

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-185-192

EDN: SLDCWC

Модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды как концептуальная основа анализа ее социокультурных рисков

Эльвира Нурахматовна Гилемханова

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18
enkazan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>

Аннотация. Актуальность представленного теоретического исследования связана с трансформациями пространства образовательной среды, в которой усиливаются проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса и дезадаптивные проявления личности. Целью исследования является разработка концептуальной основы анализа социокультурных рисков образовательной среды, которая осуществлялась на основе метода онтологического развертывания (метод Аристотеля) в реконструкции В. Я. Дубровского и метода схематизации в традиции системно-структурной методологии и системно-мыследеятельностного подхода. Теоретическим результатом исследования явилась модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды как инструмент анализа рискогенности образовательной среды, позволяющий реализовать психолого-педагогические профилактические мероприятия, опираясь на типологию рискогенности образовательных сред.

Особое внимание уделено описанию этапов разработки схемы социокультурных рисков образовательной среды, послужившей теоретической рамкой разработанной модели. Практическая значимость модели связана с реализацией на ее основе мониторинга рискогенности образовательной среды в конкретном регионе, направленного на выявление учащихся «группы риска». Основные результаты исследования: 1) модель нулевого дисбаланса позволяет рассматривать выявляемые социокультурные риски образовательной среды с позиции низкой эффективности реализации стержневых процессов образовательной среды, выделяя при этом комбинации рискогенности образовательных сред; 2) схема социокультурных рисков образовательной среды идентифицирует специфические для образовательной среды процессы, функции, носителей процессов и рисков, которые являются результатом несоответствия функциональной организованности носителя процесса его ключевой функции.

Ключевые слова: психолого-педагогическая модель дисбаланса; социокультурный риск; образовательная среда; социально-психологическая безопасность; стержневые процессы образовательной среды; социально-психологический мониторинг; индивидуализация; интеграция

Для цитирования: Гилемханова Э. Н. Модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды как концептуальная основа анализа ее социокультурных рисков // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 185-192. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-185-192>. <https://elibrary.ru/sldcwc>

Original article

The model of the imbalance of the core processes in the educational environment as a conceptual basis for the analysis of its socio-cultural risks

Elvira N. Gilemkanova

Candidate of psychological sciences, associate professor at the department of pedagogical psychology, Kazan (Volga) federal university. 420008, Kazan, Kremliovskaya st., 18
enkazan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>

Abstract. The socio-cultural transformations of the living space, including the learning environment determine the relevance of the presented theoretical study. The intensification of problems related with personal maladaptation and interaction between the subjects of education is obvious. The aim of the study is to develop a model as a theoretical frame for the analysis the sociocultural risks in education order to monitor the riskiness of the learning environment. The system approach and the second concept of the system were used to achieve this goal. The author uses such theoretical methods as the ontological deployment method (Aristotle method) in the reconstruction of V. Dubrovsky and

the schematization method in the tradition of system-structural methodology and system-investigative approach. The result of the study was the Model of imbalance of core processes in the learning environment as a tool for analyzing the riskiness in education, which allows stakeholders to organize psychological and pedagogical preventive programs, based on the typology of riskiness in learning environment. The article pays a great attention to the description of the stages in the development of the scheme of socio-cultural risks in learning environment. The practical application of the model is to use it to monitor the riskiness of the regional learning environment, aimed at identifying students of the «risk group». The main results of the study are: 1) the imbalance model identifies sociocultural risks of the educational environment indicated in the Scheme as the divergence (disco adaptation) and low efficiency of implementing core processes of the educational environment, highlighting types of riskiness of educational environments; 2) the scheme of sociocultural risks in the educational environment identifies processes, functions, process carriers and risks specific to the educational environment.

