среды, преобладание развивающей деятельности над образовательной, ориентированность как на проживание ребенком дошкольного детства во всей его полноте, так и на формирование готовности следующему этапу онтогенеза-школьному детству.

4. Группа детского сада – это первый микросоциум, в который погружается ребенок и получает свой первый опыт взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, именно психологическая безопасность образовательной среды в группе является значимым фактором эмоционального благополучия дошкольника.

5. Под психологической безопасностью образовательной среды группы детского сада мы будем понимать состояние, имеющее высокий уровень референтной значимости и удовлетворенности субъектов ОС ее характеристиками, наличием конструктивных форм межличностного взаимодействия и поддержания дисциплины в группе, обеспечивающих защищенность субъектов ОС от психологического насилия, а также особенностями организации образовательного процесса и предметно-пространственной среды, обеспечивающими необходимый ребенку уровень автономии и мотивирующий исследовательское поведение ребенка при сохранении взрослым функции поддержки и регуляции.

6. Теоретический анализ позволяет выделить четыре основных компонента психологической безопасности образовательной среды группы детского сада:

- Компоненты, связанные с формами межличностного взаимодействия, принятыми в ОС;
- Формы организации образовательного процесса и методы поддержания дисциплины в группе, обеспечивающие защищенность субъектов ОС от психологического насилия;
- Референтная значимость и удовлетворенность субъектов ОС ее характеристиками;
- Предметно-пространственный компонент, способствующий поддержке исследовательского поведения необходимый уровень автономии ребенка.

7. Формирование психологически безопасной образовательной среды, как ресурса эмоционального благополучия дошкольника — это системная работа, и ведущую роль в этом процессе играет организационно-управленческий компонент образовательной среды. Проводником и гарантом психологической безопасности образовательной среды детского сада является руководитель и иные представители административно-управленческого персонала.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

2.1 Цель, гипотезы, задачи и этапы исследования

Цель исследования: выявление взаимосвязи уровня психологической безопасности образовательной среды детского сада и эмоционального благополучия дошкольников, разработка и апробация программы социально-психологического обучения для руководителей ДОО, направленной на актуализацию знаний и развитие социальных представлений руководителей детских садов о психологической безопасности образовательной среды детского сада, способствующей поддержанию эмоционального благополучия дошкольников.

Объектом исследования являются воспитанники старших и подготовительных групп детского сада и руководители ДОО первого и второго уровней (заведующие, заместители заведующего).

Предмет исследования: психологическая безопасность образовательной среды группы детского сада, как ресурс эмоционального благополучия дошкольника

Основная гипотеза конкретизируется в следующих **частных гипотезах:**

1. Существуют различия в выраженности и составе показателей эмоционального благополучия детей, находящихся в образовательных средах групп ДОО с высоким и низким уровнем психологической безопасности.

2. Программа активного социально-психологического обучения для руководителей детских садов, направленная на формирование социальных представлений об особенностях психологической безопасности образовательной среды ДОО, включающая диагностический, информационно-просветительский, формирующий и рефлексивный блоки, будет

способствовать актуализации знаний и развитию представлений руководителей детских садов о формировании психологически безопасной среды детского сада, как ресурса эмоционального благополучия дошкольников для последующего внедрения в практику.

Задачи эмпирического этапа исследования:

- Определить уровень психологической безопасности образовательной среды групп ДООУ, а также показатели эмоционального благополучия их воспитанников.

- Осуществить сравнительный анализ показателей эмоционального благополучия воспитанников в группах с высоким и низким уровнем психологической безопасности образовательной среды.

- Выявить взаимосвязи показателей структуры и выраженности компонентов эмоционального благополучия воспитанников старших и подготовительных групп ДООУ и уровня психологической безопасности образовательной среды группы.

- Определить структуру социальных представлений руководителей ДООУ о ПБОС и роли субъектов образовательной среды в формировании компонентов ПБОС.

- Разработать и апробировать программу активного социально-психологического обучения, направленную на развитие представлений руководителей ДООУ о психологической безопасности образовательной среды ДООУ и провести исследование структуры социальных представлений руководителей ДООУ до и после участия в программе.

Выборка исследования

В качестве респондентов при исследовании эмоционального благополучия дошкольников и психологической безопасности образовательной среды группы детского сада выступили воспитанники старшей группы детского сада 6 общеразвивающих детских садов и их родители. Общее количество испытуемых

358 человек (179 обучающихся и 179 родителей). Возраст детей от 6 до 7 лет, из них 89 мальчиков и 90 девочек. В качестве экспертов, оценивающих предметно-пространственный компонент образовательной среды, были привлечены 12 воспитателей, наблюдение с целью оценки уровня психологической безопасности в группе детского сада проводилось по шкалам «Дисциплина», «Взаимодействие детей друг с другом» и «Взаимодействие детей с педагогами» осуществляли 6 педагогов-психологов.

В исследовании структуры социальных представлений о психологической безопасности образовательной среды группы детского сада и последующем формирующем эксперименте, приняли участие 72 руководителя детских садов г. Санкт-Петербурга, г. Москвы, г. Ноябрьск, г. Салехард, г. Тарко-Сале, г. Муравленко, г. Лабытнанги.

В качестве экспертов выступили 12 воспитателей и 6 педагогов-психологов. Общий объем выборки испытуемых 448 человек.

Этапы исследования

Первый, ориентировочно-поисковый этап (ноябрь 2019 года – октябрь 2020 года), был связан с постановкой проблемы исследования, определением теоретико-методологической основы и категориального аппарата.

Был проведен анализ литературы по проблемам эмоционального благополучия, структуры, факторов и показателей эмоционального благополучия дошкольника, психологической безопасности образовательной среды детского сада, рисков нарушения психологической безопасности, были сформулированы основная и рабочие гипотезы, подобраны методики для изучения состояния психологической безопасности образовательной среды группы детского сада, диагностики эмоционального благополучия дошкольника, разработаны лист наблюдения и анкеты для педагогов и родителей для оценки уровня психологической безопасности образовательной среды в группе детского сада.

На втором, констатирующем этапе (октябрь 2020 года – май 2021 года) было проведено эмпирическое исследование психологической безопасности образовательной среды групп детского сада и эмоционального благополучия воспитанников этих групп и осуществлен сравнительный анализ показателей ЭБ воспитанников в группах с низким и высоким уровнем ПБОС, определена взаимосвязь между показателями ЭБ и ПБОС в группе детского сада. Были сделаны выводы о взаимосвязи компонентов ПБОС группы детского сада и компонентов эмоционального благополучия у воспитанников.

На третьем, эмпирическом этапе (февраль 2023 – апрель 2023 года) была разработана и апробирована программа социально-психологического обучения, направленная на формирование представлений руководителей ДОО о ПБОС. Было проведено эмпирическое исследование структуры социальных представлений руководителей ДОО о ПБОС до и после участия в программе социально-психологического обучения руководителей ДОО. Осуществлена оценка эффективности разработанной программы.

На четвертом, результирующем этапе (май 2023 – март 2024) осуществлена аналитическая оценка всех эмпирических результатов, обобщены полученные данные и сформулированы общие выводы по работе.

2.2. Методики исследования показателей психологической безопасности образовательной среды группы дошкольного образовательного учреждения, эмоционального благополучия дошкольников и оценки представлений руководителей о психологической безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения

Методики оценки показателей ПБОС группы ДОО

Методики диагностики показателей ПБОС группы ДОО были подобраны в соответствии с показателями, выделенными в ходе теоретического анализа, общий результат представлен в таблице 5. Методами оценки выступали

анкетирование, экспертная оценка и наблюдение. Респонденты: родители, педагоги-психологи, воспитатели. В таблице 5 представлены показатели и методики оценки психологической безопасности образовательной среды детского сада.

Таблица 5. Методики оценки психологической безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения

Показатель ПБОС ДОУ	Методики оценки	Респонденты
Референтность образовательной среды.	Авторская анкета «Референтность образовательной среды группы детского сада»	Родители
Конструктивные формы взаимодействия и методы поддержания дисциплины в группе, обеспечивающие защищенность воспитанников от психологического насилия	Субшкалы «Взаимодействие персонала и детей», «Взаимодействие детей друг с другом» и «Дисциплина» из методики ECERS-R для комплексной оценки качества дошкольного образования	Эксперты (педагоги-психологи)
Предметно-развивающая среда, способствующая высокому уровню автономии и мотивирующая исследовательское поведение детей	Экспертный лист для воспитателей	Воспитатели

Анкета для родителей «Референтность образовательной среды группы детского сада»

По сравнению с другими уровнями образования, на дошкольном уровне образования родители являются наиболее активными участниками образовательных отношений. С целью определения уровня референтности

образовательной среды группы детского сада для воспитанников, нами была разработана анкета для родителей, состоящая из пяти утверждений, направленных на оценку желания ребенка быть частью образовательной среды группы детского сада и его удовлетворенности ее характеристиками. Каждое утверждение оценивается родителями по шкале от 0 до 2, где «0» - «не соответствует действительности», «1» - «частично соответствует действительности», «2» - «полностью соответствует действительности». Затем рассчитывается интегральный показатель референтности путем суммирования всех полученных значений по пяти утверждениям. Форма анкеты «Референтность образовательной среды группы детского сада» представлена в Приложении 1.

**Шкалы «Взаимодействие персонала и детей», «Взаимодействие детей»
и «Дисциплина» методики ECERS-R для комплексной оценки качества
дошкольного образования [90]**

Шкалы ECERS-R широко используются для оценки качества образовательной среды детского сада в России. Они представляют собой листы наблюдений, которые позволяют оценивать конкретную образовательную группу дошкольного образовательного учреждения. Результаты наблюдения заносятся в оценочные листы с пояснениями, почему дана та или иная оценка по каждому индикатору. Поскольку нашей задачей было оценить не среду в целом, а только те элементы, которые связаны с взаимодействием субъектов образовательной среды группы детского сада, нами были отобраны три субшкалы для оценки показателя ПБОС «конструктивные формы взаимодействия и методы поддержания дисциплины в группе, обеспечивающие защищенность воспитанников от психологического насилия»: «Взаимодействие персонала и детей», «Дисциплина», «Взаимодействие детей друг с другом». Данные субшкалы включают те показатели, которые представляют наибольший интерес для исследования форм взаимодействия воспитателей с воспитанниками, а также наиболее часто применяемых методов поддержания дисциплины в группе. Для

получения наиболее объективных данных наблюдение в каждой группе проводилось дважды разными экспертами: первый раз педагогом-психологом, работающим в данном детском саду, второй раз - приглашенным педагогом-психологом из другого детского сада из числа образовательных учреждений, участвующих в исследовании. Для статистической обработки было рассчитано среднее арифметическое по каждой субшкале.

Каждый аспект взаимодействия в образовательной среде группы детского сада оценивается по 7-балльной шкале с дескрипторами 1 (неудовлетворительно), 3 (минимально), 5 (хорошо) и 7 (отлично).

Оценки выставляются экспертами следующим образом:

Оценка «1» ставится в том случае, если в отношении хотя бы одного аспекта 1 получен ответ «да». Оценка «2» ставится в случае ответа «нет» для всех аспектов 1 и ответа «да» для по меньшей мере половины аспектов. Оценка «3» ставится в случае ответа «нет» для всех аспектов 1 и ответа «да» для всех аспектов. Оценка «4» ставится в случае выполнения условий для всех аспектов 3 и ответа «да» для по меньшей мере половины аспектов. Оценка «5» ставится в случае ответа «да» для всех аспектов. Оценка «6» ставится в случае выполнения условий для всех аспектов 3 и ответа «да» для по меньшей мере половины аспектов. Оценка «7» ставится в случае ответа «да» для всех аспектов 7. Бланки для заполнения и описания по уровням качества 1, 3, 5 и 7 представлены в Приложении 2.

Экспертная оценка предметно-пространственной среды

С целью оценки показателя ПБОС «предметно-развивающая среда, способствующая высокому уровню автономии и мотивирующая исследовательское поведение детей» был разработан экспертный лист для воспитателей, который включает оценку двух показателей психологической безопасности предметно-пространственной среды, связанных с ее способностью удовлетворять потребности ребенка в автономии и исследовательском поведении.

В таблице 6 представлена соотнесенность показателей и параметров оценки предметно-развивающей среды группы. Данные параметры предлагалось оценить от 0 до 1, где «0» - «параметр отсутствует», 0,5 – «параметр представлен частично», а «1» - «параметр представлен в полном объеме». Оценка параметров производится двумя воспитателями. Для статистической обработки представляется среднее арифметическое ответов двух воспитателей.

В таблице 6 представлены показатели и параметры оценки предметно-развивающей среды группы ДООУ. Бланк экспертного листа представлен в Приложении 4.

Таблица 6. Показатели и параметры оценки предметно-развивающей среды группы детского сада

Параметр оценки	Показатель
1. Наличие личного пространства для каждого ребенка (шкафчик, кровать и т.п.)	Автономия
2. Доступность и возможность свободного выбора ребенком игрушек, книг и других элементов пространственной среды для взаимодействия.	
3. Наличие визуальных элементов, стимулирующих самостоятельность (алгоритм мытья рук, последовательность одевания, навигация).	
4. Возможность свободного перемещения ребенком по пространству группы	
5. Наличие и применение предметов (игрушек, методических пособий, выставок), сделанных самими детьми.	Исследовательское поведение
6. Игрушки и игры способствующие самостоятельному поиску информации, решения.	

Методики оценки эмоционального благополучия дошкольника

Эмоциональное благополучие дошкольника в группе детского сада определялось по следующим показателям, обоснованным в ходе теоретического анализа: «преимущественно положительный эмоциональный фон», «удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой», «низкий уровень тревожности», «положительное отношение к себе и окружающим», «удовлетворенность потребности в положительной оценке собственной личности окружающими». Соотнесенность показателей ЭБД и методик их оценивающих представлены в таблице 7.

Таблица 7. Показатели эмоционального благополучия дошкольника и методики их диагностики

	Показатель ЭБД	Методики	Респонденты
Эмоциональный уровень	Преимущественно положительный эмоциональный фон	Методика А.Н. Лутошкина «Цветопись»	Воспитанники
	Низкий уровень тревожности	Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)	Воспитанники
Регулятивно-поведенческий уровень	Удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой	Проективная методика «Я в детском саду»	Воспитанники
Когнитивный уровень	Положительное отношение к себе и окружающим	Методика «Лесенка» В.Г. Щур (общий уровень самооценки)	Воспитанники
	Удовлетворенность потребности в положительной оценке собственной личности окружающими	Методика «Лесенка» В.Г. Щур (оценка себя глазами воспитателей)	Воспитанники

Методика А.Н. Лутошкина «Цветопись» [67]

Методика применяется для изучения динамических особенностей личностных и групповых эмоциональных состояний, психологического климата коллектива, самочувствия личности в коллективе. В исследовании компонентов эмоционального благополучия дошкольников методика применялась для оценки воздействия различных ситуаций (встреча с воспитателем, приход в детский сад, общение с одноклассниками) на настроение воспитанников.

Основной методический инструмент проведенных исследований – это дневник настроений, рабочая часть которого демонстрирует их цветовой диапазон: семь полос красного, оранжевого, желтого, зеленого, синего, фиолетового и черного цветов. Каждая полоса символизирует определенное настроение (красный – восторженное, оранжевый – радостное, теплое, желтый – светлое, приятное; зеленый – спокойное, синий – неудовлетворенное, грустное; фиолетовый – тревожное, напряженное; черный – упадок, уныние). Все используемые цвета демонстрируются респондентам перед началом диагностики и сопровождается соответствующей словесной характеристикой.

Материал: цветные карандаши (черный, зеленый, красный, желтый, синий, фиолетовый), полоска бумаги.

Порядок проведения: ребенку предлагается полоска бумаги, разделенная на 4 части. Каждая часть пронумерована в соответствии с порядком задаваемых ребенку вопросов: 1. Какое настроение у тебя бывает, когда ты приходишь в детский сад? 2. Какое настроение у тебя возникает, когда ты встречаешься со своим воспитателем? 3. Какое настроение у тебя, когда ты видишь своих друзей? 4. Какое у тебя настроение на занятиях? Диагностика проводится с каждым ребенком индивидуально, при необходимости педагог-психолог может напоминать респонденту значения цветов. Все данные, полученные с помощью цветописа, переносятся в общую цветоматрицу.

В Приложении 5 представлен вариант представления и обработки полученных данных в виде таблицы. Оперативная цветоматрица группы

заполняется педагогом-психологом. В соответствующей графе осуществляется перевод данных о выбранном ребенком цвете в баллы. Для удобства статистической обработки каждому цвету присваивается балл: красному цвету приписывается оценка (интенсивность выражения эмоционального состояния) в +3 балла, оранжевому +2, желтому +1, зеленому 0, синему -1, фиолетовому -2, черному -3. Условный показатель психологической атмосферы (А) в каждой из предложенных ситуаций высчитывается по каждому вертикальному столбцу в матрице по формуле: $A = \frac{\sum(+)-\sum(-)}{n}$, где $\sum(+)$ означает сумму всех положительных баллов, $\sum(-)$ – сумму отрицательных баллов и n – количество человек, принявших участие в исследовании.

Поскольку в задачи исследования не входит отслеживание динамики эмоционального фона респондентов, диагностика проводилась один раз с целью оценки эмоционального состояния воспитанников в различных ситуациях (встреча с воспитателем, приход в детский сад, общение с одноклассниками).

Проективная методика «Я в детском саду» [27]

Данная методика широко применяется воспитателями и педагогами-психологами для диагностики психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада. Поскольку в исследовании компонентов эмоционального благополучия данная методика применялась для оценки показателя «удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой», было отобрано два ключевых показателя, отражающих удовлетворенность ребенка взаимодействием с окружающими и общее цветовое решение рисунка, отражающее эмоции, которые у ребенка вызывает его группа детского сада. Порядок проведения: ребенку предлагается нарисовать рисунок на тему «Я в своей группе детского сада», используя набор цветных карандашей (черный, серый, зеленый, красный, оранжевый, розовый, желтый, синий, голубой, фиолетовый). Интерпретация происходит по параметрам, отражающим удовлетворенность ребенка взаимодействием с окружающей средой, представленным в таблице 8.

**Таблица 8. Параметры оценки удовлетворенности ребенка
взаимодействием с окружающей средой**

Оцениваемый параметр	Балл
На рисунке присутствует ребенок, другие дети, воспитатель. Отсутствуют признаки негативного характера взаимодействия с ними (агрессивные позы, выражения лиц и т.п.)	0,5
На рисунке ребенком преимущественно использованы теплые тона (желтый, розовый, оранжевый) и спокойные холодные (синий, голубой, зеленый)	0,5

Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) [33]

Данная методика применялась с целью определения уровня тревожности ребенка в детском саду. Степень тревожности свидетельствует об уровне эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям, показывает отношение ребенка к определенной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в коллективе.

Для диагностики уровня тревожности ребенка в группе детского сада из комплекта стимульного материала было отобрано 6 картинок, изображающих следующие ситуации: игра с воспитателем, выговор, агрессивное нападение, собирание игрушек, умывание, прием пищи в детском саду. Стимульный материал и бланк ответа для проведения диагностики при оценке уровня тревожности для проведения диагностики полученных данных при оценке уровня тревожности представлен в Приложении 6.

Тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях. Данный тест проводится с каждым ребенком индивидуально. Перед началом диагностики ребенку рассказывалось, что речь пойдет о его жизни именно в группе детского сада. Рисунки предъявлялись в определенном порядке и с учетом пола ребенка. Инструкция: «Как думаешь, на этой картинке какое лицо у ребенка, веселое или грустное?», далее объяснялось, что на данной картинке делает ребенок. Выбор ребенком соответствующего лица и высказывания по этому поводу фиксировался в протоколе. Поскольку данная методика применялась нами с целью определения уровня тревожности ребенка

при взаимодействии с другими воспитанниками, при выполнении режимных моментов (питание, одевание), а также при взаимодействии с воспитателями, нами было отобрано 6 рисунков: по 2 рисунка для каждого показателя.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ) для каждого показателя, который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (2): $ИТ = \frac{\text{Число эмоциональных негативных выборов}}{2} \times 100\%$.

