

Субъективное благополучие воспитателей как фактор психологической безопасности образовательной среды детского сада

Е.Г. Щукина[✉]

Забайкальский государственный университет, Чита, Россия

[✉] elena.shykina @yandex.ru

Аннотация

Обоснование. Современные требования к психологической безопасности образовательной среды как к необходимому условию благополучного функционирования всех участников образовательного процесса, а также психологически закономерная необходимость исследований субъективного благополучия педагогов для обеспечения более качественной и более удовлетворяющей педагогической деятельности обуславливают логичность их взаимосвязанного изучения. **Цель:** изучение факторных отношений между субъективным благополучием воспитателей и показателями психологической безопасности образовательной среды детского сада. **Материалы и методы.** Для реализации эмпирического аспекта исследования была создана репрезентативная выборка из 452 воспитателей из 21 детского сада двух регионов РФ (Забайкальский край и Иркутская область). Были использованы следующие психодиагностические методики: 1) модифицированная для детских садов методика оценки психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой; 2) методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко; 3) шкала субъективного благополучия (A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn и J. Chiche, в адаптации М.В. Соколовой); 4) шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера. Были использованы корреляционный и факторный анализ. **Результаты.** Обнаружено, что автономия, личностный рост и самопринятие среди показателей субъективного благополучия воспитателей являются главными коррелятами психологической безопасности образовательной среды. Среди параметров психологической безопасности образовательной среды детских садов корреляционным ядром является удовлетворенность образовательной средой – именно она взаимосвязана с большинством показателей субъективного благополучия воспитателей. Индекс психологической безопасности образовательной среды по результатам факторного анализа определяется как субъективным благополучием воспитателей, так и их уровнем удовлетворенности жизнью. **Заключение.** Доказано, что референтность образовательной среды детского сада и удовлетворенность ею, а также защищенность в образовательной среде определяются общим показателем субъективного благополучия воспитателей и их удовлетворенностью жизнью. Результаты представленного исследования открывают серьезные перспективы для формирующей работы по повышению психологической безопасности образовательной среды детского сада через коррекцию субъективного благополучия воспитателей.

Ключевые слова: субъективное благополучие, воспитатели детского сада, субъективное благополучие воспитателей, психологическая безопасность образовательной среды, психологическая безопасность образовательной среды детского сада

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Щукина Е.Г. Субъективное благополучие воспитателей как фактор психологической безопасности образовательной среды детского сада // Психология. Психофизиология. 2023. Т. 16, № 4. С. 58–71. DOI: 10.14529/jpps230405

Original article
DOI: 10.14529/jpps230405

Subjective well-being of teachers as a factor of psychological safety in a preschool educational environment

E.G. Shchukina✉

Transbaikal State University, Chita, Russia

✉ elena.shykina@yandex.ru

Abstract

Introduction. Psychological safety is essential for the successful performance of all participants in the educational process, as is the need for further research on subjective well-being in teachers that ensures a better quality of and better satisfaction with educational activities. Thus, these phenomena should be studied simultaneously. **Aims.** To find relations between the subjective well-being of teachers and psychological safety in the preschool educational environment. **Materials and methods.** The present study involved a representative sample of 452 teachers from 21 kindergartens (Zabaykalsky Krai and Irkutsk oblast). For the purpose of the study, the following psychodiagnostic methods were used: a modified method for the assessment of the psychological safety of the school environment (I. Baeva); the Ryff Scales of Psychological Well-Being (modified by T. Shevelenkova, P. Fesenko); the Subjective Well-Being Scale (A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche as adapted by M. Sokolova); the Satisfaction With Life Scale (E. Diener). The results obtained were subject to correlation and factor analysis. **Results.** Independence, personal growth, and self-acceptance as the parameters of psychological well-being are considered the main correlates of psychological safety. The main parameter of psychological safety in a preschool environment is satisfaction with the environment itself, which is associated with the majority of the parameters of subjective well-being in teachers. Based on factor analysis, the index of psychological safety is determined by both subjective well-being and satisfaction with life. **Conclusion.** The subjective well-being of teachers and their satisfaction with life determine the referentiality of the educational environment and satisfaction with it, as well as psychological safety. The results obtained provide prospects for the improvement of psychological safety in kindergartens through the correction of subjective well-being among teachers.

Keywords: subjective well-being, kindergarten teachers, subjective well-being of educators, psychological safety, educational environment, kindergarten

The author declares no conflict of interest.

For citation: Shchukina E.G. Subjective well-being of teachers as a factor of psychological safety in a preschool educational environment. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya = Psychology. Psychophysiology.* 2023;16(4):58–71. (in Russ.) DOI: 10.14529/jpps230405

Введение

Профессия воспитателя относится к профессиям типа «человек – человек», и это означает, что существенная часть его профессиональных функций реализуется через его личность. Следовательно, чем благополучнее эта личность, тем легче и лучше она трудится, тем в большей степени она удовлетворена трудом, тем в меньшей степени она подвержена профессиональному выгоранию. Исследование субъективного благополучия воспитателей способствует повышению качества их труда и профилактике профессионального выгорания. Кроме того, в профессиональном стандарте педагога указано, что воспитатель обязан обладать профессиональной установкой на оказание помощи

любому ребенку, способностью оказывать адресную помощь воспитанникам, умением разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей воспитанников, а это невозможно, если сам воспитатель неблагополучен и нуждается в помощи.

Кроме того, несмотря на то что в настоящее время проблема психологической безопасности образовательной среды находится на острие психолого-педагогической практики, а также на то, что особенно остро она проявляется в отношении дошкольного образования и именно дошкольники из-за своей психологической уязвимости особенно сильно нуждаются в психологическом сопровождении пси-

психологической безопасности образовательной среды, эмпирические исследования психологической безопасности и условий ее обеспечения в образовательной среде дошкольной образовательной организации единичны и затрагивают лишь отдельные аспекты обозначенного вопроса. Субъективное благополучие воспитателей как фактор психологической безопасности образовательной среды при этом практически не исследуется.