Keywords: psychological-educational imbalance model; sociocultural risk; learning environment; safety of learning environment; core processes of the educational environment; socio-psychological monitoring; individualization; integration

For citation: Gilemkanova E. N. The model of the imbalance of the core processes in the educational environment as a conceptual basis for the analysis of its socio-cultural risks. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(5): 185-192. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-185-192>. <https://elibrary.ru/sldcwc>

Введение

Распространение в современной образовательной среде различных деструкций во взаимодействии между участниками образовательного процесса (троллинг, буллинг, кибербуллинг, вооруженные нападения и др.) предъявляет высокие требования к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательных организаций и учреждений среднего и высшего профессионального образования. Чрезвычайная важность превенции социокультурных рисков образовательной среды подтверждается динамикой деструктивного аутоагрессивного и асоциального поведения обучающихся образовательных организаций в России за последние годы. Целью данного исследования является разработка модели для теоретического обоснования анализа социокультурных рисков образовательной среды в рамках мониторинга ее рискогенности.

Методология и теоретические методы исследования

В рамках данного исследования применялся системный подход: предмет исследования рассматривался с позиции второго понятия системы [Щедровицкий, 2015]. В качестве основного метода теоретического исследования был применен метод онтологического развертывания (метод Аристотеля) в реконструкции В. Я. Дубровского [Дубровский, 2008]. Также применялся метод схематизации в традиции системно-структурной методологии и СМД-подхода [Модели и технологии, 2019].

Теоретические рамки исследования

Разработка схемы социокультурных рисков образовательной среды — первый шаг для систематизации и комплексного изучения социо-

культурных рисков образовательной среды. Разработанные в российской науке модели образовательных сред — «Эколого-личностная» В. А. Ясвина [Ясвин, 2001], «Коммуникативно-ориентированная» В. В. Рубцова [Рубцов, 2002], «Антрополого-психологическая» В. И. Слободчикова [Слободчиков, 2005], «Психодидактическая» В. П. Лебедевой [Лебедева, 2011], «Экопсихологическая» В. И. Панова [Панов, 2004] — нашли свое отражение в авторской схеме рисков образовательной среды.

Широко известно, что проблема изучения сложных систем заключается в том, что они включены в еще более сложные, объемлющие их системы, с одной — содержат разнородные подсистемы и элементы [Щедровицкий, 1997]. Когда целью воздействия является профилактика деструктивного поведения обучающихся в образовательной среде, актуализируется вопрос: что составляет ядро образовательной среды, обеспечивающее максимальную отдачу от профилактических мер.

Д. Норт пишет о необходимости или современной тенденции преобразовывать неопределенность в риск [Норт, 2010]. Для того чтобы осуществить данное преобразование в области образовательной среды, необходимо отобразить данную область в удобных схемах. Одним из необходимых инструментов является построение онтологической картины изучаемой области, которое проводилось согласно основным принципам системно-структурной методологии [Технология системного мышления, 2016]. Конструирование онтологической картины образовательной среды мы проводили с помощью метода онтологического развертывания в реконструкции В. Я. Дубровского [Дубровский, 2008].

Для того чтобы задать целостное основание для разработки онтологической картины образовательной среды, необходимо выделить ключевую категорию изучаемой области, базовый процесс. Теоретический анализ показал, что наиболее приемлемой для целей построения онтологии образовательной среды является категория взаимодействия. Данная категория выступает центральной в отечественных работах, посвященных образовательной среде [Панов, 2004; Рубцов, Ивошина, 2002; Слободчиков, 2005]. Образовательная среда, как и любая другая, характеризуется спецификой взаимовлияний личности и среды. Личность и образовательная среда в данном случае выступают компонентами единой системы, согласование которых основывается на поиске динамического равновесия двух полярных процессов — развития и приспособления [Гилемханова, 2020]. Категории «развитие» и «приспособление» были рассмотрены в качестве основных конструктивных средств или базисных онтологом. Их выделение является первым этапом онтологического развертывания (нисхождение от эмпирически конкретного к эмпирически абстрактному). Второй этап онтологического развертывания (в гегелевских терминах — «восхождение от абстрактного к конкретному») осуществлялся путем перекрестного составления промежуточных онтологом и последующей возвратно-конкретизирующей переинтерпретации исходных онтологом. На данном этапе осуществлялось соотнесение с эмпирическим материалом с использованием принципа «категориальной ловушки».

