

*Е. Б. Лактионова*

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОБЪЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

*Теоретически обосновывается структурно-функциональная модель образовательной среды. Осуществляется анализ ее компонентов с выделением совокупности показателей, которые будут выступать в качестве критериев для оценки объекта психологической экспертизы. Выделяется психологическая составляющая в каждом компоненте, образующем структуру образовательной среды. Определяется перечень показателей, экспертную оценку которых необходимо осуществлять при проведении психологической экспертизы образовательной среды.*

**Ключевые слова:** психологическая экспертиза, структурно-функциональная модель образовательной среды, организационно-управленческий компонент, пространственно-предметный компонент, психодидактический компонент, социально-психологический компонент, субъектный компонент, психологическое качество, субъективное благополучие, удовлетворенность, личностное развитие, ресурсный потенциал.

*E. Laktionova*

### Structurally-Functional Model of Educational Environment as an Object of Psychological Examination

*The article regards the theory of a structural functional model of the educational environment. The analysis of its components and the identification of a set of indicators to be quality criteria for an assessment of the object of psychological examination have been carried out. The psychological component in each component forming the structure of the educational environment is described. A list of indicators for assessment in the psychological examination of the educational environment is suggested.*

**Keywords:** psychological examination, structural functional model of the educational environment, organizational and administrative component, spatial and subject component, psychodidactic component, social and psychological component, subject component, psychological quality, subjective wellbeing, satisfaction, personal development, resource potential.

Актуальность теоретической разработки и эмпирической проверки модели психологической экспертизы обусловлена потребностью современной социальной ситуации в новых инструментах оценки образовательной среды в аспекте формирования психологического ресурса ее субъектов и отсутствием апробированных средств такой оценки. Решение данной проблемы связано с разработкой научно обоснованного содержания психологической экспертизы образовательной среды, которая позволит осуществить комплексную оценку психологического качества образовательной среды

и определить характер условий, влияющих на личностное развитие ее субъектов.

Проведенный анализ существующих подходов к понятию «образовательная среда» (И. А. Баева, М. В. Башмаков, О. С. Газман, Д. В. Григорьев, Н. В. Груздева, С. Д. Дерябо, Е. А. Климов, Г. А. Ковалев, В. А. Козырев, Е. А. Козырева, В. П. Лебедева, И. Я. Лернер, А. А. Макареня, Ю. С. Мануйлов, Т. В. Менг, Н. Н. Моисеев, В. А. Орлов, В. Н. Панов, С. Поздняков, Н. Резник, М. Райдсепп, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, А. П. Тряпицына, Д. И. Фрумин, М. Хейдметс, М. Черноушек, В. А. Ясвин,

P. Bell, P. V. Gamp, Ravich, Wood и др.) позволяет отметить ее общие признаки, выделяемые большинством исследователей:

1. Образовательная среда является сложносоставным системным феноменом, совокупностью социального, пространственно-предметного и психодидактического компонентов, образующих систему координат условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности в рамках более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания, что диктует необходимость применения принципа культуросообразности.

2. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте конкретной социокультурной ситуации, она может выступать и как условие, и как средство воспитания, обучения и развития.

3. Образовательная среда обладает широким спектром модальности, обуславливающей разнообразие типов и видов локальных сред различного качества.

Для разработки научно обоснованного содержания и технологического обеспечения психологической экспертизы образовательной среды, мы будем исходить из определения образовательной среды предложенного в рамках концепции психологической безопасности И. А. Баяевой: «Образовательная среда есть 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. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов» [1, с. 18]. Психологическое качество образовательной среды определяется содержанием

этих отношений и является важным фактором развития личности ее субъектов.

В сегодняшней психолого-педагогической науке и практике выделяют несколько моделей образовательной среды:

- Эколого-личностная модель как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (В. А. Ясвин).

- Коммуникативно-ориентировочная модель как «сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующих цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» (В. В. Рубцов).

- Антропо-психологическая модель, представляющая собой не данность совокупности влияний и условий, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося (В. И. Слободчиков).

- Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов).

- Экопсихологический подход в рамках психодидактической парадигмы, согласно которой под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся в соот-

ветствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации (В. И. Панов).

Поскольку целью нашей работы является создание и эмпирическая проверка модели психологической экспертизы, необходимо разработать структурно-функциональную модель образовательной среды как объекта психологической экспертизы, определить образующий ее перечень компонентов, а также выделить психологическую составляющую в каждом из них.