Современные требования к психологической безопасности образовательной среды как к необходимому условию благополучного функционирования всех участников образовательного процесса, а также психологически закономерная необходимость исследований субъективного благополучия педагогов для обеспечения более качественной и более удовлетворяющей педагогической деятельности обуславливают логичность их взаимосвязанного изучения.

Обзор литературы

В зарубежной психологии одной из самых известных концепций изучения субъективного благополучия в профессиональной деятельности является разработанная в конце 1980-х гг. теория профессионального благополучия П. Варра, согласно которой структуру субъективного благополучия в профессиональной деятельности формируют четыре первичных компонента: эмоциональное благополучие, стремление к росту и развитию, автономия, компетентность, обобщающиеся в один интегральный показатель «общее функционирование», характеризующий личность профессионала в целом [1].

В связи с тем, что субъективное благополучие педагогов имеет значение не только для их личного счастья и удовлетворенности жизнью, но и для качества их профессиональной деятельности, исследования субъективного благополучия довольно быстро сделали крен в сторону педагогов всех уровней и ступеней образования.

В своей работе С.А. Минюрова и И.В. Заусенко рассматривают благополучие педагога как результат его личного выбора позитивного функционирования в профессии и в жизни, достигнутого через саморазвитие личностных качеств, одни из которых мотивируют личность на дальнейшее самосовершенствование, другие стабилизируют, поддерживают уровень ее психологического благополучия [2].

В результате измерения субъективного благополучия в профессиональной деятельности педагогов выявляются три группы по уровню благополучия [2, 3]: с высокими показателями благополучия, средними и низкими. Выявлена обратная зависимость от возраста, при том, что наблюдается положительная корреляция стажа трудовой деятельности, роста профессионализма работника и его профессиональной успешности; различие в мотивирующих личностных детерминантах в трех группах; переменные, которые оказывают влияние на психологическое благополучие личности педагога, но при этом сами не поддаются его влиянию (открытость, саморегулирование, самооценочность, аутоэмпатия, карьерная интуиция, психоэнергетическая наполненность).

А. Антониу с соавторами показали, что субъективное благополучие во многом определяется копинг-стратегиями, которые педагог реализует в своей профессиональной деятельности [4].

При этом часто отмечается, что тот или иной уровень субъективного благополучия педагога во многом определяется типовыми ситуациями взаимодействия в образовательной среде, которые на всех уровнях образования характеризуются повышенной напряженностью [3–5]. Это влияет на эмоциональное и физическое самочувствие педагогов. В отдельных случаях педагог может потерять самообладание, что приводит к агрессии. В случае внешнего контроля эмоций при отсутствии их внутреннего подавления происходит нарастание эмоционального напряжения, что, в конечном счете, негативно сказывается на здоровье.

В этом контексте очевидно, что в детском саду субъективное благополучие педагогов особенно важно, ведь из-за большой потребности в эмоциональной связи со своими воспитателями дошкольники могут быть сверхвосприимчивы к проявлениям субъективного благополучия или неблагополучия педагога. Благополучие педагогов может влиять на эмоциональные переживания детей в группах через различные механизмы, например, через моделирование эмоций, через поддерживающую или неподдерживающую реакцию, а также оказывает влияние на эмоциональные ресурсы для воспитания детей.

Имеются данные о том, что педагоги дошкольных образовательных учреждений, прошедшие психологическое обучение и пси-

хотерапию, улучшили навыки взаимодействия с детьми (чуткость, уважение автономии, структурирование и установление ограничений, вербальное общение, стимулирование развития и содействие позитивным взаимодействиям сверстников) [6, 7].

Дж. Даунер с соавторами доказали прямую зависимость субъективного благополучия воспитателей от эффективности используемых в практике стратегий взаимодействия в системе «педагог – воспитанник» [8]. Подчеркивается, что высокий уровень субъективного благополучия у воспитателей помогает им лучше справиться с профессиональным стрессом.

Таким образом, имеются данные о том, что субъективное благополучие педагогов не является их «личным делом», а в существенной мере отражается на успешности их профессиональной деятельности и удовлетворённости трудом, динамике их профессионального развития.

Рассмотрим содержание психологической безопасности образовательной среды детских садов в контексте проблемы субъективного благополучия воспитателей.

По мнению И.А. Баевой, психологическая безопасность образовательной среды – это «...психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [9].

Под психологической безопасностью образовательной среды И.А. Баева понимает такое ее состояние, которое «свободно от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создает референтную значимость среды и обеспечивает психическое здоровье включенных в нее участников» [10]. Отметим, что в настоящее время такой подход является общепризнанным и наиболее применяемым в отечественной науке.

Выделены показатели психологически безопасной образовательной среды: референтная значимость образовательной среды (служит для индивида своеобразным стандартом и источником формирования социальных норм);

удовлетворенность потребности в личностно-доверительном общении (несет в себе возможность снятия внутрличностного и межличностного напряжения); защищенность от психологического насилия во взаимодействии (отстаивание прав и интересов личности) [9].

О.Н. Богомягкова считает, что психологическую безопасность можно назвать ведущей характеристикой, определяющей развивающий характер образовательной среды [11, 12].

Образовательная среда дошкольного образовательного учреждения – это особый тип среды, имеющий следующие особенности: длительность пребывания и связанная с этим интенсивность деятельности детей, многообразие в плане общения, ярко выраженное эмоциональное влияние на детей в связи с их психологическими особенностями. Важная роль в формировании безопасности образовательной среды дошкольной организации отводится развитию навыков и качеств всех субъектов образовательной среды, умению конструктивно взаимодействовать, общаться¹ [13].