В результате перекрестной атрибуции противопоставленных онтологом было получено 2 промежуточные категории: приспособленное развитие (образование) и развивающее приспособление (модернизация). На данной основе были определены социокультурные риски образовательной среды с позиции второго понятия системы [Технология системного мышления, 2016] (Таблица 1).

Таблица 1

Социокультурные риски образовательной среды с позиции системного подхода

Процессы	Функции	Носители процесса	Риски
Индивидуализация	Активизация личности	Социальный блок	Социальная апатия
Формирование	Обучение	Дидактический блок	Низкая образованность
Модернизация	Соответствие требованиям со-	Управленческий блок	Неконкурентоспособность

Процессы	Функции	Носители процесса	Риски
	временности		
Интеграция	Трансляция норм деятельности и мышления	Пространственно-семантический блок	Распространение ненормативных эталонов

«Схема — есть выражение операционально-деятельностного содержания, предписание к действию, с одной стороны, а с другой — объект, который через эти действия открывается» [Щедровицкий, 2015, с. 336]. Представленная в Таблице 1 система соответствия социокультурных рисков образовательной среды стержневым процессам, функциям и носителям процесса в полной мере соответствует вышеприведенному определению, отражая и образовательную среду, и предписания к профилактическим действиям.

В соответствии со вторым понятием системы, «представить нечто как простую систему — значит описать это в четырех планах, а именно: процесса; функциональной структуры; организованности материала (морфология); просто материала» [Технология системного мышления, 2016, с. 30].

Опишем схему образовательной среды с позиции системного подхода.

1. *Процесс*. Все процессы, проходящие в образовательной среде и специфичные для нее можно отнести к одному из 4-х процессов: индивидуализация, формирование, модернизация и интеграция. Индивидуализация: реализация ценностно-смысловых доминант личности; формирование: усложнение/ совершенствование внешней и внутренней структуры; модернизация: обеспечение соответствия социокультурным нормам; интеграция: сопряженность общегрупповых целей и интересов.

2. *Функциональная структура*. Конкретная схема образовательной среды (Рис. 1), отражающая связи между категориями, позволяет определить, что между индивидуализацией и формированием лежит связь обеспечения. Формирование обеспечивает возможности для индивидуализации. Между модернизацией и интеграцией — также связь обеспечения: модернизация обеспечивает возможность интеграции. При этом процесс индивидуализации реализует функцию активизации субъектов образования, процесс формирования — обучение, модернизация — соответствие требованиям современности, интеграция — трансляцию норм деятельности и мышления.

3. *Организация материала, соответствующая процессу.* Индивидуализация: индивидуализация и гуманизация образовательного процесса; формирование: совершенствование и повышение вариативности системы подготовки обучающихся в контексте ведущих типов деятельности; модернизация: корпоративная этика и стратегическое планирование с учетом темповых и форматных характеристик; интеграция: адаптивная норма, культурный полиморфизм.

Внешние индикаторы соответствия организованности материала реализуемому стержневому процессу: индивидуализация — психологическая подготовка преподавательского состава, реализация психолого-педагогических мероприятий по обеспечению гармоничного развития обучающихся, формирование ценностно-смысловых доминант личности как превенция социальной апатии (ключевого риска стержневого процесса индивидуализации); формирование: образовательный рейтинг как проявление учебных достижений обучающихся; модернизация: социальный и экономический рейтинг региона, позволяющий оценить соответствие материально-технического обеспечения процесса образования требованиям современности; интеграция: воспитательный рейтинг, отражающий эффективность интериоризации обучающимися норм деятельности и мышления, с одной стороны, и позволяющий интегрироваться в более широкие просоциальные общности, с другой.

4. *Материал.* Индивидуализация: коллектив образовательного учреждения; формирование: дидактические материалы; модернизация: администрация; интеграция: образовательное пространство образовательного учреждения.

Модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды

Рискогенность образовательной среды рассматривается в рамках эффективности реализации четырех описанных выше стержневых процессов образовательной среды (Рис. 1).

