



УДК 37.013.77

ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ДИСКУССИЙ К ЭМПИРИЧЕСКИМ РЕЗУЛЬТАТАМ



В. А. Ясвин

Ясвин Витольд Альбертович, доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, vitalber@yandex.ru

Представлены наиболее важные методологические подходы к изучению социально-образовательной среды, сформировавшиеся на протяжении XX века в российской психологической и педагогической науке. Обосновано становление экологической психологии образования как исследовательского направления. Обобщены эмпирические результаты, полученные в процессе исследования образовательных сред более пяти тысяч российских школ в период 1995–2015 гг. на основе авторской методики, включающей комплекс системных параметров: модальности, широты, интенсивности, осознаваемости, обобщенности, эмоциональности, доминантности, когерентности, социальной активности, мобильности, структурированности, безопасности и устойчивости. Выявлена связь уровня различных параметров школьной среды с уровнем учебной успешности школьников. Проведен сравнительный анализ характеристик дошкольной, школьной и университетской сред. Установлены различия в оценке среды разными категориями членов образовательных сообществ в разных организационных условиях. Показаны эмпирически выявленные профессионально-психологические противоречия между руководителями школ и педагогами, возникающие в результате реструктуризации школ путем формирования из нескольких школ единого юридического лица со структурными подразделениями.

Ключевые слова: образовательная среда, развитие личности, экологическая психология образования, параметры среды, оценка образовательной среды, образовательные условия и возможности.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90

Экскурс в историю методологических дискуссий о среде развития ребенка

Методологические дискуссии отечественных психологов и педагогов о роли среды и механизмах ее влияния на процесс развития ребенка широко развернулись в 1920-е гг. в эпоху популярности «педагогики среды», средоведения и педологии, в которых изучению «социально-исторической классовой среды» придавалось большое значение. Критический анализ педологических подходов к пониманию личностно развивающей роли среды представлен в работе А. Н. Леонтьева, обнаруженной в архиве Психологического института РАО И. В. Равич-Щербо и опубликованной в журнале «Вопросы психологии» [1, 2].

В данной работе А. Н. Леонтьев дискутирует, прежде всего, со взглядами Л. С. Выготского, который полагал, что «переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо части среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка» [3, с. 93]. Соглашаясь со своим оппонентом, что роль среды может быть выявлена только путем анализа конкретных отношений ребенка со средой, А. Н. Леонтьев подвергал критике рассмотрение Л. С. Выготским «переживания» в качестве «психологической единицы» таких отношений и механизма влияния среды на ребенка и настаивал, что влияние среды определяется не ее свойствами и переживаниями ребенка, а содержанием его деятельности, в которой осуществляется подлинное единство личности и среды. Таким образом, приоритетными в психологическом анализе должны являться не столько свойства и характеристики самой среды, сколько содержание и свойства деятельности ребенка, опосредующей воздействие среды на развитие его личности. Как известно, в дальнейшем именно деятельностный подход стал доминирующим в отечественных психологических исследованиях.

В течение следующего полувекового периода можно отметить появление лишь отдельных работ по проблематике пространственно-предметной среды развития детей [4], а также формирование эстонской психологической школы средовых исследований [5], исследования которой были направлены на анализ обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды.

Новый всплеск активного интереса отечественных психологов к исследованиям среды развития ребенка, за которой постепенно закрепляется понятие «образовательная среда», начинается работами Г. А. Ковалева и Ю. Г. Абрамовой. Г. А. Ковалевым была использована трехкомпонентная структура образовательной среды: «физическое окружение», «человеческие факторы» и «программа обучения» [6], которая, несомненно, стала основой для структурно-содержательного анализа среды во многих последующих работах.

Ю. Г. Абрамова анализировала представления учащихся о школьной среде на основе пред-



ложенной Дж. Гибсоном [7] категории «место», которая использовалась в качестве операциональной единицы такого анализа [8]. Однако данный подход не получил серьезного развития в отечественных психологических исследованиях.

В 1995 г. в Психологическом институте РАО по инициативе И. В. Равич-Щербо и В. И. Панова организуется лаборатория экпсихологии развития, а затем в Центре комплексного формирования личности РАО – лаборатория экспертизы и проектирования образовательных систем под руководством В. А. Ясвина, в исследованиях которых проблематика образовательной среды занимает центральное место.

Площадкой для глубокой методологической дискуссии о структурно-содержательных характеристиках образовательной среды и ее психолого-педагогических дескрипторах стали российские конференции по экологической психологии, организованные В. И. Пановым, первая из которых прошла в 1996 г. в Психологическом институте РАО. Эти дискуссии позволили выявить, на наш взгляд, три различных подхода, представленные в докладах В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова и Е. А. Климова.

