

УДК 159.99

Яничева Т.Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Образовательная среда – пространство социализации и индивидуализации

Education Environment as Socialization and Individualization Space

Аннотация

В статье рассматриваются подходы к образовательной среде с позиций различных социально-психологических направлений. Рассматриваются ключевые феномены и эффекты, проявляющиеся в образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательная среда, социализация, общение, взаимодействие, информация.

Abstract

In the article there are discussed approaches to the educational environment with the position of different social psychology schools. The key phenomena and effects manifested in the educational process are examined.

Key words: education environment, socialization, communication, interaction, information.

Термин «образовательная среда» не так давно, но прочно вошел в систему психолого-педагогических понятий [5, 6, 8, 11, 14, 16, 18]. При разнообразии представленных моделей объединяющим признаком становится наличие междисциплинарного подхода, стремление учесть влияние разнообразных факторов на целостный процесс обучения.

Определяя сложное и многоаспектное понятие, авторы акцентируют внимание на субъективно значимых для них характеристиках, отражающих научные взгляды и предпочтения, что собственно затем находит свое отражение в описании структуры образовательной среды.

По мнению В.А. Ясвина, среда образования – это система влияний и условий формирования личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Целью функционирования образовательной среды для автора является развитие социально-активных людей, готовых и способных преобразовывать среду обитания в соответствии со сформированными ценностными установками. Сами ценностные ориентиры также формируются в условиях включенности в ту или иную образовательную среду [18].

В.В. Рубцов определяет образовательную среду как систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса [14]. Как видно, в этом определении акценты смещены на характер взаимодействия и личностные особенности педагогов.

Интересен подход В.И. Слободчикова [16], подчеркивающего функцию опосредования, которую играет образовательная среда во взаимодействии педагога и обучающегося. Среда – пространство взаимодействия между субъектами образовательного процесса, где выстраиваются определенные связи и отношения.

Как мы видим приведенных примеров, исследования и модели образовательной среды, априори, включают в свои определения задачи, связанные с личностным развитием. Такая постановка вопроса представляется логичной и очевидной. Образовательный процесс любого содержания и любого уровня обобщенности, будь то длительный процесс получения среднего образования в школе, специального профессионального в ВУЗе, обучение в кружке «оригами» или занятия в спортивной секции, предполагает взаимодействие педагога и обучающегося. Любая образовательная система является важнейшим институтом социализации. Независимо от уровня осознанности и целенаправленности со стороны

участников, в процессе образования происходит трансляция ценностей, норм, традиций и правил, освоение социальных ролей, норм культуры и субкультуры. Мы не претендуем, делая такое заключение, на новизну, скорее констатируем очевидный факт.

Однако простое признание образовательной среды как важнейшего института социализации, не означает, что в ее реальном проектировании, формировании и поддержании учитываются в полной мере социально-психологические закономерности и теории. В то же время, практически каждая теоретическая парадигма социальной психологии находит свое отражение в тех или иных процессах, протекающих в любой образовательной среде. Этот факт представляется важным, как минимум по трем основаниям: во-первых, это отчетливый пример реализации теории в практике. Во-вторых, осознание влияния социально-психологических закономерностей, их учет в организации деятельности педагогов позволяет решать педагогические задачи более конструктивно, а иногда и менее травматично для обучающихся, В-третьих, немаловажно и почти символично то, что целый ряд закономерностей, эффектов и частных социально-психологических теорий получили экспериментальное подтверждение именно в образовательной среде. Упомянем лишь самые известные: Беннингтонское исследование Т. Ньюкомба, знаменитые эксперименты М. Шерифа в детском лагере в контексте изучения межгрупповой конкуренции и межгрупповых конфликтов [13], эксперименты А. Бандуры посвященные социальному научению [3, 10]. Участниками впечатляющего эксперимента Ф. Зимбардо с моделированием тюремной ситуации были студенты, проживающие в университетском кампусе [10, 13]. Необходимо упомянуть и «эффект Пигмалиона», описанный Р. Розенталем и Л. Джейкобсон [3, 13, 15], наглядно демонстрирующий феномен самореализующихся пророчеств на примере школьного обучения.

Учитывая вышесказанное и известное положение о том, что любая образовательная среда является институтом социализации личности,

обратимся к тому, как социально-психологические закономерности и эффекты проявляются в образовательных процессах различного содержания и уровня.