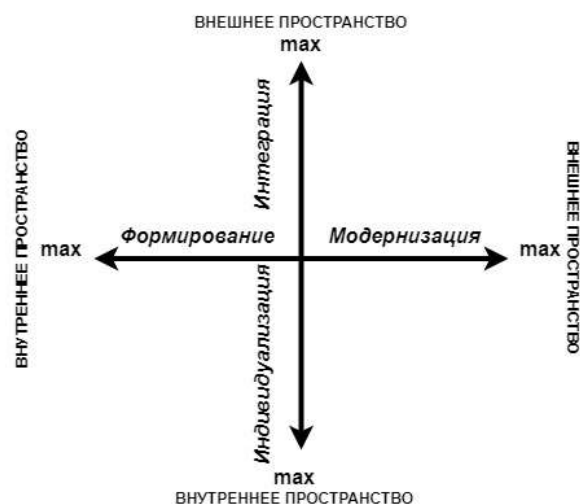


Рис. 1. Модель стержневых процессов образовательной среды

Рискогенность образовательной среды может быть выражена через степень расхождения эффективности стержневых процессов по принципу комплементарности: индивидуализация — интеграция и формирование — модернизация.

При этом дисбаланс может быть установлен и по модальности, и по полюсу.

По модальности выделяют дисбаланс – горизонтальный (по оси модернизация — формирование);

– вертикальный (по оси интеграция — индивидуализация);

– бимодальный (по двум осям).

По полюсу дисбаланс может быть

– положительным;

– отрицательным;

– биполюсным.

Согласно данной модели чем более выражен вектор расхождения (отрицательный/положительный дисбаланс), тем большие усилия необходимо затрачивать для возвращения системы в состояние безопасности. Варианты баланса и дисбаланса отражены в Таблице 2.

Таблица 2

Название и характеристика степени расхождения комплементарных стержневых процессов по уровню эффективности

Степень расхождения	Характеристика	Обозначение
Нулевой дисбаланс	Комплементарные процессы расходятся по уровню выраженности на высокий и низкий	+/- (Плюс/минус)
Отрицательный дисбаланс	Отставание одного из комплементарных стержневых процессов при средних показателях другого	-/= (Минус/равно)
Отрицательный баланс	Отставание обоих комплементарных стержневых процессов	-/- (Минус/минус)
Положительный дисбаланс	Усиленное развитие одного из стержневых процессов образовательной среды без поддержки	+/= (Плюс/равно)

Степень расхождения	Характеристика	Обозначение
	комплементарного стержневого процесса (при средних показателях другого)	
Положительный баланс	Обоюдное эффективное развитие комплементарных стержневых процессов	+/+ (Плюс/плюс)
Срединный баланс	Обоюдная реализация комплементарных стержневых процессов на среднем уровне (индифферентность)	=/=

На теоретическом уровне типы рискогенности образовательных сред, согласно представленной модели, могут быть обозначены в соответствии с модальностью и типом расхождения (например, горизонтальный положительный дисбаланс — вертикальный положительный баланс). Представленная схема открывает новые возможности для практики. Поскольку, согласно Схеме социокультурных рисков образовательной среды, формирование обеспечивает возможности для индивидуализации, эффективность данного стержневого процесса образовательной среды определяет результативность профилактики социальной апатии. В рамках социально-психологического мониторинга данный аспект соотносится с количеством детей «группы риска» по депрессивным эмоциональным нарушениям. Модернизация или соответствие образовательной среды требованиям современности обеспечивает возможности для пространственно-семантической интеграции, что определяет эффективность трансляции субъектам образовательного процесса норм деятельности и мышления и обеспечивает результативность профилактики асоциальных форм поведения учащихся. Взаимосвязь стержневых процессов образовательной среды с ключевыми индикаторами социально-психологических мониторингов образовательной среды представлена на Рисунке 2.