В. В. Рубцовым образовательная среда понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которой создаются особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания–умения–навыки учебной и коммуникативной деятельности. Структура образовательной среды включает «внутреннюю направленность» школы, психологический климат, социально-психологическую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д. [9].

В подходе В. И. Слободчикова среда понимается как совокупность условий и обстоятельств, а также окружающая индивида обстановка, которые формируют границу, определяемую «масштабом защиты от среды» и ее «утилизации» (способностью к ассимиляции и аккомодации). В качестве параметров образовательной среды выделяются «насыщенность» – ресурсный потенциал и «структурированность» – способ организации [10].

Наиболее развернутые структурно-содержательные характеристики «среды существования и развития человека» были представлены в докладе Е. А. Климова, которым были выделены социально-контактная, информационная, соматическая и предметная «части» среды [11].

Впоследствии В. И. Пановым были предложены названия данных методологических подходов [12]: коммуникативно-ориентированная модель среды (Рубцов), антрополого-психологическая модель (Слободчиков) и эколого-личностная модель (Климов, Ковалев).

Попытки создания теоретических моделей образовательной среды предпринимались и в педагогической науке. Наиболее интересной представляется «концепция средового подхода в воспитании» Ю. С. Мануйлова, представленная в 1998 г. на заседании специализированного совета при Научно-исследовательском институте теории образования и педагогики РАО. В 2004 г. в Нижегородском институте развития образования Ю. С. Мануйловым была организована лаборатория среды и средовых исследований в образовании.

Согласно подходу Ю. С. Мануйлова, среда состоит из «ниш», «стихий» и «меченых ими индивидуумов». Ниша представляет статичный элемент, а стихия – динамичный. «Меченые стихиями и трофикой индивидуумы» являются потенциальными носителями изменений в среде. Ниши могут характеризоваться величиной, встроенностью, доступностью, трофическим однообразием или разнообразием, качеством, необходимым и достаточным для получения желаемого результата, а стихии – фронтом движения, силой влияния, формой проявления [13].

Формирование экологической психологии образования

На основе представлений о «среде человека», принятых в социальной экологии и экологической психологии [14], в лаборатории экспертизы и проектирования образовательных систем Центра комплексного формирования личности РАО сформировалась концепция развивающей образовательной среды [15].

В качестве «психологической единицы отношений ребенка со средой» (вспомним дискуссию Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева) предлагается рассматривать «возможности» для удовлетворения потребностей, которые предоставляет эта среда. «Возможность», согласно «теории возможностей» Дж. Гибсона, – это мост между субъектом и средой, свойства которого определяются как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта [7], в отличие от «условий», которые могут рассматриваться отдельно от субъекта. Если условия характеризуют «пространство», то «среда» может быть охарактеризована, прежде всего, через возможности, т.е. пространство становится средой, когда условия становятся возможностями. Интересно, что «возможность»



включает в себя как аспект переживания среды, акцентируемый Л. С. Выготским, так и проекцию предполагаемой деятельности, что было важно для А. Н. Леонтьева.

Структурно-содержательная дескрипция образовательной среды осуществляется на основе пространственно-предметного, социального и организационно-технологического компонентов. Данные компоненты были выделены на основе анализа «эколого-личностной модели среды» [6, 11 и др.] и социологической модели «экологического комплекса» О. Дункана и Л. Шноре [16], согласно которой структуру среды составляют «популяция» (состав социума), «организация» (организационная структура социума), «природная и пространственная среда» и «технология» (культура, техногенная среда).

Таким образом, образовательная среда понимается как пространственно и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением. Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий, как «школьная среда», «социокультурная среда», «информационно-образовательная среда», «педагогическая среда», «воспитывающая среда», «учебная среда», «семейная среда» и т.п., акцентирующих те или иные аспекты взаимодействия личности со средой.

Сравнительный анализ различных методологических подходов к исследованию образовательной среды позволяет выделить ряд общих взаимодополняющих, не противоречащих друг другу позиций [17].

1. В качестве агента взаимоотношений с образовательной средой рассматривается развивающаяся личность.

2. Образовательная среда рассматривается как пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса.

3. Среда понимается как совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое педагогическое значение.

4. Окружение становится средой развития личности посредством деятельности и/или общения, направленных на это окружение. Образовательная среда обладает ресурсным потенциалом личностного развития, который может быть реализован только путем активности самой личности.

5. Образовательная среда носит динамический характер.

6. В структуре образовательной среды выделяются пространственно-предметный, информационно-организационный, технологический и социальный компоненты, последнему отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности.

7. В определенном типе среды, обладающем специфическими характеристиками, преимущественно формируется определенный тип личности.

8. Образовательная среда может быть описана через систему параметров, характеризующих различные аспекты ее организации и функционирования.