Мы полагаем, что факторные отношения субъективного благополучия воспитателей и психологической безопасности образовательной среды детского сада могут быть обоснованы несколькими способами: 1) они связаны через межличностные отношения, которые являются средством профессиональной деятельности воспитателя и всегда эмоционально окрашены для дошкольника; 2) они связаны через субъект-субъектные отношения, предполагающие не просто реализацию воспитателем педагогических функций, но и взаимовлияние, которое со стороны воспитателя будет, несомненно, сильнее; 3) они закономерны, исходя из обширного опыта исследований влияния конкретных личностных особенностей педагогов на психологическое благополучие и безопасность детей; 4) они представляются логичным следствием самой концепции

¹ Мириманова М.С. Пути повышения эффективности управления комплексной безопасностью в дошкольных образовательных учреждениях // Социально-экономические и психологические проблемы управления: сб. науч. ст. по материалам I (IV) Международ. науч.-практ. конф. МГППУ (23–25 апреля 2013 г.) / под общ. ред. М.Г. Ковтунович. Ч. 1. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, + 2013. С. 587–596.

психологической безопасности образовательной среды, позволяющей рассматривать благополучие субъектов среды и как условие, и как результат, и как фактор безопасности.

Итак, первый «ключ» к пониманию отношений между субъективным благополучием воспитателя и психологической безопасностью образовательной среды составляют отношения, взаимодействие воспитателя и ребенка, реализуемые в образовательной среде детского сада. То, каково содержание этих отношений, этого взаимодействия, какие стратегии при этом реализуются, какие образцы поведения демонстрируются, определяет как психологические характеристики образовательной среды, так и оказываемый на развитие ребенка эффект. Межличностные отношения – это многообразная и устойчивая система избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей между субъектами. От того, как они складываются, зависит удовлетворенность или неудовлетворенность человека, его эмоциональное благополучие.

М.И. Лисина разработала схему общения как особой коммуникативной деятельности. Этот подход позволил определить специфические особенности общения у детей первых семи лет жизни в двух сферах их контактов с окружающими людьми (со взрослыми и сверстниками), а также увидеть особую роль каждой из них в психическом состоянии и становлении личности ребенка² [14–16].

Второй «ключ» к обосновываемому отношению явлений субъективного благополучия воспитателей и психологической безопасности образовательной среды – это субъект-субъектные отношения.

В образовательной среде существуют два основных вида взаимодействия: субъект-субъектное и субъект-объектное, вместе с тем Е.В. Коротаева выделяет типологию взаимодействий, описывающую четыре варианта сочетаемости субъект-объектных позиций педагога и ученика [5]. Только при субъект-субъектном взаимодействии для участников

обучения характерны активность, устремленность к новому, продуктивность в образовательном процессе; взаимодействие равновесное, при этом продуктивность его определяется единством осознания цели участниками совместной деятельности (в иных случаях совместная деятельность может привести к конфликтным ситуациям).

Субъект-субъектное взаимодействие в дошкольном образовательном учреждении заключается в создании условий для развития инициативности, произвольности, эмоциональности, творческой активности, самостоятельности, а также подразумевает активную позицию ребенка в процессе деятельности, совместное решение проблем как способ взаимодействия, игру, диалог. Позиция взрослого на этом этапе развития ребенка предполагает обучение в процессе сотрудничества и педагогической поддержки [17].

Проблематика субъект-субъектных отношений в образовательной среде детского сада, безусловно, актуальна и в контексте гуманизации образования, ведь требования гуманно-ориентированного и личностно-ориентированного образования подразумевают комфорт всех участников образовательного процесса в образовательной среде, а это возможно только при организации комфортного для всех субъект-субъектного взаимодействия [18].

Третьим «ключом» к обоснованию отношений между изучаемыми явлениями является сама специфика личности дошкольника. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития социальной активности. Это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, с другой – потерей непосредственности, развитием элементов произвольности, самосознания, внутренних этических позиций, возникновением иерархии мотивов, обобщением переживаний, что обеспечивает ребенку определенный уровень сознательности и самостоятельности³.

Дошкольный возраст характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого, и прохождение этого этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка с наиболее рефе-

² Смирнова Е.О. Общение и его развитие в дошкольном возрасте: учеб. пособие. М.: Изд-во Юрайт, 2020.

Авдулова Т.П., Хузева Г.Р. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника: учеб. пособие. М.: Изд-во «Прометей», 2013. 138 с.

³ Шанц Е.А. Формирование социальной активности детей дошкольного возраста в трудовой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 192 с.

рентными для него лицами: родителями и воспитателями детского сада⁴.

Взаимодействие воспитателя с ребенком – это вид коммуникативной деятельности, обладающей структурными элементами, протекающей между двумя субъектами в системе «взрослый – ребенок» на основе индивидуального подхода взрослого к ребенку. Растущий объем фактических данных в области дошкольного воспитания и образования демонстрирует, что педагоги оказывают значительное влияние на качество занятий и результаты детей [7, 13, 17].

Безусловным остается тот факт, что, хотя психологическая безопасность воспитанников в детском саду зависит от совокупности факторов, одним из главных является отношение воспитателя к ребенку. Воспитатель, который вступает во взаимодействие с ребенком дошкольного возраста, несет ему информацию о себе, о своих внутренних качествах. Первостепенную важность при этом приобретает благополучие воспитателя, ведь он транслирует детям в процессе взаимодействия свои субъектные характеристики, ценности и смыслы, модели достижения успеха, стратегии совладания со стрессом, коммуникативные стратегии и многое другое. Он словно «сообщают» ребенку сведения о нем самом, показывая, какого отношения он заслуживает, создавая для него «зеркальное Я», на котором впоследствии ребенок строит свое самоотношение⁵ [18]. Иными словами, ребенок воспитывается в процессе общения с воспитателем, и чем более субъективно благополучен воспитатель, тем более здоровые и адаптивные модели поведения он вкладывает в ребенка.

Таким образом, личность воспитателя может считаться фактором психологического благополучия и психологической безопасно-

сти ребенка, а субъективное благополучие воспитателя является важнейшей составляющей не только его личности, но и его профессиональной компетентности, так что влияние субъективного благополучия воспитателей на психологическую безопасность образовательной среды детского сада в высшей степени логичны.

