

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



СЕМЕНОВА Ксения Григорьевна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 14–15 ЛЕТ
С ПРИЗНАКАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ДЕЗАДАПТАЦИИ**

**5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых
образовательных сред (психологические науки)**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук, доцент

Ульянина Ольга Александровна

Москва – 2026

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 14–15 ЛЕТ С ПРИЗНАКАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ.....	15
1.1. Методологические подходы в зарубежной и отечественной психологии к изучению и формированию ценностных ориентаций.....	15
1.2. Зарубежные и отечественные исследования факторов риска социально-психологической дезадаптации личности.....	30
1.3. Основные типы социально-психологической дезадаптации.....	39
Выводы по главе 1	50
Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 14–15 ЛЕТ С ПРИЗНАКАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ.....	52
2.1. Методы и методики определения социально-психологической дезадаптации у обучающихся.....	52
2.2. Психолого-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации.....	61
2.3. Психолого-педагогическая программа формирования ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет, в том числе с признаками социально-психологической дезадаптации, «Ценностные приоритеты в твоей жизни».....	74
2.3.1. Структура психолого-педагогической технологии формирования ценностных ориентаций	80
Выводы по главе 2.....	82
Глава 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 14–15 ЛЕТ С ПРИЗНАКАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРУЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	84
3.1. Организация, методы и этапы исследования	84
3.2. Результаты констатирующего эксперимента: особенности ценностных ориентаций и социально-психологической дезадаптации обучающихся.....	94

3.2.2. Сравнение ценностных ориентаций у адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации	104
3.2.3. Результаты дискриминантного анализа переменных в группах адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации	114
3.2.4. Корреляционный анализ ценностных ориентаций с личностными и поведенческими особенностями адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации	117
3.3. Результаты формирующего эксперимента: эффективность психолого-педагогической программы «Ценностные приоритеты в твоей жизни».....	125
3.3.1. Оценка эффективности формирования ценностных ориентаций в группах адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации.....	125
3.3.2. Сравнительный анализ эффективности технологии в подгруппах, дифференцированных по полу и возрасту	144
3.4. Оценка сопутствующего влияния формирующего воздействия на личностные и поведенческие особенности обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации.....	145
Выводы по главе 3	148
Выводы	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	154
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	158
Приложение А Конспекты ключевых занятий психолого-педагогической программы ...	175
Приложение Б Сводные таблицы по результатам статистической обработки данных	186

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Ценностные ориентации являются важной интегративной основой как для каждого конкретного человека, так и для любой социальной группы и всего общества в целом. Процесс формирования ценностных ориентаций – неотъемлемая часть развития личности. Они интересны и значимы тем, что становятся детерминантами, которые лежат в основе выбора жизненного пути и определяют поведение человека.

В современном мире действительность все чаще характеризуется обесцениванием нравственных норм, разрывом социальных контактов, нарастанием тревожности в обществе и подменой истинных ценностей материальными. Особенно уязвимыми в данных условиях являются обучающиеся 14–15 лет, которые находятся в подростковом возрасте. На этом возрастном этапе формируются основы мировоззрения, а сами дети не могут в полной мере противостоять социальным вызовам.

Актуальность и приоритетность изучения и развития ценностных ориентаций у детей, подростков, в том числе с признаками социально-психологической дезадаптации, отображены в целом ряде важных нормативных документов. Так, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. определено, что «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности...» [76, с. 1], а воспитание детей признается стратегическим общенациональным приоритетом, одной из задач которого является «повышение эффективности комплексной поддержки уязвимых категорий детей...» [76, с. 2], включая детей с различными формами социально-психологической дезадаптации.

В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» к ценностям в том числе относятся: приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение и т. д. [107].

Государственная политика Российской Федерации по сохранению и укреплению духовно-нравственных ценностей представляет собой совокупность скоординированных мер, к которым относится и реализация цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном». Основные темы внеурочных занятий связаны с важнейшими аспектами жизни человека в современной России: знанием родной истории и пониманием сложностей современного мира, техническим прогрессом и сохранением природы, ориентацией в мировой художественной культуре и повседневной культуре поведения, доброжелательным отношением к окружающим и ответственным отношением к собственным поступкам, что также направлено на формирование важных, значимых ценностей у детей [73].

Формирование ценностных ориентаций как важного психологического новообразования происходит в возрасте 14–15 лет. В дальнейшем ценности задают вектор развития наиболее значимых личностных структур. Проблема становления ценностей в данном возрастном периоде является предметом внимания многих исследователей как в отечественной (Б.С. Братусь, С.С. Бубнова, А.Г. Здравомыслов, Д.А. Леонтьев, В.С. Магун, А.В. Серый, В.А. Ядов, М.С. Яницкий), так и в зарубежной (В. Билски, Д. Боер, В. Гувейя, Р. Инглхарт, Т. Кассер, Г. Коэльо, Я. Мусек, М. Рокич, Р. Фишер, Ш. Шварц) психологии.

В сфере психолого-педагогического знания вопрос о дифференциации понятий «ценность» и «ценностная ориентация» остается дискуссионным. Несмотря на высокую степень исследовательского интереса к данной проблематике разногласия среди авторов в понимании данных категорий сохраняются длительное время. Анализ литературы показывает, что указанные термины нередко выступают как взаимозаменяемые либо отождествляются с близкими феноменами: идеалы [31, 43], жизненные цели [135,146] или личностные смыслы [7, 112]. Общим для всех этих явлений выступает их роль в качестве первоосновы любой деятельности индивида, которая одновременно определяет ее содержательную направленность. М.С. Яницкий дает, на наш взгляд, достаточно емкое определение, в соответствии с которым ценностные ориентации – это результат субъективного отношения индивида к ценностям через призму своего опыта, что определяет значимое и

незначимое для него. Устоявшаяся система ценностных ориентаций является основой личностного становления и определяет поведение человека в целом [97, 128]. О регуляции поведения человека ценностными ориентациями говорит и другой отечественный исследователь – Ю.А. Клейнберг, отмечая, что выраженные в социальных нормах ценности представляют собой совокупность конкретных правил и требований, вырабатываемых обществом, регулируют и направляют поведение подростка [41].

В рамках настоящего исследования особое внимание уделяется анализу ценностных ориентаций отдельной группы обучающихся. Отличительной чертой данной группы выступают многообразные признаки социально-психологической дезадаптации, которые отмечаются в поведении и жизнедеятельности в целом. К числу таких проявлений относятся: склонность к делинквентным и аддиктивным формам поведения, повышенная агрессивность, неустойчивость психоэмоционального фона, выраженная личностная тревожность, неадекватный уровень самооценки, а также наличие признаков, характерных для депрессивных состояний. Научными исследованиями в этом направлении занимались: Е.П. Белинская, Ю.А. Васильева, Е.М. Дубовская, С.В. Мамедова, Л.А. Першина, В.С. Собкин, О.А. Тихомандрицкая, Д.И. Фельдштейн, Т.И. Шульга.

На основании психолого-педагогических исследований уже доказано, что возрастной период 14–15 лет является критическим этапом в становлении ценностно-смысловой сферы личности. В этом возрасте происходит активное иерархическое выстраивание личностных ценностных ориентаций, которое основывается на восприятии жизненных принципов, нравственных и моральных устоев. Те ценностные ориентации, которые закрепляются у подростка на данном этапе, в дальнейшем проявляются в его поведении и любых видах деятельности. Кроме того, характер протекания этого процесса может стать ведущей причиной появления у несовершеннолетнего признаков социально-психологической дезадаптации. Согласно эмпирическим данным для обучающихся в возрасте 14–15 лет характерны нечеткость, внутренняя конфликтность и рассогласованность в ценностной сфере [68]. Данная особенность, в свою очередь, создает

благоприятную основу для формирования у детей, подростков склонности к социально-психологической дезадаптации.

Изучение ценностных ориентаций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации актуализирует вопрос о возможности измерения их профиля с дезадаптированными формами поведения, сложности в решении данного вопроса связаны с дефицитом методик, изучающих весь спектр проявлений дезадаптации. В работе предложено комплексное диагностическое обследование обучающихся по выявлению социально-психологической дезадаптации.

Степень научной разработанности проблемы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время проблема ценностных ориентаций раскрывается в различных направлениях и рассматривается в фундаментальных теориях и положениях. У истоков развития знаний о социальных и психологических аспектах ценностных ориентаций стояли теории: Н.А. Бердяева, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Ф. Знанецкого, К. Клакхона, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, У. Томаса. Природу ценностных ориентаций и комплексный подход к их развитию исследовали многие отечественные (Б.С. Братусь, С.С. Бубнова, А.Г. Здравомыслов, Д.А. Леонтьев, В.С. Магун, А.В. Серый, В.А. Ядов, М.С. Яницкий) и зарубежные (В. Билски, Д. Боер, В. Гувейя, Р. Инглхарт, Т. Кассер, Г. Коэльо, Я. Мусек, Ш. Шварц, М. Рокич, Р. Фишер) ученые. Отдельно изучалась специфика ценностных ориентаций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации (Е.П. Белинская, Ю.А. Васильева, В.С. Собкин, Е.М. Дубовская, С.В. Мамедова, Л.А. Першина, О.А. Тихомандрицкая, Д.И. Фельдштейн, Т.И. Шульга).

Несмотря на то, что исследования ценностных ориентаций обучающихся уже неоднократно представлены в научной психолого-педагогической литературе, проблема взаимосвязи социально-психологической дезадаптации и ценностных ориентаций обучающихся с учетом современных реалий требует дальнейшего изучения, что определяет актуальность настоящего исследования.

Объект исследования: ценностные ориентации обучающихся 14–15 лет.

