



УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ

М. Ю. Михайлина

Михайлина Марина Юрьевна, кандидат социологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии образования, Саратовский областной институт развития образования, Россия, mihailina@rambler.ru

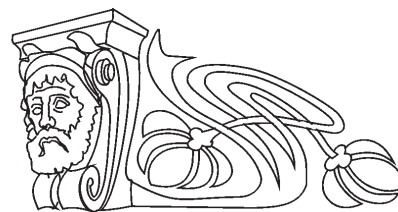
Целью представленного в статье исследования является сравнительный анализ уровней характеристик субъективно воспринимаемого психологического благополучия участников образовательного процесса в моно- и гетерогендерном образовательном пространстве. Предположительно наличие взаимосвязи гендерных факторов, заложенных в ту или иную модель образовательного пространства, и субъективной оценки психологической безопасности участников образовательного процесса. Исследование выполнено на выборке представителей образовательных учреждений с разными моделями организации образовательного процесса: кадетской школы; школы, реализующей раздельно-параллельное обучение; гимназии ($n = 437$): обучающиеся ($n = 251$, возраст 13–16 лет, 64% – мальчики), родители обучающихся ($n = 114$, 86% – матери), учителя ($n = 72$, 92% женщин), с применением психодиагностического инструментария: методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (И. А. Баевой, модификация М. Ю. Михайлиной), авторской анкеты. Установлено, что в модели классов смешанного обучения, основанном на гетерогендерном принципе, адаптивный уровень субъективного благополучия учащихся встречается чаще, чем в двух других моделях, что свидетельствует о более сложных адаптивных стратегиях, усвоенных учащимися. Учащиеся кадетских классов, объединенные по моногендерному принципу, отличаются более низким уровнем субъективного благополучия. Промежуточные результаты получены в классах раздельно-параллельного обучения, представляющих собой разновидность гетерогендерной организации образовательного пространства. Приведены данные сравнительного анализа учительских и родительских позиций в отношении различных моделей обучения. Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования его результатов при оптимизации образовательного процесса в школах с разными моделями образовательной среды, в зависимости от гендерных особенностей ее организации.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, гендерно ориентированное обучение, моногендерное и гетерогендерное образовательное пространство, субъективное благополучие, участники образовательного процесса.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-212-219

Актуализация проблемы исследования

Система образования в России последнее десятилетие находится в поиске оптимальных моделей образовательного пространства для удовлетворения разноплановых запросов обще-



ства к конечному продукту образовательного процесса как элемента социализации подрастающего поколения – молодых людей, способных к эффективному функционированию в современном обществе. Неслучайно в зоне этого поиска оказалась модель обучения, в основу которой положен гендерный принцип.

Социокультурный подход к обучению и воспитанию, заложенный Л. С. Выготским, сегодня получил методологическое и теоретическое развитие в работах отечественных и зарубежных авторов в области социальной психологии и культурной антропологии – Ф. Арьеса [1], Л. Ф. Обуховой [2], И. С. Кона [3]. Особое внимание следует уделить относительно новому направлению исследований, связанных с психологической безопасностью личности в качестве ведущей характеристики образовательной среды (И. А. Баевой [4], Е. В. Бурмистровой [5], Т. С. Кабаченко [6], А. А. Мирошниченко, Д. Р. Мерзляковой [7], В. И. Слободчикова [8]), пониманию субъективного благополучия личности как «эмоционально-оценочного отношения человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими» [9, с. 214].

Безопасность образовательной среды предполагает исследование психологической защищенности от различного рода психологического насилия. По мнению И. А. Баевой, «критериальной базой оценки психологической безопасности образовательной среды выступают особенности субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, педагогов, администраторов образования), содержание образования (как совокупная целостность знаний, умений и навыков, а также способов их получения), особенности взаимоотношений в диадах: ребенок-ребенок, ребенок-взрослый, взрослый-взрослый» [10, с. 12].