Можно констатировать, что к началу XXI в. в процессе исследований образовательной среды, включающих как разработку теоретических моделей, так и получение на их основе эмпирических данных, в отечественной психолого-педагогической науке сформировалось такое направление, как экологическая психология образования. Оно может быть определено как междисциплинарная область знаний о психологических аспектах взаимоотношений развивающейся личности с образовательной средой, исследуемых на основе эколого-психологического подхода. Предметом исследования экологической психологии образования выступает совокупность условий, влияний и факторов воспитания и обучения, а также возможностей личностного развития и социализации, возникающих в ситуациях взаимодействий личности с образовательной средой.

Проблематика исследований экологической психологии образования связана, прежде всего, со структурно-содержательным анализом образовательной среды, изучением средовых факторов развития личности, изучением психологических механизмов развития личности в образовательной среде, сравнительным анализом различных образовательных сред, гуманитарной экспертизой образовательных сред; типологией образовательных сред, изучением восприятия образовательной среды, изучением отношений в образовательной среде, психологическим проектированием инновационных образовательных сред, психолого-педагогической организацией эффективных образовательных сред и т.д. Экологическая психология образования может рассматриваться как раздел экологической психологии, а также в качестве исследовательского направления педагогической психологии и психологии развития. Проблематика экологической психологии образования обуславливает ее наиболее тесные связи с социальной психологией и психологией личности.



Эмпирические исследования модальности образовательной среды

Модальность образовательной среды является ее качественно-содержательным параметром и характеризует среду с типологической точки зрения. За основу нами была взята типология образовательной среды на основе «воспитывающих сред», эмпирически описанных Я. Корчаком: догматическая среда способствует формированию зависимой и пассивной личности; творческая среда – свободной и активной личности; безмятежная среда – свободной, однако пассивной

личности, карьерная среда – активной, но зависимой [18].

Исследование особенностей восприятия школьной среды (рис. 1) на основе метода векторного моделирования образовательных сред В. А. Ясвина, в котором приняли участие педагоги и учащихся более двух тысяч российских школ, показало, что школьники (а также квалифицированные внешние эксперты) воспринимают образовательную среду преимущественно как «карьерную» и «догматическую», т.е. связанную с осью «Зависимость» (85%).

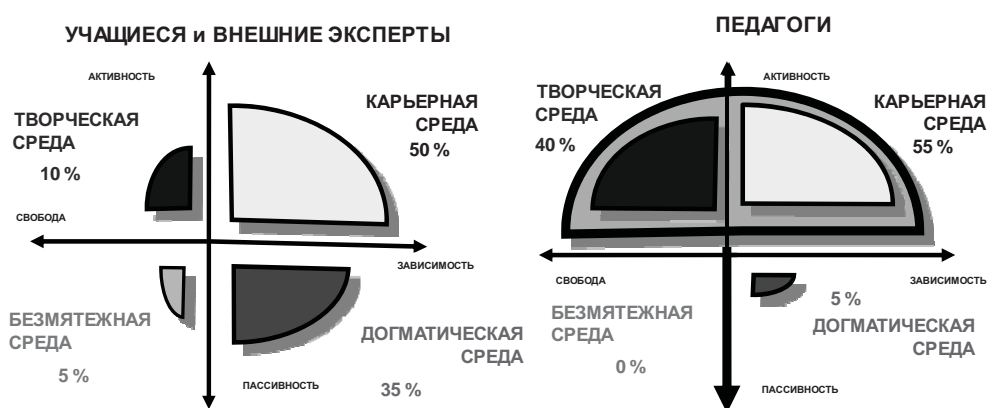


Рис. 1. Оценка модальности школьной среды педагогами, учащимися и внешними экспертами («Эффект учительского зонтика»)

В ответах школьных учителей на диагностические вопросы преобладают позиции, характеризующие ту же школьную среду как «карьерную» и «творческую», т.е. связанную с осью «Активность» (95%). Педагоги отрицают наличие в их школах каких-либо элементов «безмятежной» среды. Отметим, что «безмятежная» среда – единственная, в которой ребенок может получать впечатления, мечтать, строить свои романтические образы желаемого будущего. «Догматической» среде педагоги также отводят незначительное место в оценке своей образовательной практики. Педагоги и учащиеся сходятся во мнении, что образовательный процесс в школе наполовину протекает в «карьерном» типе среды. При этом то, что в сознании учителей воспринимается как «творческая» среда («свободная» и «активная»), радикально противоположно оценивается учащимися как «догматическая» среда («пассивная» и «зависимая»). Как уже отмечалось, квалифицированные эксперты тоже оценивают школьную среду как преимущественно «карьерно-догматическую». По результатам наших исследований, представленность в школах «творческой» среды не превышает 15%, а в большинстве случаев составляет порядка 5–7% [19].