Цель. Изучение факторных отношений между субъективным благополучием воспитателей и показателями психологической безопасности образовательной среды детского сада.

Материалы и методы

Для реализации эмпирического аспекта исследования была создана репрезентативная выборка из 452 воспитателей из 21 детского сада двух регионов РФ (Забайкальский край и Иркутская область). Были использованы следующие психодиагностические методики: 1) модифицированная для детских садов методика оценки психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой; 2) методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко; 3) шкала субъективного благополучия (A. Perrudet-Badoux, G. Mendelssohn и J. Chiche, в адаптации М.В. Соколовой); 4) шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера. Корреляционный анализ был выполнен с расчетом коэффициента г-Пирсона, факторный анализ реализован методом главных компонент.

Результаты

Основные результаты корреляционного анализа представлены на рис. 1. Здесь корреляции рассчитаны для показателей психологической безопасности по мнению И.А. Баевой без учета разделения оценок на оценки воспитателей и родителей, потому что в данном контексте более существенным представляется именно объединение этих оценок для выявления целостных корреляционных закономерностей. Получено 15 статистически значимых корреляционных связей, из которых 7 – на однопроцентном уровне вероятности ошибки и 8 – на пятипроцентном.

Перейдем к результатам факторного анализа. В нашем случае его преимущественной задачей было выявление факторного «веса» отдельных показателей субъективного благополучия воспитателей в отношении психоло-

⁴ Алексеева Е.Е. Взаимоотношения педагогов и детей в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 277 с.

⁵ Шорохова О.И. Личностные особенности педагогов как фактор успешной социализации дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2015. 22 с.

Подтынченко О.В. Профессиональная компетентность и компетенции педагога дошкольного образования // Наука и образование в XXI веке: теория, методология, практика: Сб. статей по материалам междунар. науч.-практич. конф. (04 октября 2019 г.). Ч. 2. Уфа: ООО «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2019. С. 152–156.

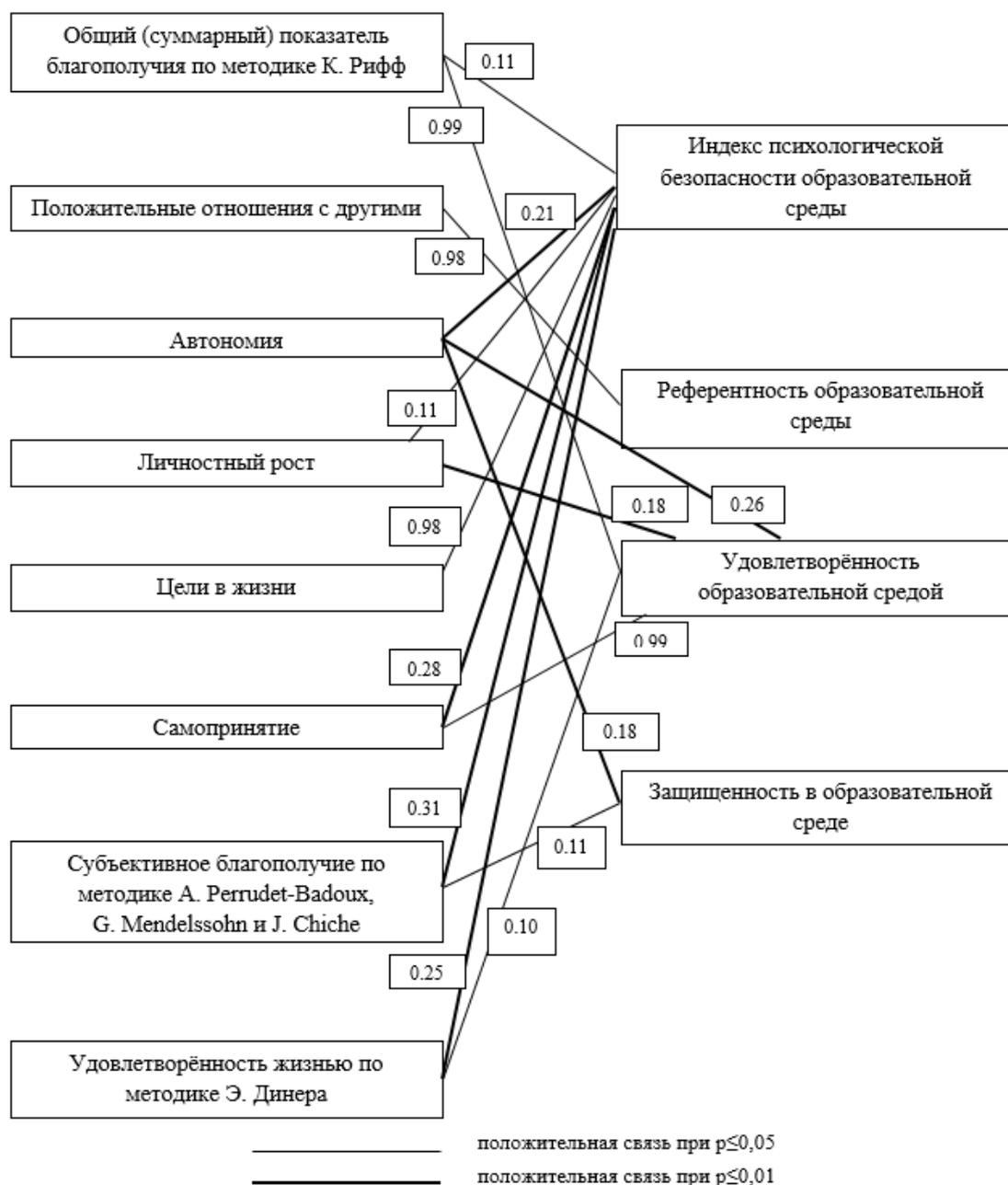


Рис. 1. Корреляционная плеяда параметров субъективного благополучия воспитателей и психологической безопасности образовательной среды детских садов (для $500 > n > 400$ $r_{кр.} = 0,098$ при $p \leq 0,05$, $r_{кр.} = 0,128$ при $p \leq 0,01$)