Психологическая безопасность может рассматриваться как ведущая характеристика образовательной среды современной школы, которая определяет ее развивающий характер и позволяет моделировать психолого-педагогические условия обучения и воспитания на основе сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся, родителей и педагогов. Психологическую безопасность можно рассматривать через призму различных критериев в структуре образовательного взаимодействия: физический критерий предполагает нормативное функционирование



организма человека и субъективное ощущение здоровья; индивидуально-психологический рассматривается через адаптивность личности к внешним воздействиям, позитивное отношение к миру, умение защититься от разного рода манипулятивных практик; личностный уровень отражает социально-эмоциональные переживания человека, которые актуализируются в ответ на события, несущие потенциальную или реальную угрозу безопасности и целостности личности или значимых для личности людей [11, с. 62].

Данные исследований отечественных и зарубежных авторов (И. А. Баевой, С. В. Пазухиной) [12] позволяют утверждать, что навык противодействия психологическому насилию, который формирует образовательная среда, развивает социальную компетентность и формирует ожидания социального принятия и позитивной внутренней позиции по отношению к предлагаемым социальным ролям и самому себе в процессе взросления, в конечном итоге обеспечивает высокий уровень социальной адаптации личности к окружающей действительности.

Обращение к раздельному обучению как модели образовательного пространства, в которой психологическая безопасность учащихся обеспечивается снижением рисков за счет создания моногендерной среды, требует уточнений и изучения процессов социальной адаптации в таких условиях. С одной стороны, моногендерный подход к образованию и воспитанию подрастающего поколения составляет неотъемлемую часть мировой образовательной традиции и, собственно, именно с ним исходно связано само понятие образования в древнегреческой и римской культурах, заложивших основы европейской цивилизации. С другой стороны, те сообщества и те системы социальных практик, на которые было ориентировано традиционное моногендерное образование, сами по себе были построены на основаниях, существенно отличающихся от тех, на которых основываются их современные аналоги [1, 3]. Так, архаические индоевропейские системы обучения и воспитания предполагали не постепенную адаптацию подростков ко взрослому состоянию и, соответственно, пошаговое формирование «взрослых» навыков самоконтроля, социальной ответственности и эмпатии, повышение порога агрессивности и т. д., а, напротив, поощрение моделей поведения, которые мы бы сейчас сочли девиантными, на фоне тотальной социальной, пищевой, сексуальной и т. д. депривации – с последующим пороговым переходом к собственно взрослости, в рамках которой предшествующий опыт стигматизировался как недопустимый во «взрослом» общественном пространстве.

Именно на этом строился такой традиционный институт, как юношеские мужские союзы, реликты которого до сих пор играют крайне

важную роль в самоорганизации моногендерных социальных сред (Н. Schurtz [13], F. H. Steward [14], В. Ю. Михайлин [15]). И не учитывать этой «фоновой институциональной памяти» при формировании моногендерных образовательных пространств в современных условиях было бы весьма опрометчиво.

Специфические для современных сообществ европейского типа стратегии воспитания и взросления, институционализованные в государственных и негосударственных образовательных системах, а также в ряде сосуществующих с этими системами практик (репетиторство, домашнее обучение и т. д.), формируют поле социальных связей, в которое так или иначе, в тех или иных ролевых позициях оказывается включен практически каждый современный человек. В самом общем виде предлагаемые этим полем позиции можно разбить на три группы: «учительские», «ученические» и «родительские»; для этих трех групп в рамках школы сформированы определенные позиционные ниши, с которыми, в свою очередь, связаны социальные и поведенческие стереотипы, линейки социальных статусов, системы распределения символических капиталов и т. д.

Группы эти прежде всего различаются между собой по степени и способам контроля ситуаций, возникающих как в пределах собственных ниш, так и в более широком поле, по степени ответственности за эти ситуации, по способам конструирования собственной и чужой идентичности в рамках образовательного пространства. Для каждой из этих групп пребывание в означенном поле и участие в ситуациях взаимодействия, им определяемых, связаны с принципиально различающимися между собой системами мотиваций, соотносятся с разными системами ценностных ориентиров, иерархий и определяют уровень субъективно переживаемой психологической безопасности.