Предмет исследования: формирование ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет с признаками социально-психологической дезадаптации.

Цель: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность технологий формирования ценностных ориентаций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации в рамках реализации психолого-педагогической программы в условиях общеобразовательной организации.

Задачи исследования:

1. Проанализировать подходы в зарубежной и отечественной психологии к изучению и формированию ценностных ориентаций личности.

2. Изучить зарубежные и отечественные исследования в области социально-психологической дезадаптации личности и факторов риска ее возникновения.

3. Провести систематизацию типов социально-психологической дезадаптации обучающихся на основе обобщения теоретических подходов.

4. Определить специфику ценностных ориентаций обучающихся 14–15 лет с признаками социально-психологической дезадаптации в сравнении с адаптированными сверстниками.

5. Обосновать и подобрать комплекс методов и методик для диагностики социально-психологической дезадаптации и ценностных ориентаций обучающихся 14–15 лет.

6. Разработать, теоретически обосновать и структурировать психолого-педагогическую технологию, реализованную в виде программы, направленную на формирование у обучающихся 14–15 лет, в том числе с признаками социально-психологической дезадаптации, духовно-нравственных ценностных ориентаций.

7. Эмпирически проверить эффективность разработанной технологии по формированию ценностных ориентаций у обучающихся, в том числе с признаками социально-психологической дезадаптации, в условиях образовательной организации.

Гипотезы:

1. Ценностные ориентации обучающихся 14–15 лет с признаками социально-психологической дезадаптации имеют специфические особенности, отличающие

их от ценностных предпочтений адаптированных сверстников, что обусловлено взаимосвязью с личностными и поведенческими характеристиками.

2. Целенаправленная психолого-педагогическая технология, основанная на методе сократического диалога и направленная на перестройку иерархической структуры ценностных ориентаций обучающихся, способствует позитивной динамике их ценностной сферы и снижению выраженности отдельных показателей социально-психологической дезадаптации.

Научная новизна исследования. В диссертационном исследовании впервые получены эмпирические данные о специфике ценностных ориентаций обучающихся 14–15 лет с признаками социально-психологической дезадаптации (в сравнении с нормально адаптированными сверстниками): выявлен характерный «профиль» ценностей обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации (доминирование материально-гедонистических целей при девальвации ценностей саморазвития и семьи).

Уточнена структура феномена социально-психологической дезадаптации обучающихся: помимо личностного и поведенческого компонентов, обособлен ценностно-смысловой аспект. В соответствии с трехаспектной моделью предложен комплекс диагностических методик, охватывающий все ключевые проявления дезадаптации.

Систематизированы формы социально-психологической дезадаптации обучающихся на основе критерия направленности деструктивности: выделены две обобщенные категории – аутодеструктивные (обращенные на себя) и гетеродеструктивные (обращенные вовне) формы. Такой подход объединил разрозненные типологии и облегчает диагностику и профилактику (ориентируясь на доминирующую направленность дезадаптивного поведения).

Разработана и структурирована технология формирования ценностных ориентаций у обучающихся, включающая цикл тренинговых занятий с использованием метода сократического диалога. Программа прошла успешную апробацию: по итогам формирующего эксперимента у участников зафиксирована

статистически значимая позитивная динамика в иерархии ценностей и снижении некоторых неблагоприятных личностных показателей.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении теоретических знаний педагогической психологии о специфике ценностных ориентаций современных обучающихся, об особенностях ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет с признаками социально-психологической дезадаптации. Результаты исследования расширяют теоретические представления о взаимосвязях в структуре ценностных ориентаций и социально-психологической дезадаптации обучающихся.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования возможно применять в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся 14–15 лет. Выявленные закономерности могут быть использованы при организации психопрофилактических мероприятий, а также в ходе коррекционно-развивающей деятельности, осуществляемой психологическими службами в системе образования. Кроме того, полученные эмпирические данные служат подтверждением того, что у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации имеются особенности в выборе ценностных ориентаций. Результаты проведенного исследования помогут подобрать эффективный метод формирования духовно-нравственных ценностей. Предложенная и прошедшая апробацию программа «Ценностные приоритеты в твоей жизни» [87] позволяет целенаправленно формировать у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации духовно-нравственные ценности определенной направленности: ценность семейных отношений, ценности силы воли и ответственности, сочувствие и сострадание к другим и т. д.

Методы исследования:

Теоретические: анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы об особенностях ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет, в том числе с признаками социально-психологической дезадаптации.

Эмпирические: диагностический и формирующий эксперимент.

Методики эмпирического исследования. Тест-опросник самооотношения «ОСО» (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев); Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина); Шкала депрессии (версия для подростков) (А.Т. Бек); Опросник агрессивности (ВРАQ) (А. Басс, М. Перри); Методика исследования ценностных ориентаций (М. Рокич, модификация Д.А. Леонтьева); Методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних (Э.В. Леус, А.Г. Соловьев); Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд).

Методы анализа данных исследования. Осуществлялся количественный анализ данных с помощью статистической обработки данных в программе «Statistical Package for the Social Sciences» (SPSS Statistics).

Были использованы следующие математические методы:

1. Методы описательной статистики, для представления и описания имеющегося распределения данных.
2. Критерий Колмогорова – Смирнова, для определения нормальности распределения выборки.
3. U-критерий Манна – Уитни, для сравнения выраженности показателей в двух несвязных выборках.
4. T-критерий Вилкоксона, для оценки различия между двумя связанными признаками.
5. Эффект d-Козна, для определения разницы между двумя средними значениями переменной.
6. Коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена, для статистического изучения связи между явлениями.
7. Дискриминантный анализ используется для принятия решения о том, что выборки различаются по определенной совокупности признаков.

Организация исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в 2023–2025 гг. в общеобразовательных организациях городской местности (Пермский край, г. Пермь, г. Нытва, г. Чусовой; Ярославская область, г. Ярославль; Республика Башкортостан, г. Уфа, г. Ишимбай; Саратовская область, г.

Саратов). В исследовании принимали участие обучающиеся 14–15 лет. Общая выборка составила 536 человек, из них 259 (48,3%) мужского пола, 277 (51,7%) – женского пола.

Положения, выносимые на защиту:

1. Социально-психологическая дезадаптация обучающихся 14–15 лет имеет трехаспектную структуру, включающую личностный, поведенческий и ценностно-смысловой компоненты, что обосновывает необходимость комплексной диагностики и коррекции, выходящей за рамки поведенческих проявлений.

2. Специфика ценностной сферы обучающихся 14–15 лет с признаками социально-психологической дезадаптации заключается в дезинтеграции иерархической структуры, проявляющейся в доминировании материально-гедонистических целей («развлечения», «материально обеспеченная жизнь») и инструментальных ценностей независимости («смелость в отстаивании своего мнения») при девальвации ценностей семьи, саморазвития и социально одобряемых средств достижения целей («воспитанность», «исполнительность»).

3. Авторская классификация форм социально-психологической дезадаптации по критерию направленности деструктивности (аутодеструктивные и гетеродеструктивные типы) позволяет преодолеть разрозненность существующих типологий и устанавливает связь между направленностью дезадаптивного поведения и качественным своеобразием ценностно-смысловой сферы.

4. Психолого-педагогическая технология формирования ценностных ориентаций, центральным компонентом которой является метод сократического диалога, структурированный в три этапа (мотивационно-ориентировочный, дискуссионно-поисковый, рефлексивно-итоговый), обеспечивает позитивную динамику ценностной иерархии обучающихся 14–15 лет.

5. Целенаправленное формирование духовно-нравственных ценностей у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации в рамках разработанной технологии не только перестраивает их ценностную иерархию, но и ведет к сопряженному снижению выраженности деструктивных личностных проявлений, в частности уровня агрессивности и депрессивности, что подтверждает

наличие обратной связи между ценностной сферой и психоэмоциональным благополучием.

Достоверность и надежность полученных результатов определяются методологическими принципами, положенными в основу исследования, теоретической обоснованностью проблемы, адекватностью методов и методик исследования, репрезентативностью выборки, применением к полученным результатам методов математико-статистической обработки.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством участия автора с сообщениями о содержании и результатах проводимого исследования в работе международных и всероссийских конференций, в числе которых: Международная научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» (г. Москва, 2022), Коченовские чтения-2022 «Психология и право в современной России» (г. Москва, 2022), III Международная научно-практическая конференция «Приверженность вопросам психического здоровья» (г. Москва, 2022), II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи» (г. Симферополь, 2023), XVII Международная научно-практическая конференция «Подросток в мегаполисе» (г. Москва, 2024).

Опубликовано 6 научных статей в изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России. Основные результаты исследования внедрены в психолого-педагогическую деятельность, результаты исследования апробированы и используются в деятельности 8 общеобразовательных организаций четырех регионов: МАОУ «Средняя школа № 76», г. Ярославль; МАОУ «Основная общеобразовательная школа № 7», г. Чусовой; МАОУ «Основная общеобразовательная школа № 5», г. Пермь; МАОУ СОШ «Мастерград», г. Пермь; ГБОУ «Республиканская художественная гимназия-интернат им. К. А. Давлеткильдеева», г. Уфа; ГАОУ СО «Гимназия № 1», г. Саратов; МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 19», г. Ишимбай; МАОУ «Гимназия», г. Нытва Пермского края.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. По своей направленности, содержанию и полученным результатам исследование отвечает следующим основным положениям Паспорта специальности 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред: п. 2 «Психология обучающегося как субъекта образовательной среды на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, переподготовки), его личностное развитие», а также п. 3 «Психодиагностика цифровых образовательных сред», так как в работе использованы цифровые инструменты сбора данных (онлайн-анкетирование посредством системы AnketologBOX) и рассматривается влияние цифровой среды на ценностную сферу обучающихся в контексте факторов социально-психологической дезадаптации.