Fig. 1. A correlation pleiad based on Pearson's results for the correlation between subjective well-being in educators and the psychological safety of a preschool educational environment ($500 > n > 400$ $r_{кр.} = 0.098$ at $p \leq 0.05$, $r_{кр.} = 0.128$ at $p \leq 0.01$)

гической безопасности образовательной среды детского сада. Исключение переменных являлось дополнительной задачей в том случае, если в результате расчетов были бы обнаружены изолированные от остальных переменные. Наличие взаимосвязей позволило подвергнуть полученные интеркорреляционные матрицы с имеющимися многообразными и сложными связями между показателями

факторизации, в результате чего методом главных компонент при повороте Varimax были выявлены факторные отношения между субъективным благополучием воспитателей и психологической безопасностью образовательной среды.

Основные расчеты по общей дисперсии показателей субъективного благополучия воспитателей представлены в таблице.

Таблица
Table

Доли общей дисперсии параметров психологической безопасности образовательной среды детского сада
за счет факторов субъективного благополучия воспитателей
Shares of the total variance of psychological safety parameters due to subjective well-being among teachers

Фактор/Factor	Показатели субъективного благополучия по отдельным методикам Parameter of subjective well-being	Референтность (% общей дисперсии) Referentiality (% of total variance)	Удовлетворенность (% общей дисперсии) Satisfaction (% of total variance)	Защищенность (% общей дисперсии) Safety (% of total variance)	Индекс психологической безопасности (% общей дисперсии) Index of psychological safety (% of total variance)
Отдельные тестовые факторы / Isolated factors					
F1	Положительные отношения с другими Positive relationships with others	27,484	3,464	5,450	12,133
F2	Автономия Autonomy	10,003	30,113	45,240	28,452
F3	Управление окружением Environmental mastery	15,844	9,371	3,903	9,706
F4	Личностный рост Personal growth	10,462	22,382	10,020	14,288
F5	Цели в жизни Purpose in life	7,571	12,380	21,140	13,697
F6	Самопринятие Self-acceptance	23,387	16,284	7,146	15,606
	Остаточная дисперсия Residual variance	5,250	6,006	7,101	6,119
Укрупненные факторы (общие показатели по методикам) / Aggregated factors (total by methods)					
F7	Общий (суммарный) показатель благополучия (по К. Рифф) Total psychological well-being (Ryff)	38,147	45,245	22,007	35,043
F8	Субъективное благополучие (по А. Perrudet-Badoux и соавт.) Subjective well-being (A. Perrudet-Badoux et al.)	34,250	10,356	40,152	26,250
F9	Удовлетворенность жизнью (по Э. Динеру) Satisfaction with life (E. Diener)	20,001	35,301	32,111	30,704
	Остаточная дисперсия Residual variance	7,602	9,098	5,730	8,003

Для снижения логической погрешности измерения проведены расчеты общей дисперсии отдельно для тестовых показателей благополучия по К. Рифф и для укрупненных факторов трех тестов благополучия воспитателей.

Средняя остаточная (нераспределенная) дисперсия для показателей благополучия по К. Рифф составила 6,341 (минимальная остаточная дисперсия зафиксирована для референтности образовательной среды – 5,250 и максимальная – для защищенности – 7,1019), Для укрупненных тестовых факторов средняя остаточная дисперсия составила 7,608 (минимальная остаточная дисперсия зафиксирована для защищенности – 5,730 и максимальная – для удовлетворенности – 9,098). Это означает, что показатели благополучия по К. Рифф объясняют 93,7 % всей дисперсии психологической безопасности образовательной среды детских садов, а укрупненные тестовые факторы объясняют 92,4 % всей этой дисперсии, что довольно много по правилам факторного анализа: подавляющая часть дисперсии психологической безопасности образовательной среды детских садов объясняется именно субъективным благополучием воспитателей, и лишь небольшой остаток этой дисперсии – неучтенными внешними переменными. Мы отдаем себе отчет в том, что столь малые показатели остаточной дисперсии и столь высокие показатели полноты факторизации отчасти могут быть объяснены тем, что испытуемые воспитатели здесь выносили оценки и по субъективному благополучию, и по психологической безопасности образовательной среды, субъектами которой они являются, так что многие показатели заведомо обладали высокими интеркорреляциями. Тем не менее выявленная высокая факторная нагрузка почти всех показателей субъективного благополучия не может объясняться лишь этим – вероятно, субъективное благополучие воспитателей действительно является весомейшим фактором психологической безопасности образовательной среды, по крайней мере, с точки зрения факторной структуры. Кроме того, при использовании метода главных компонент вопрос о приближении восстановленных коэффициентов корреляции к исходным корреляциям не решается. В результате факторная структура искажается в сторону преувеличения абсолютных величин

факторных нагрузок, и это считается приемлемым. При реализации иных видов статистического анализа картина может быть несколько иной.

Рассмотрим результаты факторного анализа для референтности образовательной среды. Во-первых, референтность в малой степени, но все же больше остальных показателей психологической безопасности обусловлена благополучием воспитателей по методике К. Рифф (остаточная дисперсия здесь самая маленькая); во-вторых, генеральными факторами референтности можно считать показатели «положительные отношения с другими» и «самопринятие» (в совокупности они определяют референтность на 50,9 %), далее идет «управление окружением».

Для удовлетворенности образовательной средой картина иная. Во-первых, генеральным фактором здесь может считаться «автономия», которая в совокупности с показателем «личностный рост» определяет 52,5 % удовлетворенности образовательной средой, роль других показателей здесь существенно меньше; во-вторых, показатель «положительные отношения с другими» можно исключить из факторной структуры, поскольку его факторная нагрузка минимальна.

Защищенность в образовательной среде зависит преимущественно от «автономии» – она объясняется ею на 45,2 % , а в совокупности с показателем «цели в жизни» – на целых 66,4 %.