Целью исследования является сравнительный анализ уровней характеристик субъективно воспринимаемого психологического благополучия участников образовательного процесса в моно- и гетерогендерном образовательном пространстве. Предполагается наличие взаимосвязи гендерных факторов, заложенных в ту или иную модель образовательного пространства, и субъективной оценки психологической безопасности участников образовательного процесса.

Описание выборки исследования

Исследование выполнено на выборке представителей образовательных учреждений с разными моделями организации образовательного процесса: кадетской школы; школы, реализующей раздельно-параллельное обучение; гимназии



($n = 437$): обучающиеся ($n = 251$, возраст 13–16 лет, 64% – мальчики), родители обучающихся ($n = 114$, 86% – матери), учителя ($n = 72$, 92% женщины).

Первая модель представлена профессионально специализированным интернатным учреждением – кадетской школой-интернатом № 1 г. Саратова, где классы формируются по гендерному принципу и предполагают в качестве приоритетной модели маскулинность в поведении обучающихся в контексте гражданско-патриотического воспитания.

Вторая модель реализуется на базе средней общеобразовательной школы № 9 г. Балашова как раздельно-параллельное обучение и также формирует гендерно однородное образовательное пространство в виде классов мальчиков и классов девочек, где преподавание выстраивается в соответствии с психофизиологическими характеристиками пола и соответствует методике В. Ф. Базарного, направленной на сохранение здоровья обучающихся. При этом «жесткого» разделения по гендерному принципу здесь нет: вся внеурочная и досуговая деятельность направлена на обогащение моделей гендерного взаимодействия и расширение полоролевого репертуара учащихся.

Третья модель может считаться классической формой традиционного обучения детей в смешанных классах. В исследовании принимали участие учащиеся, родители и учителя гимназии № 1 г. Саратова (табл. 1).

Таблица 1/ Table 1

Характеристика выборки исследования
Characteristics of the sample of the study

Модель организации образовательного процесса	Учащиеся	Родители	Учителя
Моногендерные классы	84	56	19
Раздельно-параллельные классы	86	32	24
Гетерогендерные классы	81	26	31
Всего	251	114	72

Методики и методы исследования

Для реализации исследования нами была выполнена модификация опросника «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» И. А. Баяевой [4], позволяющая качественно и количественно оценить уровень психологической безопасности и психологической защищенности опрошенных участников образовательного процесса: в основу модификационной версии были положены вопросы из этого опросника. Согласно И. А. Баяевой, опросник

ориентирован на выявление трех показателей: «интегральный показатель отношения к образовательной среде», «значимые характеристики образовательной среды и индекс удовлетворенности ими», «индекс психологической безопасности образовательной среды».

Целям и задачам нашего исследования наиболее полно отвечает третий показатель, который отражает субъективные переживания субъектов образовательного процесса и позволяет оценить психологическое и социальное благополучие личности, уровень удовлетворенности своим социально-психологическим статусом. Соотношение социально одобряемых параметров публичного статуса личности и ее психологической стабильности, связанной с гармонизацией сферы чувств и эмоций в образовательном пространстве, определялось условным количественным показателем – коэффициентом психологического благополучия. Для отнесения вопроса к одной из двух групп высказывания использовался метод экспертной оценки содержания вопросов. Фокус-группа экспертов по вопросам психологической безопасности образовательной среды была представлена педагогами-психологами, учителями, родительской общественностью и представителями системы управления образованием. Участникам фокус-группы были предложены вопросы, структура которых предполагала выявление двух уровней актуализации проблемы психологической безопасности образовательной среды: уровень публичных ожиданий, или «формальный» срез отношения к проблеме, и уровень личностного отношения к образовательной среде, или «субъективно значимый» срез.

В первой группе находились вопросы общего порядка, требующие оценки в целом качества взаимоотношений с учителями, учащимися, родителями, коллегами или администрацией – в зависимости от группы респондентов. Вторая группа объединила ситуационно обусловленные вопросы, в которых респондент оценивает свои субъективные показатели психологической защищенности, такие как угроза публичного унижения, оскорбления, высмеивания, игнорирования.

Соотношение «формальных» и «субъективно значимых» ответов и формирует коэффициент психологического благополучия (КП), который респондент актуализирует в нашем исследовании.