Объем и структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 154 источника, 25 из которых на иностранных языках, и приложений. Объем основного текста диссертации составляет 174 страницы, работа содержит 21 таблицу и 18 рисунков.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 14–15 ЛЕТ С ПРИЗНАКАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

1.1. Методологические подходы в зарубежной и отечественной психологии к изучению и формированию ценностных ориентаций

Ценностная сфера личности относится к наиболее изучаемым направлениям в психологической науке, что объясняется ее многогранностью и внутренней сложностью. На сегодняшний день интерес к ценностной проблематике не только не утратил своей актуальности, но и, напротив, усилился под влиянием трансформаций социальной действительности. Категория «ценностные ориентации» выступает основополагающим понятием настоящей работы, в силу чего ее необходимо рассмотреть сквозь призму различных теоретических концепций, сложившихся в научном знании.

Становление категорий «ценностные ориентации» и «ценности» происходило в междисциплинарном пространстве философского, социологического и психологического знания. Ключевой вклад в разработку данного научного направления внесли такие исследователи, как Н.А. Бердяев, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Ф. Знанецкий, К. Клакхон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, У. Томас и другие [28, 29]. Именно эти авторы стояли у истоков формирования теоретической базы знаний о ценностях и ценностных ориентациях личности.

Появление термина «ценности» в категориальном аппарате науки относится к двадцатым годам XX века и связано с научной деятельностью социологов Чикагской школы У. Томаса и Ф. Знанецкого. В предложенной ими трактовке ценности представляются некими формализованными правилами. Основная функция этих правил заключается в стремлении группы обеспечить устойчивость, регламентацию и максимальное распространение определенных форм действий

членов общества [53, 106]. Согласно концепции этих ученых система личностных ценностей возникает в процессе динамического взаимодействия двух ключевых элементов: объективных социальных ценностей и внутренних субъективных установок индивида. Именно в ходе их взаимовлияния и нередко соперничества происходит формирование устойчивой ценностной структуры личности [92].

По мнению немецкого социолога М. Вебера, ценности определяют мотивы социального поведения. Ценность – это норма, которая имеет определенную значимость для социального субъекта [17]. Французский социолог и философ Э. Дюркгейм придерживался несколько иного взгляда, указывая, что система ценностей общества является совокупностью ценностных представлений отдельных индивидов, она объективна, будучи «свободной от субъективных и изменчивых оценок индивидов», которые «находят вне себя уже устоявшуюся классификацию, к которой они вынуждены приспосабливаться». Личностные ценности появляются посредством внешнего принуждения: «мы... не являемся хозяевами наших оценок... мы связаны и принуждаемы. Нас связывает общественное сознание» [28, с. 67].

Американский социальный антрополог К. Клакхон также считал, что личностная система ценностных ориентаций индивида преимущественно проходит свое становление под влиянием групповых или универсальных ценностей. Каждый человек наделяет эти ценности собственным смыслом и пропускает их через призму личного восприятия, расставляя собственные смысловые акценты [119]. Существование ценностей автор объясняет тем, что «...без них жизнь общества была бы невозможна; функционирование социальной системы не могло бы сохранять направленность на достижение групповых целей; индивиды не могли бы получить от других то, что им нужно в плане личных и эмоциональных отношений; они бы также не чувствовали в себе необходимую меру порядка и общности целей» [119, с. 112]. К. Клакхон характеризует ценности как «аспект мотивации, соотносящийся с личными или культурными стандартами, не связанными исключительно с актуальным напряжением или сиюминутной ситуацией» [119, с. 35]. Из концепции К. Клакхона следует, что природа ценностей и потребностей

принципиально не совпадает. Потребности изменчивы, зависят от контекста и формируют гибкую мотивационную структуру. Ценности, напротив, отличаются высокой степенью устойчивости и мало подвержены воздействию внешних факторов [5, 92].

В рамках биологического подхода ценностные ориентации как феномен обычно не рассматриваются. В концепции социального научения Дж. Роттера вводится понятие «ценность подкрепления», под которым понимается степень предпочтения одного варианта подкрепления другому при условии равной вероятности их получения. Дж. Роттер обосновывает положение, согласно которому поведенческие особенности человека подчинены такому феномену, как «ценность потребности» [13]. Противоположную позицию занимал К. Левин, последовательно исключавший любые ценностные конструкции из области научно-психологического знания. Сторонники бихевиоризма, таким образом, трактуют ценности не иначе как продукт ассоциативного научения [90].

Основополагающей концепцией, позволяющей интерпретировать категориальное понятие «ценность» в рамках психодинамического подхода, выступает классический психоанализ З. Фрейда. В данном подходе не касались прямо проблемы ценностей, но соотносимость с ними все-таки подразумевалась [21, 96]. З. Фрейд наделял «Сверх-Я» тремя взаимосвязанными функциями: способностью к самонаблюдению, совестью (нравственное сознание) и функцией формирования идеалов. Именно последняя из перечисленных напрямую зависит от процесса становления «Сверх-Я», который, согласно психоаналитической теории, инициируется и направляется социальным окружением индивида [117]. Теория З. Фрейда подразумевает определенную ценностно-нормативную регуляцию поведения человека через «Сверх-Я» [13].

Подход З. Фрейда пытались социализировать неотрейдисты. В своей теории они также оперировали понятиями «Я-идеальное» и обращались к проблеме идеала в целом [13]. С точки зрения К. Хорни, поведенческая стратегия человека с неврозом подчинена двум постоянным векторам: во-первых, снижению интенсивности возможной опасности, а во-вторых, поддержанию желаемого

идеального образа собственного «Я». Эти два ориентира определяют выбор линии поведения всякий раз, когда невротик оказывается перед ситуацией выбора. Э. Фромм обращал внимание на то, что у каждого индивида имеется объективная необходимость определять для себя те ценностные и нормативные ориентиры, сообразно которым ему надлежит существовать. Он выделил два вида ценностей: с одной стороны, это признаваемые обществом и осознаваемые установки (например, гуманистические или религиозные), а с другой – реально действующие, но не осознаваемые. Вторая группа служит истинным мотивом поведения [13]. Обе группы упорядочены и образуют строгую иерархию, «...где высшие ценности детерминируют все остальные как необходимые условия для достижения первых» [117, с. 234].

Гуманистическая психология уделяет значительное внимание роли ценностных ориентаций в развитии личности, и данная проблематика освещена в ней в полной мере. К. Роджерс обозначал, что «становление или принятие внутренних и внешних ценностей происходит при условии их восприятия «физиологическим аппаратом» в качестве факторов, способствующих сохранению и укреплению организма» [79]. К. Роджерс расходился во мнениях с психоаналитической школой и утверждал, что ценностные представления человека должны базироваться на полностью осознаваемых переживаниях, тогда как психоанализ традиционно уделял первостепенное внимание бессознательным процессам [13].

Согласно концепции В. Франкла ценности личности представляют собой «универсалии смысла», общие для значительной части социума и актуальные на разных этапах человеческой истории [116]. Иную позицию занимал Г. Олпорт, трактовавший ценность как феномен глубоко личностного смысла. Он признавал, что многие ценности индивида формируются под влиянием общественной морали, однако выделял и другой ряд ориентаций, не сводимых к нормативным предписаниям (таких как стремление к познанию, широта кругозора или потребность в коммуникации). Таким образом, социально одобряемые нормы и ценности, усваиваемые через внешнее подкрепление, создают основу для

реализации внутренних, подлинно личностных ценностей, выступающих для человека конечными целями [83, 69].

А. Маслоу в своей концепции обозначал, что ценностные ориентации играют для личности не менее важную роль, чем базовые физиологические нужды. Исследователь подчеркивал: их можно интерпретировать как своего рода «дефицит», восполнение которого требуется из внешней среды для предотвращения психологического неблагополучия или возникновения болезненных состояний [59, с. 112]. В соответствии с его концепцией ключевые ценности и базовые потребности выступают одновременно и самостоятельными целями, и последовательными этапами на пути к главной цели – самоактуализации. При этом ценности и потребности выстроены в иерархическую структуру и их место в данной системе напрямую зависит от степени значимости и интенсивности влияния. По утверждению А. Маслоу, природное тяготение человека к ценностям высшего уровня заложено в биологических основаниях личности и не является результатом действия внешних факторов.

В продолжение рассмотрения гуманистического подхода к сущности и содержанию ценностных ориентаций обратимся к современным взглядам на исследование этого феномена. Общими теоретическими основаниями для анализа ценностных ориентаций выступили известные научные представления о системе ценностных ориентаций в зарубежной (Я. Мусек; Ш. Шварц и В. Билски; Р. Инглхарт; М. Рокич, Т. Кассер, Г. Коэльо, Д. Боер, Р. Фишер, В. Гувейя) и отечественной психологии (В.С. Магун; Б.С. Братусь; А.Г. Здравомыслов; В.А. Ядов; Д.А. Леонтьев; А.В. Серый; М.С. Яницкий; С.С. Бубнова).

К одной из ведущих и методологически проработанных современных концепций о ценностях относится теория базовых ценностей, авторами которой выступают Ш. Шварц и У. Билски [98, 149]. В соответствии с теорией Ш. Шварца ценности – это «желаемые, выходящие за рамки конкретных ситуаций цели, отличающиеся друг от друга по значимости и являющиеся руководящими принципами в жизни людей» [150, с. 884]. На основе универсальных потребностей (биологических, социальных, групповых) он выделил 10 мотивационных типов ценностей (власть,

достижение, гедонизм, стимулирование, саморегуляция, универсализм, благосклонность, традиции, конформность, безопасность). Они образуют динамические отношения противопоставления: ценности сохранения противостоят ценностям изменений, а ценности самопреодоления – ценностям самовозвышения [38, 65].