Содержание психологической экспертизы определяет ее объект, которым является образовательная среда как условие для личностного развития ее субъектов. Проведенный теоретический анализ образовательной среды как объекта психологической экспертизы позволяет нам предложить структурно-функциональную модель образовательной среды, имеющую пятикомпонентный состав: *организационно-управленческий, пространственно-предметный, психодидактический, социально-психологический и субъектный*. Кратко опишем основное содержание каждого из перечисленных компонентов, а также показатели, экспертную оценку которых необходимо осуществлять при проведении психологической экспертизы образовательной среды.

Выделение *организационно-управленческого компонента* в структуре образовательной среды мы считаем необходимым, поскольку организация и развитие ее развивающего потенциала является ключевой управленческой задачей и во многом зависит от профессионально-деятельностной позиции администрации, которая составляет основное содержание указанного компонента. Его особенности во многом определяют своеобразие и индивидуальность образовательной среды, специфику реакций педагогического коллектива на внешние и внутренние события и позволяют оценить направление стратегического развития образовательного учреждения в целом.

Проблемы организационной культуры и организационного поведения хорошо изучены в зарубежных исследованиях в области психологии управления (Р. Акофф, Р. Ватерман, С. Девис, К. Камерон, Р. Куинн, Р. Морган, Т. Парсонс, Т. Питерс, Дж. Рорбах, В. Сате, Р. Уотерман, Ф. Харис, Г. Шварц, Э. Шейн и др.). Понятие организационной культуры включает в себя совокупность представлений о способах деятельности, о нормах поведения, набор привычек, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и т. п., сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации. Образовательное учреждение можно рассматривать как социальную систему, в которой любые процессы, в том числе и инновационные, осуществляются в двух аспектах:

- 1) изменения структуры, технологий, процедур, пространственных преобразований в образовательной среде;
- 2) изменения восприятия, способов мышления и поведения субъектов образовательной среды.

Очевидно, что гораздо труднее достичь изменений, связанных со вторым аспектом, это обусловлено тем, что он, как правило, обладает высокой степенью устойчивости и не склонен к быстрым изменениям, несмотря на административные усилия. Попытка радикальных перемен может вызвать у педагогического коллектива ощущение разрушения школы, которая, с их точки зрения, успешно функционировала.

Отметим также, что на организационно-управленческий компонент образовательной среды влияют как внешние (национальные традиции, экономические условия и т. д.), так и внутренние (особенности личности директора, образовательный уровень и уровень квалификации педагогов и т. д.) факторы. В ряде исследований отмечается, что многие проблемы и конфликты, воспринимаемые администрацией образовательного учреждения как обусловленные личностными особенностями отдельных педагогов,

на самом деле являются феноменом группового поведения, сформированным доминирующими в образовательной среде стереотипами и характером управленческих действий руководства образовательного учреждения.

Понимание особенностей организационно-управленческого компонента образовательной среды позволяет:

- выявить своеобразие данного образовательного учреждения;
- определить приоритеты и ограничения управленческих действий в нем;
- прогнозировать реакции педагогического коллектива на инновации и изменения;
- понять вероятность применимости опыта других образовательных учреждений в образовательной среде данной школы.

Поскольку специфическим свойством образовательной среды является ее насыщенность образовательными ресурсами, представляется принципиально важным отметить, что определение приоритетов, формирование и развитие этих ресурсов относятся к функциям организационно-управленческой деятельности в образовательном учреждении. К основным показателям организационно-управленческого компонента можно отнести: наличие четкой концепции деятельности образовательного учреждения и степень координации деятельности всех субъектов образовательной среды; эмоциональную насыщенность образовательной среды; согласованность влияния образовательной среды школы с другими факторами среды обитания; степень интеграции, преемственность с другими образовательными учреждениями, сотрудничество с учреждениями культуры, средствами массовой информации, молодежными организациями, органами самоуправления и т. д.; способность к ориентации на современные социальные запросы, мобильность методов образования, кадрового обеспечения образования, средств образования.

*Пространственно-предметный компонент образовательной среды* включает в

себе большую смысловую и эмоциональную нагрузку и рассматривается нами с позиций экпсихологического подхода. Отметим, что пространственно-предметная среда учебного заведения рассматривалась исследователями, прежде всего, с точки зрения ее влияния на ребенка и выступала исключительно как средство его воспитания (Я. А. Коменский, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, М. Монтессори, Я. Корчак, В. В. Давыдов, Г. А. Ковалев, В. А. Ясвин и др.).