Методика «Лесенка» (В. Г. Щур) [33]

Методика применялась для оценки показателей «положительное отношение к себе и окружающим» и «удовлетворенность потребности в положительной оценке собственной личности окружающими». Методика отражает показатель эмоционального благополучия ребенка – желание позитивной оценки себя окружающими. Для целей эмпирического исследования важно, что методика «Лесенка» показывает не только уровень самооценки, но и то, как ребенок оценивает себя глазами своих воспитателей.

У каждого участника – бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш. Психолог произносит инструкцию: «Ребята, возьмите карандаш и послушайте задание. Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (показать первую ступеньку, не называя ее номер) будут стоять самые хорошие ребята, тут (показать вторую и третью) – хорошие, здесь (показать четвертую) – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показать пятую и шестую ступеньки) – плохие, а здесь (показать седьмую ступеньку) – самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя? Нарисуй на ней кружок». После ответа ребенка, его спрашивают: «А на какую ступеньку тебя поставили бы воспитатели?». Этот вопрос задается дважды, ответы заносятся в бланк отдельно для каждого воспитателя. Результат представляется в баллах, где 7- высокая самооценка, а 1-низкая.

Методики оценки представлений руководителей ДОУ о ПБОС

Анкета «Представление руководителей ДОУ о ПБОС»

Вслед за С. Москвисси, рассматривавшим анкету и контент анализ [124] как два наиболее адекватных метода для исследования социального представления, нами была разработана анкета для изучения представлений руководителей ДОУ о психологической безопасности образовательной среды детского сада. Анкета, применявшаяся нами для оценки изменений в социальных представлениях руководителей ДОУ до и после формирующего эксперимента представлена в Таблице 9.

Таблица 9. Анкета «Представление руководителей ДОУ о ПБОС»

1. ФИО	
2. Должность	
3. Наименование образовательного учреждения	
4. Педагогический стаж	
5. Напишите пять-семь свободных ассоциаций с понятием «психологическая безопасность образовательной среды», состоящих не более, чем из 2 слов.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.
1. Сколько практик, направленных на формирование психологически безопасной образовательной среды реализуется/планируется к реализации в вашем дошкольном образовательном учреждении?	

2.3 Методы оценки эмпирических данных

Оценка представлений руководителей дошкольных образовательных учреждений о психологической безопасности образовательной среды детского сада

Для оценки представлений руководителей ДОО о ПБОС ДОО были использованы метод анкетирования и контент-анализа для обработки результатов.

Методика выявления структуры социального представления П.

Верджеса [132]

Метод Верджеса позволяет выявить ядро социального представления на основе анализа частоты и ранга ассоциаций, это помогает приблизиться к глубинным мало осознаваемым слоям социального поведения. Данная методика позволяет выделить структуру социального представления и прогнозировать её возможную динамику, т.к. ассоциации из зоны потенциального изменения социального представления являются возможным источником трансформации представлений в данной группе и в скором времени смогут стать ядерной частью социального представления.

Анализ представлений проводился нами с использованием методики предложенной П. Верджесом [132] С помощью частотного анализа все полученные ассоциации были разделены на кластеры в соответствии с их частотностью и рангом. Таким образом выделяется ядро и периферическая система представления, представленные в таблице 10.

Ядро представления образуют те элементы, которые попадают в Область I, здесь располагаются стереотипы и прототипы, ассоциирующиеся с объектом. Элементы, оказывающиеся в зоне ядра, имеют наибольшее число связей с другими элементами представления, т.е. выполняют функцию организации представления. Эта область обозначается как зона ядра.

Периферическая система представлений имеет иерархическую структуру и включает:

Область III— элементы с высокой частотой, но низким рангом (названы позже), поддерживающие ядро и отражающие групповую адаптацию.

Область II — редкие и поздние ассоциации (низкая частота + ранг), показывающие маргинальные или ситуативные аспекты.

Область IV — значимые для небольшого числа респондентов (высокий ранг, но низкая частота), сигнализирующие о потенциальных изменениях представления.

Таблица 10. Структура социальных представлений по методике П. Вержеса

	Низкий ранг понятия (< среднего ранга)	Высокий ранг понятия (≥ среднего ранга)
Высокая частота понятия (≥ медианы частоты)	Область I (зона ядра)	Область III (первая периферическая система)
Низкая частота понятия (< медианы частоты)	Область II (первая периферическая система)	Область IV (вторая периферическая система)

Таким образом, ядро и периферия представляют собой взаимосвязанные компоненты структуры социальных представлений, где ядро обеспечивает устойчивость и идентичность, а периферия — гибкость и адаптивность. Следовательно, преимуществом данной методики является то, что она позволяет анализировать как стабильные, так и изменчивые аспекты коллективных представлений, что делает её важным инструментом для изучения социальных явлений и процессов в обществе.

Эмпирическое исследование структуры социальных представлений руководителей ДОУ о ПБОС проводилось дважды на одной и той же выборке: до и после участия в программе социально-психологического обучения руководителей ДОУ.

Качественный контент-анализ ассоциаций с категоризацией по модальности [90]

Качественный контент-анализ — это метод исследования, направленный на выявление смысловых и эмоциональных характеристик текстовых данных. Он позволяет систематизировать и интерпретировать информацию, содержащуюся в текстах, на основе их содержания и контекста. В сочетании с ручной кластеризацией данный метод дает возможность группировать данные по тематическим или смысловым категориям, что особенно полезно при анализе ассоциаций, интервью или других текстовых материалов. Ручная категоризация ассоциаций по модальности была выбрана в связи с необходимостью учета эмоциональной и смысловой составляющей высказываний респондентов. Данный метод отличается гибкостью, глубиной анализа и наглядностью, поскольку позволяет не только количественно оценить распределение ассоциаций, но и выявить качественные изменения в восприятии понятия «психологическая безопасность образовательной среды».

Основные этапы метода:

На этапе сбора данных при помощи анкетирования были собраны ассоциации руководителей ДОУ до и после участия в программе социально-психологического обучения. На подготовительном этапе ассоциации были представлены в виде списка и очищены от повторов. Далее на основе содержания и эмоциональной окраски текстовых данных была проведена их ручная категоризация, в ходе которой все данные были разделены на группы:

1.Позитивная и нейтральная модальность: ассоциации, отражающие положительное или нейтральное отношение к понятию.

2.Негативная модальность: ассоциации, выражающие тревожные ожидания, непонимание или негативный опыт.

После разделения ассоциаций на группы была произведена их ручная кластеризация на основе их смысловой близости. На заключительном этапе проводились анализ и интерпретация полученных данных, анализировалось

распределение ассоциаций по кластерам и их динамика до и после реализации программы.

Методы математико-статистической обработки

В ходе исследования были использованы следующие методы математико-статистической обработки данных: для описания показателей психологической безопасности группы детского сада и эмоционального благополучия дошкольников применялись методы описательной статистики: частотный анализ для подсчета частоты встречаемости наличия тревожности по различным аспектам деятельности в группе детского сада, определение отдельных параметров распределения признака (среднего значения, стандартного отклонения), сравнительный анализ данных с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Для осуществления сравнительного анализа показателей эмоционального благополучия дошкольников, находящихся в образовательных средах с высоким и низким уровнем психологической безопасности, был использован U-критерий Манна-Уитни.

С целью определения взаимосвязей между показателями психологической безопасности и эмоционального благополучия в группах с разным уровнем психологической безопасности был использован корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена). Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS Statistics 27, а также табличного процессора Microsoft Excel.

ГЛАВА 3. АНАЛИТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК РЕСУРСА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКА И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

3.1. Характеристика показателей эмоционального благополучия дошкольников и психологической безопасности группы дошкольного образовательного учреждения

Анализ показателей ЭБД и ПБОС ДООУ по всей выборке был проведен с целью выявления общих тенденций и закономерностей, а также определения наиболее значимых компонентов ЭБД и ПБОС и наличии связанных с ними дефицитов в образовательных средах изучаемых групп детских садов.

Показателями эмоционального благополучия дошкольника в группе детского сада были определены:

1. На эмоциональном уровне: преимущественно положительный эмоциональный фон, низкий уровень тревожности;
2. На когнитивном уровне: положительное отношение к себе и окружающим, удовлетворенность потребности в положительной оценке собственной личности
3. На регулятивно-поведенческом уровне: удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой, удовлетворенность потребности в доброжелательном общении.

На рисунке 1 представлено распределение респондентов по уровням общего эмоционального фона и в ситуациях прихода в детский сад и встречи с воспитателем.



Рисунок 1. Распределение респондентов по показателям эмоционального фона

Больше половины респондентов обладает средним уровнем эмоционального фона по трем его показателям, а именно по показателю преимущественного эмоционального фона (58%), эмоционального фона, когда дошкольник приходит в детский сад (51%) и когда видит воспитателя (74%).

Полученное распределение свидетельствует о том, что большая часть дошкольников не испытывает интенсивных эмоциональных состояний как позитивной, так и негативной модальности и пребывает в спокойном настроении.

Однако значительная часть испытуемых, а именно 30%, обладает низким показателем преимущественного эмоционального фона в детском саду, и только 13% дошкольников имеют высокий уровень преимущественного эмоционального фона. При этом распределение респондентов по высоким и низким уровням эмоционального фона, когда они приходят в детский сад и видят воспитателя является более равномерным. 26% и 22% дошкольников обладают высоким и

низким уровнем эмоционального фона соответственно, когда приходят в детский сад. Также 12% дошкольников обладают высоким уровнем эмоционального фона, когда видят воспитателя, а 14% – низким.

Показатели эмоционального компонента эмоционального благополучия были проанализированы с помощью частотного анализа для подсчета частоты встречаемости наличия тревожности по различным аспектам деятельности в группе детского сада на основе проведенной диагностики тревожности дошкольников при взаимодействии с другими детьми, при взаимодействии с воспитателями и при реализации режимных моментов.

Отметим, что в соответствии с целями исследования проведение диагностики уровня тревожности у дошкольников велось с акцентом на виды деятельности в группе детского сада, с которыми может быть связана тревожность. На наш взгляд, наиболее информативным является не интегральный показатель уровень тревожности, а выявление ситуаций, в которых эта тревожность возникает.

Было выявлено количество дошкольников по всей выборке, испытывающих тревожность при взаимодействии с другими детьми, при взаимодействии с воспитателями и при реализации режимных моментов, координируемых воспитателем (одевание, питание и т.п.).

В соответствии с целями исследования, показатели тревожности были проанализированы с помощью частотного анализа для подсчета частоты встречаемости наличия тревожности по различным аспектам деятельности в группе детского сада на основе проведенной диагностики тревожности дошкольников при взаимодействии с другими детьми, при взаимодействии с воспитателями и при реализации режимных моментов (табл. 11)

При этом нами учитывались только ответы, когда ребенок выбирал грустное лицо на обеих картинках, относящихся к определенной ситуации взаимодействия в группе детского сада. Интересно, что при том, что воспитатель выполняет при реализации режимных моментов контролирующую и

организующую роль, только у 19% респондентов была выявлена тревожность при взаимодействии с воспитателями.

Таблица 11. Показатели тревожности, связанной с разными аспектами деятельности в группе детского сада (эмоциональный уровень)

	Тревожность- Взаимодействие с детьми (1/0)	Тревожность-Режимные моменты (питание, одевание), (1/0)	Тревожность- Взаимодействие с воспитателями, (1/0)
Отсутствие тревожности			
Число респондентов	116	13	109
Доля респондентов	65%	7%	61%
Наличие тревожности			
Число респондентов	55	156	34
Доля респондентов	31%	87%	19%

При этом нами учитывались только ответы, когда ребенок выбирал грустное лицо на обеих картинках, относящихся к определенной ситуации взаимодействия в группе детского сада. Интересно, что при том, что воспитатель выполняет при реализации режимных моментов контролируюшую и организующую роль, только у 19% респондентов была выявлена тревожность при взаимодействии с воспитателями.

Можно сделать вывод, что при удовлетворенности большинства респондентов характером взаимодействия с воспитателями тревожность проявляется именно в ситуациях, когда необходимо следовать правилам, соблюдать режим. Это также может быть связано с недостаточно конструктивными способами поддержания дисциплины в группе и организации воспитателями и помощниками воспитателя режимных моментов. В то же время, стоит отметить, что взаимодействие с ровесниками вызывает тревожность у

большого количества респондентов (31%), что может означать, что в реализации режимных моментов детей больше беспокоит поведение и характер их общения с одноклассниками, а не воспитателей с ними.

Далее рассмотрим выраженность когнитивного и регулятивно-поведенческого компонентов ЭБ дошкольника (таблица 12).

Таблица 12. Среднее значение и стандартное отклонение показателей компонентов эмоционального благополучия дошкольников на когнитивном и регулятивно-поведенческом уровнях

Компоненты эмоционального благополучия дошкольников	$M \pm s.d.$	Максимально возможный балл
<i>Когнитивный уровень</i>		
Положительное отношение к себе и окружающим (самооценка)	$5,65 \pm 1,67$	7
Удовлетворенность потребности в положительной оценке собственной личности (оценка себя глазами первого воспитателя)	$5,03 \pm 1,68$	7
Удовлетворенность потребности в положительной оценке собственной личности (оценка себя глазами второго воспитателя)	$5,04 \pm 1,55$	7
<i>Регулятивно-поведенческий уровень</i>		
Удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой	$0,72 \pm 0,045$	1

На когнитивном уровне наблюдается преимущественно положительное отношение к себе и окружающим, проявляющееся высоким средним значением самооценки, составившим $5,65 \pm 1,67$ балла из максимальных 7. Это может говорить о том, что большинство детей в данной выборке относятся к себе положительно, а также ощущают себя комфортно в социальной среде группы детского сада. Практически на том же уровне находится среднее значение показателя удовлетворенности потребности в положительной оценке собственной личности по результатам оценки себя глазами первого воспитателя ($5,03 \pm 1,68$). Средний показатель самооценки детей глазами второго воспитателя составляет $5,04 \pm 1,55$. Отсутствие значимой разницы в показателях общей самооценки

ребенка и самооценки по мнению воспитателей может говорить о зависимости оценки ребенком себя от оценки его личности воспитателями, а также важности согласованности их оценок. В возрасте 6-7 лет дети очень восприимчивы к характеру общения воспитателя с ними, они склонны интерпретировать такие проявления, как перепады настроения, строгость и требовательность воспитателя как негативную оценку своей личности. Во многом представления детей об оценке их личностей воспитателями зависят от педагогического стиля и коммуникативных моделей, выбранных педагогом. Находясь в образовательной среде, дети смотрят на себя «глазами» воспитателей, этим может объясняться отсутствием существенной разницы в средних показателях общей самооценки ребенка и самооценки по мнению воспитателей. На регулятивно-поведенческом уровне показателем эмоционального благополучия является удовлетворенность ребенка взаимодействием с окружающей средой. Среднее значение этого показателя также достаточно высокое и составляет $0,72 \pm 0,045$ при максимально возможном значении 1. Следовательно, большинство респондентов продемонстрировали признаки удовлетворенности взаимодействием с окружающей средой и собственной ролью в этом взаимодействии.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы о значениях и распределении компонентов эмоционального благополучия:

На эмоциональном уровне преимущественно средний показатель эмоционального фона дошкольников во время пребывания в детском саду говорит о спокойном состоянии большинства респондентов в ситуациях прихода в детский сад, встречи с воспитателями и т.п. Полученные данные демонстрируют, что наиболее яркие эмоции (позитивные или негативные) возникают у детей в момент прихода в детский сад. Это может объясняться тем, что приход в детский сад является, с одной стороны, моментом сепарации ребенка с родителями, а, с другой, моментом его перехода из домашней среды в социальную. Обращаясь к уровню тревожности, стоит отметить, что, несмотря на общую удовлетворенность респондентов взаимодействием с воспитателями, тревожность может появляться в ситуациях, требующих соблюдения правил и режима, что может быть связано с

характером взаимодействия воспитанников между собой или с неэффективными методами поддержания дисциплины и организации режимных моментов со стороны воспитателей и их помощников. Полученные данные могут говорить о том, что в ходе реализации режимных моментов возникает наибольший риск получения ребенком негативного коммуникативного опыта в то время как режимные моменты при отсутствии в их реализации повышающих тревожность элементов могут стать важным элементом образовательной среды, способствующим формированию у детей чувства безопасности, предсказуемости и уверенности в своих действиях, а также развитию у них самоконтроля, дисциплины и эмоциональной устойчивости. В то же время, если в процессе соблюдения правил и режима применяются жёсткие или непоследовательные методы, это может вызывать у детей тревожность и страх ошибки. Таким образом, режимные моменты, при их грамотной организации, могут стать важным элементом образовательной среды, способствующим развитию у детей самоконтроля, дисциплины и эмоциональной устойчивости.

На когнитивном уровне нами был сделан вывод, что личность педагога и характер его взаимодействия с дошкольниками является значимым фактором формирования самооценки. Большинство детей в данной выборке демонстрируют положительное отношение к себе и окружающим, что отражается в высоком среднем значении самооценки ($5,65 \pm 1,67$). Уровень удовлетворенности потребности в положительной оценке собственной личности также высок и зависит от оценок воспитателей, подтверждая связь между самооценкой детей и внешней поддержкой. Согласованность оценок ребенка педагогами, как и единство правил и требований обеспечивают стабильность и предсказуемость образовательной среды, что, в свою очередь способствует повышению как уважения и доверия ко взрослым, так и самооценки ребенка.

На регулятивно-поведенческом уровне большинство респондентов продемонстрировали признаки удовлетворенности взаимодействием с окружающей средой и собственной ролью в этом взаимодействии что в сочетании с преимущественно приятными эмоциями при приходе в детский сад и

взаимодействии с воспитателем, достаточно высокими показателями самооценки и, в то же время, наличием тревожности, связанной с режимными моментами, может говорить о том, что ситуативная тревожность, связанная с необходимостью соблюдать правила в группе сама по себе не является причиной возникновения неудовлетворенности взаимодействием с окружающей средой. Можно сделать вывод, что на первый план выходят показатели, связанные с характером взаимодействия и межличностных отношений воспитанников с педагогами.

Таким образом, нами были проанализированы средние значения показателей эмоционального благополучия дошкольников, составивших выборку исследования, на эмоциональном, когнитивном и регулятивно-поведенческом и уровнях.

Перейдем к описанию показателей психологической безопасности образовательной среды группы детского сада. В таблице 13 представлены средние значения, стандартное отклонение показателей ПБОС группы ДООУ и максимально возможный балл, исходя из применяемых для их оценки методик.

Таблица 13. Значение показателей компонентов психологической безопасности образовательной среды детского сада (в баллах)

Компоненты психологической безопасности ОС детского сада	$M \pm s.d.$	Максимальный балл
Взаимодействие персонала и детей	$3,65 \pm 1,27$	7
Взаимодействие детей друг с другом	$5,17 \pm 1,57$	7
Дисциплина	$4,13 \pm 1,05$	7
Референтность образовательной среды	$8,66 \pm 1,26$	10
Автономия	$2,53 \pm 1,01$	4
Исследовательское поведение	$2,12 \pm 1,08$	4

Наибольшее значение имеет средний балл 5,17 (из 7-ми возможных) показателя «взаимодействие детей друг с другом», свидетельствует о том, что в

большинстве изучаемых нами групп ДООУ дети используют конструктивные модели взаимодействия, воспитатели поощряют сотрудничество и позитивное общение воспитанников и создают для этого необходимые условия образовательной среды. Следовательно, дети получают положительный опыт социализации и налаживания дружеских отношений, что является необходимым условием их социального и эмоционального развития. В то же время среднее значение показателя «взаимодействие персонала и детей» значительно ниже (3,65 из 7), что указывает на то, что не во всех группах воспитателями эффективно решается задача создания комфортной и поддерживающей атмосферы, мотивирующей воспитанников к самореализации, высказыванию своего мнения и реализации своих идей. Средний балл по шкале «Дисциплина» составил 4,13 из 7, что позволяет говорить о том, что не во всех группах воспитатели эффективно используют методы поддержания дисциплины, не связанные с применением наказаний, а правила группы не в полной мере способствуют дружелюбному общению и конструктивному разрешению конфликтов. Высокое среднее значение показателя «Референтность образовательной среды», составившее 8,66 из 10, свидетельствует о том, что большая часть респондентов воспринимает образовательную среду группы детского сада как что-то значимое и ценное и удовлетворены ее характеристиками. В этой связи интерес представляют значения показателей «Автономия» (2,53 из 4) и «Исследовательское поведение» (2,12 из 4), относящиеся к предметно-пространственному компоненту образовательной среды и отражающие то, насколько образовательная среда способствует реализации потребности дошкольников в автономии, самостоятельном поиске решений и ответов на вопросы. Из полученных данных можно сделать вывод, что при том, что предметно-развивающая среда может не обладать всеми необходимыми характеристиками, чтобы способствовать реализации потребностей дошкольников в автономии и исследовательском поведении, это не влияет на общий уровень ее референтности для дошкольников и удовлетворенность взаимодействием в ней. Таким образом, на первый план выходят характер и формы взаимодействия субъектов образовательной среды, а не предметное

наполнение пространства группы. Следовательно развивающий потенциал группы детского сада реализуется в первую очередь посредством формирования психологически безопасной среды группы детского сада как системы взаимодействий, способствующих сохранению и повышению показателей эмоционального благополучия ребенка.