После того, как шкалы были объединены в единый опросник, была произведена проверка на надежность с помощью коэффициента Кронбаха, позволяющего установить внутреннюю согласованность шкал, описывающих выборку. В анализ были включены данные, полученные на выборке из 108 человек. Статистическая проверка показала, что на уровне значимости $p \leq 0,01$ α Кронбаха составляет 0,81. Данный показатель является высоким, что указывает на



надежность опросника. Каждому варианту выбранных ответов присваивался балл от одного до пяти в зависимости от того, в какой степени респондент доволен каждой из выбранных характеристик, и от того, насколько защищенным он себя ощущает в образовательном пространстве школы. Для выявления различий в показателях коэффициента психологического благополучия исследуемых выборок был проведен сравнительный анализ по критерию *U* Манна–Уитни с применением программного пакета SPSS Statistics 20.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученный массив данных позволил выделить три группы респондентов, различающихся по степени выраженности КФ. Ответы, в которых коэффициент психологического благополучия оценивался от 15 до 35 баллов, были отнесены к категории «группы риска» и соответствовали

первой группе. Результаты от 36 до 55 баллов были объединены во вторую группу: психологическая безопасность респондентов этой группы определена как выраженная адаптивность по отношению к образовательной среде и рассматривается как относительное благополучие личности в образовательном пространстве. Третью группу составили респонденты, чей коэффициент психологического благополучия выше 56 баллов, что характеризует комфортное, безопасное состояние человека и может рассматриваться как оптимальное для личности, институционализованные в образовательную систему (табл. 2).

Данные табл. 2 свидетельствуют о значимых различиях в суммарном показателе психологического благополучия кадетов и учащихся классов раздельно-параллельного обучения ($U = 928$; $p \leq 0,05$), кадетов и учащихся смешанных классов ($U = 872$; $p \leq 0,001$), учащихся раздельно-параллельных классов и смешанных ($U = 841$; $p \leq 0,001$).

Таблица 2/ Table 2

Сравнительный анализ коэффициента психологического благополучия в выборке учащихся
Comparative analysis of the coefficient of psychological well-being in the sample of students

Модель организации образовательного процесса	Уровень психологического благополучия								
	Ниже среднего			Средний			Высокий		
	<i>n</i>	МКФ	σ	<i>n</i>	МКФ	σ	<i>n</i>	МКФ	σ
Моногендерные классы	14	21,34	5,3	50	42,67	1,6	10	60,56	3,1
Раздельно-параллельные классы	4	30,02	7,1	64	51,08	4,7	18	66,27	1,8
Гетерогендерные классы	8	19,25	3,6	67	48,23	4,2	6	63,50	4,6

Примечание. *n* – количество испытуемых; МКФ – среднее значение коэффициента психологического благополучия; σ – среднеквадратическое отклонение.

Межгрупповой сравнительный анализ позволил выявить статистически достоверные различия в уровне социально одобряемых ответов в исследуемых выборках кадетов и учащихся классов раздельно-параллельного обучения ($U = 56$; $p \leq 0,01$), учащихся смешанных классов и классов раздельно-параллельного обучения ($U = 24$; $p \leq 0,01$).

Согласно полученным данным, комфортной с точки зрения учащихся можно считать среду раздельно-параллельного обучения, предусматривающую снижение субъективных рисков взаимодействия в образовательном процессе. Однако в этой группе опрошенных и самое большое количество социально одобряемых ответов, что заставляет предположить влияние на полученный результат ситуационной переменной, связанной с повышенным вниманием к классам раздельно-параллельного обучения, участвующим в экспериментальной апробации этой модели обучения.

В модели смешанного обучения средний (адаптивный) уровень субъективного благопо-

лучия учащихся встречается чаще, чем в двух других, что свидетельствует о более сложных адаптивных стратегиях, усвоенных учащимися, и здесь социально одобряемые ответы не столь часты, как в раздельно-параллельных классах

Учащиеся моногендерных классов чаще других демонстрировали низкий уровень субъективного благополучия, большое количество социально одобряемых ответов, что может свидетельствовать о формализации способов взаимодействия «внешними» агентами социальной среды и сформированности принципиально разных систем «кодирования», соответствующих различным коммуникативным средам, характерным для моногендерных групп.