Используя различную терминологию и авторские обозначения, большинство исследователей, выделяют следующие компоненты образовательной среды.

Пространственно-семантический (физический, экологический) включает элементы окружающего пространства – расположение, характеристики ландшафта, дизайн и параметры здания, отдельных помещений. Поле исследования и анализа в этом контексте становится окружающей среда, образ которой формируется у человека – участника образовательного процесса. Очевидно, что влияние физических характеристик вносит свой вклад в особенности образовательного процесса, влияя на состояние, эмоциональный фон, работоспособность участников. Однако закономерно предположить и более тонкое воздействие – соответствие характеристик образовательной среды эстетическим предпочтениям участников, субъективному образу учебного учреждения или организации.

Не менее важное, а с точки зрения социально-психологической, возможно более существенное значение имеет семантическая составляющая физического окружения личности в процессе образования. Определяя соответствующие характеристики окружающей среды как наполненные смысловым содержанием, авторы обычно имеют в виду атрибутику, герб, флаг, целенаправленный, основанный на конкретной идее дизайн [11]. Все это, безусловно, имеет место и заслуживает внимания, создавая чувство общности, принадлежности, что само по себе имеет социально-психологическое звучание. Однако не столь очевидным является рассмотрение пространственно-семантических характеристик образовательной среды в контексте когнитивистского подхода,

рассматривающего субъективную репрезентацию картины мира (а в данном случае, ее определенной составляющей — образа образовательного учреждения) как важнейшую детерминанту социального поведения. В этом контексте уместно упомянуть экоповеденческую теорию ситуаций Р. Баркера [1, 12, 13].

Второй компонент образовательной среды, именуемый авторами как *педагогический, дидактико-педагогический* [11, 14, 16] связан с содержанием обучения, его методологией и технологиями. Выделение этой составляющей обусловлено основной формальной целью любого образовательного учреждения – обучению чему-либо. Однако представляется возможным предложить более обобщенное обозначение содержательной составляющей образовательной среды – *информационный* компонент. Аргументами в пользу такого широкого обобщения является ситуация в образовании, обусловленная динамикой развития общества.

Современная ситуация отличается глобальным информационным бумом, нынешняя эпоха в развитии человечества справедливо названа информационной. Очевидно, что речь идет, прежде всего, о принципиальном скачке, даже не количественном, а качественном, в возможностях получения и использования информации, ее доступности, но при этом неоднозначной достоверности и адекватности целям и задачам реципиента. Совершенно очевидно, что интернет занимает все большее место в реальной жизни человека любого возраста. Речь идет не только о новых возможностях получения и переработки информации, но о более тонких субъективных процессах – фильтровании, кодировании, интерпретации, принятии решения о включении информации в картину мира в исходном варианте, коррекции ее в соответствии с имеющимися «схемами» или игнорировании. Закономерно вспомнить в этом контексте одну из самых известных социально-психологических теорий XX века – концепцию когнитивного диссонанса Л. Фестингера [1, 3, 10, 13, 17]. Возможно, пришла пора обратиться к

положениям теории когнитивного диссонанса с новыми запросами и в ожидании ответов на современные вызовы.

Вторая, неоднозначная с точки зрения эффективности личностного развития, но, тем не менее, безусловная функция интернета – коммуникативная. Причем она приобретает особое место, когда речь идет о развивающейся личности – ребенке, подростке, юноше – всех тех, кто объективно с большей вероятностью оказывается участником той или иной образовательной среды. «Вторжение» интернета в коммуникацию, риски и возможности, связанные с этим – тема специальных исследований. Нам же важно лишь отметить, что интернет опосредует сферу межличностных отношений и, как минимум, трансформирует имеющиеся отношения, а возможно составляет им «конкуренцию».