Ценностные ориентации с позиции современного западного исследователя Я. Мусека представляют собой личностные ценности, в отличие, например, от ценностей общественных, разделяемых социумом. Кроме того, Мусек предлагает авторское определение ценностей: «обобщенные и относительно согласованные представления о высоко значимых для нас целях и событиях» [66, с. 19]. Такие представления, поясняет автор, охватывают множество более частных объектов, целей и связей, направляя при этом наши интересы, установки и поведенческие реакции [25, 151].

Исследователь Р. Инглхарт свою теоретическую концепцию ценностей выстраивает, опираясь на идеи, разработанные А. Маслоу. Он выделяет два основных типа ценностных ориентаций: «материалистические» и «постматериалистические». Материалистические включают стремление к высокому уровню экономического развития, тогда как в постматериалистические входит вовлеченность в общественную жизнь.

В другой вариации Р. Инглхарт делит ценностные ориентации на два полюса: традиционные ценности и ценности выживания. К числу традиционных относятся: значимость веры в Бога; ориентация на воспитание в детях послушания и религиозности; чувство национальной гордости; почтительное отношение к авторитетам. К категории ценностей выживания относятся: переживание субъективного неблагополучия; недоверие к окружающим и т. д. [25].

В научной литературе также широко распространена концепция американского психолога М. Рокича, который дает следующее определение интересующему нас феномену. Ценностные ориентации, с его точки зрения, представляют собой «абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие

убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях» [148, с. 176]. Будучи центральным звеном в системе мировоззренческих установок индивида, ценности берут на себя роль главных жизненных регуляторов – они определяют стратегию поведения и формируют представление о том, какое состояние или уклад жизни является предпочтительным и достойным стремления.

Базовые положения в концепции М. Рокича: число ценностей ограничено; все люди обладают идентичным набором ценностей, однако степень их приоритетности неодинакова; ценностные ориентации структурированы и образуют системы; детерминантами человеческих ценностей выступают культура, общественная среда, социальные институты, а также внутренние характеристики личности; практически любое социальное явление испытывает на себе влияние ценностных ориентаций [75, 148].

В концепции М. Рокича ценности подразделяются на две основные категории: терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства).

Под терминальными ценностями понимается внутреннее убеждение личности в том, что определенные конечные смыслы в жизни достойны того, чтобы к ним стремиться. Оценка значимости этих целей осуществляется исходя из личных приоритетов и учета общественного одобрения.

Инструментальные ценности трактуются как представления индивида об универсально одобряемых моделях поведения (таких как честность или рационализм). Согласно этим представлениям данное поведение признается наиболее желательным и правильным в любых ситуациях.

Зарубежные исследователи Т. Кассер и Г.Л. Коэльо также отмечают, что ценностные ориентации не существуют изолированно, а напрямую связаны с поведенческими проявлениями. Т. Кассер связывает внешние ценности (статус, успех) со стрессом и деструктивным поведением, а внутренние и самотрансцендентные – с благополучием и просоциальностью [140]. Г.Л. Коэльо отмечает необходимость учета и иных факторов, которые могут привести к тому, что ценности и поведение согласуются, включая другие

переменные в поведенческой категоризации, например, частота, личная значимость и индивидуальные различия [133, 134]. Данные авторы ссылаются на модель ценностей Шварца как на концептуальную основу.

Д. Бур совместно с группой соавторов тоже выдвигают собственную концепцию. Исследователь утверждает, что изучение ценностных ориентаций требует обязательного учета комплексного взаимодействия двух факторов: средового и культурного. Без анализа контекста, в котором осуществляется взаимодействие личности с обществом, невозможно раскрыть характер связи между мотивационными структурами (ценностными ориентациями) и социальными оценками (установками). Таким образом, по мнению Д. Бура, ценностные ориентации личности формируются не изолированно, а под влиянием конкретных социально-культурных условий [132].

Р. Фишер указывает на то, что в современной науке достаточно большое количество исследований в области изучения ценностей, но конкретно связь ценностей с поведением эмпирически изучена в недостаточном объеме. Ключевой задачей, по его мнению, выступает установление причинно-следственной связи между поведенческими проявлениями и системой ценностных ориентаций личности. В своей работе он предлагает возможные способы изучения данной проблемы [135].

Таким образом, в концепциях зарубежных исследователей ценностные ориентации трактуются как сложный, многомерный социально-психологический феномен. Они выступают в роли внутреннего регулятора поведенческих особенностей индивида, задавая им вектор и наделяя смыслом индивидуальные действия, предопределяя конкретные поступки. Единое же концептуальное определение ценностных ориентаций и непосредственно их влияние на поведенческий аспект становятся актуальной темой для современных и зарубежных, и отечественных исследователей.

Анализ отечественных теорий ценностей стоит начать с концепции Д.А. Леонтьева. Автор считает, что с точки зрения психологического подхода ценности рассматриваются в качестве фундаментальных жизненных ориентиров,

смысловых установок и идеалов. Ценности задают основной вектор поведения человека, именно они выступают в качестве системообразующего звена в процессах мотивации и регуляции как в сфере деятельности, так и в сфере поведенческих особенностей личности [5, 119].

По мнению Д.А. Леонтьева, личностные ценности начинают функционировать уже на стадии формирования мотивов, иными словами, на стадии так называемого мотивообразования применительно к конкретному виду активности. Кроме того, ценности оказываются представленными в конфигурации указанных мотивов и в их смысловом содержании [52, с. 76]. По отношению к мотивам деятельности, а также к смысловым образованиям и личностным диспозициям индивидуальные ценности выполняют функцию смыслообразования. Как подчеркивает Д.А. Леонтьев, иерархическая структура личностных ценностей характеризуется устойчивостью и постоянством. В то же время побудительная сила потребностей демонстрирует непрерывную изменчивость, формируя так называемую «динамическую иерархию». При этом любые изменения в самих личностных ценностях, их трансформация указывают на то, что человек переживает кризисный этап своего развития [52].

Д.А. Леонтьев обращает особое внимание на распространенную в исследованиях ошибку, а именно смешение понятий «ценности» и «ценностные ориентации». Леонтьев указывает на отсутствие между данными понятиями «необходимых и однозначных связей». Даже при поверхностном сходстве и частом синонимичном употреблении этих терминов в литературе их сущностное содержание он считает нетождественным. В своей теоретической модели автор описывает триаду форм ценностного существования: 1) социальные идеалы; 2) предметно фиксированные ценности; 3) ценности на личностном уровне.

Главная отличительная черта представленной классификации заключается в том, что ценностные ориентации не трактуются в ней как отдельный, автономный способ существования ценностей. Они попросту не включены в состав указанной триады [53]. В научной литературе четкую грань между личностными ценностями

и ценностными ориентациями проводят далеко не все авторы, что приводит к определенной терминологической размытости [50, 120].

Согласно научным взглядам М.С. Яницкого, А.В. Серого и Ю.В. Пелеха доминирующее положение в структуре ценностно-смысловой сферы индивида принадлежит ценностным ориентациям. Авторы полагают, что основной характеристикой ценностных ориентаций выступает избирательная направленность человека на ценности как материального, так и духовного порядка. По их мнению, ценностные ориентации представляют собой сложившуюся у индивида иерархию предпочтений и систему установок, которая в значительной степени детерминирует его поведение. В свою очередь, М.С. Яницкий с коллегами подчеркивает, что ценностные ориентации раскрывают смысловую направленность личности, включая избирательное отношение к предметам и феноменам объективной реальности [126].

В рамках разработанного им структурно-динамического подхода М.С. Яницкий предложил концептуальную модель ценностных ориентаций личности. Представленная модель включает в свой состав следующие структурные элементы: характеристику механизмов и стадий, через которые происходит развитие ценностных ориентаций; описание уровней, на которых могут находиться ценностные ориентации, а также типологию личностных структур, находящихся в соответствии с выделенными уровнями. Проведенные автором эмпирические исследования подтвердили обоснованность предложенной модели и дали возможность выделить три типа ценностных ориентаций личности. Указанные типы получили наименования: «адаптирующийся», «социализирующийся» и «индивидуализирующийся» [121].

Для адаптирующегося типа приоритетными являются ценности: здоровье, материальная обеспеченность, свобода, развлечения. Социализирующийся тип отдает предпочтение традиционным ценностям: семье, карьере, общественному признанию. Личность с индивидуализирующимся типом ориентирована на саморазвитие и самореализацию.

Ценности адаптации представляют собой, согласно данной модели, низшую степень в структурной организации ценностной системы личности, в то время как ценности индивидуализации занимают высшую. Различия между выделенными типами прослеживаются как в социальной сфере (возраст, финансовое положение, образование и др.), так и в психологической (ценностно-ориентационная структура, интернальность, устойчивость эмоциональной сферы, самоактуализация, жизненная стратегия и др.) [92].

На основании эмпирических данных, представленных в работах М.С. Яницкого и его соавторов, возрастная динамика ценностных предпочтений может быть охарактеризована следующим образом. Молодые люди демонстрируют преимущественную ориентацию на ценности, связанные с социализацией и индивидуализацией. В то же время у опрошенных более старших возрастных категорий доминирующие позиции занимают адаптационные ценности.

Помимо возрастных различий, исследователями была установлена связь между уровнем образования, которым обладает индивид, и структурой его ценностной иерархии. В частности, обнаружена следующая закономерность: чем выше образовательный уровень человека, тем более выраженным оказывается приоритет ценностей, связанных с творческой самореализацией, личностным развитием и самоактуализацией [127].