Данные, приведенные в табл. 3, свидетельствуют об отсутствии статистически значимых различий в оценке уровня психологического благополучия учителей, работающих по трем образовательным моделям.

Для учителей мотивации взаимодействия имеют отношение к сфере профессиональной деятельности и к выстраиванию сетевых соци-



Таблица 3/ Table 3

Сравнительный анализ коэффициента психологического благополучия в выборке учителей
Comparative analysis of the coefficient of psychological well-being in the sample of teachers

Модель организации образовательного процесса	Уровень психологического благополучия								
	Ниже среднего			Средний			Высокий		
	<i>n</i>	МКЦ	σ	<i>n</i>	МКЦ	σ	<i>n</i>	МКЦ	σ
Моногендерные классы	2	28	2,5	5	49	4,6	10	65	1,7
Раздельно-параллельные классы	2	33	2,2	10	52	2,8	11	68	1,5
Гетерогендерные классы	4	32	2,2	21	50	2,8	8	70	1,3

Примечание. Условные обозначения см. табл. 2.

альных отношений, формальных или неформальных, в рамках, определяемых, в первую очередь, именно профессиональной деятельностью. Можно предположить, что психологическое благополучие учителя прежде всего будет связано с комфортом профессиональной деятельности, в том числе связанной с режимами собственного материального жизнеобеспечения.

Межгрупповой сравнительный анализ позволил выявить статистически достоверные различия в уровне социально одобряемых ответов у учителей, работающих в кадетской школе и в смешанных классах ($U = 14; p \leq 0,05$); учителей кадетской школы и в классах с раздельно-параллельным обучением ($U = 29; p \leq 0,05$), а также у учителей раздельно-параллельного обучения и смешанных классов ($U = 18; p \leq 0,05$). Отсюда следует, что учитель более прочих включен имен-

но в институционализированную составляющую образовательного поля. Оно интересует его, прежде всего, как сфера профессиональной самореализации и может незначительно затрагивать бытовые, интимные, микрогрупповые контексты, в которые он вовлечен за пределами школы, и те системы связей, которые существуют в рамках этих контекстов.

Данные (табл. 4) свидетельствуют о наличии значимых различий в показателе суммарного психологического благополучия родителей в трех сравниваемых группах: родителей кадетов и тех, кто учится в классах с раздельно-параллельным обучением ($U = 117; p \leq 0,05$), родителей кадетов и родителей учащихся смешанных классов ($U = 107; p \leq 0,05$); родителей учеников классов раздельно-параллельного обучения и тех, кто учится в смешанных классах ($U = 131; p \leq 0,05$).

Таблица 4/ Table 4

Сравнительный анализ коэффициента психологического благополучия в выборке родителей
Comparative analysis of the coefficient of psychological well-being in the sample of parents

Модель организации образовательного процесса	Уровень психологического благополучия								
	Ниже среднего			Средний			Высокий		
	<i>n</i>	МКЦ	σ	<i>n</i>	МКЦ	σ	<i>n</i>	МКЦ	σ
Моногендерные классы	10	33	1,8	38	51	4,0	8	70	2,8
Раздельно-параллельные классы	8	31	1,5	16	48	2,3	8	62	2,5
Гетерогендерные классы	12	23	4,5	14	51	2,5	5	65	2,7

Примечание. Условные обозначения см. табл. 2.

Межгрупповой сравнительный анализ выявил значимые различия только среди группы «недовольных» родителей, в первой группе, чей уровень субъективного психологического благополучия ниже среднего: родителей кадетов и родителей учеников классов раздельно-параллельного обучения ($U = 16; p \leq 0,05$), родителей кадетов и тех, кто учится в смешанных классах ($U = 48; p \leq 0,05$); родителей учащихся классов раздельно-параллельного обучения и смешанных классов ($U = 23; p \leq 0,05$).