3.2. Сравнительный анализ показателей и структуры эмоционального благополучия дошкольников в группах с высоким и низким уровнем психологической безопасности образовательной среды

Для осуществления сравнительного анализа показателей эмоционального благополучия воспитанников в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности необходимо было решить задачу определения уровней ПБОС в группах детского сада. Оценка показателей психологической безопасности образовательной среды группы детского сада происходила на основании данных, полученных от экспертов, в роли которых выступали педагоги-психологи, родители и воспитатели.

Компоненты ПБОС группы ДОУ, связанные с формами межличностного взаимодействия, принятыми в ОС, включающие оценку характера взаимодействия педагогов и детей, а также детей друг с другом, оценивались педагогами-психологами с применением экспертных листов на основе субшкал ECERS-R «Взаимодействие персонала и детей» и «Взаимодействие детей друг с другом».

Компонент, связанный с формами организации образовательного процесса и методами поддержания дисциплины в группе, обеспечивающими защищенность субъектов ОС от психологического насилия также оценивался педагогами-психологами с помощью субшкалы ECERS-R «Дисциплина».

Референтная значимость образовательной среды группы детского сада и удовлетворенность воспитанников ее характеристиками оценивалась родителями, как наиболее значимыми для детей взрослыми, в ходе общения с которыми чаще

всего проявляются признаки наличия или отсутствия референтной значимости среды.

Предметно-пространственный компонент образовательной среды, направленный на поддержку исследовательского поведения и автономии ребенка, оценивался воспитателями как экспертами, обладающими наиболее полным представлением о возможностях предметно-развивающей среды группы и ее влиянии на поведение детей. Данный подход обеспечил объективность оценки потенциала среды при удовлетворении ключевых потребностей дошкольников.

С целью разделения выборки на группы нами был получен интегральный показатель психологической безопасности образовательной среды каждой группы посредством суммирования значений ее компонентов, описанных выше. Соответственно, если интегральный показатель психологической безопасности превышал среднее значение, то уровень психологической безопасности образовательной среды определялся нами как высокий. Если же он был ниже среднего, уровень психологической безопасности определялся как низкий.

Для разделения выборки на группы с высоким и низким уровнем психологической безопасности образовательной среды был использован медианный критерий. Медиана интегрального показателя составила 17,6 баллов из 39 максимально возможных. Дошкольники, чьи показатели превышали медиану, были отнесены к категории с высоким уровнем психологической безопасности (62 дошкольника), а респонденты с показателями ниже медианы — к категории с низким уровнем (117 дошкольников). Респондентов, чьи показатели соответствовали медианному значению и данные которых можно было бы отнести к среднему уровню психологической безопасности, не было определено. Таким образом, в выборку исследования вошло 117 дошкольников из групп с низким уровнем психологической безопасности, а также 62 дошкольника из групп с высоким уровнем психологической безопасности.

Далее был осуществлен сравнительный анализ показателей компонентов эмоционального благополучия дошкольников из групп с высоким и низким

уровнем психологической безопасности. Для оценки достоверности различий был использован U-критерия Манна-Уитни (табл. 14)

Таблица 14. Результаты сравнительного анализа показателей эмоционального благополучия у воспитанников из образовательных сред с высоким и низким уровнем психологической безопасности

Компоненты эмоционального благополучия	Группа воспитанников из образовательных сред с низким уровнем ПБ	Группа воспитанников из образовательных сред с высоким уровнем ПБ
<i>Удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой</i>		
Удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой	0,66 ± 0,47*	0,82 ± 0,39*
<i>Эмоциональный фон</i>		
Преимущественный эмоциональный фон	2,67±0,52	2,61 ± 0,61
Эмоциональный фон дошкольника, когда он приходит в детский сад	2,26± 0,76**	2,7 ± 0,48**
Эмоциональный фон дошкольника, когда он видит воспитателя	2,27 ± 0,73	2,5± 0,63
<i>Удовлетворенность потребности в положительной оценке собственной личности окружающими</i>		
Оценка себя глазами первого воспитателя	5,3 ± 1,89	6,31 ± 0,86
Оценка себя глазами второго воспитателя	4,66 ± 1,63***	5,76 ± 1,08***
<i>Отношение к себе и окружающим</i>		
Самооценка	4,89 ± 1,79***	5,31 ± 1,41***
<i>Тревожность</i>		
Тревожность при взаимодействии с другими детьми	0,35 ± 0,47	0,29 ± 0,43
Тревожность при взаимодействии с воспитателями	0,26 ± 0,37	0,35 ± 0,43
Тревожность, связанная с режимными моментами	0,95 ± 0,2***	0,8 ± 0,37***

Примечание: ***— $p \leq 0,001$, **— $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

На основании результатов сравнительного анализа можно утверждать, что показатели, которые входят в структуру эмоционального благополучия, статистически значимо различаются у воспитанников из образовательных сред с высоким и низким уровнем психологической безопасности. Установлено, что в группах с высоким уровнем психологической безопасности дошкольники больше удовлетворены взаимодействием с окружающей средой, чем дошкольники из групп с низким уровнем психологической безопасности ($p \leq 0,05$), у них выше эмоциональный фон, когда они приходят в детский сад, ($p \leq 0,01$). Также на основании сравнительного анализа мы можем утверждать, что в психологически безопасной образовательной среде у воспитанников больше удовлетворена потребность в положительной оценке собственной личности окружающими: показатель «оценка себя глазами второго воспитателя» статистически значимо выше у дошкольников из психологически безопасной образовательной среды ($p \leq 0,001$). Аналогичные результаты были получены относительно показателя самооценки дошкольников: в группах с высоким уровнем психологической безопасности он выше, чем в группах с низким уровнем ($p \leq 0,001$). При этом показатель тревожности, связанный с режимными моментами, статистически значимо ниже у дошкольников из образовательных сред с высоким уровнем психологической безопасности ($p \leq 0,001$). Результаты сравнительного анализа позволяют утверждать, что дошкольники из групп с высоким уровнем психологической безопасности обладают более высокими показателями эмоционального благополучия по сравнению с воспитанниками из образовательной среды с низким уровнем психологической безопасности. Таким образом есть основания утверждать, что частная гипотеза о разной выраженности показателей эмоционального благополучия дошкольников в средах с разным уровнем психологической безопасности подтверждена. Для дальнейшего подтверждения основной гипотезы исследования и выявления взаимосвязей показателей эмоционального благополучия дошкольников с показателями психологической безопасности образовательной среды был применен метод ранговой корреляции Спирмена. В таблице 15 представлены двусторонние

взаимосвязи с уровнем значимости $p \leq 0,001$ для воспитанников из групп с высоким уровнем психологической безопасности.

Таблица 15. Взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды и эмоционального благополучия (высокий уровень психологической безопасности образовательной среды группы)

Показатели ПБОС	Показатели эмоционального благополучия дошкольников			
	ЭФ дошкольника, когда он приходит в детский сад	ЭФ дошкольника, когда он видит воспитателя	Преимущественный эмоциональный фон	Оценка глазами одного воспитателя
Референтность ОС	0,734***	0,398***		0,478***
Взаимодействие персонала и детей	0,522***		0,545***	
Взаимодействие детей				0,406***
Исследовательское поведение	0,734***		0,445***	
Автономия	– 0,453***			– 0,478***

Примечание: *** – $p \leq 0,001$. Используемые сокращения: ПБ – психологическая безопасность, ОС – образовательная среда, ЭФ – эмоциональный фон.

На основании проведенного корреляционного анализа можно утверждать, что в образовательной среде с высоким уровнем психологической безопасности ее характеристики взаимосвязаны с показателями эмоционального фона дошкольников, а также с показателем удовлетворенности у воспитанников потребности в положительной оценке собственной личности окружающими. При этом такие характеристики образовательной среды, как референтность, конструктивное взаимодействие персонала и детей, а также детей друг с другом, положительно связаны с компонентами эмоционального благополучия дошкольников, а автономия – отрицательно. Следовательно, чем выше уровень

референтности среды и качество взаимодействия, тем более выражены позитивные эмоциональные состояния, удовлетворенность и чувство защищенности у детей, в то же время, избыточная автономия, не соответствующая возрастным и индивидуальным возможностям дошкольников, может вызывать у них чувство неуверенности, тревожности или эмоциональной перегрузки.

Это связано с тем, что при удовлетворении ключевых потребностей ребенка в самореализации, эмоциональной поддержке и позитивном межличностном общении с воспитателями и сверстниками, необходимость в активном стимулировании автономии через предметно-развивающую среду снижается. Иными словами, если содержание и формы взаимодействия в детском саду обеспечивают достаточные возможности для самовыражения и социальной адаптации, то акцент на автономии как самостоятельной характеристике среды становится менее значимым для эмоционального благополучия дошкольников. Другими словами, если ребенок чувствует себя свободным выражать свои мысли и идеи в общении, то физическая свобода перемещения отступает на второй план.

В результате корреляционного анализа было выявлено, что чем выше референтность образовательной среды, тем лучше эмоциональный фон дошкольника, когда он приходит в детский сад ($r = 0,734$) и когда он видит воспитателя ($r = 0,398$). Соответственно, чем больше дошкольник принимает ценности и нормы психологически безопасной образовательной среды, тем больше положительных и меньше отрицательных эмоций он испытывает, взаимодействуя с ее компонентами. Аналогичную закономерность можно констатировать для показателя удовлетворенности потребности дошкольника в положительной оценке его личности окружающими: референтность образовательной среды положительно связана с оценкой глазами первого воспитателя ($r = 0,478$). Соответственно, с повышением значимости для воспитанника норм и ценностей психологически безопасной образовательной среды повышается и оценка своей личности дошкольником с позиции воспитателя.

Показатели эмоционального благополучия в психологически безопасной образовательной среде также взаимосвязаны с конструктивностью форм

взаимодействия ее субъектов. Так, можно установить положительную взаимосвязь такой характеристики образовательной среды, как «взаимодействие детей и персонала», с эмпирическими референтами эмоционального фона дошкольника, а именно с эмоциональным фоном воспитанника, когда он приходит в детский сад ($r = 0,522$), а также с преимущественным эмоциональным фоном ($r = 0,545$). Соответственно, чем более конструктивными являются формы взаимодействия между персоналом и детьми, тем больше положительных эмоций и меньше отрицательных испытывает дошкольник в целом и в момент посещения детского сада. Аналогичную взаимосвязь можно отметить относительно показателя «взаимодействие детей»: чем более конструктивным является взаимодействие между детьми, тем выше оценка дошкольником себя глазами воспитателя ($r = 0,406$).

Также были обнаружены статистически значимые взаимосвязи между показателем «исследовательское поведение» и показателями эмоционального фона дошкольника, а именно преимущественного эмоционального фона ($r = 0,445$) и эмоционального фона дошкольника, когда он приходит в детский сад ($r = 0,734$). Соответственно, психологически безопасная среда, мотивируя дошкольников на исследовательское поведение, способствует повышению как его эмоционального фона в целом, так и в тот момент, когда он приходит в детский сад.

Было установлено, что в психологически безопасной образовательной среде автономия отрицательно связана с показателями эмоционального благополучия дошкольника, а именно с эмоциональным фоном, когда дошкольник приходит в детский сад ($r = - 0,453$), а также с оценкой его личности с позиции первого воспитателя ($r = - 0,478$). Можно предположить, что данная корреляция связана с тем, что потребность в автономии не является ведущей при условии удовлетворения других возрастных потребностей ресурсами психологически безопасной среды. Следует учитывать и то, что для дошкольного возраста характерен низкий уровень автономии и сохранение за воспитателем контролирующей, помогающей и поддерживающей функции.

На рисунке 2 представлена корреляционная плеяда, отражающая взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды и эмоционального благополучия в группе детского сада с высоким уровнем психологической безопасности. Анализируя связи, можно сделать вывод о том, что показатели психологической безопасности обладают большим количеством положительных сильных взаимосвязей с показателями эмоционального фона дошкольников. Таким образом, для дошкольников из групп с высоким уровнем психологической безопасности характерно сохранение эмоционального благополучия посредством ресурсов среды, а именно конструктивных форм взаимодействия персонала и детей, а также детей друг с другом, референтности образовательной среды и предметно-развивающей среды, мотивирующей детей на исследовательское поведение.

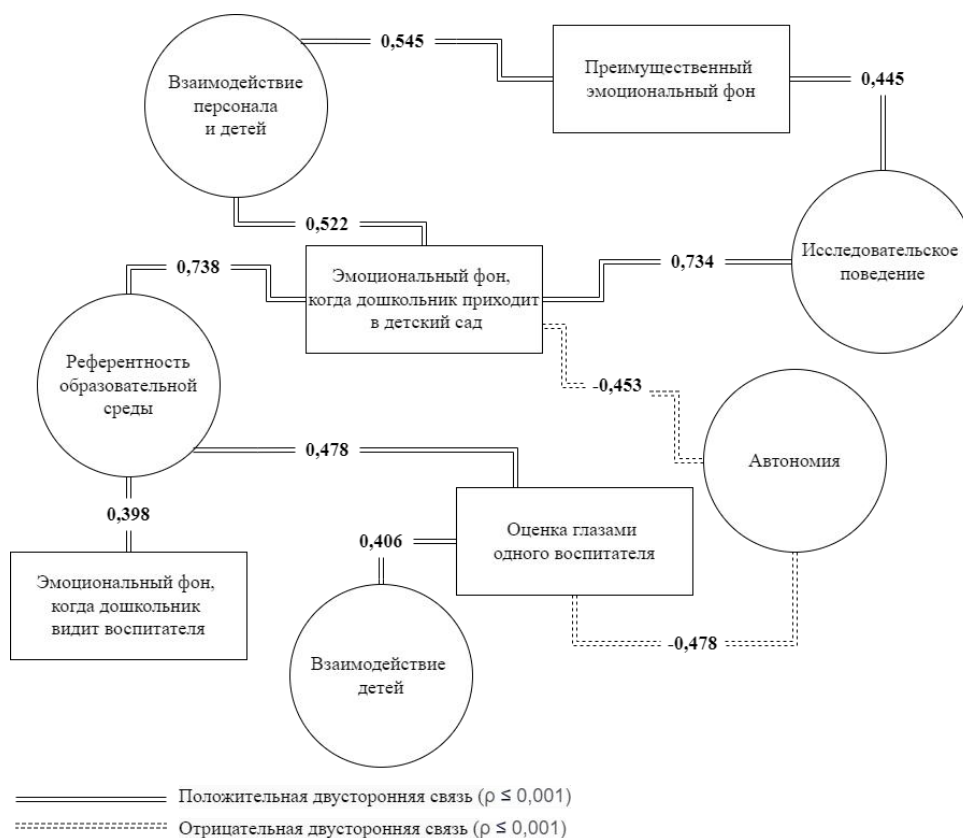


Рисунок 2. Взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды с компонентами эмоционального благополучия дошкольников (высокий уровень психологической безопасности в группе детского сада)

Для дальнейшего сравнительного анализа и доказательства основной гипотезы был осуществлен анализ взаимосвязей характеристик образовательной среды с показателями эмоционального благополучия у дошкольников в группах с низким уровнем психологической безопасности. В таблице 16 представлены статистически значимые коэффициенты корреляции ($\rho \leq 0,001$), полученные с помощью метода ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 16. Взаимосвязь показателей психологической безопасности образовательной среды и эмоционального благополучия (низкий уровень психологической безопасности образовательной среды группы детского сада)

Показатели ПБОС	Показатели эмоционального благополучия дошкольников				
	Т при взаимодействии с детьми	Т при взаимодействии с воспитателями	Самооценка	Оценка глазами двух воспитателей	Удовлетворенность
Референтность ОС	0,404***				
Дисциплина	0,524***		– 0,353***		
Взаимодействие персонала и детей	– 0,437***		0,436***		
Взаимодействие детей				– 0,322***	
Исследовательское поведение	0,694***		– 0,462***		
Автономия	0,524***	0,316***	– 0,48***	– 0,34***	0,369***

Примечание: *** – $\rho \leq 0,001$. Используемые сокращения: ПБ – психологическая безопасность, ОС – образовательная среда, Т – тревожность.

Проведенный корреляционный анализ позволяет утверждать, что в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности ее характеристики взаимосвязаны с показателями тревожности и отношением к себе, с удовлетворенностью потребности в положительной оценке собственной личности окружающими и удовлетворенностью взаимодействием с окружающей средой.

Выявлена положительная взаимосвязь референтности образовательной среды и тревожности дошкольников при взаимодействии с другими детьми ($r = 0,404$). Следовательно, образовательная среда с низким уровнем психологической безопасности оказывая воздействие на поведение ребенка, повышает его тревожность при взаимодействии с другими воспитанниками.

Показатель психологически небезопасной образовательной среды «дисциплина» отрицательно связан с самооценкой дошкольников ($r = -0,353$) и положительно с показателем «тревожность при взаимодействии с детьми» ($r = 0,524$).

Были установлены взаимосвязи между показателем «взаимодействие персонала и детей» и такими показателями эмоционального благополучия, как тревожность при взаимодействии с детьми ($r = -0,437$) и самооценка ($r = 0,436$). Следовательно, в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности конструктивное взаимодействие персонала и детей способствует повышению самооценки дошкольников, но при этом не снижает тревожность при взаимодействии с другими детьми.

Отсутствие системного подхода к формированию психологически безопасной среды способствует ситуативному конструктивному взаимодействию ее субъектов, но не является профилактикой возникновения неконструктивного взаимодействия воспитанников без участия воспитателя. При этом конструктивное взаимодействие детей отрицательно связано с показателем «оценка глазами второго воспитателя» ($r = -0,322$), что может подтверждать, что один из воспитателей не поощряет такое взаимодействие.

Отметим здесь важность согласованности стилей взаимодействия персонала для создания определенного уровня психологической безопасности образовательной среды группы детского сада, и отсюда значимость роли администрации для поддержки соответствующего уровня.

В свою очередь, показатель исследовательского поведения положительно связан с тревожностью при взаимодействии с детьми ($r = 0,694$) и отрицательно с показателем «самооценка» ($r = - 0,462$). Возможно, в образовательной среде группы с низким уровнем психологической безопасности исследовательское поведение вызывает у воспитанников тревогу, что также может снижать его самооценку вследствие непродуктивности исследовательской деятельности и опасения неодобрения со стороны воспитателя.

Анализ коэффициентов корреляции показателя «автономия» с компонентами эмоционального благополучия позволил выявить положительные взаимосвязи с тревожностью при взаимодействии с детьми ($r = 0,524$), с воспитателями ($r = 0,316$), а также отрицательные взаимосвязи с самооценкой ($r = - 0,48$) и с оценкой глазами одного воспитателя ($r = - 0,34$).