Сопоставление наших результатов исследования модальности школьной образовательной среды с результатами анализа образовательных сред дошкольных учреждений [20] и университетов [21, 22] позволило увидеть динамику модальности социально-образовательной среды на различных этапах образовательного процесса (рис. 2).

С точки зрения развивающего потенциала среды наиболее адекватной представляется среда дошкольных учреждений (72% по оси «Активность»). Затем, в общеобразовательной школе отмечается радикальное увеличение доли догматической среды (почти в три раза), прежде всего, за счет снижения доли творческой среды. Дальнейшее увеличение доли догматической среды (формирующей зависимую и пассивную личность) характерно для бакалавриата (76%), в условиях которого студентам в основном приходится «зубрить» основы наук, практически полностью пребывая в средах, формирующих зависимый тип личности (94%). И только к старшим курсам высшей школы, на этапе магистратуры, структура модальности образовательной среды становится более сбалансированной, напоминающей структуру школьной среды, однако типы

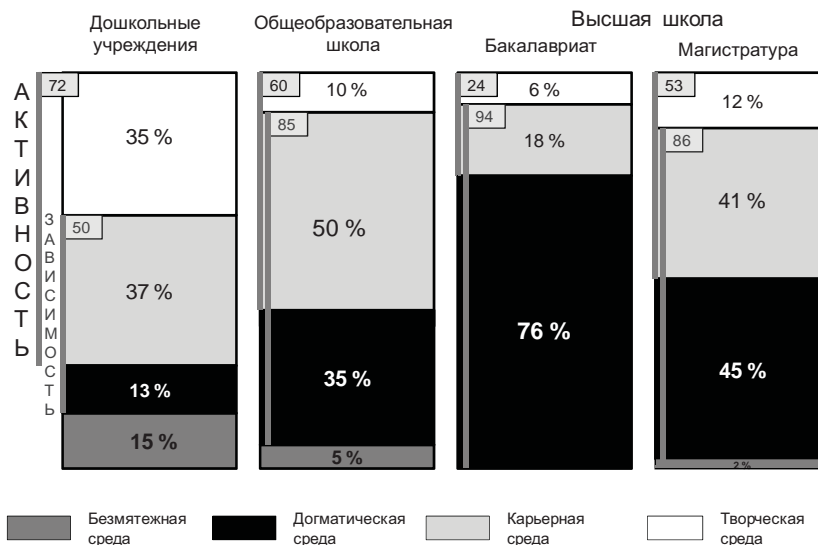


Рис. 2. Модальность социально-образовательной среды на различных этапах образовательного процесса

среды, связанные с осью «Зависимость», продолжают абсолютно доминировать (86%).

Таким образом, можно констатировать, что, начиная с общеобразовательной школы, обучающиеся осуществляют свою образовательную деятельность в основном в «догматическом» и «карьерном» типах среды, способствующих формированию «зависимой личности».

Эмпирические исследования развивающих возможностей образовательной среды на основе количественных параметров

Комплекс количественных параметров образовательной среды был разработан нами в 1996 г. на основе переосмысления ряда параметров, характеризующих сложные системы. В настоящее время данный комплекс включает **12 параметров**, к каждому из которых разработаны и апробированы соответствующие экспертно-диагностические шкалы [23].

Широта среды служит структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в нее. *Интенсивность* среды – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. Степень *осознаваемости* среды – показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. *Обобщенность* среды характеризует степень координации деятельности всех включенных в нее субъектов. *Эмоциональность* среды иллюстрирует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. *Доминантность* характеризует

значимость данной среды в системе ценностей членов школьного образовательного сообщества. Доминантность показывает иерархическое положение школьной среды по отношению к другим источникам влияния на личность. *Когерентность* (согласованность) показывает степень единства влияния на личность данной среды и воздействий других социальных факторов. *Социальная активность* среды – показатель социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии школьной среды в социальную макросреду. *Мобильность* среды характеризует способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений с социальной макросредой. *Структурированность* среды связана с ясностью формулировок целей и ожиданий, четкостью определения границ приемлемого и неприемлемого, недвусмысленностью обратной связи, понятностью и обоснованностью поощрений и взысканий. *Безопасность* среды характеризует физическую и психологическую безопасность школьников во взаимоотношениях со сверстниками и старшими учащимися, с учителями, с носителями институциональной власти в образовательном учреждении, а также безопасность в отношениях с внешней социальной средой. *Устойчивость* среды характеризуется стабильностью во времени. Если другие параметры дают синхроническое описание среды, то параметр устойчивости позволяет осуществить ее диахроническое описание.