Мы исходим из идеи, что создание психологически комфортной среды подразумевает такую организацию пространства, при которой образовательный процесс осуществляется наиболее эффективно, а для этого необходимо, чтобы предметно-пространственный компонент позитивно влиял на эмоциональное и физическое состояние всех субъектов этой среды (как учащихся, так и педагогов). Мы также подчеркиваем важность возможности осуществления пространственного и предметного выбора всеми субъектами образовательного процесса, поскольку организация гетерогенной и сложной структуры данного компонента обеспечивает дополнительные ресурсы для их познавательного и эстетического развития. Актуализация этих ресурсов осуществляется через приобретение разнообразного сенсорного опыта при взаимодействии с различными элементами предметной среды и возможность самостоятельных действий в ней.

Немаловажно, что пространственно-предметный компонент может влиять на повышение сплоченности и сознательности всех субъектов образовательной среды посредством трансляции символических сообщений, необходимых для оптимального функционирования данной среды.

Анализ пространственно-предметного компонента образовательной среды осуществляется по следующим показателям: оформление пространственно-предметного компонента с учетом физических, психических и возрастных особенностей учащихся;

многоканальность воздействия предметно-пространственной среды (через различные органы чувств); культуросообразность (соответствие общекультурным требованиям, учёт особенностей национальных культур); наличие рекреационного пространства; наличие элементов предметно-пространственной среды, являющихся результатами работы самих субъектов образовательного процесса; эстетичность и аккуратность элементов художественно-эстетического оформления интерьеров школы и прилегающего к ней пространства; информационно-организующие элементы предметно-пространственной среды.

*Психодидактический компонент* образовательной среды включает в себя содержание образовательного процесса: образовательные программы, технологии, методы обучения, и т. д., реализуемые в образовательном учреждении. В значительной степени психодидактический компонент задан федеральным государственным образовательным стандартом среднего (полного) общего образования, учебные программы и учебно-методические комплексы, реализуемые в образовательном учреждении, также рекомендованы министерством образования и науки РФ.

В психологическом аспекте важно, что новое требуемое качество образования (согласно Концепции модернизации российского образования) может быть достигнуто за счет перехода от репродуктивно-адаптивных образовательных технологий к развивающим (обеспечивающим опережающий характер образования и развития учащихся); использования субъектности обучаемого (учебный материал становится для ученика личностно значимым); преемственности содержания и методов обучения при переходе с одной ступени школьного обучения на другую. В качестве исходного основания для определения содержания и методов образовательных технологий должны использоваться психологические (индивидуально-типологические) особенности обучающихся

ся. Подобная психологическая обусловленность содержания и методов обучения вводит собственно психологическую составляющую разработки и практической реализации образовательных технологий, которая может реализовываться при приоритетном использовании психологических оснований (закономерностей и механизмов психического развития обучающихся).

Исходя из указанных позиций, анализ психодидактического компонента образовательной среды целесообразно осуществлять по определенным показателям: для оценки эффективности образовательных программ — социально-педагогические показатели (обучаемость, динамика наполняемости и т. п.); квалификационные показатели (образовательные дипломы, грамоты и т. п.); образовательные стандарты (отечественные, зарубежные); использование психологических закономерностей и особенностей развития детей в качестве исходного основания для разработки и практической реализации авторских программ дополнительного образования; уровень развития способностей учащихся; для экспериментальных и авторских образовательных программ — оценка соответствия программы базовым позициям концепции данного образовательного учреждения и типу образовательной среды посредством рефлексивной оценки психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и конкретных методов обучения, использованных для разработки данной программы; эффективность обучения и развития учащихся; оценка готовности кадрового потенциала к работе в данных условиях и по соответствующим технологиям.

Отметим, что поскольку данный компонент в своей основе является унифицированным, мы не подвергаем анализу его дидактическое содержание, однако эффективность его методического воплощения, реализуемого посредством педагогического взаимодействия, может быть проверена эмпирически.

С точки зрения психологического анализа наиболее значимыми являются социально-психологический и субъектный компоненты. *Социально-психологический компонент* образовательной среды (процессы взаимодействия участников образовательного процесса) фиксируется на основании выделенных показателей: референтность образовательной среды, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия в образовательной среде, защищенность от психологического насилия в образовательной среде.