Автономия дошкольников также положительно связана с удовлетворенностью взаимодействием с окружающей средой ($r = 0,369$). Соответственно, в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности с увеличением автономии дошкольники склонны к большей удовлетворенности компонентами ее предметной составляющей, что косвенно свидетельствует о желании избежать неконструктивного общения с воспитателем и закрыться в отдельном личном пространстве в рамках предметной среды.

На рисунке 3 представлена корреляционная плеяда взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и эмоционального благополучия в среде группы детского сада с низким уровнем психологической безопасности.

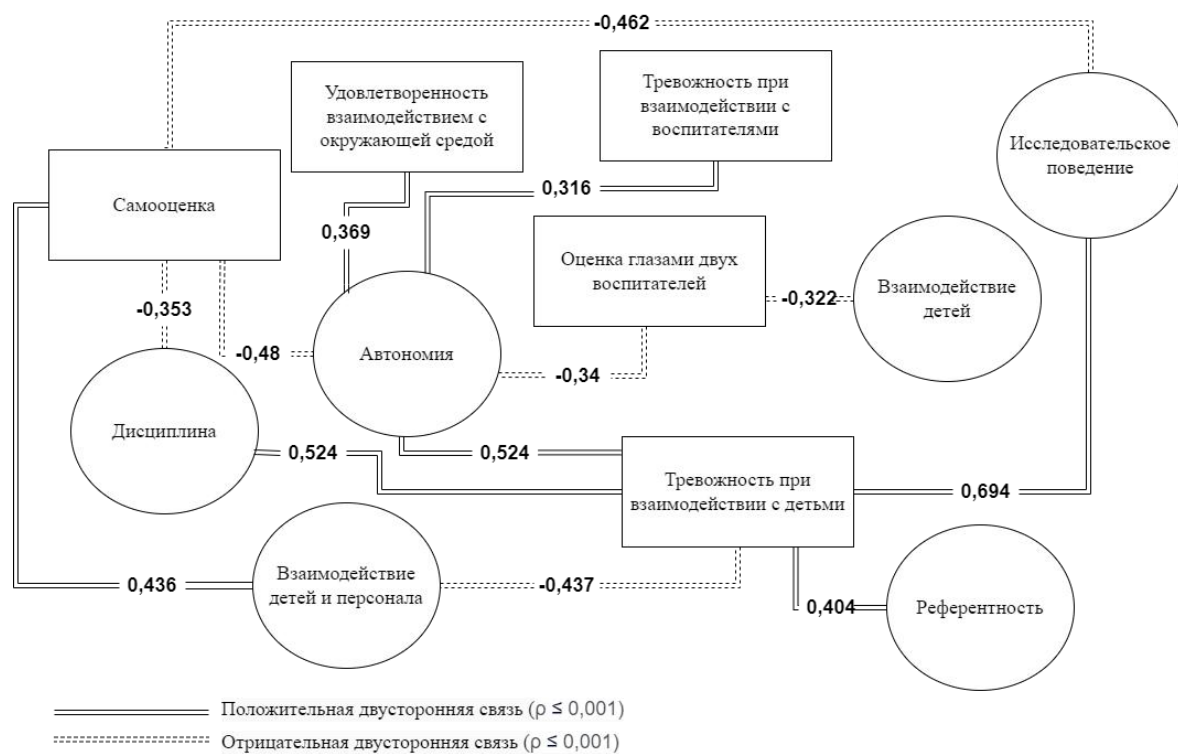


Рисунок 3. Взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды и эмоционального благополучия дошкольников (низкий уровень психологической безопасности группы детского сада)

Анализ позволяет утверждать, что в образовательной среде группы с низким уровнем психологической безопасности большим количеством связей компонентов эмоционального благополучия с показателями психологической безопасности обладают показатели тревожности. Для дошкольников из образовательной среды с низким уровнем психологической безопасности группы характерно увеличение показателей эмоционального благополучия посредством следующих характеристик образовательной среды: автономия, а также конструктивное взаимодействие детей и педагогов.

Полученные результаты позволяют констатировать, что частная гипотеза о различиях в составе показателей эмоционального благополучия дошкольника в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности доказана.

Таким образом, анализ корреляционных плеяд, демонстрирующих взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды и эмоционального благополучия дошкольников в образовательных средах групп с высоким и низким уровнями психологической безопасности показал, что ведущее место в обеспечении психологической безопасности группы детского сада занимают ресурсы образовательной среды, связанные с взаимодействием ее субъектов.

Проведенное эмпирическое исследование и анализ полученных данных позволяют считать доказанной основную гипотезу о том, что психологическая безопасность образовательной среды группы детского сада может рассматриваться в качестве основного внешнего ресурса эмоционального благополучия дошкольников.

Характер взаимодействия педагогов с детьми и детей друг с другом зависит от ряда факторов, среди которых ведущую роль играет грамотная организация системы взаимодействия всех субъектов образовательной среды, выбор конструктивных и психологически безопасных форм и методов коммуникации и медиации конфликтов, за конструктивную организацию которого отвечают профессионально подготовленные взрослые.

В этой связи, необходимым условием психологической безопасности является психологическая культура образовательного учреждения, за создание и поддержку которой несет ответственность администрация организации, выполняющая контролирующие и экспертные функции. Осознание и выполнение руководителем своей роли проводника и гаранта психологической безопасности образовательной среды во многом зависит от сформированности его представлений о роли и значимости психологически безопасной среды дошкольного образовательного учреждения.

3.3. Основание для разработки программы активного социально-психологического обучения, направленной на формирование социальных представлений руководителей дошкольных образовательных учреждений о психологической безопасности группы детского сада, и оценка ее эффективности

Проведенное эмпирическое исследование и его аналитическая интерпретация позволяют обосновать необходимость создания программы социально-психологического обучения руководителей ДООУ, способствующей формированию психологически безопасной среды группы детского сада, как ресурса эмоционального благополучия дошкольников. Поиск оснований для ее разработки показал значимость социальных представлений, как фактора воздействия на поведение и деятельность.

3.3.1 Социальные представления как основа для осуществления профессиональной деятельности

Социальные представления рассматриваются как совокупность идей, образов и ценностей, которые формируются под воздействием различных факторов, включая социальную среду, культурные контексты и информационное поле [6; 18; 19; 124; 132].

Социальные представления позволяют людям воспринимать, интерпретировать и осмысливать окружающую действительность, а также объяснять и анализировать свой личный опыт. Рефлексия играет важную роль в профессиональной деятельности руководителя, и во многом является продуктом и отражением сформировавшихся социальных представлений о событиях и явлениях в корпоративной среде. В широком понимании этого термина социальные представления включают идеи, мысли, образы, ценности, знания и практики, которые формируются под воздействием различных факторов, среди которых значительное место занимает информационное поле, в котором

находится индивид, а также социальная среда и средства массовой информации. В этом контексте социальное взаимодействие выступает как процесс, в ходе которого формируются представления, и одновременно как процесс, характер которого во многом определяется представлениями участников о возможных результатах взаимодействия. Таким образом, социальные представления не только выступают в роли продукта социальной коммуникации, но и становятся инструментом, способствующим ее осуществлению.

По мнению С. Московиси, социальные представления являются механизмом индивидуального и общественного сознания [124]. В научной литературе нередко проводится параллель между понятиями социальных представлений [6; 124] и понятиями коллективного бессознательного и социального бессознательного [124]. И.Б. Бовина выделяет два основных источника социальных представлений: научное знание и убеждения [18; 19].

В то время как С. Московиси [124] рассматривает социальные представления общества в целом, мы понимаем, что не всегда в образовательной среде удастся дифференцировать общественную реальность и ту сферу социальной действительности, которую данная личность охватывает своим сознанием и действием. Другими словами, характеристики окружающей человека действительности могут носить индивидуальный и субъективный характер в зависимости от личностных особенностей. Субъективным характером восприятия окружающей реальности также обусловлены основные функции социальных представлений, выделенные рядом авторов, исследовавших проблему социальных представлений: сохранение стабильности сознания, детерминация поведения, интерпретация фактов и их включение в существующую у индивида картину мира [124; 132].

К.А. Абульханова-Славская, вслед за С. Московиси, в качестве основных функций социальных представлений выделяет сохранение стабильности сознания, детерминацию поведения, интерпретацию фактов и их включение в существующую у индивида картину мира [6]. Исследователи подчеркивает двойную направленность социальных представлений: тенденцию к стабильности

и тенденцию к изменению [6; 18]. Тенденция к стабильности проявляется в способности социальных представлений упрощать людям восприятие мира, формировать общую групповую идентичность, что способствует институционализации социальных представлений, закрепленных в институтах, нормах и традициях и созданию устойчивой структуры, которая поддерживает стабильность в обществе.

В то же время формирование и трансформация социальных представлений является естественной реакцией на возникновение новых явлений и феноменов в обществе. Эти изменения могут быть связаны в том числе с повышением информированности личности или членов определенного сообщества о характеристиках и особенностях какого-либо явления. Данный процесс способствует развитию критического мышления, а также поиску новых подходов к недавно возникшим или уже известным явлениям.

Объединение этих двух тенденций отражает динамику социальной жизни и развитие общества в целом, что позволяет ему адаптироваться к новым условиям, сохраняя при этом определенные традиции и ценности.

В данном исследовании для нас наибольшее значение имеют три из перечисленных И.Б. Бовиной функций представлений, которые отражают взаимосвязь социальных представлений с эмоциональной и коммуникативной сферами личности: защитная функция, которая рассматривается автором как способ «символической борьбы с угрозой, когда реальный нам недоступен» [20, с.6], функция «облегчение осуществления коммуникаций», способствующая ориентации поведения индивидов, оправданию социальных отношений, конструированию и поддержанию социальной идентичности, а также функция «стабилизации эмоционального состояния членов отдельных социальных групп в условиях социальной нестабильности» [20, с.5].

Таким образом, опираясь на выделенные К.А. Абульхановой характеристики представлений, как ясность – неопределенность; конкретность («контактность») – абстрактность («дистантность»); осознанность-неосознаваемость; консерватизм (статичный характер) – радикализм (динамика представлений); гармоничность –

противоречивость; рационализм-интуитивизм; коллективность (общественные представления) – индивидуальность, можно утверждать, что социальные представления являются важным инструментом для формирования профессиональной идентичности и подходов к работе [19].

Согласно теории социальных представлений С. Московиси, целью всех представлений является «сделать что-то неизвестное, неизвестность саму по себе, - известным» [124, с. 8].

И.Б. Бовина выделяет две ключевые характеристики объекта социального представления: он должен быть абстрактен и представлен в коммуникациях, в дискурсе. Объектом представления может быть серия явлений, вызывающая у людей как положительные, так и отрицательные эмоции. Это могут быть как новые явления и события, так и старые, значимость которых по какой-то причине выросла и осознается социумом [19; 124].

Понятие психологической безопасности частично относится и к той, и к другой категории. Нельзя назвать это понятие новым, но на дошкольном уровне образования о нем заговорили сравнительно недавно. Возрастающая актуальность и значимость данного понятия обусловлена в том числе изменениями эпидемиологической, социальной и социально-политической обстановки, произошедшими за последние годы, а также накоплением теоретических и практических данных о значимости психологической характеристики безопасности образовательной среды для психического развития воспитанников и обучающихся.

В нашем исследовании мы рассматриваем социальные представления как явление, которое может быть как осознаваемым, так и не осознанным. На наш взгляд, выведение социального представления с уровня бессознательного на уровень сознательного открывает возможности для формирования, коррекции и изменения социальных представлений, что, в свою очередь, будет способствовать эффективному планированию образовательной деятельности и выстраиванию системы мер, мероприятий и действий, направленных на достижение образовательных и воспитательных целей и задач.

Социальные представления не только влияют на восприятие и интерпретацию образовательной среды, но и определяют управленческие подходы, формы взаимодействия участников образовательных отношений и организации учебного процесса. В условиях динамично меняющегося мира, где образовательные стандарты и требования к качеству обучения постоянно эволюционируют, понимание того, как руководители и педагоги воспринимают характеристики образовательной среды, становится особенно актуальным.

В исследованиях И.А. Басовой, Е.Б. Лактионовой, С.В. Тарасова и др. подчеркивается значимая роль организационно-управленческого компонента при формировании психологически безопасной образовательной среды [11; 62]. В работах Ю. В. Синягина рассматривается значение представлений руководителей при подборе эффективной команды и влияние на этот процесс ролевых моделей, личностных особенностей руководителей, в особенности их ценностных установок [83].

Необходимость изучения представлений о психологической безопасности связана в том числе с важностью понимания особенностей восприятия и интерпретации руководителями факторов, влияющих на благополучие человека, его защищенность в образовательной среде.

Сформированность представлений руководителей образовательных организаций о ключевых аспектах образовательной среды, таких как ее организационная структура, взаимодействие участников образовательного процесса, влияние внешних факторов, и, в целом, на состояние психологической безопасности, может способствовать более эффективному управлению образовательными учреждениями и улучшению качества обучения и условий, в которых оно реализуется. Теоретический анализ показал, что социальные представления влияют на принятие решений и формирование стратегий, направленных на оптимизацию образовательного процесса, а также на развитие профессиональной компетентности руководителей.

Проявленность тех или иных характеристик социальных представлений руководителей и сотрудников образовательного учреждения во многом определяет

характеристики создаваемой в коллективе среды. Ясность и конкретность коллективных представлений способствуют более эффективному общению «на одном языке» и единому пониманию потребностей субъектов образовательной среды и способов их удовлетворения. Высокий уровень осознанности социальных представлений позволяет руководителям осмысливать не только истинные мотивы собственных действий, но и причины возникновения тех или иных правил и норм в коллективе, из которых в дальнейшем складывается корпоративная культура. Консерватизм социальных представлений помогает сохранять и адаптировать к потребностям современной педагогической реальности классические методы, подходы и практики с доказанной эффективностью, что обеспечивает стабильность и преемственность в образовательном процессе, тогда как радикализм открывает возможности для инноваций, экспериментов и изменений. Гармоничность в представлениях способствует созданию позитивной атмосферы в коллективе, а рационализм помогает принимать обоснованные решения.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что сформированность социальных представлений руководителей учреждения являются значимым фактором успешности формирования организационно-управленческого компонента образовательной среды. Представления руководителей о необходимых характеристиках образовательной среды во многом определяют политику образовательного учреждения, приоритетные направления при организации образовательной среды. В то же время, от коллективных представлений сотрудников образовательного учреждения зависит психологическая атмосфера в учреждении и принятые в ней модели взаимодействия.

Таким образом можно считать обоснованным построение программы социально-психологического обучения для руководителей ДОУ, направленную на осознание роли психологической безопасности образовательной среды группы детского сада, как условия эмоционального благополучия воспитанников, через механизм формирования социальных представлений о данном феномене.

3.3.2 Программа активного социально-психологического обучения, направленная на формирование представлений руководителей дошкольных образовательных учреждений о психологической безопасности образовательной среды

Программа активного социально-психологического обучения, направленная на формирование представлений руководителей ДОУ (Далее- Программа) о психологической безопасности образовательной среды, представляет собой интенсивный курс, включающий преимущественно активные формы обучения. Целью программы является формирование представлений руководителей ДОУ о такой психологической характеристике образовательной среды детского сада, как психологическая безопасность. Целевой аудиторией Программы выступают руководители ДОУ и заместители руководителей ДОУ по учебно-воспитательной работе. Программа сочетает реализацию групповых и индивидуальных форм обучения и разделена на пять смысловых блоков: диагностический, информационно-просветительский, формирующий, рефлексивный и аналитический. Основные блоки и мероприятия Программы представлены в Приложении 7.

Диагностический блок заключается в выявлении существующих социальных представлений руководителей о психологической безопасности образовательной среды ДОУ, а также дефицитов и факторов, препятствующих формированию ПБОС ДОУ.

Информационно-просветительский блок направлен на информирование руководителей ДОУ о компонентах и показателях ПБОС ДОУ, факторах, способствующих и препятствующих возникновению ситуаций нарушения психологической безопасности субъектов образовательной среды ДОУ. Данный блок включает в себя лекции экспертов и презентации успешного опыта ДОУ в области формирования ПБОС ДОУ.

Важным компонентом в нем является наставничество: проводится семинар, посвященный наставничеству в дошкольном образовании, и формируются наставнические пары руководителей на основании результатов анкетирования.

Реализация технологии наставничества не ограничена сроком проведения программы и может продолжаться и после ее завершения. Доверительное и взаимообогащающее общение, характерное для наставнических отношений является важным фактором формирования и поддержания психологически безопасной и комфортной среды в ходе занятий.

Формирующий блок включает семинар-дискуссию, посвященный структуре образовательной среды ДООУ и роли всех участников образовательных отношений в формировании ПБОС ДООУ, тренинг, ориентированный на знакомство участников с конструктивными моделями коммуникации и выхода из конфликтов и две стратегических сессии, направленных на разработку руководителями чек-листа, примерного плана мероприятий по формированию ПБОС ДООУ в группах и разработку дорожной карты мероприятий совместно с педагогами и специалистами службы сопровождения в своем образовательном учреждении.

В конце курса руководители представляют дорожную карту мероприятий по формированию ПБОС для своего образовательного учреждения, разработанную с учетом особенностей образовательной среды и запросов и ресурсов участников образовательных отношений.

Рефлексивный блок направлен на получение конструктивной обратной связи от участников Программы как в очной форме (круглый стол, интервью), так и в заочной форме (анкета обратной связи).

Аналитический блок направлен на оценку эффективности реализации программы.

Структура и содержание Программы были разработаны с опорой на результаты эмпирического исследования взаимосвязи компонентов эмоционального благополучия дошкольника и компонентов показателей психологической безопасности образовательной среды ДООУ и структуру социальных представлений руководителей ДООУ о психологической безопасности образовательной среды, зафиксированную до начала обучения.

Принципы построения Программы:

- принцип добровольности и психологической комфортности выражен в добровольном характере участия в обучении, включающем прохождение диагностики, групповую работу и предоставление информации о своем образовательном учреждении и обратной связи об успешности в программе.
- принцип системности подчеркивает комплексный подход к решению проблем, связанных с формированием психологически безопасной образовательной среды ДОУ, включающий все компоненты образовательной среды.
- принцип открытости предполагает создание среды открытого, свободного и конструктивного взаимодействия всех участников с целью решения совместных задач.
- принцип инновационности реализуется в новых формах организации и взаимодействия с участниками Программы.

Основными **условиями проведения Программы** являются следующие:

- 1) Активность, открытость и готовность к обмену педагогическим и управленческим опытом у всех участников обучения.
- 2) Прохождение мероприятий каждого блока всеми участниками обучения.
- 3) Составление руководителем по итогам прохождения программы дорожной карты мероприятий и чек-листа по формированию ПБОС ДОУ для своего образовательного учреждения.
- 4) Высокая интенсивность, краткосрочный характер Программы. Все мероприятия Программы реализуется на протяжении 7-10 дней, общий объем учебных часов – 24.

Организационные формы и методы, используемые в программе: анкетирование, психологическая диагностика, стратегическая сессия, семинар, социально-психологический тренинг, наставничество, интерактивная лекция.

3.3.3 Оценка эффективности программы социально-психологического обучения руководителей детского сада, направленной на формирование представлений о психологической безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения

Для проведения комплексной оценки эффективности Программы при мы опирались на структуру социальной установки М. Смита, включающую когнитивный компонент (знания и убеждения, осознание объекта социальной установки), эмоциональный компонент (эмоциональная оценка объекта) и поведенческий (конативный) компонент (готовность к действию, последовательное поведение по отношению к объекту) , а также на предложенную Д.В. Качаловым [54] модель формирования целостного психолого-педагогического знания будущих учителей, которая включает целевой, содержательно-процессуальный, мотивационный, функциональный и позиционный компоненты [58].

Для оценки изменений в структуре представлений руководителей ДОО о ПБОС нами были выделены два компонента представления: **когнитивный** и **деятельностно-смысловой**, которые отражают изменения в знаниях, понимании и практическом осмыслении руководителями ДОО вопросов, связанных с ПБОС.

Для доказательства эффективности программы социально-психологического обучения, формирующей социальные представления руководителей о ПБОС, была осуществлена диагностика актуальных социальных представлений руководителей ДОО о ПБОС до начала обучения и повторная их оценка после проведения обучения. Такой подход позволил комплексно оценить как изменения в понимании и восприятии ПБОС, так и готовность руководителей к практической реализации принципов ПБОС в своих учреждениях.