В трудах таких исследователей, как В.А. Ядов, А.Г. Здравомыслов, Б.Г. Ананьев, ценностные ориентации трактуются в качестве ключевого компонента внутренней личностной структуры. Они формируют базовый уровень индивидуальных характеристик, которые задают широкий спектр личностных свойств, определяют характер и склонности индивида, а также воздействуют на мотивационную сферу, специфику восприятия жизненных обстоятельств, их интерпретацию и ответные поведенческие реакции [3, 34].

По наблюдениям С.С. Бубновой и А.Н. Сытина, ценностные ориентации представляют собой продукт отражения социальных связей и системообразующий элемент личности. Под ценностями при этом понимаются любые объекты и

феномены внешнего мира (включая общественные отношения), которые обладают личностной значимостью. Система ценностных ориентаций отличается сложным строением, а ее отдельные компоненты коррелируют с конкретными разновидностями социальных отношений [10].

Авторами была предложена нормативная модель, описывающая иерархическую структуру ценностных ориентаций. В основу модели положено определение трех уровней:

- первый уровень: предельно обобщенные, абстрактные ценностные ориентации, дифференцируемые на духовные, материальные и социальные;
- второй уровень: ценности, которые укореняются в реальной жизнедеятельности и проявляются как устойчивые черты индивида, среди них: коммуникабельность, познавательная активность, стремление к лидерству и др.;
- третий уровень: поведенческие тактики и стратегии, выступающие в качестве инструментария для воплощения и закрепления ценностных ориентаций второго уровня.

Помимо многоуровневости, которая выражается в иерархическом строении ценностных ориентаций, С.С. Бубнова выделяет еще одну ключевую характеристику – многомерность. Суть данного свойства, как отмечает автор, состоит в том, что «критерий их иерархии – личностная значимость – включает в себя разные содержательные аспекты, обусловленные влиянием разных типов и форм социальных отношений» [10].

Б.С. Братусь дает следующее определение личностным ценностям: это «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни» [8, с. 55]. Исследователь также разграничивает два типа ценностей. К первому относятся собственно личностные ценности или осознанные жизненные смыслы. Ко второму – ценности декларируемые, навязываемые извне, внешние по отношению к человеку. Последние, как отмечает автор, не имеют прямого отношения к смысловой сфере, поскольку «не обеспечены «золотым запасом» соответствующего смыслового, эмоционально-переживаемого, задевающего личность отношения к жизни» [9, с. 67].

Особый научный интерес для нас представляет анализ ценностных ориентаций у несовершеннолетних, чья деятельность и поступки характеризуются наличием признаков социально-психологической дезадаптации. К ним относятся обучающиеся категории риска, проявляющие агрессию, совершающие правонарушения, склонные к зависимому поведению, у которых отмечаются предрасположенность к тревоге, страху, депрессии и т. д. Вклад в изучение данной проблематики внесли такие исследователи, как Е.П. Белинская, Д.И. Фельдштейн, В.С. Собкин, Е.М. Дубовская, О.А. Тихомандрицкая, Ю.А. Васильева, С.В. Мамедова, Л.А. Першина и Т.И. Шульга.

По мнению Е.П. Белинской, обучающиеся в возрасте 14–15 лет находятся в ситуации так называемой размытости ценностно-смысловых и нормативных ориентаций, что усугубляется общим фоном социальной нестабильности. В этих условиях протекает процесс формирования системы ценностных приоритетов. Принципиально важно, что к 14–15 годам указанный процесс в основном завершается, а ценностные ориентации приобретают статус базового психологического новообразования. В дальнейшем именно это новообразование начинает определять ход развития других ключевых личностных составляющих. В таких условиях традиционные для общества способы трансляции ценностей между поколениями оказываются глубоко нарушенными [13].

В.С. Собкин считает, что «формирование ценностных ориентаций современного обучающегося происходит на фоне эмоциональной неуверенности значимых взрослых (родителей и педагогов) в успешной реализации ими своих жизненных перспектив; в ситуации общей ценностно-нормативной неопределенности» [101, с. 84].

Д.И. Фельдштейн придерживается аналогичной научной позиции. Он констатирует, что на критических рубежах возрастного развития у человека происходит формирование ценностных ориентаций принципиально иного порядка, а также зарождение новых интересов и потребностных структур. На этом фоне постепенно затухают и видоизменяются те личностные особенности и черты, которые были характерны для предшествующей возрастной ступени. Ключевым моментом, согласно Д.И. Фельдштейну, является то обстоятельство, что именно в

пограничных пространствах между возрастными этапами ценностные ориентации ребенка вступают в конфликтное взаимодействие с уже сложившейся до этого времени системой его потребностей и мотивов. Данное противоречие, в свою очередь, и становится тем пусковым механизмом [110].

В исследовании Е.М. Дубровской и О.А. Тихомандрицкой изучались ценностные предпочтения подростков, находящихся в условиях социальной нестабильности современного общества. Полученные данные показали, что у современных детей доминируют две группы ценностей: ориентация на перемены, или фактор «новизны», и индивидуалистические ценности, связанные с личными достижениями. Напротив, наименьшую значимость для респондентов имели ценности, ориентированные на «сохранение», стабильность, а также ценности, отражающие важность групповой принадлежности и общественного служения [105].

В исследовании Ю.А. Васильевой выделяются следующие характерные черты подростков, ориентированных на криминальное поведение: доминирующий гомеостатический тип мотивации, «рыхлость» ценностно-личностной структуры; преимущественная опора на нормы и ценности, присущие криминальной субкультуре. Последнюю особенность автор расценивает как своеобразную форму протеста против общепринятых социальных норм и ценностей [16, 86].

В исследовании, проведенном Ж.С. Мамедовой, выявлено, что обучающиеся с делинквентным поведением демонстрируют неоформленность ценностных ориентаций, а также противоречивое соотношение ценностей внутри их иерархической структуры. При этом ценностный конфликт у данной категории обучающихся разворачивается преимущественно по дефицитарному типу, иными словами, та или иная ценность воспринимается как более значимая, нежели реально доступная [58].

И.В. Фокина констатирует наличие прямой взаимосвязи между ценностной системой, которой придерживается несовершеннолетний, и его склонностью к девиантному поведению. С позиции исследователя, главная трудность состоит в том, что на сегодняшний день недостаточно специализированных методик и

программ, нацеленных на содействие в формировании у подростков с отклоняющимся поведением так называемой просоциальной системы ценностей [113].

На взгляд Л.А. Першиной, возникновение и развитие противоправного поведения обусловлено личностными деформациями. Данные искажения имеют две ключевые характеристики: они сопровождаются нарушениями в ценностно-ориентационной сфере личности и проявляются в ослаблении способности человека к внутренней саморегуляции своих действий и поступков [71].

Рассмотрим данные эмпирического исследования, выполненного Т.И. Шульгой. В результате проведенного исследования автору удалось установить, что в систему жизненных приоритетов несовершеннолетних, относящихся к категории дезадаптированных, не включены такие морально-личностные качества, как чувство ответственности, терпимость по отношению к окружающим, честность и способность к сочувствию. Для этой категории подростков ключевое значение имеет не общественное признание или одобрение со стороны окружающих, а то положение, которое они занимают в социальной иерархии. Выраженная у этих подростков потребность в автономии и независимости направляет их в сторону тех видов деятельности, которые обеспечивают получение исключительно материальной выгоды. При этом вопросы о том, какими именно средствами и способами эта выгода достигается, как правило, остаются за пределами их рефлексии и анализа [124].

Таким образом, можно сделать следующий вывод: в рамках существующих научных концепций общепринятая позиция относительно сущностной природы и содержательного наполнения понятий «ценности» и «ценностные ориентации» до настоящего времени не сформировалась. Причиной сложившейся ситуации выступает многоаспектность и многогранность рассматриваемого феномена. В психологической литературе наиболее распространенным является подход, в соответствии с которым ценности трактуются как жизненные цели, смысло-жизненные ориентиры и идеалы, при этом именно они задают главную направленность деятельности личности [51,128]. Эмпирические и теоретические данные исследований ценностных ориентаций, приведенные в научной литературе, свидетельствуют об отсутствии необходимости в строгом разграничении понятий

«личностные ценности» и «ценностные ориентации», предпочитая использовать их как взаимозаменяемые синонимы [128].

В научной литературе к ценностным ориентациям принято относить два взаимосвязанных аспекта: выборочное отношение человека к благам как духовного, так и материального мира; целостную систему убеждений, предпочтений и установок личности, которая опосредована субъективными смыслами и реализуется в реальном поведении человека. В структурной организации ценностных ориентаций исследователи выделяют две фундаментальные характеристики: иерархичность (многоуровневое строение); многомерность, под которой понимается способность интегрировать разнородные смысловые аспекты, порождаемые различными типами и разновидностями социальных отношений [47].

Ценностно-смысловая сфера как специфический базис личности придает определенную устойчивость ее поведению и позволяет гибко адаптироваться к изменениям условий жизнедеятельности, играет решающую роль в сложной жизненной ситуации, характеризующейся неудовлетворенностью базовых потребностей, угрозой для реализации основных ценностей и смыслов личности.

Изучение ценностных ориентаций приобретает особую актуальность в возрасте 14–15 лет. Данный возрастной период характеризуется выходом ценностной системы на такой уровень зрелости, при котором она начинает функционировать как целостная система, которая детерминирует направленность личности и ее социальную позицию. Обучающиеся сталкиваются с трудностями при становлении ценностной сферы, что продиктовано одновременно переживанием возрастного кризиса и духовно-нравственным кризисом в обществе [88].