Что касается итогового индекса психологической безопасности образовательной среды, то он на 28,5 % объясняется «автономией» и на 29,9 % – совокупностью показателей «личностный рост» и «самопринятие». С учетом того, что факторная нагрузка по отдельным показателям благополучия воспитателей практически везде разная (кроме показателя «автономия», которая является весомым фактором как для удовлетворенности, так и для защищенности образовательной среды), факторные нагрузки для индекса психологической безопасности несколько более размыты: здесь лишь один показатель «автономия» имеет дисперсионный вес более 20 %.

Обсуждение

Отметим, что данные всех трех тестов благополучия обнаружили корреляционные

связи с индексом психологической безопасности образовательной среды: общий уровень благополучия по методике К. Рифф оказался связанным как с этим индексом, так и отдельно с удовлетворенностью образовательной средой; субъективное благополучие связано с индексом психологической безопасности еще более сильной связью, а также с защищенностью в образовательной среде; удовлетворенность жизнью связана с главным индексом психологической безопасности и с удовлетворенностью этой средой.

Касательно корреляций отдельных показателей благополучия с параметрами психологической безопасности образовательной среды следует отметить следующее. Самым слабым с точки зрения связей является показатель «положительные отношения с другими» – он образует корреляцию лишь с референтностью образовательной среды: воспитатели, ориентированные на поддержание теплых межличностных отношений, воспринимают образовательную среду детского сада как более значимую с точки зрения принятия и одобрения. Также слаб в корреляционном отношении показатель «цели в жизни» – он коррелирует лишь с индексом психологической безопасности: воспитатели с выраженным целеполаганием и направленностью на будущее транслируют в образовательной среде более психологически комфортное поведение.

Другие показатели благополучия образуют по две или более корреляционных связей как с индексом психологической безопасности, так и с его отдельными параметрами. Так, показатель «автономия» является важным корреляционным ядром: автономия, помимо индекса психологической безопасности, связана сильной корреляционной связью с удовлетворенностью образовательной средой и защищенностью в ней. Самодостаточные воспитатели в большей степени довольны своей работой и чувствуют себя там более комфортно. Личностный рост обнаружил связи как с индексом психологической безопасности, так и с удовлетворенностью образовательной средой. Самопринятие коррелирует как с главным индексом психологической безопасности, так и с удовлетворенностью.

Таким образом, автономия, личностный рост и самопринятие среди показателей благополучия воспитателей являются главными коррелятами психологической безопасности образовательной среды. Среди параметров

психологической безопасности образовательной среды детских садов корреляционным ядром является удовлетворенность образовательной средой – именно она взаимосвязана с большинством показателей субъективного благополучия воспитателей.

По результатам факторного анализа мы смогли увидеть: а) какие именно отдельные показатели благополучия оказываются факторами психологической безопасности образовательной среды, б) как разные стороны и разные с точки зрения измерений аспекты субъективного благополучия, зафиксированные тремя тестовыми методиками, выступают факторами психологической безопасности образовательной среды без учета их внутренних шкал и параметров (насколько благополучие по К. Рифф, субъективное благополучие по специальной шкале и удовлетворенность жизнью в отдельности и в совокупности определяют величину индекса психологической безопасности и величину входящих в него показателей референтности, удовлетворенности и защищенности).

В наглядном виде факторная структура отдельных показателей теста К. Рифф в отношении параметров психологической безопасности образовательной среды детского сада отражена на рис. 2.

Тот факт, что «автономия» обуславливает дисперсию как для удовлетворенности образовательной средой, так и для защищенности в ней, несомненно, можно признать недостатком выявленной факторной структуры, проявлением ее неполной дифференцированности. В то же время с учетом малого количества показателей, проверяемых здесь на факторизацию, а также с учетом остальных обнаруженных довольно отчетливых факторных отношений данную погрешность можно считать приемлемой.

Для представления факторного вклада отдельных показателей благополучия по К. Рифф в индекс психологической безопасности образовательной среды было произведено их объединение на основе расчетов общих дисперсий (рис. 3).

Показатель «автономия» по своему факторному весу превышает остальные в 1,8–2,9 раза, поэтому было принято факторное решение о том, что его можно считать отдельным сильнодействующим фактором психологической безопасности образовательной среды (F1). Группа факторов с весом от 12 до 15 %

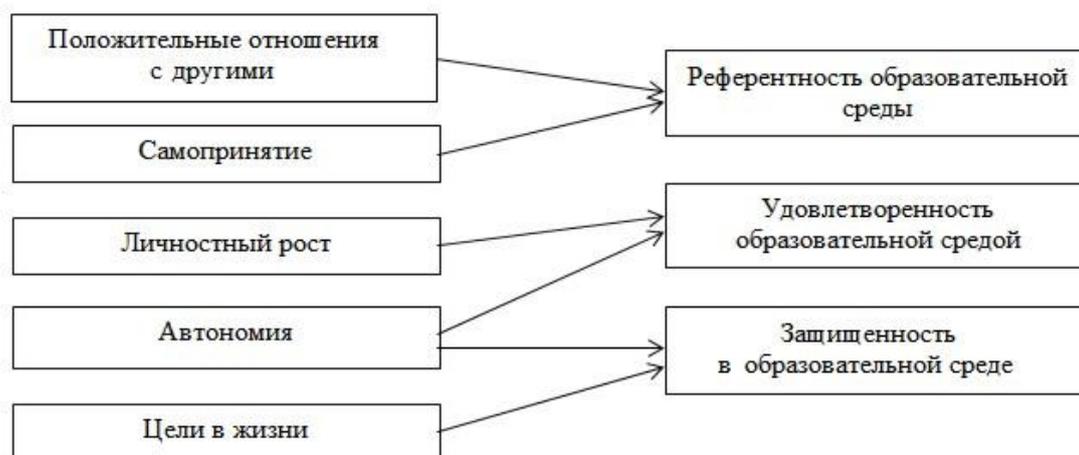


Рис. 2. Факторная структура показателей методики К. Рифф в отношении параметров психологической безопасности образовательной среды детского сада
Fig. 2. The factor structure of Ryff's psychological well-being scales with respect to the parameters of psychological safety in a preschool educational environment