Корреляционный анализ показал, что ряд характеристик образовательной среды статистически связан с достижением школьниками предметных образовательных результатов (рис. 3), прежде



Рис. 3. Результаты корреляционного анализа учебных достижений обучающихся и характеристик школьной среды методом Ч. Спирмена

всего, за счет концентрированности образовательных влияний и возможностей («интенсивности среды»), а также за счет «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным окружением: направленности школы на взаимодействие со своим социальным окружением («социальная активность среды»), умения использовать образовательный потенциал этого окружения («широта среды»), адекватности образовательной программы школы социальным запросам («когерентность среды»), способности

школы изменяться согласно этим запросам («мобильность среды»). В то же время не удалось обнаружить корреляцию между учебной успешностью и «внутренними» факторами («обобщенность», «эмоциональность» и «безопасность»), связанными с психологическим климатом в школе [24].

На основе данного комплекса параметров в течение пятнадцати лет в различных регионах России проведено исследование более двух тысяч школ, результаты которого представлены в таблице.

Средние значения показателей оценки количественных параметров образовательной среды в различных организационных условиях, баллы

Параметры анализа среды	Средние значения показателей на выборке более 2000 школ				Средние значения показателей в школе, недавно вошедшей в состав комплекса	
	Администрация	Учителя	Родители	Школьники	Администрация	Учителя
Широта	7,2	4,2	3,5	2,8	3,2	4,0
Интенсивность	6,9	4,6	2,8	3,6	3,0	4,2
Осознаваемость	7,1	5,6	4,9	3,4	1,8	4,7
Обобщенность	8,0	6,0	4,2	2,5	9,2	4,2
Эмоциональность	4,8	3,5	2,7	2,6	2,2	6,3
Доминантность	7,6	6,2	4,5	2,8	7,4	7,7
Когерентность	7,4	6,5	4,9	3,2	2,0	4,4
Социальная активность	5,5	3,4	2,7	2,2	2,0	4,2
Мобильность	6,3	5,2	3,0	1,8	3,3	7,5
Структурированность	6,7	6,2	6,2	5,7	1,8	6,8
Безопасность	5,6	5,9	5,1	4,8	1,6	3,1
Устойчивость	9,3	8,7	8,6	8,7	1,6	-1,6



Результаты исследования показали, что оценки школьной среды директорами школ и их заместителями стабильно находятся на «высоком» уровне и уровне «выше среднего». Показатели тех же параметров, полученные от школьных учителей, в основном располагаются на «среднем» уровне и в значительной мере на уровне «выше среднего». В свою очередь показатели

«экспертных оценок» учащихся в большинстве случаев не превышают уровень «ниже среднего», а часто находятся на «низком» уровне. Характерно, что показатели восприятия школьной среды родителями, как правило, располагаются между показателями педагогов и учащихся, т.е. в диапазоне «среднего» и «ниже среднего» уровней (рис. 4).



Рис. 4. Оценка параметров образовательной среды различными категориями членов образовательного сообщества («эффект матрешки»)

Выявленный нами «эффект матрешки» свидетельствует о наличии достаточно различных субъективных образов своей школы у разных категорий членов образовательного сообщества. Директор и администрация управляют школой, которая представляется им «очень достойной во всех отношениях». Педагоги преподают в школе уже «несколько более скромного уровня», а учащиеся учатся в школе, которая, по их восприятию, существенно отличается от «замечательной» школы, управляемой директором. Родители, получающие информацию о школьной жизни в основном от учащихся и педагогов, соответственно, и воспринимают школу их глазами.

Анализ психологических оснований «эффекта матрешки» показал, что этот эффект имеет как субъективные, так и вполне объективные причины. С одной стороны, он обусловлен разной степенью «организационного патриотизма» у различных категорий школьных субъектов, который за счет феномена «розовых очков» снижает критичность отношения к «родной школе». С другой стороны, безусловно, именно директор и его заместители обладают всей полнотой информации обо всех *условиях*, обеспечивающих, по их мнению, развивающий потенциал *всей школьной*

среды и, соответственно, отмечают в опросниках позиции более высокого уровня. Школьники же выбирают более «скромные» позиции, поскольку ориентируются только на *возможности*, которые *непосредственно доступны* лично для них.

Таким образом, можно сказать, что количественная разница между восприятием школьной среды администрацией и педагогами, с одной стороны, и учащимися, с другой, – это статистически зафиксированная разница между образовательными условиями и образовательными возможностями. При этом на практике педагогическое проектирование, планирование, а также отчетность строятся на основе «образовательных условий», что искажает характеристики реальной образовательной среды, в которой непосредственно происходит развитие учащихся.