1.2. Зарубежные и отечественные исследования факторов риска социально-психологической дезадаптации личности

В зарубежной психологии современные авторы все чаще определяют социально-психологическую дезадаптацию как биологическое, психическое и социальное явление, формирующееся на основе чувства незащищенности у индивида,

который не может справиться с требованиями, предъявляемыми к нему обществом [146]. В отечественной психологии данный феномен обычно определяют как расхождение поставленных целей и достигнутого результата деятельности человека и, вследствие этого, как невозможность адаптироваться в сложившихся условиях [1].

Обобщая итоги проведенного теоретического анализа подходов к пониманию социально-психологической дезадаптации, представленных в работах зарубежных (Э. Гуан, А. Дюссер, Й. Райкус, Р. Остадам, Р.Г. Фукиннг) и отечественных (Т.Д. Молодцова, С.А. Беличева, А.В. Петровский, В.В. Непалинский, А.А. Налчаджян) авторов, можно предложить расширенное, более обобщенное определение рассматриваемого понятия. В соответствии с ним социально-психологическая дезадаптация представляет собой нарушение гармоничного равновесия отношений личности в ключевых сферах жизнедеятельности: в образовательной организации, в семье, во взаимодействии со сверстниками, а также в отношении к самому себе. Личностный профиль несовершеннолетнего, обнаруживающего признаки социально-психологической дезадаптации, является достаточно специфическим: нестабильная самооценка, недостаточная сформированность ценностно-смыслового и эмоционально-волевого компонентов, переживание чувства психологической уязвимости, ранимости и незащищенности [1].

Можно предполагать, что социально-психологическая дезадаптация – достаточно обширное явление, которое затрагивает практически все сферы личности и проявляется в трех основных аспектах:

- личностном, где отмечается устойчиво негативная оценка определенных сфер, которая проявляется у обучающихся, например, в виде тотального неприятия учебной деятельности, отрицательного отношения к педагогам и некоторым сверстникам. Кроме того, присутствуют повышенная тревожность, враждебные проявления и неадекватный уровень самооценки;

- поведенческом, который характеризуется систематическим нарушением дисциплины, игнорированием общественных норм, а также пренебрежением к социальным правилам. Указанные признаки внешне выражаются в агрессивном, делинквентном, асоциальном и иных формах отклоняющегося поведения;

– социальном, когда фиксируются не просто затруднения в построении социальных коммуникаций, но и отторжение, непринятие ценностно-нормативной системы, характерной для данного общества.

Практически у всех несовершеннолетних, демонстрирующих признаки социально-психологической дезадаптации, четко отмечаются все перечисленные аспекты.

Социально-психологическую дезадаптацию несовершеннолетних нельзя оставлять без внимания, поскольку это состояние проникает во все области жизнедеятельности ребенка и сохраняется на всем протяжении процесса его взросления и личностного становления [77]. К числу последствий социально-психологической дезадаптации относится целый спектр негативных феноменов: снижение академической успеваемости, поведенческие девиации, трудности в социализации и другие подобные проявления [121].

Для предотвращения развития социально-психологической дезадаптации необходимо глубокое понимание тех ключевых факторов, которые провоцируют ее появление. Психолого-педагогические научные исследования содержат обширный перечень причин, рассматриваемых в качестве базовых предпосылок развития данного феномена в подростковый период. Представленные классификации обычно определяют следующие факторы: субъективные и объективные причины, экстернальные (внешние) и интернальные (внутренние) факторы, а также детерминанты психологического, социального, биологического и иного порядка.

Развернутое описание факторов, провоцирующих возникновение дезадаптивного поведения, предлагает С.Ю. Прачук. Опираясь на работы таких авторов, как А.В. Мудрик, В.Н. Гуров и И.К. Кряжева, исследователь выделяет две группы факторов, оказывающих влияние на процессы адаптации и дезадаптации: субъективные и объективные.

Субъективные факторы включают в себя возрастные характеристики, половую принадлежность и особенности характера. Данная группа факторов охватывает все, что составляет совокупность индивидуально-личностных свойств и качеств человека. Объективные факторы представлены мировоззренческими

установками индивида, а также его этнической, национальной и культурной принадлежностью [74].

Социолог Е.И. Холостова, обобщая существующие теоретические подходы, акцентирует внимание на двух ключевых факторах, выступающих, с ее точки зрения, значимыми предпосылками социально-психологической дезадаптации:

– семейный фактор. Несовершеннолетний, находящийся в обществе злоупотребляющих алкоголем родителей, часто сталкивается с их безразличием, которое нередко сопровождается жестоким обращением, что в целом провоцирует патологическое развитие ребенка, вследствие чего происходит нарушение в адаптационных процессах;

– врожденная патология – церебральная недостаточность, легкие дисфункции мозга, обусловленные родовыми или послеродовыми травмами мозга и головы, тяжелой беременностью матери, повышенной психической возбудимостью родителей.

Представленные факторы в своей совокупности создают отягощенные условия, которые способствуют формированию отклонений в психическом развитии ребенка и провоцируют дезадаптационные процессы [122].

С.Л. Рашитова в рамках своей научной работы, обобщив труды многих отечественных и зарубежных исследователей, также заключает, что в психологической науке принято дифференцировать внешние и внутренние детерминанты дезадаптивного поведения [77].

Автор отдельно выделяет проблемы в семье как основополагающий внешний фактор, так как деформация процессов социализации и формирования личности несовершеннолетнего, которые происходят на фоне семейного неблагополучия, приводит к социально-психологической дезадаптации обучающегося. Не только асоциальная семья оказывает негативное влияние на адаптационные процессы несовершеннолетнего [77]. Благоприятное, на первый взгляд, семейное окружение, которое выполняет достаточно серьезную защитную функцию, чем ограждает ребенка от проблем окружающей действительности, также провоцирует дезадаптационные процессы [23, 63].

Семьи, испытывающие финансовые трудности, с плохими жилищными условиями, как правило, не способны в полном объеме обеспечить базовые потребности ребенка, касающиеся медицинского сопровождения, наличия внешних атрибутов и качественного питания [45]. Подобные материальные ограничения негативно сказываются на развитии и взрослении ребенка, оказывая тормозящее воздействие на эти процессы [31]. Следствием такой ситуации становится хроническое стрессовое состояние у несовершеннолетнего, которое в дальнейшем проявляется в виде соматических расстройств, низкой успеваемости, а также коммуникативных, эмоциональных и поведенческих отклонений [86].

Как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают значимую и определяющую роль семьи в генезисе дезадаптивных поведенческих форм. В соответствии с позицией зарубежных исследователей наиболее оптимальными условиями для полноценного воспитания, гармоничного роста и всестороннего развития ребенка являются полные и любящие семьи, в которых присутствуют эмоциональная близость и взаимная поддержка. Напротив, любые дисфункциональные проявления в системе семейных отношений влекут за собой негативные последствия. К числу таких последствий относятся: повышение общего уровня тревожности, возникновение депрессивных состояний, а у подростков – и формирование разнообразных вариантов отклоняющегося поведения [91, 146].

Указанную позицию разделяют и такие зарубежные исследователи, как У. Литтл и Э.Д. Герштейн, они приходят к выводу о том, что родители, демонстрирующие асоциальное поведение, оказываются несостоятельными в реализации своих родительских функций. Дети, растущие в подобных семейных условиях, пребывают в ситуации постоянной фрустрации и неудовлетворенности базовых потребностей, что впоследствии запускает широкий спектр эмоциональных и поведенческих отклонений [92, 143]. По мнению Э.Д. Герштейн, именно материальная составляющая семейных проблем играет в этом процессе ключевую роль: она порождает у ребенка состояние депривации и служит триггером для возникновения социально-психологической дезадаптации [93, 136].

Дж. Андерсон и Н. Абедина в своих исследованиях указывают на неполные семьи как на один из основных факторов, провоцирующих развитие дезадаптации у детей [130, 131]. С позиции этих авторов, дети, воспитываемые в полных и благополучных семьях, демонстрируют значительно меньшую склонность к проявлениям антиобщественных поведенческих форм.

Л. Морси предлагает более сложную модель и в качестве дополнительных факторов к семейному неблагополучию, способствующих возникновению дезадаптации, выделяет следующие: территориальное место проживания, высокая плотность неблагополучных социальных слоев в районе, хронический стресс, неудовлетворительное питание, а также проблемы со здоровьем [91, 144].

Длительное проживание в неблагополучных, криминогенных районах влечет за собой ряд психологических и поведенческих последствий для несовершеннолетних. Регулярно наблюдая акты насилия, кражи и иные преступные действия, дети усваивают агрессивные паттерны поведения, и агрессия начинает восприниматься ими как способ адаптации в данных условиях. У этой категории несовершеннолетних существенно выше риск развития тревожных и депрессивных состояний. Совокупность перечисленных факторов приводит к формированию устойчивой когнитивной схемы: мир вокруг воспринимается как преимущественно враждебная и опасная среда [20].

Как показывают исследования, неблагоприятные социальные условия существования несовершеннолетних выступают фактором формирования дезадаптивного поведения в образовательной организации. Несовершеннолетние, проживающие в такой среде, характеризуются предельно низкой познавательной активностью и отсутствием учебной мотивации. Указанная особенность, в свою очередь, закономерно приводит к возникновению конфликтных ситуаций во взаимоотношениях с педагогическими работниками: обучающиеся нередко остро и агрессивно отвечают на замечания взрослых, а также пропускают занятия. Все перечисленные проявления выступают следствием сенсорной, когнитивной и эмоциональной депривации [15, 141].

Таким образом, можно сказать, что связь между семейным неблагополучием и социально-психологической дезадаптацией достаточно исследована как в российской, так и в зарубежной психологической науке. Превалирует точка зрения, согласно которой семьи с асоциальной направленностью оказываются функционально несостоятельными в плане полноценного воспитания детей [149]. Несовершеннолетние, растущие в подобной обстановке, сталкиваются с игнорированием базовых потребностей, что впоследствии влечет за собой различные аффективные и поведенческие расстройства.