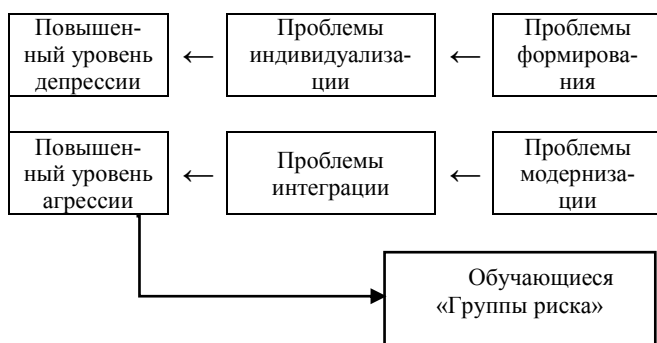


Рис. 2. Взаимосвязь стержневых процессов образовательной среды с ключевыми индикаторами социально-психологических мониторингов образовательной среды.

На основании определения вертикальных и горизонтальных процессов образовательной среды нами сделан теоретический вывод: горизонтальный дисбаланс стержневых процессов образовательной среды приводит к одному из вариантов вертикального дисбаланса, что будет являться перспективой наших дальнейших исследований.

Дискуссия

Анализ авторской схемы социокультурных рисков образовательной среды проведен с позиции ее отношения к имеющимся в отечественной науке традициям понятийного рассмотрения образовательной среды. Отметим, что ключевое видение образовательной среды как места реализации взаимодействия в авторской «субъектно-контекстной» системе образовательной среды соответствует позиции В. И. Слободчикова, определяющего образовательную среду как системный продукт взаимодействия учащегося, образовательного пространства, места и управления образованием [Слободчиков, 2005]. Здесь же отметим выделение управленческого аспекта, не обозначенного в качестве автономного в структуре образовательной среды эколого-личностной модели [Ясвин, 2001]. На авторской схеме «носители процессов» (социальный блок, дидактический блок, управленческий блок и пространственно-семантический блок) соотносятся с компонентами эколого-личностной модели, в которой обозначены социальный, психодидактический и пространственно-предметный компоненты [Ясвин, 2001]. Большое значение в авторском понимании профилактики социокультурных рисков имеет социальный блок, организованность которого для реализации процессов индивидуализации обозначена как гуманизация и индивидуализация образовательного процесса. Это возможно, только если педагоги и обучающиеся, составляющие социальный блок, обеспечивают соблюдение принципов, заложенных в коммуникативной модели (обеспечение благоприятного психологического климата, психологической организации передачи знаний, учет психологических характеристик учащихся) [Рубцов, 2002].

Ключевым в определении функции социального блока является активизация личности согласно авторской схеме социокультурных рисков образовательной среды, что сопряжено с видением цели образовательной среды В. В. Рубцова, определяющего ее как «...сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [Рубцов, 2002, с. 177].

Смысловое содержание стержневого процесса индивидуализации в рамках авторской схемы также находит отражение в психодидактической модели дифференциации и индивидуализации образовательной среды [Лебедева, 2011]. А смысловое содержание стержневого процесса интеграции соответствует рассмотрению образовательной среды как части культурного пространства, заложенной в представлении об образовательной среде в рамках экологической концепции В. И. Панова [Панов, 2004]. Авторская схема социокультурных рисков образовательной среды имеет пересечения с интерактивной моделью S. Anderson [Anderson, 1982], показывающей взаимосвязь поведения учащихся с культурной, социальной, экологической подсистемами. Также можно соотнести компоненты модели с аспектами социальной среды J. A. Coyne [Coyne, 1983], который определяет четыре аспекта для описания образовательной среды: индивидуальные особенности учащегося; экологические аспекты окружающей среды (экология); программы, политика и процедуры (социальные системы), психосоциологический климат (культура). Р. М. Insel, Р. Н. Моос [Insel, 1974] также разработали похожую классификацию окружающей среды, названную *социальной экологией*. Она описывает взаимодействие человека с физическими и социальными аспектами окружающей среды: психологическую атмосферу и психосоциальные характеристики; экологические факторы (географические, метеорологические, архитектурные); параметры поведения (имеющие материальные и поведенческие компоненты); организационную структуру (размер и охват контроля); усредненные личностные характеристики индивидуумов в пределах окружающей среды (возраст, способности); функциональные аспекты конкретных ситуаций (укрепление окружающей среды, непредвиденные обстоятельства, которые поддерживают определенное поведение). Взаимосвязь органи-