Характеризуя предмет психологической экспертизы образовательной среды, отметим, что гипотетически он включает в себя изучение особенностей взаимодействия в диадах «педагог — учащийся», «педагог — педагог», «педагог — администрация», «педагог — родители учеников», «учащийся — учащийся», «учащийся — администрация», «учащийся — родители учеников», «педагог — педагог», «администрация — администрация», «администрация — родители учеников», «родители учеников — родители учеников» и т. д. Однако учитывая обстоятельство, что образовательная реальность не индивидуальна, а соотносится с группами учеников (школьным классом, подготовительными группами и т. д.), с коллективом педагогов, родителей, администрации, элементы, подлежащие экспертизе, могут умножаться многократно. Арсенал средств современной практической психологии позволяет замерить, оценить особенности взаимодействия в каждой такой диаде, однако эта бесконечность элементов экспертизы делает ее, по сути, невозможной в реальной практике. Кроме того, целесообразность столь широкого и подробного его рассмотрения ставит под сомнение меткая фраза Л. С. Выготского: «Когда объем понятия растет и стремится к бесконечности, то по известному логическому закону его содержание столь же стремительно падает до нуля» [2, с. 308].

Решение проблемы связано, на наш взгляд, с применением вышеуказанных

обобщенных, интегральных показателей отношения, а также с выявлением в этих диадах, а точнее, в системе отношений участников образовательного процесса системного отношения, задающего и определяющего характер взаимодействия во всех остальных элементах. Системообразующим отношением образовательной деятельности является отношение в диаде «педагог — учащийся», поскольку личность педагога определяет возможность организации продуктивного образовательного процесса в целом. Все остальные отношения выступают как, несомненно, важные и влиятельные, но, по сути, играющие роль условий, некоего фона, на котором разворачивается основное отношение. Следует заметить, что, несмотря на то, что отношение педагога к ребенку является основополагающим, было бы неправильным утверждать, что только это отношение оказывает влияние на отношение ребенка к образовательной среде; негативное отношение к школе может быть вызвано причинами, не связанными с учителем. Это может быть нарушение взаимоотношений и с одноклассниками, и с родителями (если речь идет о ребенке); и с коллегами, и с администрацией (если речь идет о педагоге). Специфика образовательного процесса определяется взаимной обусловленностью деятельности педагога и деятельности ученика, потому что учитель как субъект педагогической деятельности и ученик как субъект учебной деятельности неразрывно связаны. Субъектность педагога предполагает отношение учителя к ученику как к самооценности и как к субъекту его собственной учебной деятельности и отношение учителя к себе как к субъекту собственной педагогической деятельности. Взаимобусловленность этих отношений составляют специфику субъектности педагога. Нарушение содержания хотя бы в одном из этих отношений не позволяет говорить о субъектности учителя, он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагогической. Предметная дея-

тельность педагога выступает средством этой взаимосвязи.

В существующих подходах к образовательной среде *субъектный компонент* большинством исследователей не выделяется отдельно, хотя требование сегодняшней социальной ситуации в контексте развития личности подразумевает развитие ее субъектности. Поскольку объектом психологической экспертизы является образовательная среда как условие для личностного развития ее субъектов, мы считаем, что оценка ее психологического ресурса не может быть полноценно осуществлена без отдельного рассмотрения субъектного компонента в общей структуре образовательной среды. Следовательно, важно обосновать его показатели (субъективное благополучие и личностные качества педагога и ученика) и их взаимосвязь.

Психологическая экспертиза включает в себя не только оценку актуального состояния образовательной среды, но и анализа причин, его обуславливающих, а также прогноз возможных последствий его развития. Педагогу принадлежит ведущая роль в процессе создания условий для развития личности ученика в образовательной среде, поэтому в качестве решающего фактора оптимизации образовательного процесса можно рассматривать личность педагога. Для эффективности деятельности и профессионального развития педагога важно, насколько он благополучен в образовательной среде, так как субъективное благополучие оказывает влияние на различные проявления психического состояния человека, на успешность деятельности, на эффективность межличностного взаимодействия, что особенно значимо для профессиональной педагогической деятельности. Переживание благополучия является важнейшей составной частью доминирующего настроения личности. Через доминирующее настроение, субъективное благополучие как интегративное, особо значимое переживание оказывает постоянное влияние на различные парамет-