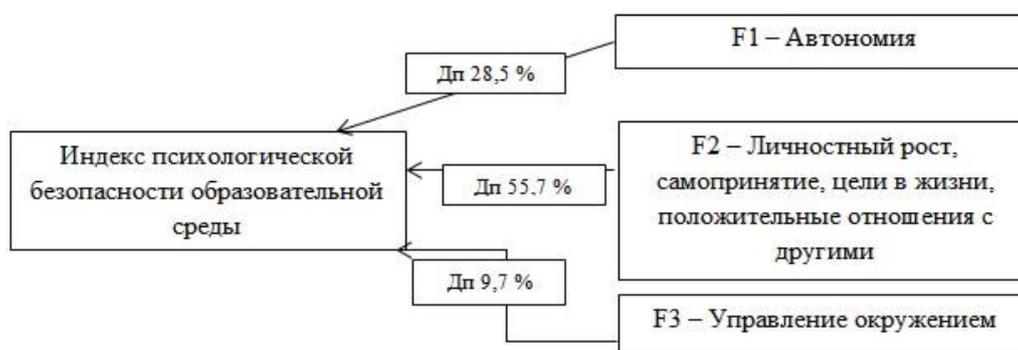


Рис. 3. Факторный вес показателей благополучия по К. Рифф в дисперсии индекса психологической безопасности образовательной среды
Fig. 3. Factor weights of Ryff's psychological well-being scales in a variance of the index of psychological safety

была объединена в группу F2. Особняком здесь стоит фактор «управление окружением», имеющий самый низкий, но, тем не менее, значительный вес (F3). Иными словами, личностный рост воспитателей, определяя в существенной степени удовлетворенность образовательной средой, самопринятие совместно с положительными отношениями с другими, определяющие референтность образовательной среды, а также цели в жизни, определяющие защищенность в образовательной среде, в совокупности влияют на психологическую безопасность образовательной среды детского сада даже в большей степени, чем автономия воспитателей в отдельности.

Если рассматривать общие баллы по трем шкалам благополучия как укрупненные факторы психологической безопасности образо-

вательной среды, то можно отметить следующее: 1) референтность в большей степени определяется общим показателем по К. Рифф (Дп = 38,1 %), затем собственно субъективным благополучием по А. Perrudet-Badoux с соавторами (Дп = 34,3 %) и затем удовлетворенностью жизнью (Дп = 20,0 %); 2) удовлетворенность образовательной средой в существенно большей степени определяется общим показателем по К. Рифф (Дп = 45,2 %), затем удовлетворенностью жизнью (Дп = 35,3 %) и лишь затем собственно субъективным благополучием (Дп = 10,4 %); 3) защищенность в образовательной среде, напротив, в большей степени определяется субъективным благополучием (Дп = 40,2 %), затем удовлетворенностью жизнью (Дп = 32,1 %) и затем общим показателем по К. Рифф (Дп = 22,0 %); 4) ин-

декс психологической безопасности образовательной среды определяется общим показателем по К. Рифф (Дп = 35,0 %), затем примерно в такой же степени удовлетворенностью жизнью (Дп = 30,7 %) и собственно субъективным благополучием (Дп = 26,3 %).

Поскольку существенные различия по факторной нагрузке наблюдаются лишь для удовлетворенности образовательной средой (один из укрупненных факторов там ниже остальных в 3,5–4,5 раза), а в остальных случаях факторный вес распределяется примерно одинаково по трем тестовым методикам для всех параметров психологической безопасности образовательной среды и еще в более равной степени для итогового индекса психологической безопасности образовательной среды, принятие факторного решения здесь не представляется возможным и целесообразным.

Заключение

Корреляционный анализ показал, что общий уровень благополучия воспитателей по методике К. Рифф оказался связанным как с индексом психологической безопасности образовательной среды, так и отдельно с удовлетворенностью образовательной средой; субъективное благополучие связано с индексом психологической безопасности еще более сильной связью, а также с защищенностью в образовательной среде; удовлетворенность жизнью связана с главным индексом психологической безопасности и с удовлетворенностью этой средой. Автономия, личностный рост и самопринятие среди показателей субъективного благополучия воспитателей являются главными коррелятами психологической безопасности образовательной среды. Среди параметров психологической безопасности образовательной среды детских садов корреляционным ядром

является удовлетворенность образовательной средой – именно она взаимосвязана с большинством показателей субъективного благополучия воспитателей.

Личностный рост воспитателей, определяя в существенной степени удовлетворенность образовательной средой, самопринятие совместно с положительными отношениями с другими, определяющие референтность образовательной среды, а также цели в жизни, определяющие защищенность в образовательной среде, в совокупности влияют на психологическую безопасность образовательной среды детского сада даже в большей степени, чем автономия воспитателей в отдельности.

Доказано, что референтность образовательной среды детского сада в большей степени определяется общим показателем благополучия воспитателей по К. Рифф, затем собственно субъективным благополучием по А. Perrudet-Badoux и соавт. и затем удовлетворенностью жизнью. Удовлетворенность образовательной средой в существенно большей степени определяется общим показателем по К. Рифф, затем удовлетворенностью жизнью и лишь затем собственно субъективным благополучием. Защищенность в образовательной среде, напротив, в большей степени определяется субъективным благополучием, затем удовлетворенностью жизнью и затем общим показателем по К. Рифф. Индекс психологической безопасности образовательной среды определяется как субъективным благополучием воспитателей, так и их уровнем удовлетворенности жизнью.

Результаты представленного исследования открывают серьезные перспективы для формирующей работы по повышению психологической безопасности образовательной среды детского сада через коррекцию субъективного благополучия воспитателей.