Родительская позиция диаметрально противоположна учительской. Социальные сети, в

которые родители включены в контексте своей профессиональной деятельности, в интимных, дружеских, соседских и пр. контекстах, никак (в большинстве случаев) не связаны со школой. Школа является для них внешним институтом, с которым они вынужденно вступают во взаимодействие – именно как с институтом, который только со временем оказывается представленным конкретными людьми и, соответственно, выстраивающимися в ходе этого (институционально мотивированного и обеспеченного) взаимодействия системами персонализированных связей. К тому же это взаимодействие по определению опосре-



довано ребенком, т. е. актором, воспринимаемым прежде всего в семейных контекстах, никак со школой не связанных.

Для родителей материальная составляющая собственной вовлеченности в это поле также представляется значимой по двум причинам: во-первых, это необходимость принимать участие в обеспечении (формальном или неформальном) процесса обучения собственного ребенка; во-вторых, это потенциальные выгоды – материальные, позиционные и символические, которые они получают, давая ребенку тот или иной уровень, ту или иную форму образования. Эти факторы не могут не оказывать воздействия на складывающиеся ситуации социального взаимодействия, но они уведены в менее очевидную и менее осязаемую на уровне повседневного взаимодействия «проективную» зону. Тем неожиданнее оказались полученные данные родительского опроса: низкий уровень психологического благополучия чаще всего встречается среди родителей смешанных классов, что можно объяснить скрытыми ожиданиями неуспеха собственного ребенка в жестко конкурентной среде престижной образовательной организации.

Высокий уровень психологического благополучия выявлен в ответах родителей раздельно-параллельной модели обучения, что свидетельствует об отсутствии коммуникативно-эмоционального напряжения во взаимодействии с образовательным пространством. Эта группа опрошенных родителей продемонстрировала самый высокий процент социально одобряемых ответов.

Средний адаптивный уровень психологического благополучия в отношении школы демонстрируют родители кадетских классов. Можно предположить, что моногендерная структура образовательной среды адекватно оценивается родителями, соответствует их ожиданиям и не создает зазора неопределенности во взаимодействии с образовательной средой.

Если для учителя образовательное пространство, прежде всего, является сферой профессиональной институционализации, а для родителя – институционализации «остаточной», то ребенок занимает промежуточную позицию. С одной стороны, он включен в это поле по правилам игры: школа как таковая носит для него обязывающий характер, т. е. сама ситуация включения не зависит от его контроля. Идентичность, которую он вынужден здесь выстраивать (в публично репрезентируемой своей составляющей, но не только), формируется прежде всего под влиянием внешних факторов и только во вторую очередь – с опорой на факторы «внутреннего конструирования». Та идентичность, которую можно выстраивать самостоятельно, связана с «карманами» альтернативной коммуникации, с

созданием альтернативных сетей социальных связей и альтернативной коммуникацией, которые сами по себе так или иначе ориентированы на рамки, предложенные школой.

Выводы

Проведенный анализ позволил установить значимые различия в показателе коэффициента психологического благополучия участников образовательного процесса во всех трех моделях организации образовательного пространства.

Моногендерная модель выявила статистически значимые признаки субъективного психологического неблагополучия у учащихся по сравнению с двумя другими моделями. При этом удовлетворенность родителей и учителей уровнем психологической безопасности в гендерно однородной образовательной среде достаточно высокая.

Модель, основанная на гетерогендерном принципе формирования учебных классов, субъективно воспринимается как психологически безопасная среди учащихся. Однако в этой группе было выявлено значительное количество родителей с низким уровнем субъективного благополучия и скрытыми тревогами в отношении школы.

Модель раздельно-параллельного обучения по результатам исследования выглядит привлекательной с точки зрения психологической безопасности образовательной среды со стороны всех трех групп респондентов – учащихся, учителей и родителей.

Для педагогов психологическая безопасность образовательной среды не коррелирует с гендерным аспектом формирования образовательного пространства и является частью профессиональной самореализации вне зависимости от того, является ли класс смешанным или однородным по гендерному признаку.