В итоге обратим внимание на следующее положение, справедливо высказываемое многими авторами. *В современных условиях педагог перестал быть источником и транслятором знаний.* Информацию любой обучающийся, при минимальных усилиях, может получить из интернета. Какова же тогда роль педагога? Каковы эффективные технологии и методы обучения в современном информационном пространстве? В первом приближении предлагаем рассматривать задачи педагога в новых условиях как обучение *управлению информацией.*

Часто употребляемые, но именно вследствие этого, почти утратившие смысловую нагруженность, высказывания «учитель должен научить учиться», «мотивация лежит в основе процесса усвоения знаний», в настоящее время приобрели характер слоганов. В реальности же, содержание этих посылов реализуется отдельными успешными, талантливыми педагогами, зачастую интуитивно, за счет создания в ходе профессионального развития собственной методологии. В то же время мы полагаем, что реально применяемые в практике социально-психологические закономерности, основанные, прежде всего на исследованиях в русле

когнитивной социальной психологии, будут полезны в разработке технологий эффективной работы с информацией, которые собственно и должны реализовываться в образовательном учреждении.

В наши задачи не входит обращение к педагогическим технологиям и методам. Но представляется необходимым подчеркнуть прогностические возможности исследований в области социального познания. Прежде всего, заслуживает внимания классический постулат когнитивной социальной психологии о субъективности картины мира (субъективной реальности) и вытекающие из него следствия – теория когнитивного диссонанса, эффекты социальной перцепции [1, 2, 3, 10, 12, 13, 17]. Простое понимание и принятие педагогом того факта, что картина мира отдельного ученика может не совпадать с его собственной, и излагаемая информация не укладывается в неизменном виде в картину мира учащегося, может снять значительное количество проблем и сложностей обучения. Как минимум, часть напряжения снижается за счет того, что находится *объяснение*. Идея субъективности картины мира служит очевидным и сильным аргументом, обосновывающим эффективность интерактивных форм обучения, по сравнению с односторонней подачей информации в ходе урока или лекции. Знание о том, что каждый человек (и даже ученик начальной школы) слышит и укладывает в свою картину мира информацию именно тем образом, какой комфортен для него, и который минимизирует нарушение гармонии в его субъективной реальности, способствует формированию установки на диалог и поиск взаимопонимания в педагогической деятельности. Внимательный анализ этих положений и «заземление» на реальный образовательный процесс вполне может породить новые технологии и методики обучения.

В этом контексте представляется уместным обратиться к краеугольному камню любой, в том числе и познавательной, активности – проблеме *мотивации*, по нашему опыту взаимодействия с педагогами и родителями, самой «больной» точке большинства процессов, протекающих в

образовательной среде. Исключение составляют организации дополнительного образования для взрослых, где мотивационная проблема не является столь актуальной, поскольку решена в значительной степени выбором обучающегося. Но даже преподаватели ВУЗов, зачастую, сталкиваются с ситуацией низкой мотивации студентов к активному получению информации, необходимой для приобретения профессиональных компетенций. В средней же школе, начиная с младшего подросткового возраста, ситуация падения познавательной (учебной) мотивации становится наиболее острой. Формы, методы, технологии работы с информацией должны соответствовать актуальным задачам возраста и логично вписываться в картину мира ученика. Во-первых, это означает новизну, интересность или наличие аргумента «зачем мне это надо?». Во-вторых, обсуждение практически любого вопроса должно предоставлять возможность высказывания собственной позиции – сомнений, несогласия, получения обратной связи от сверстников. Как не вспомнить в этой связи классические эксперименты К. Левина, демонстрирующие эффективность групповой дискуссии по сравнению с лекционной подачей материала [3, 10, 13].

Мы указываем на эти широко известные положения лишь с целью продемонстрировать, что множество прописных педагогических истин имеют конкретное эмпирическое или экспериментальное подтверждение в социально-психологических исследованиях.

В контексте социально-психологического взгляда на процесс обучения, необходимо обратиться к третьему компоненту, также не обойденному вниманием ученых, предлагающих свои модели образовательной среды – *коммуникативному, коммуникативно-организационному, социально-психологическому.*

Непосредственное *общение* участников образовательной среды является, на сегодняшний день, основным средством реализации образовательных задач, и, следовательно, порожденные им процессы и

закономерности, ставят перед социальной психологией специальные вопросы и вызовы.