ры психического состояния человека и, как следствие, на успешность поведения, продуктивность деятельности, эффективность межличностного взаимодействия и многие другие стороны внешней и внутренней активности индивида. Поскольку педагог реализует свою профессиональную деятельность в образовательной среде, она играет существенную роль в системе его отношений и переживаний. Объективно хорошие условия среды (архитектурные и материальные условия предметно-пространственного компонента) не оказывают прямого, непосредственного влияния на удовлетворенность, на переживания эмоционального комфорта и благополучия. Эти переживания в большей степени зависят от того, как учитель воспринимает себя в качестве члена педагогического коллектива, какое место в нем он занимает, как он оценивает процесс своей самореализации. Здесь особенно важны удовлетворенность качеством отношений всех субъектов образовательной среды в целом, успешность раскрытия своих потенциалов, удовлетворение важнейшей потребности — потребности в самореализации, в освоении социального пространства школы.

Образовательная среда вносит свой вклад в процесс формирования ценностей и установок, а также образований, которые во многом определяют направленность оценок жизнедеятельности, обретение своего места в системе различных отношений, самоотношение и смысловые образования, которые в значительной степени детерминируют субъективное благополучие педагогов и учащихся. Субъективное благополучие может являться и категорией субъектности человека, в которой слиты воедино и восприятие, и оценка, и соотнесение, и другие процессы, обусловленные через многократные опосредования внешними и внутренними детерминантами; речь идет, прежде всего, о субъективности отношений личности [5]. Результаты ряда исследований детерминант субъективного благополучия

личности, проведенных как в отечественной, так и в зарубежной психологии, свидетельствуют в пользу высокой значимости профессионального фактора (М. Аргайл, К. Муздыбаев и др.) Прежде всего это относится к понятию «удовлетворенность трудом» как эмоционально-оценочному отношению личности к выполняемой работе и к условиям ее протекания. Удовлетворенность трудом является интегративным показателем, отражающим благополучие личности в профессионально-трудовой деятельности. Непосредственное влияние удовлетворенность трудом оказывает на настроение, психическое состояние, психологическую устойчивость личности; рост удовлетворенности профессией может рассматриваться в качестве фактора, позитивно влияющего на степень стрессоустойчивости учителей [4].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что в становлении субъективного благополучия существенную роль играют и внешние по отношению к личности условия, среди которых наиболее значимым является образовательная среда, формирующая не только установки относительно норм поведения и деятельности, но и личностные конструкты, которые можно рассматривать как показатели «самоэффективности» и успешности педагога. Это дает нам основания рассматривать субъективное благополучие и удовлетворенность трудом педагога в образовательной среде в качестве важных факторов его профессионального саморазвития и эффективности деятельности с последующим включением их в перечень показателей психологической экспертизы.

В образовательной среде школы педагог для ребенка выступает первым представителем широкого социума, за которым институционально закреплено право признания или непризнания ценности ребенка для общества в целом, поэтому влияние педагога на развитие ребенка является весьма существенным, а на ранних этапах школьной жизни — определяющим. Мы полагаем, что

психологически значимыми условиями, формирующими личностное и социальное развитие ученика, являются состояние образовательной среды и уровень личностного развития педагога, а формирование перечня желаемых показателей личностного потенциала учащихся возможно при наличии достаточной выраженности этих качеств в структуре личности педагога. В обосновании данного положения лежит «закон продуктивных образов результатов», сформулированный Н. В. Кузьминой, согласно которому специалист образования (педагог), обладающий продуктивной компетентностью, способный созидать искомые духовные продукты в себе, обеспечивает продуктивное саморазвитие учащихся, готовность выпускников к продуктивному решению предстоящих задач в новой образовательной, профессиональной, социальной среде. Действие закона проявляется в том, что только специалист образования (педагог), свойства которого как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, развиты на достаточном уровне, который может быть чувствителен к названным признакам, касающимся учащихся, который испытывает потребность в их развитии, осознает способности, мотивы, интересы учащихся и приобщает их к своей учебной дисциплине, к ее пониманию, усвоению, применению. Недостаточное их развитие, выпадение из профессиональной общности, самоблокирование в общей структуре образа результата будет препятствовать развитию творческой готовности выпускников к продуктивному решению предстоящих задач. Подчеркнем, что образовательная среда рассматривается нами как совокупность условий и возможностей для развития личности ее субъектов, следовательно, в психологическом аспекте вариантом решения проблемы оценки эффективности образовательной среды допустимо рассматривать определение совокупности показателей личностных характеристик учащихся, соответствующих современным требованиям



социальной жизни. Эти показатели будут выступать в качестве критериев психологической экспертизы для оценки эффективности личностного развития (или качеств личности) выпускника. Образование как часть человеческой культуры всегда связывалось с формированием личности, необходимость осознания этого факта подчеркивал в своих трудах А. С. Макаренко: «Цели нашей работы должны быть выражены в реальных качествах людей» [3, с. 124].