Практический вывод проведенного исследования состоит в наличии взаимосвязи гендерных факторов, заложенных в различные модели образовательного пространства, и степени психологической безопасности, ощущаемой участниками образовательного процесса на уровне субъективной оценки, а также в необходимости учитывать данный фактор при организации образовательной среды.

Библиографический список

1. *Арвес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999. 415 с.
2. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. М., 2011. 460 с.
3. *Кон И. С.* Ребенок и общество. М., 2003. 336 с.
4. *Баева И. А., Лактионова Е. Б.* Определение показателей экспертизы психологической безопасности образовательной среды // Экспертиза психологической



- безопасности образовательной среды : информ.-метод. бюллетень. М., 2009. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/> (дата обращения: 17.01.2018).
5. Бурмистрова Е. В. Психологическая безопасность образовательной среды. М., 2005. URL: <http://tochkapsy.ru/teksts/burmistrova/b4.ppt> (дата обращения: 17.01.2018).
 6. Кабаченко Т. С. Психологическая безопасность как одно из измерений безопасности общества // Акмеология. 2002. № 1. С. 95–103.
 7. Мирошниченко А. А., Мерзлякова Д. Р. Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 1. С. 44–53. DOI:10.17759/psyedu.2017090105
 8. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. 230 с.
 9. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 180 с.
 10. Баева И. А., Шахова Л. И. Формирование и поддержка состояния психологической безопасности учащихся кадетских классов // Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8, № 4. С. 91–101. DOI:10.17759/psyedu.2016080410
 11. Богомяжкова О. Н. Психологическая безопасность образовательного пространства вуза // Вестн. Перм. гос. гум.-пед. ун-та. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. 2015. Вып. 1. С. 60–67.
 12. Пазухина С. В. Методы оценки психологической безопасности образовательной среды участниками педагогического процесса // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов : сб. науч. ст. М., 2015. С. 31–36.
 13. Schurtz H. *Alterklassen und Männerbünde*. Berlin, 1902. 458 p.
 14. Steward F. H. *Fundamentals of Age-Group Systems*. N.Y., 1977. 381 p.
 15. Михайлин В. Ю. Тропа звериных слов. Пространственно ориентированные культурные коды в индоевропейской традиции. М., 2005. 540 с.

Образец для цитирования:

Михайлина М. Ю. Психологическое благополучие субъектов образовательной среды в контексте гендерных особенностей ее организации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 212–219. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-212-219

Psychological Well-Being of Subjects of the Educational Process in the Context of Gender Features of Its Organization

Marina Yu. Mikhaylina

Saratov Regional Institute of Education Development
1, Bolshaya Gornaya Str., Saratov, 410031, Russia
E-mail: mihailina@rambler.ru

The purpose of the study presented in the article is comparative analysis of level characteristics of subjectively perceived psychological well-being of the participants in the educational process in mono- and heterogenous educational space. It is supposed that there is interrelation between gender factors incorporated in a certain model of educational environment and subjective evaluation of psychological security of participants of educational process. The study was carried out on a sample of representatives of educational institutions with different models of educational process organization, i.e. the Cadet School; the school that implements separate parallel learning; Gymnasium ($n = 437$): students ($n = 251$, age 13–16 years, 64% boys), parents of students ($n = 114$, 86% mothers), teachers ($n = 72$, 92% women) using the following psycho-diagnostic tools: "Psychological diagnostics of school educational environment safety" (I. A. Baeva, modified by M. Yu. Mikhaylina), the author's questionnaire. It has been established that in the mixed-learning model based on the heterogender principle, the adaptive level of subjective well-being of students is more common than in the other two models, which indicates more complex adaptive strategies that the students have learned. Students of the Cadet classes, united by the monogender principle, have a lower level of subjective well-being. Intermediate results were obtained in the

classes of separate parallel learning, which are a kind of heterogenous organization of the educational space. The comparative analysis of teacher and parent positions data concerning various models of training are given in the study. The practical importance of the study is conditioned by possibility of using its results in optimizing educational process at schools with different models of educational environment, depending on gender characteristics of its organization.

Key words: psychological security, educational environment, gender-oriented learning, monogenous and heterogenous educational environment, subjective well-being, participants of the educational process.