Показатели эффективности программы отражают изменения в когнитивном и деятельностно-смысловом компонентах представления руководителей ДОО о ПБОС.

1. Когнитивный компонент

Оценка когнитивного компонента направлена на выявление изменений в социальных представлениях руководителей о ПБОС в сопоставлении с теоретическими основами и понятийным аппаратом, используемым в исследованиях ПБОС. Основным эмпирическим показателем здесь стало «качественное изменение социальных представлений руководителей о ПБОС на когнитивном уровне». Эффективность реализации программы в соответствии с данным показателем может выражаться, с одной стороны, в сохранении научной обоснованности и связи ассоциаций с теоретическими основами ПБОС в научной литературе, а с другой – в смещении смысловых акцентов с более общих и «шаблонных» ассоциаций на аспекты, связанные с ее развивающим и поддерживающим потенциалом. Данный показатель эффективности реализации программы говорит об укреплении понимания ПБОС ДОУ как развивающей и поддерживающей среды, а также о более осознанном понимании ее ценностного потенциала в профессиональной деятельности. Еще одним эмпирическим показателем эффективности реализации программы, относящимся к когнитивному компоненту и отражающим эмоционально-оценочный аспект является «положительное отношение и восприятие ПБОС ДОУ как условия успешности образовательного учреждения». Преобладание ассоциаций с позитивной модальностью, демонстрирующих положительное отношение респондентов к ПБОС ДОУ свидетельствует о том, что руководители воспринимают ее как значимый элемент образовательной среды, способствующий достижению стратегических целей учреждения. В качестве эмпирического референта рассматривалась доля ассоциаций руководителей с понятием «психологическая безопасность образовательной среды», обладающих позитивной или нейтральной модальностью. Сформированность ценностного отношения к психологической безопасности, с одной стороны, является важным условием для интеграции системы работы, направленной на ее поддержание, в повседневную практику, а с другой - способствует снижению сопротивления изменениям и повышает вероятность успешного формирования системы работы,

направленной на поддержание ПБОС ДОУ в образовательном учреждении в долгосрочной перспективе.

2. Деятельностно-смысловой компонент

Деятельностно-смысловой компонент направлен на оценку практических действий и осмысления руководителями условий, способствующих формированию ПБОС. Основным эмпирическим показателем здесь стало «наличие ассоциаций, связанных с условиями образовательной среды и действиями ее субъектов, которые способствуют формированию ПБОС» Для анализа использовалась методика П. Верджеса, которая позволяет выявить, насколько руководители сместили фокус внимания с теоретических аспектов на практические действия и осмысление своей роли в создании безопасной образовательной среды. Таким образом, комплексное понимание ПБОС ДОУ подразумевает наличие как теоретических знаний о ее структуре, функциях и значимости для образовательного процесса, так и практических навыков, необходимых для ее реализации. Эффективность программы подтверждается способностью руководителей не только воспроизводить полученные знания, но и применять их в управленческой практике. Этот показатель является интегративным и отражает системный характер изменений, произошедших в результате реализации программы. Наличие ассоциаций, связанных с условиями образовательной среды и действиями ее субъектов, которые способствуют формированию ПБОС говорит о том, что программа оказала комплексное воздействие на профессиональное сознание руководителей, сформировала теоретическую базу, а также способствовала развитию практических навыков формирования ПБОС ДОУ, что является важным условием для устойчивого эффекта.

Для дополнительного подтверждения эффективности программы была проведена оценка готовности руководителей к изменениям и активному внедрению принципов ПБОС в свою практическую деятельность, направленным на формирование ПБОС в образовательном учреждении. Основным эмпирическим референтом рассматривалось количество практических действий

(практик), направленных на формирование ПБОС, которые уже реализуются или планируются к реализации в образовательном учреждении. Возрастание количества практик говорит о том, что участие в программе способствовало активному внедрению руководителями новых подходов и обмену управленческим и педагогическим опытом в области ПБОС. Мы рассматриваем данный показатель как индикатор эффективности программы в связи с тем, что готовность к изменениям выступает одним из ключевых факторов, определяющих вовлеченность руководителей в процесс формирования ПБОС ДОУ. Готовность к позитивному обмену опытом может указывать на сформированность профессиональной рефлексии и стремление к коллаборации, что способствует распространению лучших практик и укреплению профессионального сообщества. Следовательно, данный показатель отражает как личную заинтересованность руководителей в формировании ПБОС ДОУ, так и потенциал для масштабирования эффектов программы на уровне образовательного учреждения и профессионального сообщества.

С целью оценки эффективности программы нами было проведено исследование показателей выделенных компонентов до начала обучения и после. Выборку составили 72 руководителя детских садов Санкт-Петербурга, Москвы, г. Ноябрьск, г. Салехард, г. Тарко-Сале, г. Муравленко, г. Лабытнанги. Средний возраст респондентов составил $41,0 \pm 6,9$ года ($M \pm SD$). Несмотря на то, что педагогический стаж является значимым фактором, мы не ставили задачи проанализировать разницу в структуре представлений руководителей с разным педагогическим стажем. Несомненно, от того, насколько долго респондент являлся частью образовательной среды, а также от наличия опыта взаимодействия в разных образовательных средах может зависеть степень сформированности представлений руководителей ДОУ о тех характеристиках, которыми должна обладать психологически безопасная среда. Но наша задача - получить общую картину, отражающую структуру представлений сообщества руководителей, в котором присутствуют представители с разным опытом работы, педагогическим стажем и возрастом. Современная система дошкольного образования обладает

достаточной степенью гибкости и вариативности, что позволяет руководителям с разным опытом работы и педагогическим стажем быть одинаково эффективными. В таблице 17 представлены показатели оценки эффективности программы социально-психологического обучения руководителей ДОУ

Таблица 17. Показатели оценки эффективности реализации программы

	Показатель	Оценка показателя
Когнитивный компонент	Качественное изменение социальных представлений руководителей ДОУ о ПБОС на когнитивном уровне	Сохранение научной обоснованности социальных представлений о ПБОС ДОУ. Смещение смысловых акцентов с более общих и «шаблонных» ассоциаций с ПБОС ДОУ на аспекты, связанные с ее развивающим и поддерживающим потенциалом. Оценка производилась на основании анкетирования (Вопрос № 4 анкеты для руководителей) и соотнесения полученных ассоциаций с теоретическими положениями и понятийным аппаратом, связанным с ПБОС.
	Положительное отношение и восприятие ПБОС ДОУ как условия успешности образовательного учреждения	Доля ассоциаций руководителей с понятием «психологическая безопасность образовательной среды детского сада», обладающих позитивной или нейтральной модальностью. Определяется на основании анкетирования и количественного анализа полученных ассоциаций с категоризацией по модальности.
Деятельностно-смысловой компонент	Комплексное понимание ПБОС, изменения в структуре представления о ПБОС, говорящие о смещении фокуса внимания с теории на практические действия и осмысление руководителями ДОУ условий, способствующих формированию психологически безопасной образовательной среды (ПБОС)	Наличие элементов (ассоциаций), связанных с условиями образовательной среды и действиями ее субъектов, способствующих формированию ПБОС. Определяется с помощью анкетирования (Вопрос №4 анкеты для руководителей) и анализа структуры социального представления с применением методики П. Верджеса.
	Готовность руководителей к формированию ПБОС ДОУ и позитивному обмену управленческим и педагогическим опытом в области формирования ПБОС ДОУ.	Показатель количества практик, направленных на формирование ПБОС ДОУ, реализуемых/планируемых к реализации руководителем в образовательном учреждении. Определяется вопросом №5 в анкете для руководителей.

Примечание. Анкета для руководителей приведена в п. 2.2.3.(Таблица 9)

Далее представим анализ показателей, относящихся к оценке **КОГНИТИВНОГО компонента социальных представлений**:

Рассмотрим изменения в показателях **КОГНИТИВНОГО компонента** представлений, в структуру которого включены две позиции: «Качественное изменение социальных представлений руководителей ДОУ о ПБОС на когнитивном уровне» и «положительное отношение и восприятие ПБОС ДОУ как условия успешности образовательного учреждения».

Были проанализированы изменения в характере свободных ассоциаций к понятию «психологическая безопасность образовательной среды ДОУ» до и после формирующего эксперимента. Статистическому анализу были подвергнуты только те ассоциации, которые были указаны не менее, чем у 10% респондентов. На первом этапе анализировались 436 ассоциаций, а на втором 198.

Отметим, что и до, и после обучения респондентам была предоставлена возможность дать от 5 до 7 ассоциаций с понятием «психологическая безопасность образовательной среды». Существенная разница в количестве ассоциаций, данных одной и той же выборкой до и после обучения, может быть связана с тем, что в ходе обучения произошло изменение глубины понимания темы, повысились степени осознанности и критичности респондентов. Это привело, с одной стороны, к снижению количества ассоциаций за счет уменьшения числа поверхностных и «шаблонных», а с другой стороны - к повышению их качества. Обучение помогло респондентам сфокусироваться на ключевых и наиболее значимых аспектах понятия «психологическая безопасность образовательной среды».

Для оценки изменений показателя «Качественное изменение социальных представлений руководителей ДОУ о ПБОС на когнитивном уровне» мы сопоставили определения «психологическая безопасность образовательной среды», существующие в научной литературе, с ассоциациями руководителей ДОУ до и после обучения (см. Таблицу 18). Нашей задачей было оценить, насколько ассоциации руководителей ДОУ близки к определениям и функциям психологически безопасной образовательной среды, описанным в научной

литературе, а также выявить качественные изменения, произошедшие на когнитивном уровне социальных представлений руководителей ДОУ о ПБОС.

Таблица 18. Соотношение определений понятия «психологическая безопасность образовательной среды» с ассоциациями руководителей ДОУ с понятием психологической безопасности образовательной среды (до начала и после окончания обучения)

№	Определение	Ассоциации руководителей ДОУ (до начала обучения)	Ассоциации руководителей ДОУ (после окончания обучения)
1.	Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют <u>положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками школьной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии [8].</u>	Удовлетворенность Отсутствие насилия Положительное отношение	Гармония Симпатия Счастье
2.	Психологическая безопасность образовательной среды из всего многообразия функций, выполняемых гуманитарной экспертизой образования, на первый план выводит две – <u>защитную</u> (отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологии здоровья и т.п.) и <u>развивающую</u> [10].	Развитие Защита Здоровье	Поддержка Защита Здоровье Родитель Взрослый
3.	Психологически безопасная образовательная среда, имеющая <u>референтную значимость, удовлетворяющая основные потребности в личностно-доверительном общении, обеспечивающая психологическую защищенность</u> включенных в нее субъектов, создается через психолого-педагогические технологии, построенные на основаниях диалога, на обучении сотрудничеству и отказу от психологического насилия во взаимодействии и направленные на <u>развитие и формирование психологически здоровой личности [9].</u>	Развитие Здоровье Единство Принятие Удовлетворенность	Комфорт Взаимодействие Команда Здоровье Результат

Анализ данных показывает, что на когнитивном уровне после обучения смысловой акцент сместился с общих понятий («удовлетворённость», «отсутствие насилия» и «положительное отношение») на более глубокие и гуманистически ориентированные понятия, такие как «гармония», «симпатия» и «счастье», произошло усиление внимания к развивающим и поддерживающим аспектам и увеличение значимости командного взаимодействия («поддержка», «комфорт», «взаимодействие», «команда»).

На основании данных таблицы можно сделать вывод, что как до начала обучения, так и после него в представлениях руководителей ДОУ о психологически безопасной образовательной среде детского сада присутствовали элементы, созвучные научным определениям психологической безопасности образовательной среды.

Респонденты осознают ресурсный потенциал психологически безопасной образовательной среды и ее влияние на различные аспекты успешности и качества образования, что способствует укреплению понимания ПБОС ДОУ как развивающей и поддерживающей среды, способствующей решению задач воспитания дошкольников.

Для оценки эффективности программы по второму показателю когнитивного компонента «Положительное отношение и восприятие ПБОС ДОУ как условия успешности образовательного учреждения» был произведен анализ модальности ассоциаций, данных респондентами с применением качественного контент-анализа с категоризацией по модальности. Все ассоциации были разделены на две группы:

Позитивная и нейтральная модальность: ассоциации, отражающие положительное или нейтральное отношение к понятию «психологическая безопасность образовательной среды» (например, «комфорт», «доверие», «развитие», «атмосфера»).

Негативная модальность: ассоциации, выражающие тревожные ожидания, непонимание или негативный опыт, связанный с психологической безопасностью (например, «стресс», «конфликты», «напряжение»).

Каждая ассоциация была проанализирована и отнесена к одной из двух категорий на основе ее эмоциональной окраски и смыслового содержания. Данный подход позволил оценить не только количественное распределение ассоциаций, но и их качественные особенности, что важно для понимания изменений в представлениях респондентов до и после реализации программы.

Результаты качественного контент-анализа ассоциаций с категоризацией по модальности представлены в таблице 19.

Таблица 19. Результаты качественного контент-анализа ассоциаций с категоризацией по модальности

Модальность ассоциаций	До реализации программы (%)	После реализации программы (%)	χ^2	Уровень значимости
Положительная и нейтральная	62%	79%	5.84	$p < 0.05$
Негативная	38%	21%	11.93	$p < 0.001$

Важно отметить, что после участия в программе доля позитивных и нейтральных ассоциаций выросла на 17%, что в сочетании с наличием таких ассоциаций руководителей ДОУ о ПБОС после участия в программе, как «счастье», «результат», «гармония», «симпатия», «создание», «команда» может говорить об укреплении в сознании руководителей представления о ПБОС как об

условии успешности их образовательного учреждения. Таким образом, наблюдается статистически значимое увеличение доли позитивных и нейтральных ассоциаций после программы ($\chi^2 = 5.84$; $p < 0.05$), а также статистически значимое снижение доли негативных ассоциаций ($\chi^2 = 11.93$; $p < 0.001$).

Различия в распределении ассоциаций до и после программы статистически значимы, что свидетельствует о том, что программа привела к существенному увеличению доли позитивных и нейтральных ассоциаций и снижению негативных. Стоит отметить, что сам факт наличия негативных ассоциаций с ПБОС не является показателем отрицательного отношения руководителей или нежелания к формированию ПБОС, а напротив демонстрирует осознание руководителями негативных факторов внешней среды, потенциальных рисков и возможных последствий отсутствия в учреждении психологически безопасной образовательной среды.

Снижение количества негативных ассоциаций руководителей после обучения в программе может свидетельствовать об их уверенности в эффективности ПБОС как условия для позитивного развития воспитанников и их благополучия. Это может в том числе служить показателем снижения когнитивной нагрузки руководителей, связанной с осознанием рисков и неопределенностей в образовательной среде.

Следовательно, исследование показало, что программа оказала значимое влияние на изменение модальности ассоциаций, способствуя росту позитивного восприятия психологической безопасности образовательной среды (ПБОС) и снижению негативных установок. Результаты подтверждают эффективность программы.

Перейдем к описанию изменений в показателе **деятельностно-смыслового компонента** «Комплексное понимание ПБОС, изменения в структуре представления о ПБОС, говорящие о смещении фокуса внимания с теории на практические действия и осмысление руководителями ДОУ условий,

способствующих формированию психологически безопасной образовательной среды (ПБОС)».

Для сбора эмпирических данных с целью последующей оценки их изменений в социальных представлениях о психологической безопасности руководителей ДООУ были использованы вопросы № 4,5 анкеты-опросника для руководителей (см. п. 2.2.3, Таблица 9).

Для анализа изменений в структуре представления была применена методика анализа ассоциаций П. Верджеса (см. описание во второй главе п.2.2.3, таблица 10), позволяющая выделить ядро и периферию представлений, а также определить зону потенциального изменения.

Согласно данной методике, структура представлений анализируется по двум ключевым параметрам: частоте и рангу ассоциаций. Частота отражает количество повторений одной ассоциации всеми респондентами, а ранг указывает на место ассоциации в последовательном ряду, названном одним респондентом, что позволяет оценить её значимость для него.

Ядро представления формируется элементами, которые попадают в Область I и характеризуются высокой частотой и высоким рангом. Они рассматриваются как наиболее устойчивые и выполняют функцию организации представления, отражая стереотипы и прототипы, связанные с объектом.

Первая периферическая система (Область II и III) включает элементы, значимые либо по частоте, либо по рангу, и представляет собой зону потенциального изменения, являющуюся источником трансформации представлений.

Вторая периферическая система (Область IV) объединяет ассоциации с высоким рангом, но низкой частотой, что может указывать на их меньшую значимость для большинства респондентов.

Таким образом, анализ изменений в структуре представлений до и после обучения позволяет выявить, какие представления руководителей ДООУ о ПБОС остаются устойчивыми, а какие подверглись трансформации после обучения.

В рамках данного показателя акцент был сделан на изучении деятельностной сферы руководителей ДОУ, а также на анализе тех смыслов, которые они вкладывают в понятие психологически безопасной образовательной среды, поскольку смысловые конструкты, формирующиеся у руководителей в отношении ПБОС, могут оказывать влияние на их управленческие решения и действия.

Поскольку у респондентов была возможность давать ассоциации одним или несколькими словами, то для удобства обработки схожие по смыслу понятия были сгруппированы и обозначены в таблице следующими словами и выражениями:

«Отсутствие насилия»: «нет насилия», «отсутствует насилие», «нет проявлений насилия».

«Положительное отношение»: «положительно относятся», «хорошее отношение», «позитивная оценка».

«защищенность»: «защита», «умение защищаться», «защита от насилия», «отсутствие насилия».

«Комфорт»: «комфортная среда», «жизненный комфорт», «комфорт».

«Взаимодействие»: «взаимодействие», «взаимодействовать», «общение», «общение субъектов», «взаимодействие детей».

«Команда»: «команда», «общность», «совместная деятельность», «общее дело», «единомышленники».

«Взрослый»: «взрослый», «воспитатель», «сотрудник», «педагог-психолог».

В таблице 20 представлена структура социальных представлений руководителей дошкольных образовательных учреждений о психологической безопасности образовательной среды (методика П. Верджеса) до начала и после завершения обучения, выявленная на основании частоты встречаемости и ранга ассоциаций руководителей ДОУ.

Таблица 20. Структура социальных представлений руководителей дошкольных образовательных учреждений о психологической безопасности образовательной среды до начала и после завершения обучения (деятельностно-смысловой компонент)

Частота ассоциации		Средний ранг ассоциации			
До начала обучения	После завершения обучения	До начала обучения	После завершения обучения	До начала обучения	После завершения обучения
≥39,8	≥12,9	< 3,2	< 2,9	≥ 3,2	≥ 2,9
		I Удовлетворенность (84; 2,1) Положительное отношение (71; 1,5) Защищенность (52; 3,1) Развитие (64; 2,3)	I Комфорт (25; 2,7) Создание (14;1,5) Защищенность (15; 2,4) Взрослый (20;2,5) Взаимодействие (14;1,9) Команда (15; 1,9)	III Отсутствие насилия (41; 4,6) Инициатива (48; 4,1) Свобода (46; 3,6)	III Поддержка (16; 3,5) Здоровье (14;4,5)
< 39,8	< 12,9	II Успех (18; 1,3) Благополучие (16; 2,3)	II Счастье (8;2,2) Результат (10; 2,8) Гармония (6; 3,2)	IV Спокойствие (21; 4) Принятие (22; 4,5) Единство (18; 3,8) Здоровье (17; 3,6)	IV Симпатия (6;3,5) Родители (11;4,7) Адекватность (7; 4,1)

Примечания:

1. В скобках указана частота встречаемости ассоциации и ранг ее появления
2. Обозначения I-IV – области структуры социального представления. Области выделены по методике П. Верджеса (1992). I (ядро): высокая частота + ранг (1-2 места); II: низкая частота + ранг (маргинальные элементы); III: высокая частота + низкий ранг (поддержка ядра); IV: высокий ранг + низкая частота (собственно-периферическая система)

В соответствии с критериями анализа социальных представлений руководителей ДОУ до прохождения обучения элементами зоны ядра представления о психологической безопасности образовательной среды детского сада стали четыре понятия «удовлетворенность», «положительное отношение»,

«защищенность» и «развитие» (Область I). Периферическая система, составляющая потенциальную зону изменения, характеризуется понятиями: «успех» и «благополучие» (Область II), «отсутствие насилия», «защищенность», «инициатива», «свобода» (Область III). Собственно периферическая система включает понятия: «спокойствие», «принятие», «единство», «здоровье» (Область IV).