Практически любая образовательная среда представляет собой *ситуацию* взаимодействия — группового, диадного, непосредственного в большинстве ситуаций (лекция, урок, семинар, практическая работа), опосредованного в ситуации дистанционного обучения. Следовательно, все закономерности общения находят здесь свое отражение, но что еще существеннее, оказывают влияние на процесс обучения. Вспомним классический эксперимент Э. Аронсона и Б. Голдена [3], демонстрирующий влияние на восприятие информации кредита доверия к источнику. Полем эксперимента опять же служила образовательная среда. Оратор, в одном случае представленный как выдающийся инженер, а в другом, как посудомойщик, объяснял шестиклассникам важность изучения арифметики. Результаты, по мнению самих исследователей, очевидны, влияние инженера (специалиста) оказалось значительно выше. Но авторы демонстрируют и более тонкие механизмы «взаимодействия» личности и информации, манипулируя цветом кожи «ораторов». Сравнение степени влияния чернокожего и белого специалиста на детей, выразивших разную степень выраженности расовых предрассудков в предварительном опросе, показало, что этнические (расовые) предубеждения также стали агентами влияния и сказались на доверии к информации, высказанной ораторами. Эффекты, аналогичные описанному, скорее уместно рассматривать в контексте анализа возможностей социальной психологии в оптимизации информационной составляющей образовательной среды, но мы сталкиваемся в этом примере с коммуникативными закономерностями.

Что же касается основной социально-психологической функции образовательной среды — *социализации* личности, и общения, как ее необходимого условия, то необходимо остановиться на следующих идеях. Возрастание неопределенности, динамичности, конкурентности

окружающего мира, позволяет выдвинуть предположение, что современная образовательная среда возможно должна иметь приоритетной задачей не столько формирование системы знаний и умений, сколько *формирование личности*. Высказанная идея находит свое отражение в тенденции к компетентностному подходу к образованию. Но если в ситуации высшего профессионального образования задача формулирования компетенций является трудоемкой и непростой, но при этом вполне реалистичной, в средней школе ситуация иная. Набор, ожидаемых на выходе из учебного заведения характеристик (образ выпускника), который также формулируется в современной педагогической литературе в компетентностном варианте, гораздо труднее поддается верификации. Достаточно трудно описать компетенции успешного гармоничного и счастливого человека, ответственного за свои действия, решения и выбора, гражданина, стремящегося к самореализации.... Но именно развитие перечисленных и ряда иных личностных характеристик позволяет с определенной вероятностью прогнозировать успешность реализации личности с пользой для общества.

Ключевые задачи личностного и коммуникативного потенциала личности, решаемые в контексте и условиях образовательной среды, на наш взгляд, следующие:

- формирование гармоничной Я-концепции и уверенности в себе;
- развитие ответственности и самостоятельности;
- структурирование и расширение ролевого потенциала;
- формирование установки на сотрудничество и толерантность, развитие навыков коммуникации;
- профессиональное определение и совершенствование.

Все перечисленные характеристики могут рассматриваться как значимые «компетенции» успешной личности. При этом задача формирования личности, стоящая перед образовательным учреждением,

имеет двоякую направленность, точнее можно говорить о двух, в определенной степени разнонаправленных задачах. Решение первой – «внешней» связано с ожиданиями, значимыми для общества в целом. В этом случае существенной является готовность будущего гражданина следовать принятым нормам и традициям, если и преобразовывать их, то социально-одобряемыми способами, а собственный потенциал самовыражения направлять на общественно-значимые задачи, сохраняя готовность поступиться собственными интересами, амбициями и переживаниями во имя общей цели. Уровень приближения к этой цели в формировании личности определяется уровнем адаптированности личности на том или ином этапе развития. Вторая же задача, по крайней мере, декларируемая – «внутренняя» – индивидуальное развитие, достижение идентичности, поиск способов самореализации. Счастливых, которым удастся гармонично сочетать решение обеих задач не так уже много. Более того, для общества в реальности не столь существенна индивидуальная гармония всех его членов. Мы говорим о не новой для психологии личности проблеме – соотношения личностного и индивидуального [4]. Закономерно встает вопрос о том, каковы же должны быть приоритеты образовательной среды в решении этих, иногда противоречащих друг другу задач? И каков вклад в поиск ответов на эти вопросы положений и идей социальных психологов различных направлений?