зационного уровня с личностным, также соотносится с данными D. Cornell и др. [Cornell, 2015], продемонстрировавшими, что более высокая дисциплинарная структура образовательной организации определяет снижение рисков агрессивного и виктимного поведения обучающихся. Обобщая вышеприведенные психолого-педагогические и социально-экологические модели, можно отметить, что рискогенность образовательной среды рассматривается как социальное явление, возникающее в результате сложной взаимосвязи между людьми и средами, что отмечено в работах ученых разных лет [Bronfenbrenner, 1979; Vacchini, 2015; Dilalla, 2008; Dodge, 2003; Dragone, 2020]. Поведенческие проблемы учащихся в научной литературе часто обозначают связанными с факторами окружающей среды, такими как семья и школа [Joseph, 2021]. Схема социокультурных рисков образовательной среды также содержательно соотносится в приведенными эмпирическими исследованиями и в ряде случаев может являться объяснительной моделью нарушенных форм безопасности. В частности, проблемы интеграции, ключевым риском которой является трансляция ненормативных форм деятельности и мышления, могут составлять основу интерпретации механизмов моральной нейтрализации и нарушения процесса интернализации моральных ценностей, вследствие чего в средах с высоким уровнем молодежь становится менее чувствительной к последствиям насилия [Huesmann, 2007].

Заключение

На основе представленных выше теоретических исследований можно сформулировать следующие основные выводы:

1. Описание социокультурных рисков образовательной среды с позиции системно-структурной методологии дает возможность идентифицировать специфические для образовательной среды процессы, функции, носители процессов и риски. Согласно представленной системе риски являются результатом несоответствия функциональной организованности носителя процесса его ключевой функции.

2. Психолого-педагогическая модель дисбаланса позволяет рассматривать обозначенные в системе социокультурные риски образовательной среды с позиции расхождения (дискоадаптации, дисбаланса) и низкой эффективности реализации стержневых процессов образовательной среды, выделяя комбинации рискогенности образовательных сред.

3. Рассмотрение стержневых процессов образовательной среды во взаимосвязи с ключевыми индикаторами социально-психологических мониторингов образовательной среды позволяет анализировать социокультурные риски образовательной среды с позиции их своевременной прервенции.

На основе применения теоретических методов исследования и следования традициям системомыследеятельностной методологии был разработан ряд конструктов, определяющих видение причинно-следственных связей деструкций, имеющих место в современной образовательной среде. Предложенная автором психолого-педагогическая модель дисбаланса является инструментом анализа рискогенности образовательной среды и позволяет реализовать психолого-педагогические профилактические мероприятия, опираясь на типологию рискогенности образовательных сред.