Осуществляемая в настоящее время интенсивная «оптимизация» образовательных организаций обуславливает актуальность психологических исследований возникающих при этом социально-профессиональных проблем, которые пока остаются не только не изученными, но часто просто даже не выявленными. В этом плане представляются характерными неожиданные результаты, полученные нами при исследовании



одной из московских школ, которая оказалась включенной в образовательный комплекс в качестве «структурного подразделения» (рис. 5).

В условиях управления новой администрацией, имеющей опыт руководства базовой («топовой») школой данного комплекса, установленный нами ранее «эффект матрешки» уже не действует. Отмечена противоположная ситуация, когда новая

администрация в основном оценивает параметры школьной среды на низком уровне, в то время как оценки учителей остаются на среднем уровне, кроме оценки параметра «устойчивости», который в этом случае получает отрицательное значение, что совершенно понятно, поскольку данной школы больше не существует как с юридической, так и с административной точек зрения (см. рис. 5).



Рис. 5. Оценка параметров образовательной среды педагогами и вновь назначенной администрацией в условиях включения школы в качестве «структурного подразделения» в образовательный комплекс

Характерно, что новая администрация со своей позиции высоко оценивает среду по параметрам «обобщенности» (степень координации новой управленческой команды по «реформированию» школы) и «доминантности» (значимости для них данной среды). В целом низкая оценка школьной среды новой администрацией обусловлена профессиональной позицией: «До нас здесь ничего приличного и быть не могло... Вот мы-то «поднимем» эту школу до достойного уровня». При этом высокий показатель параметра «доминантности» у учителей позволяет предположить весьма конфликтную перспективу их взаимодействия с новым руководством, поскольку и для тех, и для других школа оказалась очень значимой в системе субъективных ценностей. С другой стороны, определенный оптимизм внушает высокая оценка учителями «мобильности» школьной среды, которая свидетельствует о готовности школьного коллектива к необходимым изменениям.

Эмпирическое выявление подобных социально-профессиональных противоречий, связанных с оценкой и организацией школьных образовательных сред, представляется важным

и перспективным направлением исследований экологической психологии образования.

Методология и результаты исследований сред различных образовательных организаций были представлены в 2015 г. в нашем публичном докладе «Школьная социально-образовательная среда: двадцать лет эмпирических исследований» на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования» в Институте развития образования Высшей школы экономики. Предложенная методология изучения социально-образовательных сред и разработанный методический арсенал используются в ряде психолого-педагогических исследований [25–27 и др.], что свидетельствует о формировании не только методологической, но и эмпирической базы экологической психологии образования.

Список литературы

1. Леонтьев А. Н. О учении о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 3. Ед. Хр. 402.
2. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Вопр. психологии. 1998. № 1. С. 108–127.



3. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001. 304 с.
4. *Давыдов В. В., Переверзев Л. Б.* К исследованию предметной среды для детей // *Техническая эстетика*. 1976. № 2–3. С. 4–6.
5. *Нийт Т.* Общие тенденции развития теорий о взаимоотношении человека и среды // *Человек. Среда. Общение*. Таллин, 1980. С. 5–25.
6. *Ковалев Г. А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // *Вопр. психологии*. 1993. № 1. С. 13–23.
7. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. 464 с.
8. *Абрамова Ю. Г.* Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 22 с.
9. *Рубцов В. В.* О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // *Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова*. М. ; Самара, 2001. С. 77–81.
10. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // *Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова*. М. ; Самара, 2001. С. 172–176.
11. *Климов Е. А.* О среде обитания человека глазами психолога // *Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова*. М. ; Самара, 2001. С. 7–9.
12. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем : теория и практика. СПб., 2007. 347 с.
13. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 193 с.
14. *Дерябо С. Д., Ясвин В. А.* Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // *Психол. журн*. 1996. № 17 (6). С. 4–18.
15. *Ясвин В. А.* Моделирование образовательной среды. М., 1997. 365 с.
16. *Dunkan O. D., Shnore L. F.* Cultural, behavioral and ecological perspectives in study of social organization // *Amer. Journal of Sociology*. 1969. Vol. 65, № 2. P. 132–136.
17. *Ясвин В. А.* Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // *Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология*. 2013. № 4 (26). С. 42–49.
18. *Ясвин В. А.* Психологическое моделирование образовательных сред // *Психол. журн*. 2000. Т. 21, № 4. С. 79–88.
19. *Ясвин В. А.* Экспертно-проектное управление развитием школы. М., 2011. 175 с.
20. *Кондрашина Ю. Ю.* Проектирование и мониторинг развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях : дис. ... магистра по направлению «Психолого-педагогическое образование». М., 2013. 92 с. URL: http://yasvinlab.ru/Content/pdfs/lab/Kondrashina_Magistr.pdf (дата обращения: 01.09.2016).
21. *Капцов А. В., Кичигин В. И.* Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования. Самара, 2003. 316 с.
22. *Нагорнова Л. Е.* Оценка студентами университетской среды // *Вопр. гуманитарных наук*. 2005. № 3. С. 34–52.
23. *Ясвин В. А.* Школа как развивающая среда. М., 2010. 360 с.
24. *Ясвин В. А., Рыбинская С. Н.* Влияние характеристик школьной среды на учебные достижения учащихся // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2015. Т. 15, вып. 2. С. 68–72.
25. *Вачкова С. Н.* Формирование уклада школы в информационно-коммуникационной среде : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 356 с.
26. *Гущина Т. Н.* Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 545 с.
27. *Чеклина Н. В.* Параметрическая характеристика взаимодействия школы и семьи как компонентов образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 142 с.