Два элемента ядра «удовлетворенность» и «развитие» отражают желаемые эффекты воздействия психологически безопасной среды на ее субъектов, они определяют состояние субъектов среды, обладающей такой психологической характеристикой, как психологическая безопасность. Важно также отметить то, что «защищенность» и «развитие» относятся, по мнению ряда исследователей [9; 10; 50], к основным функциям психологически безопасной образовательной среды. Четвертый элемент «положительное отношение» может рассматриваться как оценка характеристик среды ее субъектами. Интересно, что в ядре представлений руководителей ДООУ о психологической безопасности до прохождения обучения отсутствуют элементы, отражающие действия или меры, которые способствуют формированию такой среды. Такая структура ядра представлений о психологической безопасности образовательной среды может говорить о том, что у руководителей есть собственное, созвучное мнению ученых, видение того, какой должна быть образовательная среда и какие функции выполнять, но нет четкого представления о том, при каких условиях среда будет обладать соответствующими характеристиками и какие меры необходимо предпринять для этого.

После обучения основными элементами зоны ядра представления о психологической безопасности образовательной среды детского сада стали шесть понятий «комфорт», «создание», «защита», «взрослый», «взаимодействие» и «команда» (Область I). Можно разделить все элементы ядра на три смысловых группы: действия, необходимые для формирования ПБОС ДООУ (создание, взаимодействие), субъекты образовательной среды, играющие ведущую роль в формировании ПБОС (взрослый, команда) и результат (или показатель

сформированности) ПБОС ДОУ (защита, комфорт). Таким образом, у респондентов после участия в формирующем эксперименте сохранилось понимание защищенности как значимого показателя ПБОС ДОУ и появились ассоциации, говорящие о понимании, какие действия и кто должен предпринимать для создания ПБОС ДОУ. Подчеркивается ведущая роль взрослого и важность правильной организации командной работы, направленной на формирование ПБОС.

Показательно, что до прохождения обучения в зоне потенциального изменения и трансформации представления (Области II и III) оказались как элементы, логически связанные с элементами ядра «отсутствие насилия» - «защита», «благополучие» - «удовлетворенность», так и элементы, отражающие возрастную потребность ребенка в автономии «свобода», «инициатива», а также потребность всех субъектов образовательной среды в успешности собственной деятельности, а также деятельности ребенка - «успех». Присутствие элемента «успех» можно также трактовать как понимание руководителями важной роли психологической безопасности образовательной среды в успешности детского сада в целом. Можно предположить, что большинство руководителей рассматривает состояние психологической безопасности образовательной среды как ресурс для повышения эффективности всех процессов в образовательном учреждении.

Важно отметить, что результаты исследования представлений руководителей ДОУ после прохождения обучения демонстрируют, что периферическая система, составляющая потенциальную зону изменения, характеризуется понятиями: «счастье», «результат», «гармония» (Область II), «поддержка», «здоровье» (Область III). Все слова в этой области можно отнести к результатам (или эффектам) успешного формирования ПБОС ДОУ. Все эти ассоциации соответствуют компонентам эмоционального благополучия: удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой (гармония, поддержка), положительный эмоциональный фон и положительное отношение к себе и окружающим (счастье), низкий уровень тревоги (здоровье). Интересно, что

по сравнению с исследованием, проведенным до прохождения Программы, слово «успех» сменилось ассоциацией «результат», которое может означать как положительный, так и отрицательный результат взаимодействия. Важным фактором эффективности формирования ПБОС ДОУ является готовность всех субъектов образовательной среды увидеть и распознать свои трудности и ошибки в коммуникации и заменить неконструктивные модели конструктивными. Появление слова «результат» может говорить о понимании респондентами возможных трудностей на пути к формированию ПБОС ДОУ.

Такие элементы собственно периферической системы (Область IV) до прохождения руководителями обучения как «спокойствие», «здоровье» отражают здоровьесберегающий характер психологически безопасной образовательной среды, а элементы «принятие» и «единство» можно связать с референтной значимостью образовательной среды для всех ее субъектов. Референтная значимость образовательной среды, по мнению исследователей, является неотъемлемой характеристикой психологически безопасной образовательной среды и означает осознание всех субъектов себя частью среды, удовлетворенность ее характеристиками и желание быть ее частью [11]. В то же время низкая частота встречаемости и невысокий ранг этих ассоциаций говорят о том, что только малая часть группы рассматривали ПБОС ДОУ как ресурс повышения референтной значимости среды и здоровьесбережения. Более пристальное внимание к направлениям «здоровьесбережение» и «командообразование» и интеграция их элементов в систему работы по формированию психологически безопасной образовательной среды может стать точкой роста при организации методического и психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

В то же время, после реализации программы социально-психологического обучения основными элементами собственно-периферической системы (Область IV) стали такие понятия как «симпатия», «родители», «адекватность», что может говорить об осознании руководителями своей ведущей роли в формировании образовательной среды. Полученные результаты могут свидетельствовать о том,

что для большинства респондентов роль родителя при формировании психологически безопасной среды в группе детского сада или считается не настолько значимой, как роль администрации, воспитателей и других «взрослых» субъектов образовательной среды, или не всегда очевидна. Слово «адекватность» в бытовом понимании нередко имеет отрицательную коннотацию: «Ты ведешь себя неадекватно», «Веди себя адекватно». Возможно, поэтому в зоне ядра оказалось слово «комфорт» как внутренний показатель психологической безопасности среды, в то время как «адекватность» является внешним и не всегда объективным показателем «правильности» организации и функционирования того или иного сообщества. Присутствие слова «симпатия» в зоне собственно периферической системы может говорить о понимании респондентами важности позитивной оценки личности каждого субъекта образовательной среды, но, в то же время, неконструктивности построения субъектами общения и выбора моделей взаимодействия исходя из личных симпатий или антипатий.

При анализе изменений в структуре представлений руководителей ДОУ, произошедших после обучения, наиболее значимым, на наш взгляд, является изменение частоты встречаемости с 52 на 15 и ранга с 3,1 на 2,4 ассоциации «защита», что может говорить о смещении фокуса внимания респондентов с задачи защиты от психологического насилия на задачу создания такой среды, где эта защита не понадобится. Об этом свидетельствует высокий ранг ассоциаций «команда», «создание» и «взаимодействие». При этом «защита» все еще находится в ядре представления и принимая во внимание повышение ранга появления ассоциации, в ее значимости не возникает сомнений. Также нам представляется интересным перемещение ассоциации «здоровье» из области IV в область III, что может свидетельствовать о повышении ее субъективной значимости для части группы, хотя его частота упоминания остается низкой. Это может быть связано с изменениями в восприятии данного понятия или повышением актуальности здоровьесбережения ресурсами образовательной среды. Другими словами, если до начала обучения ассоциация «здоровье» имела

низкий ранг и редко встречалась, то после обучения часть группы стала рассматривать ПБОС ДООУ как значимый ресурс здоровьесбережения.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что до прохождения обучения руководители рассматривали психологически безопасную образовательную среду детского сада, как желаемое состояние среды, способствующее развитию ребенка и укреплению психического здоровья, но несмотря на осознание положительных эффектов психологически безопасной образовательной среды и мотивацию руководителей ДООУ к ее созданию, до начала обучения в структуре представлений руководителей ДООУ нами не было обнаружено элементов, говорящих о понимании руководителями необходимости реализации системы мер и управленческих решений, направленных на формирование такой среды.

Таким образом, если до обучения в структуре социальных представлений руководителей ДООУ о психологической безопасности образовательной среде преимущественно проявлялся когнитивный компонент, а не деятельностно-смысловой, то после прохождения обучения в структуре представления присутствуют как элементы, отражающие осознания сущности понятия ПБОС ДООУ, так и элементы, связанные с осознанными действиями руководителя и педагогов и системой работы в детском саду, которые направлены на создание психологически безопасной среды. Наличие и высокий ранг элементов, отражающих результаты и эффекты ПБОС ДООУ для сотрудников и воспитанников ДООУ говорят о понимании значимости психологической безопасности для эмоционального благополучия воспитанников и успешности детского сада в целом, а также высоком уровне мотивированности респондентов к созданию такой среды в их образовательных учреждениях.

Дополнительным показателем оценки деятельностно-смыслового компонента были вопросы в анкете, посвященные готовности руководителей ДООУ к позитивному обмену опытом и реализации конкретных практик, направленных на формирование ПБОС в образовательном учреждении (см. вопросы №№4,5 анкеты-опросника для руководителей в п.2.2.3, Таблица 9).

С целью подтверждения, что произошедшие качественные и количественные изменения в структуре социальных представлений руководителей ДОУ о ПБОС привели к осознанию потребности в разработке и внедрении системы мероприятий, направленных на формирование ПБОС ДОУ, а также роли субъектов образовательной среды в этом процессе в анкету был включен вопрос «Сколько практик, направленных на формирование ПБОС ДОУ реализуется/планируется к реализации в вашем образовательном учреждении?». Сбор информации осуществлялся до и после проведения программы обучения.

Об эффективности реализации программы по данному показателю можно судить по увеличению среднего показателя количества практик, направленных на формирование ПБОС ДОУ, реализуемых и планируемых к реализации руководителем в образовательном учреждении более, чем в 2 раза (с $1,7 \pm 0,85$ до $4,3 \pm 1,19$) по результатам анкетирования респондентов до и после обучения. В Таблице 21 представлены показатели количества реализуемых или планируемых руководителями к реализации практик, направленных на формирование ПБОС до и после обучения в программе.

Таблица 21. Показатели количества реализуемых или планируемых руководителями к реализации практик, направленных на формирование ПБОС до и после обучения в программе

Показатель	$M \pm s.d.$
Среднее значение количества реализуемых или планируемых к реализации практик, направленных на формирование ПБОС до обучения в программе	$1,7 \pm 0,85$
Среднее значение количества реализуемых или планируемых к реализации практик, направленных на формирование ПБОС после обучения в программе	$4,3 \pm 1,19$

Данный результат говорит о том, что участие в программе способствовало не только формированию у руководителей компетенций, необходимых для организации системы работы, направленной на формирование ПБОС ДОУ, но и произошел обмен опытом и формирование профессионального сообщества с единым пониманием целей, функций и значимости ПБОС ДОУ для эффективной деятельности образовательного учреждения.

Таким образом выявленные после прохождения программы активного социально-психологического обучения руководителей ДОУ изменения эмпирических показателей в составе двух компонентов доказывают эффективность разработанной Программы. Установлено, что до обучения руководители обладали теоретическими знаниями о ПБОС, но процесс ее практического формирования происходил интуитивно, в то время как после обучения изменения, произошедшие в когнитивном и деятельно-смысловом компонентах, способствовали осознанному подходу к созданию образовательной среды, обладающей необходимыми психологическими характеристиками, способствующими эмоциональному благополучию воспитанников.

ВЫВОДЫ

1. Определено понятие эмоциональное благополучие дошкольника в образовательной среде детского сада, как относительно устойчивое субъективное переживание ребенком эмоционального комфорта и удовлетворенности собой и взаимодействием с окружающей средой, характеризующееся преимущественно положительным эмоциональным фоном, низким уровнем тревожности и удовлетворенностью потребности в доброжелательном общении и положительной оценке собственной личности окружающими. В структуре эмоционального благополучия дошкольника можно выделить, эмоциональный, когнитивный и регулятивно-поведенческий компоненты.

2. Обоснованы компоненты его состава: 1. На эмоциональном уровне: преимущественно положительный эмоциональный фон, низкий уровень тревожности; 2. На регулятивно-поведенческом уровне: удовлетворенность взаимодействием с окружающей средой, удовлетворенность потребности в доброжелательном общении. 3. На когнитивном уровне: положительное отношение к себе и окружающим, удовлетворенность потребности в положительной оценке собственной личности. Выделены его показатели и эмпирические референты: средние значения удовлетворенности взаимодействием с окружающей средой, эмоционального фона, преимущественного эмоционального фона, эмоционального фона дошкольника, когда он приходит в детский сад, эмоционального фона дошкольника, когда он видит воспитателя, удовлетворенности потребности в положительной оценке собственной личности окружающими, самооценки, оценки себя глазами первого и второго воспитателей; наличие тревожности при взаимодействии с другими детьми, тревожности при взаимодействии с воспитателями и тревожности, связанной с режимными моментами.

3. Эмпирически доказано, что психологическая безопасность образовательной среды группы детского сада является ресурсом эмоционального благополучия дошкольника. Высокий уровень психологической безопасности среды способствует формированию положительного эмоционального фона, снижению тревожности, повышению удовлетворенности взаимодействием с окружающими и укреплению самооценки детей.

4. Доказано, что существуют значимые различия в выраженности и составе показателей эмоционального благополучия дошкольников в группах с высоким и низким уровнем психологической безопасности. В среде с высоким уровнем ПБОС преобладает положительный эмоциональный фон, высокая удовлетворенность взаимодействием, низкая тревожность и адекватная самооценка. В среде с низким уровнем ПБОС наблюдается сниженная

самооценка и повышенная тревожность, особенно в ситуациях, связанных с соблюдением режимных моментов.

5. Установлено, что в психологически безопасной среде эмоциональное благополучие дошкольников поддерживается за счет конструктивных форм взаимодействия между педагогами и воспитанниками, а также между сверстниками; референтности образовательной среды; предметно-развивающей среды, стимулирующей исследовательскую активность, в то время как в среде с низким уровнем ПБОС исследовательское поведение связано с тревожностью и снижением самооценки.

6. Выявлена ключевая роль педагога в формировании эмоционального благополучия дошкольников. Характер взаимодействия воспитателя с детьми значимо влияет на их самооценку, эмоциональный фон и удовлетворенность средой. В группах с низким уровнем ПБОС компенсаторную функцию выполняет автономия, которая обеспечивается ресурсами предметно-развивающей среды.

7. Установлено, что социальные представления руководителей о ПБОС не только влияют на восприятие и интерпретацию образовательной среды, но и определяют управленческие подходы, формы взаимодействия участников образовательных отношений и организации учебного процесса.

8. Доказана эффективность программы социально-психологического обучения руководителей дошкольного образовательного учреждения, направленной на формирование их социальных представлений о роли психологической безопасности образовательной среды детского сада. После формирующего эксперимента увеличился уровень готовности руководителей детских садов к формированию ПБОС ДОУ, а в структуре социальных представлений выявлены как элементы, отражающие понимание сущности понятия ПБОС ДОУ, так и элементы, связанные с действиями руководителя и педагогов и системой работы в детском саду, которые направлены на создание психологически безопасной среды.

Заключение

Актуальность данного исследования определяется возрастающей потребностью в создании безопасного пространства для жизнедеятельности и взаимодействия всех участников образовательных отношений на всех уровнях образования. Психологическая безопасность образовательной среды является условием, способствующим позитивному психическому развитию обучающихся. Особенно значимо воздействие характера условий образовательной среды для дошкольника, потребность в безопасности которого актуальна для данного этапа возрастного развития.

Цель данного исследования заключалась в выявлении характера воздействия уровня психологической безопасности образовательной среды детского сада на эмоциональное благополучие дошкольников, а также разработке и апробации программы социально-психологического обучения для руководителей ДООУ, направленной на актуализацию знаний и представлений руководителей детских садов о психологической безопасности при формировании психологически безопасной среды детского сада, способствующей поддержанию эмоционального благополучия дошкольников. Проведенное эмпирическое исследование доказало, что психологическая безопасность образовательной среды группы детского сада является значимым ресурсом эмоционального благополучия дошкольника и, следовательно, поддержка высокого уровня психологической безопасности в дошкольном образовательном учреждении эффективно решает задачу по психическому и личностному развитию воспитанников.

По итогам теоретического анализа и эмпирического исследования был сделан вывод о ведущей роли взрослого в формировании и моделировании образовательной среды группы детского сада, обусловленной низким уровнем автономии и недостаточным социально-коммуникативным опытом дошкольников. Образовательная среда детского сада формируется взрослыми субъектами образовательного процесса с учетом возрастных потребностей дошкольников, поэтому организационно-управленческий компонент образовательной среды и

роль руководителя в создании психологически безопасной среды через систему работы с педагогами, выступает как ведущая.

На основании полученных эмпирических данных был сделан вывод о необходимости воздействия на структуру социальных представлений руководителей детских садов о психологической безопасности образовательной среды. Была разработана и апробирована программа социально-психологического обучения для руководителей ДООУ, направленная на актуализацию знаний и представлений руководителей детских садов о формировании психологически безопасной среды детского сада. Эффективность программы как инструмента формирования и коррекции представлений руководителей ДООУ о ПБОС группы ДООУ была эмпирически доказана в ходе формирующего эксперимента.

В результате реализации программы удалось достичь значимых изменений в структуре представлений руководителей о психологической безопасности образовательной среды детского сада и повышения мотивации руководителей к формированию психологической безопасности образовательной среды детского сада. Данное исследование представляет собой новый взгляд на формирование ПБОС ДООУ с опорой на организационно-управленческий компонент, подчеркивает значимость работы с представителями руководящего звена системы образования, от действий и управленческих решений которых зависит успешность внедрения практик, направленных на учет психологических последствий принятых решений.

Перспективами данного исследования могут быть: разработка концепции обеспечения психологической безопасности на дошкольном уровне образования, с учетом всех возрастных периодов пребывания ребенка в ДООУ; создание на базе разработанного пакета психодиагностических методик, экспресс-варианта оценки состояния психологической безопасности образовательной среды дошкольного учреждения, как инструмента мониторинга психологического качества образовательной среды детского сада.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотезы исследования подтвердились, все задачи исследования решены.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : утв. приказом Минтруда России от 18 окт. 2013 г. № 544н : [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 06.02.2023).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155 : [Электронный ресурс]. – URL: <https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/fgos/pr1155.pdf> (дата обращения: 07.01.2020).
3. Диагностика и развитие моральной компетентности личности дошкольника : методическое пособие / Т. П. Авдулова, Е. Г. Аксенова, Т. Н. Захарова. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – (Психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка).
4. Александрова, Т. И. Мотивационно-смысловые установки личности педагога и их влияние на эмоциональное благополучие личности учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Александрова Татьяна Ивановна ; [Дальневосточный гос. гуманитар. ун-т]. – Хабаровск, 2006.
5. Алиева, С. З. Образовательная среда ДООУ как педагогический феномен / С. З. Алиева // Материалы XIII Международной научно-практической конференции / под ред. И. А. Рудаковой. – Москва : Спутник+, 2014. – С. 36–38.
6. Абульханова, К. А. Проблема индивидуальности в психологии / К. А. Абульханова // Психология индивидуальности: новые модели и концепции : коллективная монография / под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. – Москва : МПСИ, 2009. – С. 14–63.
7. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы : учебное пособие для вузов / Г. М. Андреева, И. И. Богомолова, Л. А. Петровская. – Москва : Аспект Пресс, 2001.

8. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 271 с. – (Мастера психологии).
9. Астахова, Л. Г. Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды / Л. Г. Астахова, Е. Н. Буслаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 116–121. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/298702> (дата обращения: 28.09.2020). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
10. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие / [И. А. Баева и др.]. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2017. – 265 с.
11. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития / И. А. Баева // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1, № 3. – С. 5–19. – DOI: 10.17759/epps.2024010301. – URL: <https://psyjournals.ru/epps/2024/n3/> (дата обращения: 16.05.2024).
12. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / под ред. И. А. Баевой. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2011. – 272 с.
13. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение / И. А. Баева, Л. А. Гаязова // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 4, № 3. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55542.shtml (дата обращения: 25.05.2020).
14. Баева, И. А. Социальные представления руководителей детского сада о психологической безопасности образовательной среды / И. А. Баева, М. Д. Кукушкина // Мир психологии. – 2023. – № 3 (114). – С. 91–102.
15. Барышникова, Е. В. Психологическая безопасность предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации / Е. В. Барышникова // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – № 3 (24). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-predmetno-razvivayuschey-sredy-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 16.05.2024).