Библиографический список

1. Гилемханова Э. Н. Социокультурные риски психологической безопасности современной школы. Казань : Бриг, 2020. 132 с.
2. Дубровский В. Я. Введение в общую теорию деятельности. Цикл лекций // Гуманитарные технологии : аналитический портал. 2008. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/doc/6554> (дата обращения: 15.05.2022).
3. Лебедева В. П. Психодидактика — предмет научного интереса // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 7. С. 45-52.
4. Модели и технологии в управлении и образовании. Разработки Методологической школы управления «Пестово» // Модели и технологии / гл. ред. А. Г. Реус. Москва : Перо, 2019. 224 с.
5. Норт Д. Понимание процесса экономических изменений / пер. с англ. К. Мартынова, Н. Эдельмана. Москва : Высшая школа экономики, 2010. 258 с.
6. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. Москва : Наука, 2004. 197 с.
7. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. Москва : Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
8. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. 270 с.
9. Технология системного мышления: опыт применения и трансляция технологий системного мышления / А. П. Зинченко и др. Москва : Альпина Паблишер, 2016. Т. 9. 280 с.
10. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / ред. А. А. Пископфель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. Москва : Шк. культ. политики, 1997. 656 с.
11. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология (курс лекций). 4-е изд. Москва : Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2015. 464 с.
12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
13. Anderson C. S. The Search for School Climate: A Review of the Research. Review of Educational Research, 1982. № 52 (3). P. 368-420.
14. Gilemkanova E. N Sociocultural Risks of the Educational Environment as a Basis for the Classification of Schools by Level of Socio-Psychological Safety // Valeeva R. (Ed.) V International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. ARPHA Proceedings, 2019. P. 945-961.
15. Bacchini D., De Angelis Grazia, Dragone Mirella, Esposito Concetta, Affuso Gaetana Individual and Environmental Correlates of Adolescents' Moral Decision-Making in Moral Dilemmas Frontiers in Psychology 12. 2021.
16. Bacchini D., Affuso G., Aquilar S. Multiple Forms and Settings of Exposure to Violence and Values: Unique and Interactive Relationships With Antisocial Behavior in Adolescence. J. Interpers // Violence. 2015. № 30. P. 3065-3088.
17. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design ; Harvard University Press: Cambridge, MA, USA, 1979.
18. Cornell D., Shukla K., Konold T. Peer victimization and authoritative school climate: a multilevel approach. J. Educ. Psychol, 2015. 107:1186.
19. Coyne J. A., Bundgaard J., Prout T. Geographic Variation of Tolerance to Environmental Stress in *Drosophila pseudoobscura* // The American Naturalist. 1983. V. 122. № 4. P. 474-488.
20. Dilalla L. F., Mullineaux P. Y. The effect of classroom environment on problem behaviors: a twin study. J. Sch. Psychol. 2008. № 46. P. 107-128.
21. Dodge K. A., Pettit G. S. A Biopsychosocial Model of the Development of Chronic Conduct Problems in Adolescence // Dev. Psychol. 2003. № 39. P. 349-371.
22. Dragone M., Esposito C., De Angelis G., Affuso G., Bacchini D. Pathways Linking Exposure to Community Violence, Self-serving Cognitive Distortions and School Bullying Perpetration: A Three-Wave Study // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. № 17 (1). P. 188.
23. Huesmann L. R., Kirwil L. «Why observing violence increases the risk of violent behavior in the observer» // The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression. eds. D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, and I. D. Waldman (Cambridge, UK: Cambridge University Press), 2007. P. 545-570.
24. Insel P. M., Moos R. H. Psychological environments: Expanding the scope of human ecology // American Psychologist. 1974. № 29 (3). P. 179-188.
25. Joseph N., Sinha U., D'Souza M. Assessment of determinants of behavioral problems among primary school children in Mangalore city of South India // Curr. Psychol. 2021.