Не секрет, что самым быстрым и действенным способом закрепления транслируемых норм и правил поведения является бихевиористская традиция, с ее вниманием к подражанию, как механизму усвоения социального опыта, поощрению и наказанию – реализации позитивного и негативного подкрепления в обыденной жизни и воспитании [3, 10]. И, несмотря на декларируемую гуманизацию и гуманитаризацию образования, в нашей культуре поощрение и наказание остаются самыми

распространенными средствами передачи опыта и традиций подрастающим поколениям.

В этом контексте интересно вспомнить о влиянии соотношения позитивного и негативного подкрепления на формирование самооценки – стержневого компонента Я-концепции личности. Позитивное и негативное подкрепление – стимулы, относительно успешно способствующие адаптированности личности к внешним условиям, с большой вероятностью могут тормозить движение к самореализации, самовыражению, становятся барьерами проявления креативного потенциала личности. Иллюстрацией этого является описанный в рамках когнитивистской традиции, эффект «подрыва внутренней (истинной) мотивации внешним стимулированием» [3, 17]. Но осознанное и вдумчивое отношение педагогов к этим эффектам способно скомпенсировать негативное влияние и усилить позитивное. Ведь источниками негативного и позитивного подкрепления являются в любой образовательной среде, преимущественно, педагоги.

Что касается феномена подражания, то на его основе решаются многочисленные задачи развития – первичный опыт освоения социальных ролей в период сюжетно-ролевых игр, выучивание базовых поведенческих паттернов, вхождение в новую социальную группу. В этом контексте необходимо подчеркнуть актуальность функции *моделирования поведения* в образовательной среде, где независимо от уровня осознанности, для педагога существует вероятность оказаться в позиции модели. Конечно, ситуация не столь однозначна и линейна. Стать моделью для детей раннего школьного возраста гораздо вероятнее, чем для подростка. Начиная со средних и особенно в старших классах школы, на роль модели «претендует» и лидер среди сверстников. Но при наличии авторитета и при высоком уровне доверия со стороны учеников, шанс для педагога остаться моделью для подростков достаточно высок. Из вышесказанного вытекает конкретный

практический вывод – осознание педагогом степени своего влияния на учащихся просто своими поведенческими проявлениями.

Значимость положений теории групповой динамики К. Левина [3, 10, 12, 15] в анализе и понимании процессов, происходящих во всех группах, которые можно выделить в образовательной среде, не нуждается в аргументации. Целеполагание, процессы групповой дифференциации, лидерство, групповая сплоченность – все эти явления составляют ежедневную социально-психологическую реальность коммуникаций в любом образовательном учреждении. Если вернуться к описанному выше противоречию между задачей адаптивности и самореализации, то участие в групповых процессах может способствовать решению как одной, так и другой. Простое информирование педагогов об этих процессах, а тем более учет их во взаимодействии с подростковыми коллективами, управление этими процессами при обучении дошкольников или детей младшего школьного возраста, очевидно, увеличивают осознанность, а, следовательно, успешность сопровождения личностного развития.

Важный и ценный вклад в анализ, понимание, оценку и прогнозирование процессов, происходящих в образовательной среде, вносит когнитивная социальная психология и исследования в области социальной перцепции отечественных социальных психологов [1, 2, 3, 10, 13, 15, 17]. Любой из эффектов социальной перцепции – ореола, установки, проекции, с легкостью можно обнаружить в процессах взаимодействия в образовательной среде. Уже упомянутый нами эффект Пигмалиона [3, 13] в школьной ситуации был исследован но, что не менее важно, может быть использован как инструмент воздействия на мотивационные процессы, уровень притязаний и самооценку развивающейся личности. Эффекты установки и ригидности первого впечатления находят свое выражение в навешивании «школьных ярлычков» [13]. Картина мира, являющаяся одним из основополагающих конструктов в рамках подхода когнитивных социальных

психологов, также формируется в значительной степени в процессе обучения, а значит принадлежности к образовательной среде.

Символический интеракционизм находит отражение в обсуждаемой нами тематике двумя важнейшими своими теориями. Речь идет о *ролевой теории и теории референтной группы*.