Список источников

1. Warr P. The measurement of well-being and other aspects of mental health // *Journal of Occupational Psychology*. 1990. Vol. 63(3). P. 193–210. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x.
2. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // *Педагогическое образование в России*. 2013. № 1. С. 94–101.
3. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В., Седых Е.П. Профессиональное благополучие педагога как индикатор качества педагогического взаимодействия // *Педагогика*. 2021. Т. 85, № 7. С. 81–90.
4. Antoniou A.-S., Ploumpi A., Ntalla M. Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies // *Psychology*. 2013. Vol. 4(3A). P. 349–355. DOI: 10.4236/psych.2013.43A051.

5. Коротаяева Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. М.: Издательская фирма «Сентябрь». 2016. 192 с.
6. Quality of Caregiver-child Interactions in Early Child Care Centers in Bangladesh: Measurement and Training / K.O.W. Helmerhorst, M. Dutta, F. Khanom et al. // *Early Education and Development*. 2023. Vol. 34, iss. 1. P. 208–227. 2021. DOI: 10.1080/10409289.2021.1988035.
7. Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers / M. Burchinal, D. Cryer, M.R. Clifford, C. Howes // *Applied Developmental Science*. 2002. Vol. 6(1). P. 2–11. DOI: 10.1207/S1532480XADS0601_01.
8. Downer J.T., Kraft-Sayre M.E., Pianta R.C. Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators usage rates and self-reported satisfaction // *Early Education and Development*. 2009. Vol. 20(2). P. 321–345. DOI: 10.1080/10409280802595425.
9. Баева И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2010. № 128. С. 27–39.
10. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 270 с.
11. Богомягкова О.Н. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования // *Ярославский педагогический вестник*. 2013. Т. 2, № 4. С. 245–250.
12. Богомягкова О.Н. Психологическая безопасность образовательного пространства вуза // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. 2013. № 1. С. 60–67.
13. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom*, OECD Publishing. 2012. DOI: 10.1787/9789264176867-en.
14. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 442 с.
15. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2005. 158 с.
16. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
17. Мириманова М.С. Модель экспертизы психологической безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2012. № 3-3. С. 145–150.
18. Рассказова А.Л. Проблема «субъект-субъектных» и «субъект-объектных» отношений в педагогической деятельности // *Вестник экономической интеграции*. 2014. № 2(71). С. 153–156.

Поступила 09.10.2023; одобрена после рецензирования 14.11.2023; принята к публикации 20.11.2023.

Информация об авторе

Щукина Елена Геннадьевна, старший преподаватель кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, Забайкальский государственный университет (Россия, 672007, Чита, ул. Бабушкина, 129); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7449-4790>; e-mail: elena.shykina@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Warr P. The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*. 1990;63(3):193–210. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x.
2. Minyurova S.A., Zausenko I.V. Personal determinants of the psychological well-being of a teacher. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical education in Russia*. 2013;1:94–101. (in Russ.).
3. Paltdinova E.Yu. Frolova S.V., Sedykh E.P. Professional well-being of a teacher as an indicator of the quality of pedagogical interaction. *Pedagogika = Pedagogy*. 2021;85(7):81–90. (in Russ.).
4. Antoniou A.-S., Ploumpi A., Ntalla M. Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*. 2013;4(3A):349–355. DOI: 10.4236/psych.2013.43A051.

5. Korotaeva E.V. *Organizatsiya vzaimodeistvii v obrazovatel'nom protsesse shkoly* [Organization of interactions in the educational process of school]. Moscow: Publ. company "September". 2016:192. (in Russ.).
6. Helmerhorst K.O.W., Dutta M., Khanom F. et al. Quality of Caregiver–child Interactions in Early Child Care Centers in Bangladesh: Measurement and Training. *Early Education and Development*. 2023;34(1):208–227. DOI: 10.1080/10409289.2021.1988035.
7. Burchinal M., Cryer D., Clifford M.R., Howes C. Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science*. 2002;6(1):2–11. DOI: 10.1207/S1532480XADS0601_01.
8. Downer J.T., Kraft-Sayre M.E., Pianta R.C. Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development*. 2009;20(2):321–345. DOI: 10.1080/10409280802595425.
9. Baeva I.A. General psychological categories in the practice of studying the psychological safety of the educational environment. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = IZVESTIA: Herzen university journal of humanities and sciences*. 2010;128:27–39. (in Russ.).
10. Baeva I.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological safety in education]. St. Petersburg. Soyuz. 2002:270. (in Russ.).
11. Bogomyagkova O.N. Psychological safety of the individual in the conditions of inclusive education. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2013;2(4):245–250. (in Russ.).
12. Bogomyagkova O.N. Psychological safety of the educational space of a university. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences*. 2013;1:60–67. (in Russ.).
13. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom, OECD Publishing. 2012. doi:10.1787/9789264176867-en.
14. Lisina M.I. *Problemy ontogeneza obshcheniya* [Problems of ontogenesis of communication]. Moscow: Pedagogy Publ. 1986:442. (in Russ.).
15. Smirnova E.O., Kholmogorova V.M. Interpersonal relations of preschool children: diagnosis, problems, correction. Moscow: Humanitarian Publ. Center VLADOS. 2005:158. (in Russ.).
16. Lisina M.I. *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii* [Formation of a child's personality in communication]. St. Petersburg: Peter. 2009:318. (in Russ.).
17. Mirimanova M.S. Model of examination of psychological safety of the educational environment of a preschool educational institution. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State University*. 2012;3-3:145–150.
18. Rasskazova A.L. The problem of "subject-subject" and "subject-object" relations in pedagogical activity. *Vestnik ekonomicheskoi integratsii = Bulletin of economic integration*. 2014;2(71):153–156.

Submitted 09.10.2023; approved after reviewing 14.11.2023; accepted for publication 20.11.2023.

About the author

Elena G. Shchukina, Senior Lecturer, Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Transbaikal State University (129, Babushkina St., Chita, 672007, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7449-4790>; e-mail: elena.shykina@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.