Reference list

1. Gilemhanova Je. N. Sociokul'turnye riski psihologicheskoj bezopasnosti sovremennoj shkoly = Sociocultural risks of psychological safety in modern school. Kazan' : Brig, 2020. 132 s.
2. Dubrovskij V. Ja. Vvedenie v obshhuju teoriju dejatel'nosti. Cikl lekcij = Introduction to general theory of activity. Lecture cycle // Gumanitarnye tehnologii : analiticheskij portal. 2008. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/doc/6554> (data obrashhenija: 15.05.2022).
3. Lebedeva V. P. Psihoididaktika — predmet nauchnogo interesa = Psychodidactics is a subject of scientific interest // Zhurnal nauchno-pedagogicheskoy informacii. 2011. № 7. S. 45-52.
4. Modeli i tehnologii v upravlenii i obrazovanii. Razrabotki Metodologicheskoy shkoly upravlenija «Pestovo» = Models and technologies in governance and education. Pilot projects of the Methodological School of Management «Pestovo» // Modeli i tehnologii / gl. red. A. G. Reus. Moskva : Pero, 2019. 224 s.
5. Nort D. Ponimanie processa jekonomicheskikh izmenenij = Understanding the process of economic change / per. s angl. K. Martynova, N. Jedel'mana. Moskva : Vysshaja shkola jekonomiki, 2010. 258 s.
6. Panov V. I. Jekologicheskaja psihologija: opyt postroenija metodologii = Environmental psychology: methodology building experience. Moskva : Nauka, 2004. 197 s.
7. Rubcov V. V. Proektirovanie razvivajushhej obrazovatel'noj sredy shkoly = Designing the school's developmental educational environment / V. V. Rubcov, T. G. Ivoshina. Moskva : Izd-vo MGPPU, 2002. 272 s.
8. Slobodchikov V. I. Ocherki psihologii obrazovaniya = Essays on the psychology of education. Birobidzhan : Izd-vo BGPI, 2005. 270 s.
9. Tehnologija sistemnogo myshlenija: opyt primeneniya i transljaccii tehnologij sistemnogo myshlenija = System thinking technology: experience in applying and translating of system thinking technologies / A. P. Zinchenko i dr. Moskva : Al'pina Pablisher, 2016. T. 9. 280 s.
10. Shhedrovickij G. P. Filosofija. Nauka. Metodologija = Philosophy. Science. Methodology / red. A. A. Piskoppel', V. R. Rokitjanskij, L. P. Shhedrovickij. Moskva : Shk. kul't. politiki, 1997. 656 s.
11. Shhedrovickij G. P. Orgupravlencheskoe myshlenie. Ideologija, metodologija, tehnologija (kurs lekcij) = Organizational management thinking. Ideology, methodology, technology (lecture course). 4-e izd. Moskva : Izd-vo Studii Artemija Lebedeva, 2015. 464 s.
12. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniju = Educational environment: from modeling to design. Moskva : Smysl, 2001. 365 s.
13. Anderson C. S. The Search for School Climate: A Review of the Research. Review of Educational Research, 1982. № 52 (3). P. 368-420.
14. Gilemhanova E. N. Sociocultural Risks of the Educational Environment as a Basis for the Classification of Schools by Level of Socio-Psychological Safety // Valeeva R. (Ed.) V International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. ARPHA Proceedings, 2019. P. 945-961.
15. Bacchini D., De Angelis Grazia, Dragone Mirella, Esposito Concetta, Affuso Gaetana Individual and Environmental Correlates of Adolescents' Moral Decision-Making in Moral Dilemmas Frontiers in Psychology 12. 2021.
16. Bacchini D., Affuso G., Aquilar S. Multiple Forms and Settings of Exposure to Violence and Values: Unique and Interactive Relationships With Antisocial Behavior in Adolescence. J. Interpers // Violence. 2015. № 30. P. 3065-3088.
17. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design ; Harvard University Press: Cambridge, MA, USA, 1979.
18. Cornell D., Shukla K., Konold T. Peer victimization and authoritative school climate: a multilevel approach. J. Educ. Psychol, 2015. 107:1186.
19. Coyne J. A., Bundgaard J., Prout T. Geographic Variation of Tolerance to Environmental Stress in *Drosophila pseudoobscura* // The American Naturalist. 1983. V. 122. № 4. P. 474-488.
20. Dilalla L. F., Mullineaux P. Y. The effect of classroom environment on problem behaviors: a twin study. J. Sch. Psychol. 2008. № 46. R. 107-128.
21. Dodge K. A., Pettit G. S. A Biopsychosocial Model of the Development of Chronic Conduct Problems in Adolescence // Dev. Psychol. 2003. № 39. R. 349-371.
22. Dragone M., Esposito C., De Angelis G., Affuso G., Bacchini D. Pathways Linking Exposure to Community Violence, Self-serving Cognitive Distortions and School Bullying Perpetration: A Three-Wave Study // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. № 17 (1). P. 188.
23. Huesmann L. R., Kirwil L. «Why observing violence increases the risk of violent behavior in the observer» // The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression. eds. D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, and I. D. Waldman (Cambridge, UK: Cambridge University Press), 2007. R. 545-570.
24. Insel P. M., Moos R. H. Psychological environments: Expanding the scope of human ecology // American Psychologist. 1974. № 29 (3). P. 179-188.
25. Joseph N., Sinha U., D'Souza M. Assessment of determinants of behavioral problems among primary school children in Mangalore city of South India // Curr. Psychol. 2021.

Статья поступила в редакцию 20.07.2022; одобрена после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.

The article was submitted on 20.07.2022; approved after reviewing 29.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.