Образец для цитирования:

Ясвин В. А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 80–90. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90.

Research Educational Environment in Russian Psychology: from Methodological Discussion by the Empirical Results

W. A. Jasvin

Witold A. Jasvin, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, 4, Selskokhozya-
stveenyu Road, Moscow, 129226, Russia, vitalber@yandex.ru

It provides the most important methodological approaches to the study of social and educational environment that have emerged throughout the twentieth century in the Russian psychological and

pedagogical science. Substantiated formation of ecological education of psychology as a research direction. Summarizes the empirical results obtained in the study of educational media for more than 5 thousand Russian schools in the period 1995–2015 years on the basis of the author's methodology, including a set of system parameters: modality, breadth, intensity, conscious to, generality, emotionality, dominance, coherence, social activity, mobility, structure, security, and stability. The connection of the different levels of the school environment parameters with the level of educational success of students. The comparative analysis of the characteristics of pre-school, school and university environment. The differences in the assessment of the environment in different categories of members of the educational community in different organizational settings. Showing empirically



identified professional psychological contradictions between heads of schools and teachers, resulting from the restructuring of schools through the establishment of several schools of a single legal entity with structural divisions.

Key words: educational environment, development of personality, environmental psychology, education, the environment, assessment, educational environment, educational conditions and opportunities.