References

1. Ar' es F. *Rebenok i semeynaya zhizn' pri starom poryadke* [Child and Family Life during Old Regime]. Ekaterinburg, 1999. 415 p. (in Russian).
2. Obukhova L. F. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age Psychology]. Moscow, 2011. 460 p. (in Russian).
3. Kon I. S. *Rebenok i obshchestvo* [Child and Society]. Moscow, 2003. 336 p. (in Russian).
4. Baeva I. A., Laktionova E. B. *Opredelenie pokazateley ekspertizy psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy* (Definition of Indexes of Expertise of Psychological Safety of educational Environment). *Ekspertiza psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy: inform.-metod. byulleten'* (Expertise of Psychological Safety of Educational Environment: Informational-methodical bulletin). Moscow, 2009, no. 2. Available at: <http://psyjournals.ru/> (accessed 17 January 2018) (in Russian).
5. Burmistrova E. V. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy* (Psychological Safety of Educa-



- tional Environment). Moscow, 2005. Available at: <http://tochkapsy.ru/teksts/burmistrova/b4.ppt> (accessed 17 January 2018) (in Russian).
6. Kabachenko T. S. Psikhologicheskaya bezopasnost' kak odno iz izmereniy bezopasnosti obshchestva [Psychological Safety as One of Measures of Society Safety]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2002, no. 1, pp. 95–103 (in Russian).
 7. Miroschnichenko A. A., Merzlyakova D. R. Regional'naya strategiya sokhraneniya i ukrepleniya psikhologicheskogo zdorov'ya uchastnikov obrazovatel'nykh otnosheniy [Regional Strategy of Saving and Promotion of Health of Participants of Educational Relations]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Education Studies], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 44–53 (in Russian). DOI:10.17759/psyedu.2017090105
 8. Slobodchikov V. I. *O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya* [About Notion of Educational Environment in Concept of Developing Education]. Moscow, 2000. 230 p. (in Russian).
 9. Shamionov R. M. *Psikhologiya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* [Psychology of Personality's Subjective Well-Being]. Saratov, 2004. 180 p. (in Russian).
 10. Baeva I. A., Shakhova L. I. Formirovanie i podderzhka sostoyaniya psikhologicheskoy bezopasnosti uchashchikhsya kadetskikh klassov [Formation and Support of Psychological Safety Station by Pupils of Cadet Classes]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Education Studies], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 91–101 (in Russian). DOI:10.17759/psyedu.2016080410
 11. Bogomyagkova O. N. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'nogo prostranstva vuza [Psychological Security Educational Space of the University]. *Vestnik Perm. gos. gum.-ped. un-ta. Ser. 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Vestnik PSHPU. Ser. 1. Psychological and Pedagogical Sciences], 2015, iss. 1, pp. 60–67 (in Russian).
 12. Pazukhina S. V. Metody otsenki psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy uchastnikami pedagogicheskogo protsessa [Methods of Valuation of Psychological Safety of Educational Environment by Participants of Teaching Process]. In: *Psikhologicheskoe soprovozhdenie bezopasnosti obrazovatel'noy sredy shkoly v usloviyakh vnedreniya novykh obrazovatel'nykh i professional'nykh standartov: sb. nauch. st.* [Psychological Escort of Safety of School Educational Environment in Conditions of Implementation of New Educational and Professional Standards: collection of scientific articles], Moscow, 2015, pp. 31–36 (in Russian).
 13. Schurtz H. *Alterklassen und Männerbünde*. Berlin, 1902. 458 p. (in German).
 14. Steward F. H. *Fundamentals of Age-Group Systems*. New York, 1977. 381 p.
 15. Mikhaylin V. Yu. *Tropa zverinykh slov. Prostranstvenno orientirovannye kul'turnye kody v indoevropeyskoy traditsii* [Path of Animals' Words. Space-Oriented Cultural Codes at Indian-European Tradition]. Moscow, 2005. 540 p. (in Russian).

Cite this article as:

Mikhaylina M. Yu. Psychological Well-Being of Subjects of the Educational Process in the Context of Gender Features of Its Organization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 212–219 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-212-219