В контексте заявленной специальности также особого внимания требует такой внешний фактор, как цифровая образовательная среда и информационно-телекоммуникационные технологии. Интернет проникает во все сферы жизнедеятельности несовершеннолетнего, чем изменяет его жизнь в реальности [103, 109]. Виртуальное же пространство не только расширяет возможности для общения и познания, но и выступает мощным агентом социализации, транслирующим альтернативные ценностные системы, что может приводить к искажению ценностных ориентаций и провоцировать социально-психологическую дезадаптацию [24, 69]. В частности, подмена реального общения виртуальным, вовлеченность в деструктивные интернет-сообщества и потребление контента, продвигающего гедонистические и асоциальные ценности, являются значимыми предикторами дезадаптивных форм поведения у обучающихся подросткового возраста [78, 82, 125].

Как показано в исследованиях [55, 30], информационно-коммуникационные технологии выступают фактором роста подростковой агрессии по отношению к окружающим, а также способствуют формированию целого ряда дезадаптивных личностных черт: чувства одиночества, неадекватной, чаще заниженной самооценки, коммуникативных трудностей и избегания ответственности, которые в совокупности затрудняют успешную социальную адаптацию подростка.

Итак, такой важный фактор, как чрезмерная увлеченность виртуальным миром, тоже целесообразно ставить на ведущие позиции. Обучающиеся в подростковом возрасте в силу своей возрастной незрелости не всегда способны контролировать воздействие данной сферы на реальную жизнь [46, 114].

В научных психолого-педагогических исследованиях отмечается явное неравенство в освещении факторов социально-психологической дезадаптации. Внешние факторы проработаны значительно подробнее, чем внутренние. Что касается последних, то в качестве основного внутреннего механизма, запускающего дезадаптационные процессы, исследователи обычно рассматривают определенную форму дизонтогенеза. Данное понятие охватывает конкретные нарушения в развитии психических процессов: задержки, искажения или дефицитарность отдельных функций [77].

Наличие дизонтогенеза у несовершеннолетнего отражается в различных поведенческих, эмоциональных, когнитивных нарушениях, что существенно снижает его адаптационные способности к изменяющимся процессам окружающей среды [33, 112]. Так как часто недостаточное развитие предполагает снижение всех психических функций по сравнению со среднестатистической нормой, дети испытывают сложности с саморегуляцией, пониманием пространственно-временных границ, у них появляются существенные трудности в аффективной и регуляторной сферах, что в итоге формирует социально-психологическую дезадаптацию [27, 74].

Иные, но не менее важные и значимые внутренние причины социально-психологической дезадаптации – это индивидуально-личностные характеристики обучающегося. Одной из таких характеристик выступает несоразмерный или неадекватный уровень самооценки и самоотношения. Поскольку самооценка непосредственно влияет на выбор стратегии поведения и деятельности, она оказывает прямое влияние на то, будет ли личность успешно адаптироваться или, напротив, столкнется с дезадаптацией [4, 33].

Наравне с неустойчивой самооценкой к внутренним факторам исследователи также часто относят эмоциональную нестабильность, замкнутость в себе, высокую личностную тревожность, проблемы с дисциплиной, психоэмоциональную напряженность. Подростки, у которых присутствуют данные особенности, при определенных условиях с большей вероятностью демонстрируют дезадаптивное поведение [36, 120].

Ряд авторов считают, что основной причиной социально-психологической дезадаптации выступает только неудовлетворение имеющихся потребностей, так называемая фрустрация, а отклонение в поведении – это и есть следствие игнорирования потребностей. В качестве примера можно привести недостаточную реализацию социальных потребностей в подростковом возрасте, что может возникнуть вследствие длительной болезни, и это ограничивает возможности для общения с референтной группой, такой подросток будет испытывать явные адаптационные трудности [63].

Дезадаптация – это, несомненно, фундамент, на котором надстраивается общее неблагополучие несовершеннолетнего. Только качественная работа с причинами ее возникновения может обеспечить успешное и полноценное развитие, функционирование ребенка в современном обществе [18].

Нами был проведен анализ внешних и внутренних факторов социально-психологической дезадаптации и определено, что данные факторы воздействуют комплексно и становятся причиной поведенческих и эмоциональных нарушений обучающихся. Мы полагаем, что в современных научных исследованиях в большей степени изучены внешние причины этого явления, тогда как внутренние механизмы остаются недостаточно раскрытыми. К числу последних, помимо тревожности, агрессивности и самооценки, следует отнести внутреннюю иерархическую структуру ценностных ориентаций. Принятие личностью определенных ценностей неизбежно влияет на ее поведенческие и эмоциональные реакции. В имеющихся научных работах анализ иерархии ценностных ориентаций и социально-психологической дезадаптации ведется, как правило, обособленно, без учета того, как эти феномены воздействуют друг на друга.

Обобщая изложенное, можно сделать следующие выводы: первостепенное значение для организации дальнейшей работы по проблеме социально-психологической дезадаптации имеют именно внутренние факторы. Способность детей, подростков успешно приспосабливаться к обстоятельствам, в том числе негативным, напрямую связана с их психологическим благополучием. Устойчивое психоэмоциональное состояние, здоровый уровень самооценки и тревожности,

отсутствие депрессивных тенденций выступают залогом успешной адаптации даже при столкновении с неблагоприятной внешней средой. Напротив, если психологическое состояние несовершеннолетнего характеризуется признаками неблагополучия (повышенная тревога, заниженная самооценка, аффективные расстройства), то высока вероятность фиксации дезадаптивных проявлений даже в условиях максимально доброжелательной и располагающей обстановки [94].

1.3. Основные типы социально-психологической дезадаптации

Рассмотрим ключевые классификации социально-психологической дезадаптации, представленные в публикациях зарубежных авторов, исследующих дезадаптацию на современном этапе развития науки. В качестве примера обратимся к исследованию, проведенному итальянским психологом и его коллегами М. Ланфреди. Их работа посвящена проблематике неадаптивных поведенческих реакций среди подростков. Авторами выделяются различные проявления дезадаптивного поведения, однако попытки объединить их и систематизировать на основе определенных критериев не предпринимаются. Зарубежные специалисты относят к проявлениям дезадаптации следующие паттерны: аутоагрессия, пищевая зависимость, эпизоды алкоголизации и употребление наркотических веществ [142].

Как показывают другие зарубежные исследования, рассматриваемая практика встречается достаточно часто, при этом авторы ограничиваются лишь перечислением основных разновидностей дезадаптации, не углубляясь в их содержательный анализ и не предпринимая попыток детальной проработки данной проблематики. В числе наиболее часто упоминаемых дезадаптивных форм фигурируют следующие: злоупотребление психоактивными веществами [102]; пропуск учебных занятий и хроническая неуспеваемость [145]; выраженное делинквентное поведение [142].

Сходная позиция отмечается во взглядах Т. Рагелиена. В своем обзоре научных работ, посвященных проблеме взаимовлияния личностного развития подростков и их коммуникации со сверстниками, исследователь выделяет ряд

поведенческих проявлений, которые он квалифицирует как дезадаптивное поведение. К их числу относятся: агрессия, ранняя сексуальная активность, систематическое употребление психоактивных веществ, а также расстройства пищевого поведения. Принципиально важной особенностью подхода Т. Рагелиена является то, что он предлагает классификацию дезадаптивных проявлений, отличающуюся более высоким уровнем аналитической дифференциации. В рамках этой классификации автор различает три варианта дезадаптации: эмоциональная дезадаптация, социальная дезадаптация, академическая дезадаптация [147].

В концепции американского ученого Р. Сингхи социально-психологическая дезадаптация интерпретируется как отклоняющаяся модель поведения. В предлагаемом автором перечне ключевых типов поведенческих нарушений выделяются следующие категории: неуправляемость, которая включает в себя такие проявления, как непокорность и непослушание; агрессивность, проявляющаяся в запугивании окружающих и жестоких действиях по отношению к ним; попрошайничество и воровство; сексуальные девиации; поведение, детерминированное органическими нарушениями [152].

Таким образом, анализ современной зарубежной научной литературы, посвященной проблеме типологии социально-психологической дезадаптации, позволяет сделать следующий вывод. Исследователи, работающие в данной области, склонны включать в содержание этого понятия практически все многообразие деструктивных поведенческих проявлений или различных форм отклоняющегося поведения. При этом в большинстве работ обнаруживается отсутствие привязки перечисляемых деструктивных проявлений к конкретным категориям индивидов (т. е. не уточняется, какие именно группы несовершеннолетних наиболее подвержены тем или иным формам), а также не наблюдается упорядочения данных проявлений в соответствии с какими-либо систематизирующими принципами или четко сформулированными критериями. Иными словами, перечни дезадаптивных форм носят неорганизованный характер.

Сопоставление подходов к классификации социально-психологической дезадаптации показывает, что работы отечественных авторов характеризуются

существенно более высокой степенью детализации и системной упорядоченностью, чем труды их зарубежных коллег. Ключевая особенность отечественных типологий – это наличие четко обозначенных критериев, обеспечивающих возможность дифференциации как различных категорий лиц с дезадаптивными проявлениями, так и конкретных разновидностей самого дезадаптивного поведения.

Наиболее развернутая классификация изложена в теоретической модели Т.Д. Молодцовой, которая в своем исследовании берет за основу типологию, разработанную С.А. Беличевой.

В таблице 1 сопоставлены виды дезадаптации согласно подходам обоих авторов.