Теория референтной группы имеет особое значение в реализации основной функции социализации — трансляции и усвоении норм, традиций культуры. Идея о том, что эти процессы не реализуются прямо и однозначно, сегодня стала классической для исследований в области социального влияния. Нормативная и эталонная функции референтной группы, предложенные Г. Келли [2, 10, 15], находят свое воплощение в процессе интернализации транслируемых правил и норм поведения, формировании установок в процессе образования. Референтные группы, разные на различных этапах развития личности, становятся звеном, опосредующим включение ценностных, нормативных, культурных посылов в индивидуальное мировоззрение. Другим направлением влияния референтных групп становится самооценка личности, активно формирующаяся в процессе развития личности в той или иной образовательной среде. Существующие закономерности смены референтных групп в процессе развития находят свое естественное отражение в период школьного обучения и определяют направление воздействия педагогов и родителей в различные периоды взросления. Если в дошкольном и младшем школьном возрасте взрослые могут естественно использовать собственную референтность и больше внимания уделять феномену моделирования поведения, то в подростковом возрасте наивно полагать, что истины и ценные идеи, высказанные взрослыми, будут со вниманием и почтением восприняты и усвоены аудиторией.

Самыми яркими примерами, где применение *ролевой теории* отчетливо находит свое выражение, являются, на наш взгляд, следующие. Одной из

задач и даже критерием адаптации первоклассника к школе является «освоение роли ученика» – демонстрация поведения, соответствующего ожиданиям от носителя этой роли, связанное с переходом от игры к обучению как форме деятельности. Но не менее значимым является освоение педагогом своей профессиональной роли, предполагающее реализацию ожиданий остальных участников образовательного процесса – учащихся, родителей. Следующий «возрастной пик», связанный с ролевой структурой личности, подростковый возраст. В эпигенетической теории Э. Эриксона старший подросток переживает кризис, обозначенный как «ролевая диффузия – ролевая определенность». И эти процессы реализуются именно в процессе обучения, т.е. включенности в ту или иную образовательную среду. Соответствие ролевых ожиданий ролевым предписаниям, этапы овладения ролью, уровень ее принятия, межролевые и внутриролевые конфликты, особенности восприятия ролевого поведения в общении, все эти феномены находят свое место в процессе взаимодействия участников любой образовательной среды. Современная ситуация, справедливо ассоциирующаяся с ожиданием перемен в традиционных подходах к образовательному процессу, может быть охарактеризована с точки зрения ролевой теории, как ситуация изменения, иногда через конфликт ролевых ожиданий и ролевых предписаний участников образовательного процесса. Так педагогическая деятельность, как мы уже писали выше, сегодня в меньшей степени связана с ролью носителя и транслятора знаний, а в большей степени с ожиданиями в области регуляции поиска, отбора, фильтрации, анализа информации. Традиционные ожидания от роли учащегося безусловного принятия и усвоения информации, правил и норм, предлагаемых ему со стороны партнеров по взаимодействию (родители и педагоги) сегодня не работают, если воспринимать учащегося как активного участника образовательного процесса.

Признание же всех участников образовательного процесса равноправными (и равноценными) партнерами наиболее полно находит свое отражение в традициях *гуманистического направления*. Конечно, декларация гуманистического подхода представлена в призывах к повышению гуманитаризации и гуманизации образования. Однако сам подход, зачастую, остается реализованным лишь на уровне формальных тезисов. Самой продуктивной из гуманистических идей в контексте образовательной среды видится идея принятия и учета индивидуального пути развития уникальной личности. Ценными также представляются идеи о безграничности креативного потенциала личности, также берущие начало в гуманистической традиции. Реализация же этих принципов на практике возможна только при наличии соответствующей установки у педагога, что, в свою очередь, обусловлено уровнем его собственной личностной зрелости.

Краткий экскурс в основополагающие (классические) социально-психологические идеи дает основание утверждать, что положения практически каждой исследовательской парадигмы находят свое отражение в области проектирования, формирования и поддержания комфортной образовательной среды, способствующей успешной социализации личности. Однако, как любой сложный и многоуровневый конструкт, образовательная среда несет в себе ряд противоречий.