Портрет желаемого или «идеального» выпускника школы традиционно является выражением существующей ментальности, характерной для общества, а мировоззренческие установки общества выступают основным ориентиром в формировании этого портрета. Психологический анализ содержания основных нормативно-правовых документов правительства Российской Федерации в области образования позволяет определить исходные целевые установки среднего образования, с позиций которых общество сегодня предъявляет школе определенный заказ на выпускника. В проекте Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования сформулированы цели и задачи среднего образования; также в нем определено, каким должен быть выпускник средней школы. Планируемые результаты выстраиваются на основе требований к результатам образования, включающих: предметные результаты (знания и умения); метапредметные результаты (способы деятельности); личностные результаты, представляющие наибольший интерес для нашего исследования, где показатели личностного развития выпускника рассматриваются как важная составляющая человеческого потенциала. Стандарт ориентирует школу на становление следующих личностных характеристик выпускника:

- сформированность толерантного сознания и поведения личности в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать

в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;

- сформированность навыков сотрудничества со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, со взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности;

- сформированность нравственного сознания, чувств и поведения на основе усвоения общечеловеческих нравственных ценностей;

- готовность и способность к образованию, в том числе к самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности;

- сформированность гражданской позиции выпускника как сознательного, активного и ответственного члена российского общества.

Вышеперечисленные ожидаемые результаты образования включают в себя определенные психологические качества выпускника, обеспечивающие успешность личностного, профессионального и карьерного роста молодого человека, окончившего школу. В рамках такого подхода основной задачей образовательной среды становится формирование готовности выпускников решать социальные задачи, проявляя активность, творческие способности, толерантность в межличностном взаимодействии, волевые качества, коммуникативные компетенции, конструктивное поведение в трудных ситуациях.

Следовательно, в перечень показателей субъектного компонента должны быть включены: личностные качества ученика и педагога (толерантность, субъектность, направленность личности в общении, смысловые ориентации, волевой потенциал, креативность, стратегии совладающего поведения), удовлетворенность трудом и субъективное благополучие педагога.

Анализ совокупности показателей, которые определены нами в качестве критериев для оценки объекта психологической экспертизы, позволяет оценить психологическую составляющую в каждом из компонентов, образующих структуру образовательной среды, и решить проблему комплексной оценки психологического качества условий, в которых осуществляется развитие субъектов образовательной среды.

Предлагаемый вариант структурно-функциональной модели образовательной

среды позволяет описать ее как диалектическое единство связанных между собой и взаимообусловленных компонентов, что представляется оптимальным для разработки теоретической модели психологической экспертизы.

В рамках предложенной модели психологическая экспертиза может рассматриваться в двух аспектах: как эффективное средство оценки психологического качества образовательной среды и как условие, позволяющее оптимизировать ее ресурсный потенциал.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
3. *Шамионов Р. М.* Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.
4. *Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А.* Психология адаптации личности. СПб., 2002.
5. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: В 8 т. / Редкол.: М. М. Кондаков (гл. ред.) и др. М.: Педагогика, 1983–1985.

### REFERENCES

1. *Baeva I. A.* Psihologicheskaia bezopasnost' v obrazovanii. SPb.: Sojuz, 2002. 271 s.
2. *Vygotskij L. S.* Sbranie sochinenij. M.: Pedagogika, 1982. T. 1.
3. *Shamionov R. M.* Psihologija subjektivnogo blagopoluchija lichnosti. Saratov, 2004.
4. *Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A.* Psihologija adaptatsii lichnosti. SPb., 2002.
5. *Makarenko A. S.* Pedagogicheskie sochinenija: V 8 t. / Redkol.: M. M. Kondakov (gl. red.) i dr. M.: Pedagogika, 1983–1985.