16. Безопасная образовательная среда: теоретические основы психолого-педагогического сопровождения и оценки : монография / под науч. ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2014.
17. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Ленинград : Наука, 1988. – 270 с.
18. Бовина, И. Б. Стратегии исследования социальных представлений / И. Б. Бовина // Социологический журнал. – 2011. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-issledovaniya-sotsialnyhpredstavleniy> (дата обращения: 21.07.2023).
19. Бовина, И. Б. К вопросу об исследовании социальных представлений: взгляд со стороны / И. Б. Бовина [и др.] // Социальная психология и общество. – 2022. – Т. 13, № 3. – С. 8–25.
20. Бовина, И. Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие / И. Б. Бовина // Социологический журнал. – 2010. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-sotsialnyh-predstavleniy-istoriya-i-sovremennoe-razvitie> (дата обращения: 03.02.2025).
21. Бовина, И. Б. Социальная психология здоровья и болезни / И. Б. Бовина. – Москва : Аспект Пресс, 2007. – С. 93–120.
22. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
23. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской ; общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2003. – 447 с.
24. Бурмистрова, Е. В. Социальный интеллект и психологическая безопасность личности в образовательном пространстве / Е. В. Бурмистрова, А. Е. Ключкова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – № 4. – С. 82–87.
25. Бурыкина, М. Ю. Дисгармония личностных потребностей детей и подростков как детерминанта замещающего поведения / М. Ю. Бурыкина //

Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения : материалы 2-ой междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Владимир, 2011. – С. 99–109.

26. Бывшева, М. В. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве / М. В. Бывшева, Т. Г. Ханова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-v-doshkolnom-detstve> (дата обращения: 25.05.2020).

27. Быкова, М. Я в детском саду. Тест на проверку психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада / М. Быкова, М. Аромштам // Дошкольное образование. – 2002. – № 12.

28. Вершинина, Л. В. Психологические риски в образовательной среде дошкольной организации / Л. В. Вершинина // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 3 (17). – С. 93–98.

29. Волкова, Е. Н. Психологическое благополучие воспитателей дошкольных образовательных учреждений России / Е. Н. Волкова, О. М. Исаева, Д. С. Корниенко, Ю. И. Семенов // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 3. – С. 85–100. – DOI: 10.17759/pse.2023280307.

30. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2 : Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1982. – 504 с. Гаспарова, Е. А. Особенности работы педагогов, психологов ДООУ с трудными детьми и их родителями // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 3. — С. 44–57.

31. Гаспарова, Е. А. Особенности работы педагогов, психологов ДООУ с трудными детьми и их родителями // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 3. — С. 44–57.

32. Глотова, Г. А. Структура и индикаторы субъективного благополучия // Международная научная школа психологии и педагогики. — 2014. — № 7 (15). — Ч. 2. — С. 22–25.

33. Головей, Л. А., Рыбалко, Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. — СПб. : Речь, 2003. — 694 с.

34. Гребенщикова, Т. В. Педагогическое сопровождение эмоционального благополучия ребенка в дошкольной образовательной организации // Известия ВГПУ. — 2018. — № 4 (127). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-emotsionalnogo-blagopoluchiya-rebenka-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 21.05.2020).
35. Григорова, Ю. Б. Структура эмоционального благополучия // АНИ: педагогика и психология. — 2019. — № 1 (26). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 24.05.2020).
36. Данилова, М. В., Рыкман, Л. В. Психоэмоциональное благополучие и особенности саморазвития подростков с разным семейным статусом // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23. — № 5. — С. 40—50.
37. Данилова, О. Ю. Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и ее взаимосвязь с индивидуально-типологическими особенностями человека // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-emotsionalnogo-blagopoluchiya-lichnosti-v-psihologicheskoy-nauke-i-ee-vzaimosvyaz-s-individualno> (дата обращения: 21.05.2020).
38. Данилова, О. Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. — Новосибирск, 2007. — 291 с.
39. Дифференциальные шкалы эмоций (по К. Изарду) // Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности. — СПб. : Питер, 2003. — С. 194—197.
40. Долгова, В. И., Аплеева, И. А. Здоровьесберегающая психологически безопасная развивающая среда дошкольного образовательного учреждения // Ученые записки университета Лесгафта. — 2016. — № 6 (136). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschaya-psihologicheskii-bezopasnaya-razvivayuschaya-sreda-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 03.02.2024).

41. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб. : Питер, 2013. — 464 с.
42. 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/bppe.2020170301.
43. Дыбина, О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду : метод. пособие / О. В. Дыбина [и др.]. — М. : ТЦ Сфера, 2015. — 128 с.
44. Дюркгейм, Э. Социология образования / под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева. — М. : ИНТОР, 1996. — 269 с.
45. Иванова, В. М. Влияние личности педагога на развитие взаимоотношений в группе детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. — СПб., 2001. — 151 с.
46. Иванова, Е. В., Шаповаленко, И. В. Комплексная оценка эмоционального благополучия дошкольника // Актуальные проблемы психологического знания. — 2016. — № 2. — С. 23–35.
47. Иванова, Е. В., Шаповаленко, И. В. Проблема психологического и эмоционального благополучия детей и жизнестойкости их родителей в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. — 2023. — Т. 12. — № 3. — С. 95–105. — URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2023_n3/Ivanova_Shapovalenko (дата обращения: 23.08.2023).
48. Изард, К. Э. Психология эмоций = The psychology of emotions / К. Э. Изард. — СПб. : Питер, 2003. — 464 с. : ил. — (Мастера психологии).
49. Калашникова, М. Б. Влияние воспитателя на психологическую безопасность дошкольника в образовательной среде // Мир психологии. — 2010. — № 1. — С. 108–116.

50. Калина, О. Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. — М., 2007. — 152 с. — URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=98251> (дата обращения: 03.09.2021).
51. Карапетян, Л. В. Типологическое исследование эмоционально-личностного благополучия // Психологические исследования. — 2018. — Т. 11. — № 57. — С. 11. — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.12.2019).
52. Карапетян, Л. В., Глотова, Г. А. Эмоционально-личностное благополучие : монография. — Екатеринбург : Уральский институт ГПС МЧС России, 2017. — 178 с.
53. Каримова, Н. А. Особенности разрешения организационных конфликтов руководителями с различным стажем управленческой деятельности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: «Акмеология образования». — 2007. — № 4. — С. 32–36.
54. Качалов, Д. В. Построение модели формирования целостного психолого-педагогического знания будущих учителей // Известия Уральского государственного университета. — 2008. — № 56, вып. 23. — С. 246–252.
55. Кедярова, Е. А., Чернецкая, Н. И., Щукина, Е. Г. Субъективное благополучие воспитателей в детских садах с разными типами образовательной среды // Педагогический ИМИДЖ. — 2021. — № 3 (52). — С. 345–355. — DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-3-345-355.
56. Колягина, В. Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников : учебно-методическое пособие / В. Г. Колягина. — М. : Прометей, 2016. — 164 с. — URL: <https://e.lanbook.com/book/89711> (дата обращения: 09.10.2020). — Режим доступа: для авториз. пользователей. — Текст : электронный.
57. Кошелева, А. Д., Кулаковская, В. И., Лопатина, О. Г. Эмоциональное благополучие ребенка в ДООУ // Ребенок в детском саду. — 2010. — № 4. — С. 9–12.
58. Кукушкина, М. Д. Социальные представления о характеристиках образовательной среды как основа профессиональной деятельности в образовательном учреждении // Современные исследования: теория, практика,

результаты : сб. материалов XIII Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 14 февр. 2025 г. — М. : АНО ДПО «Центр развития образования и науки», 2025. — С. 150–155.

59. Кукушкина, М. Д. Системный подход к формированию представлений руководителей ДОУ о психологической безопасности образовательной среды // Современное дошкольное образование. — 2024. — № 6 (126). — С. 48–60. — DOI 10.24412/2782-4519-2024-6126-48-60.

60. Кукушкина, М. Д. Показатели эмоционального благополучия дошкольника // Педагогический ИМИДЖ. — 2023. — Т. 17, № 2 (59). — С. 261–272. — DOI 10.32343/2409-5052-2023-17-2-261-272.

61. Курганова, Е. А. Развитие коммуникативных способностей дошкольников в процессе игровой деятельности: от теории к практике / Е. А. Курганова, Е. А. Соболева // Психология одаренности и творчества : Сборник научных трудов VI международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 19 ноября 2024 года. — Москва: Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2024. — С. 102-107.

62. Лактионова, Е. Б. Организационная модель психологической экспертизы образовательной среды // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2012. — № 145. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnaya-model-psihiologicheskoy-ekspertizy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 07.08.2024).

63. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2004. — 352 с.

64. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Питер, 2013. — 318 с. — (Мастера психологии). — ISBN 978-5-496-00422-6.

65. Листик, Е. М. Коррекция тревожности у детей дошкольного возраста в учреждениях интернатного типа / Е. М. Листик, Е. А. Курганова // Nominum. — 2021. — № 3. — С. 30-39.

66. Лобза, О.В. Феномен эмоционального мироощущения детей старшего дошкольного возраста// Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2-

2. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22317> (дата обращения: 12.08.2024).

67. Лутошкин, А.Н. «Цветопись» как прием эмпирического изучения психологического климата коллектива. // Социально-психологический климат коллектива. Теория и методы изучения. М., Наука, 1979, с.162-175.

68. Люсова, О. В. Психологическая безопасность образовательной среды и субъективное благополучие обучающихся // Природные системы и ресурсы. 2015. № 2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-i-subektivnoe-blagopoluchie-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 13.08.2024).

69. Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2008.

70. Мириманова, М. С. Паспорт экспертизы психологической безопасности дошкольного образовательного учреждения / М. С. Мириманова. — М.: Экон-информ, 2012. — 51 с.

71. Мишечкин, Д. А. Оценка качества жизни и личностных ресурсов вузовской молодежи в условиях личностно-профессионального становления / Д. А. Мишечкин, С. А. Богомаз // Психология психических состояний : Сборник материалов XIX Всероссийской научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 14–15 марта 2025 года. — Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. — С. 403-407.

72. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда: метод. рекомендации. — М.: Центр инноваций в педагогике, 2013. — С. 3-70, с. 11.

73. Одинцова, В. В., Горчакова, Н. М. Эмоциональное благополучие как интегративная характеристика эмоциональной сферы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2014. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-integrativnaya-harakteristika-emotsionalnoy-sfery> (дата обращения: 16.10.2020).

74. Орлова, Е. А. Эмоциональное благополучие детей в образовательной среде ДОУ: диагностико-коррекционный аспект // Вестник Академии права и

управления. — 2016. — № 1 (42). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-detey-v-obrazovatelnoy-srede-dou-dagnostiko-korreksionnyy-aspekt> (дата обращения: 11.07.2024).

75. Панов, В. И. Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2022. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekopsihologicheskiiy-podhod-k-razvitiyu-psihiki-etapy-predposylki-konstrukty> (дата обращения: 21.02.2024).

76. Погодаева, М. В. Психологическая безопасность как фактор адаптации ребенка в дошкольном учреждении // Вестник ТГПУ. — 2014. — № 6 (147). — С. 92–96.

77. Психолого-педагогические исследования в Сибири: монография / под ред. Е. А. Балова. — Омск: ОмГПУ, 2017. — 250 с. — ISBN 978-5-8268-2077-3. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/112951> (дата обращения: 22.10.2020). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

78. Пяткова Е. В., Шумовская А. Г. Мониторинг психологической безопасности среды дошкольной образовательной организации // Вестник ПГГПУ. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-psihologicheskoy-bezopasnosti-sredy-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 06.02.2025).

79. Раудсепп, М. Субъект и поддерживающая среда // Средовые условия развития социальных общностей. Таллинн, ТГУ, 1989. — С. 67-91.

80. Римашевская, Л. С., Атарова, А. Н. Изучение субъектных проявлений ребенка в процессе взаимодействия со сверстниками и развития детской самостоятельности в исследованиях кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета // СДО. 2019. № 1 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-subektnyh-proyavlenii-rebenka-v-protssesse-vzaimodei-stviya-so-sverstnikami-i-razvitiya-detskoi-samostoyatelnosti-v> (дата обращения: 13.08.2024).

81. Рубцов, В. В., Юдина, Е. Г. Современные проблемы образования детей младшего возраста // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 3. — С. 30–46.
82. Сергеев, Ф. С., Якунин, В. А. Психологическая безопасность в образовательной среде // Народное образование. — 2012. — № 6. — С. 163-169.
83. Синягин, Ю. В. Особенности представлений руководителей об эффективной управленческой команде и способах ее формирования // Живая психология. 2019. Т. 6. № 1. С. 25–45.
84. Терещенко, М. Н., Евтушенко, И. Н., Иванова, И. Ю., Комарова, А. Ю. Психологическая безопасность детей в дошкольной образовательной организации // АНИ: педагогика и психология. — 2021. — № 4 (37). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-detey-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 27.02.2024).
85. Фаустова, И. В. Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста: дис. ... кандидата психологических наук / И. В. Фаустова. — Елец, 2011. — 213 с.
86. Фаустова, И. В., Гамова, С. Н. Эмоциональное благополучие дошкольника как предпосылка развития его эмоциональной устойчивости // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 6.
87. Фельдштейн, Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. — М.: Педагогика, 1981. — 224 с.
88. Филиппова, Г. Г. Психология материнства: учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.
89. Хусаинова, С. В. Информационно-коммуникативная безопасность личности в условиях поликультурного сообщества / С. В. Хусаинова, Е. С. Палеха, Г. А. Иванов // Казанский педагогический журнал. — 2022. — № 6(155). — С. 234-239. — DOI 10.51379/KPJ.2022.157.7.030.
90. Чернобровкина, Е. П. Контент-анализ в лингвистических исследованиях // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. 2011. № 11. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-analiz-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 02.03.2025).

91. Чикова, И. В. Особенности внутренней жизни ребенка дошкольного возраста // Актуальные вопросы и перспективы развития науки и образования: материалы международной (заочной) научно-практической конференции. — Научно-издательский центр «Мир науки», 2016. — С. 134-137.

92. Шафикова, Г. Р. Моделирование образовательной среды нравственного развития детей // Вестник Бурятского государственного университета. — 2014. — № 1(1). — С. 62-67. — ISSN 1994-0866. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/292801> (дата обращения: 28.09.2020). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

93. Шихирев П.Н. Современная социальная психология США. М.: Наука, 1979. 344 с.

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

95. Шмакова, В. А. Качество образовательных услуг ДООУ в отражении сознания его пользователей // Современные тенденции развития дошкольного и начального образования. — 2012. — № 1. — С. 258-264. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/294230> (дата обращения: 28.09.2020).

96. Шмелева, Е. А. О психологической безопасности в помогающем социуме / Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков // Социальные и психологические ресурсы развития личности : Материалы Международной научно-практической конференции, Скадовск, 27–28 марта 2025 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2025. – С. 139-144.

97. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6—20.

98. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Д. Кошелевой. — М.: Просвещение, 1985. — 176 с.

99. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 365 с. — ISBN 5-89357-100-8.
100. Ясвин В. А. Модель организации проектной деятельности руководителей в сфере образования в процессе повышения их квалификации / В. А. Ясвин, Г. В. Абилова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2025. — Т. 14, № 1(53). — С. 4–15. — DOI 10.18500/2304-9790-2025-14-4-15.
101. Ясвин В. А. Развивающее управление развивающим образованием / В. А. Ясвин // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте : материалы международной конференции, Москва, 13–15 декабря 2019 года / Московский педагогический государственный университет. — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. — С. 39–44.
102. Bernier A. From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning / A. Bernier, S. M. Carlson, N. Whipple // Child Development. — 2010. — Vol. 81. — P. 326–339. — Текст : непосредственный. Bertagno, P. Promoting children's emotional well-being in pre-school settings: a grounded theory study exploring the views of early years practitioners.
103. Bronfenbrenner, U. Ecological systems theory // Annals of Child Development. — 1989. — № 6.
104. Dearnley, K., Elfer, P. Nurseries and emotional well-being: Evaluating and emotionally containing model of professional development // International Journal of Research and Development. — 2007. — Vol. 27(3). — P. 267-279.
105. Durkheim, Lukes S. Emile. His life and work: a historical and critical study. Harmondsworth, 1977.
106. Edmondson, A. C. et al. Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: A Comparative Perspective // Research in Human Development. — 2016. — Vol. 13(1). — P. 65—83. — DOI: 10.1080/15427609.2016.1141280.

107. Edmondson, A. Explaining Psychological Safety in Innovation Teams // In Creativity and Innovation in Organizational Teams / A. C. Edmondson, J. P. Mogelof. — 2005. — P. 109–136. — URL: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=20682>.
108. Elfer, P., Goldshmid, E., Selleck, D. Key Persons in the Early Years. (2nd ed.) — London: David Fulton, 2012.
109. Fay-Stammbach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P. Parenting influences on executive function in early childhood: A review // Child Development Perspectives. — 2014. — Vol. 8. — P. 258–264.
110. Felce, D., Perry, J. Quality of life: Its definition and measurement // Research in Developmental Disabilities. — 1995. — Vol. 16. — P. 51–74. DOI: 10.1016/0891-4222(94)00028-8.
111. Fredrickson, B. L., & Joiner, T. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being // Psychological Science. — 2002. — Vol. 13(2). — P. 172–175.
112. Hallam, S. An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children // Oxford Review of Education. — 2009. — Vol. 35(3). — P. 313–330.
113. Hamilton, M., Redmond, G. Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications. — Canberra: ARACY & AIHW, 2010. — 75 p.
114. Huntsman, L. Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. — Ashfield: NSW Department of Community Services, 2008. — URL: http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_qualitychildcare.pdf (дата обращения: 21.03.2024).
115. Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dokovic, M. Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis // Infant and Child Development. — 2006. — Vol. 15. — P. 561–579.
116. Keyes, C. L. M. Social well-being // Social Psychology Quarterly. — 1998. — Vol. 61(2). — P. 121–140.

117. Keyes, C. L. M. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life // *Journal of Health and Social Behavior*. — 2002. — Vol. 43(2). — P. 207–222.
118. Keyes, C. L. M. Optimising well-being: The empirical encounter of two traditions // C. L. M. Keyes, D. Shmotkin, C. D. Ryff // *Personality and Social Psychology Bulletin*. — 2002. — Vol. 82(6). — P. 1007–1022. — URL: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR456.pdf> (дата обращения: 13.07.2023)
119. Laevers, F. Defining and assessing quality in early childhood education // *Studia Paedagogica*. — Leuven: Leuven University Press, 1994.
120. Laevers, F. The Leuven Involvement Scale for Young Children (LBS-YC): Manual and Video-tape. — Leuven: Centre for Experiential Education, 1994b.
121. Langeland, E. Emotional Well-being. — URL: https://www.researchgate.net/publication/263087206_Emotional_Well-Being (дата обращения: 12.09.2023).
122. Lemos, M. T. Positive beginnings? The role of the Key Person in Early Years adult-child relationships //
123. Maddi, S. R., Khoshaba, D. Happiness and mental health // *Journal of Personality Assessment*. — 1994. — Vol. 63(2). — P. 265–274.
124. Moscovici, S. The phenomenon of social representations // *Social representations*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1984. — P. 3-69.
125. Meuwissen, A. S., Carlson, S. M. Fathers matter: The role of father parenting in preschoolers' executive function development//*Journal of Experimental Child Psychology*. — Vol. 140. — 2015. — P. 1-15. — URL: https://www.researchgate.net/publication/280448109_Fathers_matter_The_role_of_father_parenting_in_preschoolers'_executive_function_development(дата обращения: 15.01.2024).
126. Nelson, T. L. An Exploration of Emotional Well-Being From a Coping Perspective: Ph.D. Thesis / University of Victoria, 1996. — 125 p.