Так, например, прямой перенос гуманистических идей об уникальности и единственности развития личности с большой вероятностью приходит в противоречие с существованием образовательных стандартов и универсальных нормативных требований. Другой пример, актуальная и активно обсуждаемая на разных уровнях проблема *безопасности образовательной среды* [5, 6]. Чаще всего под безопасностью образовательной среды понимается комфортность для обучающихся, но очевидно, что и педагоги, как равноправные участники образовательного процесса, имеют право претендовать на защищенность от насилия со

стороны учащихся, родителей и администрации. Еще более тонкое противоречие связано с обобщением самого понятия «безопасность», где чаще всего предполагается отсутствие физического или психологического насилия в отношении участников образовательного процесса. Однако, если с физическим насилием ситуация ясная и конкретная, то в отношении насилия психологического вопрос остается открытым, если рассматривать его во всех нюансах. Прямое психологическое насилие – угрозы, оскорбления, унижение не вызывает сомнения относительно неприемлемости его в процессе обучения. Но как решить вопрос с оцениванием качества выполнения учебных задач – необходимым условием формирования критериев успешности деятельности, ориентации на достижение результатов? Неудовлетворительная оценка, которую имеет шанс получить любой обучающийся, по сути своей, наносит удар по самооценке. Субъективность же восприятия ситуаций взаимодействия приводит к тому, что один и тот же эпизод видится одному участнику как насилие, а для другого такой угрозы не несет.

Другой пример, развитие «чистой» креативности и потребности в самовыражении непременно столкнется в определенный момент с необходимостью следовать нормам и правилам социальной жизни, ограничивающими возможность самопроявления. Указанные противоречия самые очевидные, на наш взгляд, и далеко не исчерпывающие перечень. В конечном счете, одна образовательная среда принципиально может отличаться от другой приоритетами ориентации: *адаптивные или креативные возможности личности.*

В реальности решение каждый раз зависит, в первую очередь, от осознанных или неосознанных предпочтений тех, кто проектирует, создает и поддерживает образовательную среду. Причем, пространственно-семантические, информационные (содержательные) составляющие в большей степени поддаются контролю «сверху», определяются концепцией,

направленностью и областью деятельности конкретного учреждения. Конечно, общеобразовательная школа будет отличаться большей нормативностью и стандартизованностью по сравнению с кружком или секцией, ориентированной на развитие художественных, театральных или литературных способностей.

Социально-психологический компонент формализовать и структурировать гораздо сложнее. Недаром часто при описании этой характеристики среды любого учреждения, не только образовательного, используются метафорические, образные конструкты – атмосфера, дух, климат. Реально же эта составляющая образовательной среды порождается и проявляется в ежедневном (обыденном) общении ее участников.

На наш взгляд, возможно выделение *инвариантных и вариативных* компонентов в социально-психологическом взгляде на педагогическую деятельность. В качестве *инвариант* предлагается рассматривать *принципы* поведения и деятельности педагогов.

- *Принцип асимметрии ответственности.* Любое взаимодействие в рамках образовательного процесса предполагает большую долю ответственности за результат со стороны педагога. Значимость этого принципа прямо пропорциональна разнице в возрасте и социальном опыте обучающихся и педагога.
- *Принцип осознанности.* Конкретизация этого принципа проявляется в четкости и структурированности прогнозируемого результата обучения (образ выпускника), владении знаниями о психологических и социально-психологических закономерностях, прямо или опосредованно влияющих на процесс обучения, рисках, сопровождающих то или иное воздействие с точки зрения психологической безопасности. На уровне целостного учреждения осознанность связана с уровнем сформированности идеологии образовательного учреждения. На уровне взаимодействия с отдельным

учащимся или коллегой способствует прогнозированию влияния конкретного эпизода на развитие личности.

- *Принцип индивидуализации.* Реализация этого принципа предполагает гармонизацию задач социализации, определяющих адаптивность личности, с признанием уникальности темпа и ритма развития, формирования собственной картины мира, ценностной структуры и Я-концепции.
- *Принцип динамичности.* В условиях возрастания неопределенности и изменчивости окружающего мира субъекты образовательного пространства должны быть готовы к постоянному саморазвитию и изменению, отражающему современные тенденции и вызовы общества. Обучающиеся в отличие от педагогов, по определению, являются носителями и трансляторами этого принципа, поскольку в силу незавершенности формирования картины мира и меньшего объема социального опыта, являются носителями динамичности и новизны. Педагогам для реализации этого принципа необходимо прилагать осознанные усилия.