References

1. Leontev A. N. O uchenii o srede v pedologicheskikh rabotakh L. S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie) [About the teaching on environment in pedological works of L. S. Vygotsky {a critical study}]. *Nauchnyy arkhiv RAO* [Research archive Russian Education Academy], fund 82, inventory 3, storage unit 402 (in Russian).
2. Leontev A. N. Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotakh L. S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie) [The teaching on environment in pedological works of L. S. Vygotsky {a critical study}]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 1998, no.1, pp. 108–127 (in Russian).
3. Vygotskiy L. S. *Lektsii po pedologii* [Lectures on Pedology]. Izhevsk, 2001. 304 p. (in Russian).
4. Davydov V. V., Pereverzev L. B. K issledovaniyu predmetnoy srede dlya detey [To the study of the subject environment for children]. *Tekhnicheskaya estetika* [Technical aesthetics], 1976, no. 2–3, pp. 4–6 (in Russian).
5. Niyt T. Obshchie tendentsii razvitiya teorii o vzaimootnoshenii cheloveka i srede [The General trends of the development of theories about the relationship between human and environment]. In: *Chelovek. Sreda. Obshchestvo* [Man. Environment. Communication]. Tallinn, 1980, pp. 5–25 (in Russian).
6. Kovalev G. A. Psikhicheskoe razvitie rebenka i zhiznennaya sreda [Mental development of the child and environment]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 1993, no. 1, pp.13–23 (in Russian).
7. Gibson J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston, 1979. 332 p. (Russ. ed.: Gibson Dzh. *Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu*. Moscow, 1988. 464 p.).
8. Abramova Yu. G. *Osobennosti predstavleniy uchashchikhsya o prostranstve shkolnoy srede*: avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk [Perceptions of students about the space of the school environment: autoref. diss. ... cand. of psychology]. Moscow, 1995. 22 p. (in Russian).
9. Rubtsov V. V. O probleme sootnosheniya razvivayushchikh obrazovatelnykh sred i formirovaniya znaniya (k opredeleniyu predmeta ekologicheskoy psikhologii) [About the problem of the relation of the developing educational environments and the formation of knowledge {the definition of the subject of environmental psychology}]. *Materialy 2-i Ros. konf. po ekologicheskoy psikhologii* [Proceedings 2nd Russian conference on environmental psychology]. Ed. by V. I. Panov. Moscow, Samara, 2001, pp. 77–81 (in Russian).
10. Slobodchikov V. I. O ponyatii obrazovatel'noy srede v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya [The concept of the educational environment in the concept of developing education]. *Materialy 2-i Ros. konf. po ekologicheskoy psikhologii* [Proceedings 2nd Russian conference on environmental psychology]. Ed. by V. I. Panov. Moscow, Samara, 2001, pp. 172–176 (in Russian).
11. Klimov E. A. O srede obitaniya cheloveka glazami psikhologa [On the human environment through the eyes of a psychologist]. *Materialy 2-i Ros. konf. po ekologicheskoy psikhologii* [Proceedings 2nd Russian conference on environmental psychology]. Ed. by V. I. Panov. Moscow, Samara, 2001, pp. 7–9 (in Russian).
12. Panov V. I. *Psikhodidaktika obrazovatelnykh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. St. Petersburg, 2007. 347 p. (in Russian).
13. Manuylov Yu. S. *Sredovoy podkhod v vospitanii*: dis. ... d-ra ped. nauk [Environmental approach in education: autoref. diss. ... doct. of pedagogy]. Moscow, 1997. 193 p. (in Russian).
14. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Metodologicheskie problemy stanovleniya i razvitiya ekologicheskoy psikhologii [Methodological problems of formation and development of ecological psychology]. *Psikh. zhurn.* [Psychological Journal], 1996, no. 17 (6), pp. 4–18 (in Russian).
15. Yasvin V. A. *Modelirovanie obrazovatel'noy srede* [Modeling of the educational environment]. Moscow, 1997. 365 p. (in Russian).
16. Duncan O. D., Shnore L. F. Cultural, behavioral and ecological perspectives in study of social organization. *American Journal of Sociology*, 1969, vol. 65, no. 2, pp. 132–136.
17. Yasvin V. A. Ekologicheskaya psikhologiya obrazovaniya kak napravlenie psikhologo-pedagogicheskoy nauki [Environmental psychology of education as the direction of psychological and pedagogical science]. *Vestn. Moskov. gor. ped. un-ta. Ser. Pedagogika i psikhologiya* [Vestnik of Moscow city pedagogical University. Ser. Pedagogy and psychology], 2013, no. 4 (26), pp. 42–49 (in Russian).
18. Yasvin V. A. Psikhologicheskoe modelirovanie obrazovatelnykh sred [Psychological modeling of educational environments]. *Psikh. zhurn.* [Psychological Journal], 2000, vol. 21, no. 4, pp. 79–88 (in Russian).
19. Yasvin V. A. *Ekspertno-proektnoe upravlenie razvitiem shkoly* [Expert project management of the development of the school]. Moscow, 2011. 175 p. (in Russian).
20. Kondrashina Yu. Yu. *Proektirovanie i monitoring razvivayushchey srede v doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh*: dis. ... magistra po napravleniyu «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Designing and monitoring of educational environment in preschool education institutions: diss. ... master of psychology]. Moscow, 2013. 92 p. Available at: http://yasvinlab.ru/Content/pdfs/lab/Kondrashina_Magistr.pdf (accessed 1 September 2016) (in Russian).



21. Kaptsov A. V., Kichigin V. I. *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya* [Psychological and pedagogical support of multilevel higher education]. Samara, 2003. 316 p. (in Russian).
22. Nagornova L.E. Otsenka studentami universitetskoy sredy [Student evaluation of University environment]. *Voprosy gumanitarnykh nauk* [Journal of humanitarian Sciences], 2005, no. 3, pp. 34–52 (in Russian).
23. Yasvin V. A. *Shkola kak razvivayushchaya sreda* [School as educational environment]. Moscow, 2010. 360 p. (in Russian).
24. Yasvin V. A., Rybinskaya S. N. The effect of the characteristics of the school environment on academic achievement of students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 2, pp. 68–72 (in Russian).
25. Vachkova S. N. *Formirovanie uklada shkoly v informatsionno-kommunikatsionnoy srede*: dis. ... d-ra ped. nauk [The formation of school lifestyle in the information-communications environment: diss. ... doct. of pedagogy]. Moscow, 2014. 356 p. (in Russian).
26. Gushchina T. N. *Pedagogicheskie osnovaniya razvitiya subektnosti starsheklassnikov v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya*: dis. ... d-ra ped. nauk [Pedagogical bases of development of subjectivity of students in the system of additional education: diss. ... doct. of pedagogy]. Moscow, 2014. 545 p. (in Russian).
27. Cheklina N. V. *Parametricheskaya kharakteristika vzaimodeystviya shkoly i semi kak komponentov obrazovatelnoy sredy*: dis. ... kand. ped. nauk [Parametric characterization of the interaction of school and family as components of the educational environment: diss. ... cand. of pedagogy]. Moscow, 2006. 142 p. (in Russian).

Cite this article as:

Jasvin W. A. Research Educational Environment in Russian Psychology: from Methodological Discussion by the Empirical Results. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 80–90. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90.