127. Revicki, D. A., Osoba, D., Fairclough, D., Barovsky, I., Berzon, R., Leidy, N. K., et al. Recommendations on health-related quality of life research to support labeling and promotional claims in the United States // *Quality of Life Research*. — 2000. — Vol. 9. — P. 887-900.

128. Rutter, M. Nature, nurture, and development: From evangelism through science towards policy and practice // *Child Development*. — 2002. — Vol. 73. — P. 1–21.

129. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited // C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1995. — Vol. 69.

130. Stewart-Brown, S. Parenting, well-being, health and disease // In A. Buchanan, B. Hudson (Eds.), *Promoting Children's Emotional Well-being*. — Oxford: Oxford University Press, 2000. — P. 28-47.

131. Tickell, C. *The Early Years: Foundations for life, health and learning*. 2011. — URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180919/DFE-00177-2011.pdf (дата обращения: 12.01.2020).

132. Vergès, P. The Evocation of money: a method for defining the central core of a representation // *Psychology Bulletin*. — 1992. — Vol. XLV. — N 405. — P. 203-209.

133. Wanless S.B The role of psychological safety in human development [online] / S. B Wanless // *Research in Human Development*. – 2016. – 13(1). – pp. 6-14. — URL : https://www.researchgate.net/publication/296623364_Bringing_Psychological_Safety_to_the_Field_of_Human_Development_An_Introduction

134. Wanless, S. B. Bringing psychological safety to the field of human development: An introduction [online] / S. B. Wanless, // *Research in Human Development*. — 2016. — 13. — pp. 1–5. — URL : https://www.researchgate.net/publication/296623364_Bringing_Psychological_Safety_to_the_Field_of_Human_Development_An_Introduction

135. Weare, K. Promoting mental, emotional and social health: a whole school approach. 1st ed. London: Routledge, 1999. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203048610> (дата обращения: 15.07.2024)

136. Weare, K., & Gray, G. What works in developing children's emotional and social competence and well-being? — 2003.

137. Wood, D. J. Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language, and thought // In D. R. Olson (Ed.), The social foundations of language and thought. — New York, NY: WW Norton & Company, 1980. — P. 259–275.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Бланк анкеты для родителей «Референтность образовательной среды группы детского сада»

Оцените каждое из утверждений по шкале от 0 до 2, где «0» - «не соответствует действительности», «1» - «частично соответствует действительности», «2» - «полностью соответствует действительности».

Утверждение	0	1	2
1.Мой ребенок с удовольствием разговаривает дома про детский сад			
2.Мой ребенок с удовольствием идет в детский сад.			
3.В группе моего ребенка есть традиции и ритуалы, придуманные и/или реализуемые совместно с детьми.			
4. Нет таких ситуаций или режимных моментов, которые вызывают страх или тревогу у моего ребенка.			
5. Мой ребенок удовлетворен своей ролью и статусом в группе, с радостью помогает воспитателю.			

Приложение 2

Шкалы ECERS-R для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях

Шкала «Дисциплина» и критерии ее оценки

Неудовлетворительно	Минимально	Хорошо	Отлично
1	3	5	7
1.1 Дети контролируют жесткими методами (напр., шлепают, кричат, надолго запирают или лишают еды). 1.2 Дисциплина слабая, порядок и контроль практически отсутствуют. 1.3 Ожидания в отношении поведения детей в значительной степени не соответствуют возрасту и уровню развития детей (напр., во время еды все должны вести себя тихо; дети должны спокойно ждать в течение долгого времени).	3.1 Воспитатель и не применяют телесных наказаний или жестких методов контроля. 3.2 Персонал обычно контролирует ситуацию в достаточной мере для того, чтобы дети не причинили друг другу вреда. 3.3 Ожидания в отношении поведения в значительной степени соответствуют возрасту и уровню развития детей.	5.1 Воспитатель и эффективно используют методы поддержания дисциплины, не связанные с применением наказаний (напр., обращают внимание на хорошее поведение; переключают внимание детей с неприемлемых занятий на приемлемые). 5.2 Программа занятий нацелена на избежание конфликтов и обеспечение взаимодействия в соответствии с возрастом детей	7.1 Воспитатели учат детей справляться с конфликтами и проблемами (напр., помогают детям формулировать проблемы и искать пути их решения; обращают внимание детей на чувства других людей). 7.2 Воспитатели проводят занятия, помогающие детям освоить навыки успешного взаимодействия с другими людьми (напр., используют детские книжки и групповые обсуждения с детьми для рассмотрения типичных

Неудовлетворительно	Минимально	Хорошо	Отлично
1	3	5	7
		(напр., доступно несколько одинаковых игрушек; для игры с любимой игрушкой ребенку предоставляется место, где ему никто не помешает). 5.3 Воспитатели последовательно реагируют на поведение детей (напр., разные воспитатели применяют одни и те же правила и методы; основные правила соблюдают все дети).	конфликтных ситуаций). 7.3 При решении проблем, связанных с нарушением поведения, воспитатели обращаются за советом к другим специалистам.

Шкала «Взаимодействие детей друг с другом» и критерии ее оценки

Неудовлетворительно	Минимально	Хорошо	Отлично
1	3	5	7
1.1. Взаимодействия между детьми (сверстниками) не поощряется (напр., детям	3.1. Взаимодействие между сверстниками	5.1. Воспитатели подают пример позитивных социальных	7.1. Взаимодействия между сверстниками, как

Неудовлетворительно	Минимально	Хорошо	Отлично
1	3	5	7
не разрешают общаться друг с другом, у детей практически нет возможности самостоятельно выбирать товарищей по играм). 1.2 Позитивное взаимодействие между сверстниками поощряется недостаточно или вовсе не поощряется. 1.3 Позитивных взаимодействий между сверстниками мало или они отсутствуют (напр., дети постоянно дразнятся, ругаются, дерутся).	поощряется (напр., детям позволено свободно передвигаться, что способствует естественному общению детей и объединению их в группы). 3.2 Воспитатели прекращают негативные и вредные взаимодействия между сверстниками (такие, как обзывание, драки). 3.3 Имеют место некоторые позитивные взаимодействия между сверстниками.	взаимодействий (напр., добры по отношению к другим, внимательно слушают, сопереживают, сотрудничают). 5.2 Воспитатели помогают детям освоить модели подходящего социального поведения со сверстниками (напр., помогают детям улаживать конфликты словесно, а не в драке; мотивируют социально изолированных детей находить друзей; помогают детям понимать чувства других людей)	правило, позитивны (напр., дети старшего возраста часто сотрудничают и делятся друг с другом; дети обычно спокойно играют вместе, не ссорясь). 7.2 Воспитатели предоставляют детям некоторые возможности сотрудничества при выполнении различных задач (напр., группа детей вместе расписывает большой лист бумаги на стене; готовит суп с большим количеством ингредиентов; организует расстановку стульев вокруг стола).

Шкала «Взаимодействие персонала и детей» и критерии ее оценки

Неудовлетворительно	Минимально	Хорошо	Отлично
1	3	5	7
1.1 Воспитатели не отзывчивы и не внимательны по отношению к детям (напр., детей игнорируют, воспитатели выглядят отстраненными или равнодушными). 1.2 Взаимодействия имеют негативный характер (напр., в голосах прослеживается напряжение и раздражение). Отзывчивы и не внимательны по отношению к детям 1.2 Взаимодействия имеют негативный характер 1.3 Телесный контакт используется преимущественно для контроля (напр., чтобы поторопить детей) или ненадлежащим образом	3.1 В отношениях с детьми воспитатели в основном проявляют доброжелательность и готовность помочь (напр., ни воспитатели, ни дети не выглядят напряженными, голоса радостные, часто улыбаются). 3.2 Негативные взаимодействия, если они есть, сведены к минимуму.	5.1 Воспитатели проявляют свое доброжелательное отношение при помощи соответствующего телесного контакта (напр., ребенок гладят по голове, обнимают в ответ на объятие). 5.2 Воспитатели демонстрируют уважение к детям 5.3 Воспитатели сочувствуют и помогают детям, которые расстроены, обижены, или сердятся.	7.1 Общение с детьми явно доставляет воспитателям радость. 7.2 Воспитатели поощряют взаимное уважение между детьми и взрослыми (напр., отвечая на вопросы, не начинают говорить, пока ребенок не закончит высказывание; вежливо побуждают детей слушать, когда говорят взрослые).

Приложение 3

Экспертный лист для оценки показателя «конструктивные формы взаимодействия и методы поддержания дисциплины в группе, обеспечивающие защищенность воспитанников от психологического насилия» с использованием шкал ECERS-R для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях

ФИО эксперта _____

Дата _____

№ группы	Оценка по шкале «Дисциплина»	Оценка по шкале «Взаимодействие детей друг с другом»	Оценка по шкале «Взаимодействие персонала и детей»	Комментарии эксперта

Приложение 4

Бланк авторского экспертного листа для воспитателей

ФИО воспитателя, группа _____

Дата _____

Параметр оценки	Отметка о наличии параметра		
	0 (параметр отсутствует)	0,5 (параметр частично присутствует)	1 (параметр присутствует в полной мере)
1. Наличие личного пространства для каждого ребенка (шкафчик, кровать и т.п.)			
2. Доступность и возможность свободного выбора ребенком игрушек, книг и других элементов пространственной среды для взаимодействия.			
3. Наличие визуальных элементов, стимулирующих самостоятельность (алгоритм мытья рук, последовательность одевания, навигация).			
4. Возможность свободного перемещения ребенком по пространству группы			
5. Наличие и применение предметов (игрушек, методических пособий, выставок), сделанных самими детьми.			
6. Игрушки и игры способствующие самостоятельному поиску информации, решения.			

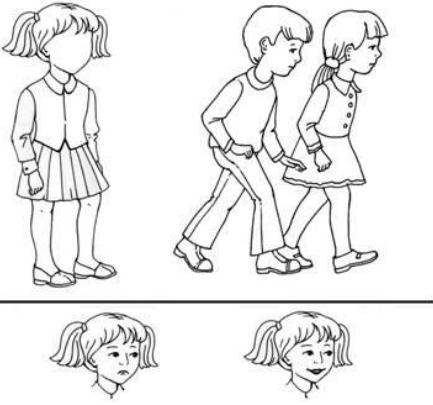
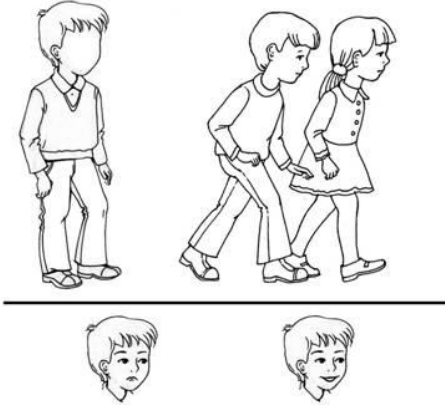
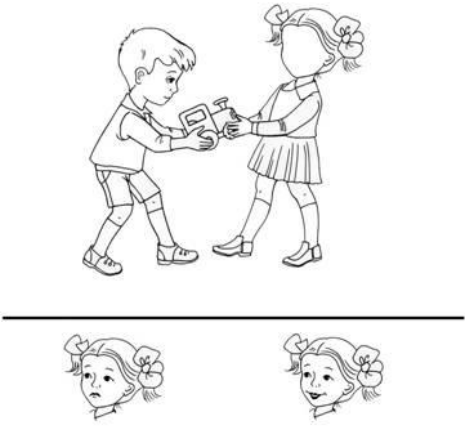
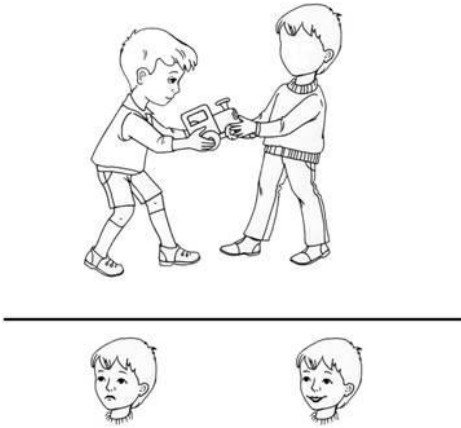
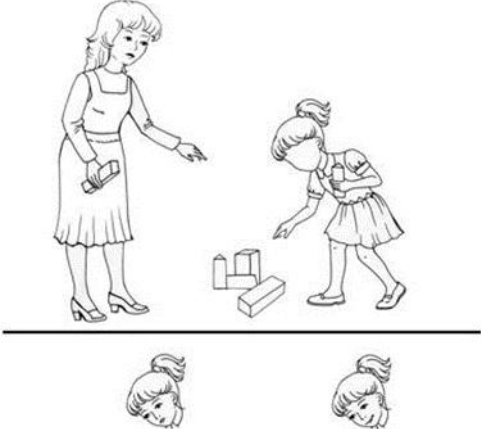
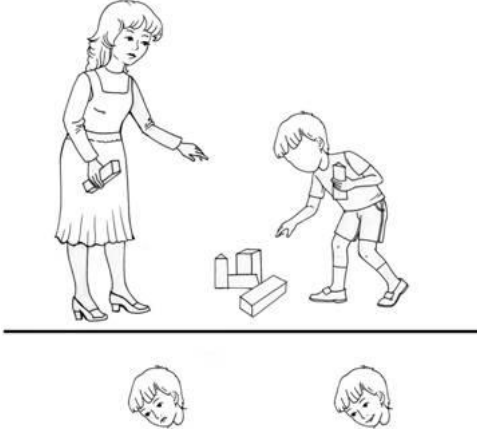
Приложение 5

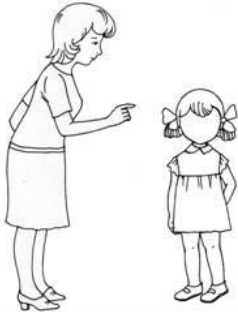
Цветоматрица для обработки результатов диагностики с применением методики А.Н. Лутошкина «Цветопись»
(показатель «Преимущественно положительный эмоциональный фон»)

Ф.И.О	Какое настроение у тебя бывает, когда ты приходишь в детский сад?		Какое настроение у тебя возникает, когда ты встречаешься со своим воспитателем?		Какое настроение у тебя возникает, когда ты видишь своих друзей?		Какое у тебя настроение на занятиях?	
	Цвет	Перевод в баллы	Цвет	Перевод в баллы	Цвет	Перевод в баллы	Цвет	Перевод в баллы

Приложение 6

Комплект рисунков и бланк ответа для проведения диагностики при оценке уровня тревожности

Показатель	№	Стимульный материал	
		Для девочек	Для мальчиков
Взаимодействие воспитанников между собой	1		
	2		
Взаимодействие воспитанников с воспитателем	3		

Показатель	№	Стимульный материал	
		Для девочек	Для мальчиков
Взаимодействие с режимными моментами	4		
			
	5		
			
	6		
			

Бланк ответов теста тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен

№ и содержание рисунка	Высказывание ребенка	Выбор лица	
		веселое	печальное
1. Изоляция			
2. Агрессивное нападение			
3. Собираение игрушек			
4. Выговор			
5. Одевание			
6. Умывание			

Приложение 7

Основные блоки программы активного социально-психологического обучения, направленной на формирование представлений руководителей ДОУ о психологической безопасности образовательной среды

Блок	Задачи блока	Формы обучения и взаимодействия с участниками	Методы и методики
Диагностический	Выявление структуры существующих социальных представлений руководителей о ПБОС ДОУ. Определение основных дефицитов педагогов и администрации ДОУ, основных трудностей и факторов, препятствующих формированию ПБОС ДОУ	Опросы, психодиагностика, интервью	Анкетирование, контент-анализ, метод свободных ассоциаций, методика П. Верджеса
Информационно-просветительский	Информирование участников о компонентах и показателях ПБОС ДОУ, формах конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений. Тиражирование и диссеминация успешного опыта руководителей в области формирования ПБОС ДОУ.	Лекция-семинар, презентации успешных практик участников Программы	Лекция, групповая дискуссия, презентация, наставничество.

Блок	Задачи блока	Формы обучения и взаимодействия с участниками	Методы и методики
Формирующий	Формирование у участников компетенций, необходимых для организации эффективной системы поддержки психологической безопасности образовательной среды в ДОУ. Разработка чек-листа и дорожной карты мероприятий для образовательного учреждения.	Тренинги, стратегическая сессия	Мозговой штурм, кейс-метод, методики арт-терапии, групповая и индивидуальная проектная работа
Рефлексивный	Организация и получение обратной связи от участников Программы. Оценка эффективности программы с опорой на обратную связь от участников и показатели эффективности.	Круглый стол, дискуссия, анкетирование	Анкета обратной связи для участников программы
Аналитический	Выявление и анализ изменений, произошедших в структуре социальных представлений руководителей о ПБОС ДОУ	Анкетирование, интервью	Контент-анализ, метод свободных ассоциаций, методика П. Верджеса

**Мероприятия программы активного социально-психологического обучения
руководителей ДОУ**

Мероприятие	Продолжительность, академ. ч.	Цели и задачи
Вводный семинар-анкетирование	2	Цель: оценка представлений о ПБОС до начала обучения. Задачи: 1. Проведение анкетирования для оценки когнитивного и деятельностно-смыслового компонентов представлений о ПБОС. 2. Знакомство участников с целями программы и ожидаемыми результатами. 3. Формирование мотивации к обучению через обсуждение актуальных проблем ПБОС.
Семинар «Структура образовательной среды ДОУ»	4	Цель: актуализация и получение участниками знаний о структуре образовательной среды ДОУ и роли каждого компонента, а также всех участников образовательных отношений при формировании ПБОС ДОУ. Задачи: 1. Знакомство участников с компонентами образовательной среды. 2. Выявление участниками слабых и сильных сторон организации образовательной среды в их ДОУ. 3. Разработка собственной модели организации образовательной среды с учетом выявленных дефицитов и особенностей ДОУ.
Тренинг «Конструктивное взаимодействие и выход из конфликтных ситуаций»	4	Цель: формирование навыков конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений у руководителей ДОУ. Задачи: 1. Выявление факторов, влияющих на эмоциональный климат и характер взаимодействия участников образовательных отношений. 2. Знакомство с конструктивными моделями выхода из конфликтных ситуаций и технологией медиации конфликтов.

Мероприятие	Продолжительность, академ. ч.	Цели и задачи
		3. Апробация изученных моделей конструктивного взаимодействия на практике в формате ролевой игры. 4. Профилактика возникновения конфликтных ситуаций и применения неконструктивных моделей выхода из них.
Стратегическая сессия «Система работы по формированию ПБОС ДОУ»	4	Цель: разработка чек-листа и примерного плана мероприятий, направленных на формирование ПБОС ДОУ для образовательного учреждения. Задачи: 1. Формирование навыков конструктивной групповой работы, организованной с учетом принципов психологической безопасности образовательной среды. 2. Выявление наиболее значимых для участников программы факторов и условий формирования ПБОС ДОУ. 3. Представление проектов чек-листа для руководителей «Формирование ПБОС ДОУ» и плана мероприятий, направленных на формирование ПБОС ДОУ.
Стратегическая сессия «Разработка дорожной карты мероприятий по формированию ПБОС ДОУ»	6	Цель: разработка чек-листа и дорожной карты мероприятий для конкретного образовательного учреждения с учетом его особенностей и запросов. Задачи: Реализация конструктивной групповой работы, организованной с учетом принципов психологической безопасности образовательной среды 2. Выявление наиболее значимых для конкретного образовательного учреждения факторов, угроз и условий формирования ПБОС ДОУ. 3. Представление проектов чек-листа для руководителей «Формирование ПБОС ДОУ» и плана мероприятий, направленных на формирование ПБОС ДОУ, разработанных для конкретного образовательного учреждения. 4. Тиражирование участниками полученных в

Мероприятие	Продолжительность, академ. ч.	Цели и задачи
		ходе обучения знаний и опыта.
Итоговый круглый стол	4	Цель: оценка изменений в представлениях и готовности к реализации ПБОС. Задачи: 1.Обсуждение успехов и трудностей в применении знаний на практике. 3.Рефлексия участников: анализ личных и профессиональных изменений. 4.Планирование дальнейших шагов по внедрению ПБОС в ДОУ.