При анализе *вариативности* характеристик образовательной среды продуктивным представляется подход исследователей проблемы социальных ситуаций [12, 13, 17]. Целостная образовательная среда, в первую очередь, в ее социально-психологический аспект, может рассматриваться как континуум ситуаций социального взаимодействия, в которые включены все ее участники. Исследователи социальных ситуаций предлагают различные перечни параметров социальной ситуации, но во многом они совпадают и пересекаются [12]. Опираясь на перечень характеристик социальной ситуации, предложенный М. Арджайлом [12] можно описать ряд характеристик социально-психологического компонента образовательной среды.

- *Цели.* Этот параметр в значительной степени определяется содержанием образования, далее находит отражение в формах, методах и технологиях обучения. Характеристика целевой структуры образовательной среды тесно пересекается с мотивацией каждого из участников. Применительно к образовательной среде представляется конструктивной идея о том, что задачей педагога является учет личной мотивации обучающегося и поиск соответствующих стимулов для движения в определенном направлении.
- *Нормы и правила.* Нормы и правила существуют в любой образовательной среде, однако различается степень их жесткости, санкций за невыполнение, последовательность и согласованность различных участников. Характеристика детерминируется рядом оснований – содержательная сфера, возраст обучающихся, стилевые (личностные особенности педагогов).
- *Роли.* Параметр выражается в допустимой широте ролевого репертуара участников, жесткости ролевых предписаний, успешности исполнения ролей участниками, внимании к социально-психологическим эффектам, обусловленным особенностями ролевого поведения. Характеристикой образовательной среды может служить внимание или отсутствие внимания к неформальным ролям.
- *Репертуар и последовательность действий.* Степень выраженности этой характеристики, с одной стороны, определяет ощущение комфорта и безопасности участников, снижая неопределенность и непредсказуемость среды, что особенно важно в ситуациях с обучающимися младшего возраста. С другой стороны, широта допустимого репертуара элементов среды связана с возможностью (или ее отсутствием) креативных проявлений.
- *Концепты.* Если педагогам присущи когнитивно сложные конструкты, с большей вероятностью можно предполагать формирование среды

толерантной и открытой. Стереотипные, жесткие имплицитные теории личности, в том случае, если они свойственны преподавателям, детерминируют формализованную интолерантную, закрытую среду. Что касается обучающихся, то здесь конечно имеет место влияние возрастных особенностей. По мере взросления концепты формируются, а учитывая все вышесказанное о моделировании поведения и обратной связи относительно тех или иных проявлений учащихся, можно прогнозировать их когнитивную сложность или простоту.

- *Физическая среда.* Этот параметр не входит непосредственно в социально-психологические характеристики образовательной среды, однако, очевидно его влияние на состояние, поведение и даже формирование ценностных предпочтений и мотивации, особенно с учетом возраста.
- *Навыки и трудности.* Любая образовательная среда в широком смысле предназначена для формирования навыков и преодоления трудностей. Конкретное же учреждение может отличаться установкой по отношению к этим параметрам – задавать планку достижений, негативно или позитивно подкреплять результаты, оказывать или не оказывать поддержку в сложных ситуациях. В конечном счете, это влияет на мотивацию достижения или избегания неудачи, уверенность или застенчивость, толерантность к критике или страх неудачи и внешней оценки.

Подводя итог высказанным идеям и положениям, отметим, что каждое из них может стать предметом отдельного исследования или обсуждения. И такие исследования и дискуссии представляются необходимым условием развития образования в современных условиях.

Список использованных источников

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2005.
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы. М.: МГУ, 2002.
3. Аронсон Э. Общественное животное. М., 1999.
4. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
5. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. СПб.: Речь, 2006.
6. Безопасность образовательной среды. Сборник статей. Часть 1. / Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2008.
7. Кон И.С. Ребёнок и общество. М.: Академия, 2003.
8. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании. М.: ПЕР СЭ, 2008.
9. Мудрик А.В. Социализация: вчера и сегодня. М.: МПСИ, 2006.
10. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010.
11. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
12. Психология социальных ситуаций. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001.
13. Росс Л, Нисбетт Р. Человек и ситуация. М.: Аспент-пресс, 1999.
14. Рубцов В.В., Улановская И.М., Яркина О.В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы // Экспериментальные площадки в московском образовании. Вып. 2. М.: МИПКРО, 1998.
15. Свенцицкий А.Л. Социальная психология. М., 2003.
16. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000.

17. Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. Л., 1980.
18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.