Таблица 1 – Сравнительные характеристики определяемых типов дезадаптации С.А. Беличевой и Т.Д. Молодцовой

Тип дезадаптации	С.А. Беличева	Т.Д. Молодцова
Патогенная	Фобии и страхи, нарушения в работе анализаторных систем, а также церебральные патологии, спровоцированные дисфункцией нервной системы	Соматические расстройства, невротические и истерические состояния, а также не исключаются иные личностные аномалии психопатического характера
Психосоциальная	Акцентуированные черты, расстройства или нежелательные отклонения в эмоционально-волевой сфере, ослабление когнитивных функций	Трудности в коммуникации и установлении социальных связей, грубость, игнорирование норм и требований, неуспеваемость, низкая восприимчивость к педагогическому воздействию
Социальная	Игнорирование морально-нравственных норм, деформация внутренней регуляторной системы, склонности к асоциальным паттернам поведения, искажении иерархии ценностей	Склонность к отклоняющемуся поведению, в том числе носящим противоправный и зависимый характер (наркотическая зависимость, систематическое употребление алкоголя), бродяжничество
Психологическая		Завышенная или заниженная самооценка, отсутствие мотивации, искажение системы ценностных ориентаций и направленности подростков провоцируют состояние стресса и неудовлетворенности
Социально-психологическая		Поведение приобретает устойчивый асоциальный характер. Происходит непонимание в обществе, складывается конфликтный тип общения с окружающими

Т.Д. Молодцова, помимо рассмотренного выше подхода, разрабатывает еще одну классификационную модель дезадаптивного поведения. В качестве системообразующего параметра в ней используется показатель распространенности дезадаптивных реакций по разным сферам личностной активности. Исходя из этого параметра, автор различает три разновидности дезадаптации: локальную, парциальную и тотальную. Наряду с этим она вводит дополнительный классификационный критерий, а именно уровень включенности личностных структур. По данному критерию типология дезадаптации выглядит следующим образом: поверхностная, углубленная и глубинная разновидности [64].

Рассмотрим еще один классификационный вариант, представленный Т.Д. Молодцовой, где в зависимости от интенсивности проявления дезадаптации она выделяет основные уровни.

Нулевой уровень адаптированности, который автор обозначает термином «адаптированные подростки». Его ключевая особенность заключается в том, что у представителей данной группы не фиксируется каких-либо серьезных затруднений ни в поведенческой сфере, ни в процессе обучения. Отнесение обучающегося к данному уровню осуществляется на основе нескольких критериев. Во-первых, он должен демонстрировать стабильно высокие результаты в обучении. Во-вторых, его отношения с окружающими людьми должны строиться на бесконфликтной основе. В-третьих, у него должен присутствовать устойчивый эмоциональный фон, удовлетворенность собой, собственным жизненным укладом и тем социальным окружением, в котором он находится.

Первый уровень в рассматриваемой классификации обозначен автором как «в основном адаптированные». Его характеристика сводится к следующему: негативные дезадаптивные признаки, если они и возникают у несовершеннолетнего, появляются не систематически, а лишь эпизодически и представлены не развернутым комплексом симптомов, а только некоторыми отдельными фрагментарными проявлениями. Принципиально важным является также то обстоятельство, что все подобные признаки локализуются строго в рамках какой-то одной сферы жизнедеятельности.

Второй уровень представленной классификации объединяет категорию обучающихся, которую автор обозначает как «преддезадаптированные подростки». Отличительная черта данной группы заключается в следующем: признаки, свидетельствующие о дезадаптивном состоянии, хотя и носят временный характер, тем не менее демонстрируют определенную систематичность и регулярность своего появления. Принципиально важным является то обстоятельство, что подобного рода нарушения не затрагивают базовые, фундаментальные образования личности, следовательно, такие признаки не могут закрепиться в качестве стабильной, устойчивой личностной характеристики.

Третий уровень получил наименование «дезадаптированные подростки». На этой стадии фиксируется качественный сдвиг, дезадаптивные проявления утрачивают свой преходящий, поверхностный характер и становятся более устойчивыми и глубинными. При этом они, как правило, концентрируются в какой-либо одной конкретной жизненной сфере или области. Важным механизмом дальнейшего развития выступает негативная мотивация, под ее воздействием в личностной структуре запускаются процессы, ведущие к ее постепенной перестройке. Дезадаптация на данном этапе характеризуется достаточно широким спектром поведенческих и эмоциональных проявлений.

К четвертому уровню рассматриваемой классификации относятся несовершеннолетние, которых называют «социально дезадаптированные подростки». На этом этапе дезадаптация достигает наиболее выраженных форм: она отличается стойкостью, глубиной и отчетливой, легко диагностируемой выраженностью. Масштаб дезадаптивных проявлений становится широким, они захватывают не одну, а многие сферы жизнедеятельности подростков. Для них характерны поведенческие отклонения, носящие не только девиантный, но и противоправный характер [64].

А.В. Петровский и В.В. Непалинский в своей типологии выделяют три ключевые разновидности личностной дезадаптации:

– устойчивая ситуационная, когда при попадании в определенные обстоятельства у индивида отсутствуют необходимые способы приспособления, что и порождает состояние дезадаптированности;

– временная или нестабильная, эта форма обратима при условии целенаправленного адаптационного воздействия;

– общая устойчивая, которая характеризуется запуском защитно-компенсаторных механизмов личности [72].

Сходной логики придерживается А.А. Налчаджян, который также выделяет три формы социально-психологической адаптации/дезадаптации.

Первый тип — это нормальная адаптация. Процесс, в ходе которого у личности формируется относительно устойчивое приспособление к проблемным обстоятельствам. Ключевыми критериями данного типа выступают: соответствие общепринятым социальным нормам и отсутствие вреда для самого индивида.

Второй тип — это девиантная адаптация. Ее основная цель – это реализация потребностей личности в рамках индивидуальной направленности субъекта, без оглядки на ожидания социума и его нормативные требования. Неизбежным последствием такого варианта адаптации становится социальное неприятие.

Третий тип – это патологическая адаптация. Данная форма строится на использовании разрушительных поведенческих стратегий, а также на незрелых и примитивных механизмах психологической защиты. Ее последствиями выступают, с одной стороны, дисфункция социального взаимодействия; с другой стороны, формирование невротической симптоматики [67].

Согласно В.А. Слостенину и В.П. Каширину, дезадаптивные поведенческие проявления всегда приводят к усугублению проблемной ситуации. Помимо этого, указанные авторы выделяют две разновидности дезадаптации: патологическую и непатологическую [100].

Б.Н. Алмазов совместно с М.А. Аммаскиным разработали сходную классификацию социально-психологической дезадаптации. В их концепции, как и в работах предыдущих авторов, дезадаптация дифференцируются на патологическую и непатологическую. Первый вариант обусловлен дисфункциями церебрально-органического генеза, запускающими нервно-психическую патологию и психопатологическую симптоматику, что блокирует возможность адекватного включения человека в социальные процессы. Второй

вариант базируется на негативных ментальных состояниях, разрушающих целевую активность личности и вызывающих субъективное ощущение безвыходности. Фактором возникновения подобных состояний, как правило, становятся конфликтные отношения с ближайшим окружением (родственниками, педагогами и сверстниками), а также физическое и психологическое насилие в семье [1].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о наличии имеющихся расхождений между зарубежными и отечественными подходами к классификации социально-психологической дезадаптации. Ключевое различие заключается в том, что западные исследователи, как было показано, обычно избегают четких систематизирующих оснований. Отечественные же специалисты, напротив, в качестве базового классификационного критерия выдвигают дисфункцию в системе отношений личности, понимая под этим нарушение связей индивида с тремя основными сферами: социумом, окружающей средой и собственным внутренним миром.

Для реализации задач последующих этапов исследования нами была предложена самостоятельная классификация социально-психологической дезадаптации. Основой для разграничения выступает вектор дезадаптивного процесса. Соответственно выделяются две самостоятельные категории:

- аутодеструктивная дезадаптация – разновидность, обращенная вовне, на социум и окружающую среду;
- гетеро-деструктивная дезадаптация – разновидность, обращенная внутрь личности, во внутриличностное пространство.

В рамках разработанной классификации для каждой из выделенных категорий с достаточной степенью аналитической детализации представлены типы поведенческих проявлений, которые являются специфичными для соответствующей направленности дезадаптационного процесса.

В основу данной классификации были положены два ключевых момента:

- социально-психологическая дезадаптация находит свое закономерное отражение и выражение в поведенческом аспекте жизнедеятельности личности (то есть проявляется через конкретные поведенческие формы);

– поведение, квалифицируемое как дезадаптивное, характеризуется определенной векторной направленностью, оно может быть обращено либо на самого субъекта (на себя), либо на окружающих людей и социальное окружение в целом.

Основными индикаторами гетеро-деструктивной формы дезадаптации служат системные и пролонгированные нарушения во взаимодействии личности с окружающей средой. Специфические поведенческие реакции, свойственные указанному типу социально-психологической дезадаптации, включают в себя деструкцию ранее сформированных социальных связей, осознанное дистанцирование от социума вплоть до самоизоляции, а также хроническое уклонение от любых межличностных контактов.

Помимо перечисленного, неотъемлемой чертой обучающихся, принадлежащих к этой категории, выступает агрессия, направленная вовне, то есть на окружающих. Итогом подобной дезадаптации становится функциональная дезорганизация, затрагивающая как самого обучающегося, находящегося в кризисном состоянии, так и его непосредственное окружение.

В основе аутодеструктивной дезадаптации лежат поведенческие паттерны, ориентированные на саморазрушение личности. Деструкция может затрагивать как физическую сферу, в частности самоповреждающее поведение или склонность к суицидальным наклонностям, так и психологическую, в виде негативных изменений самовосприятия, саморазрушающих установок (рисунок 1).

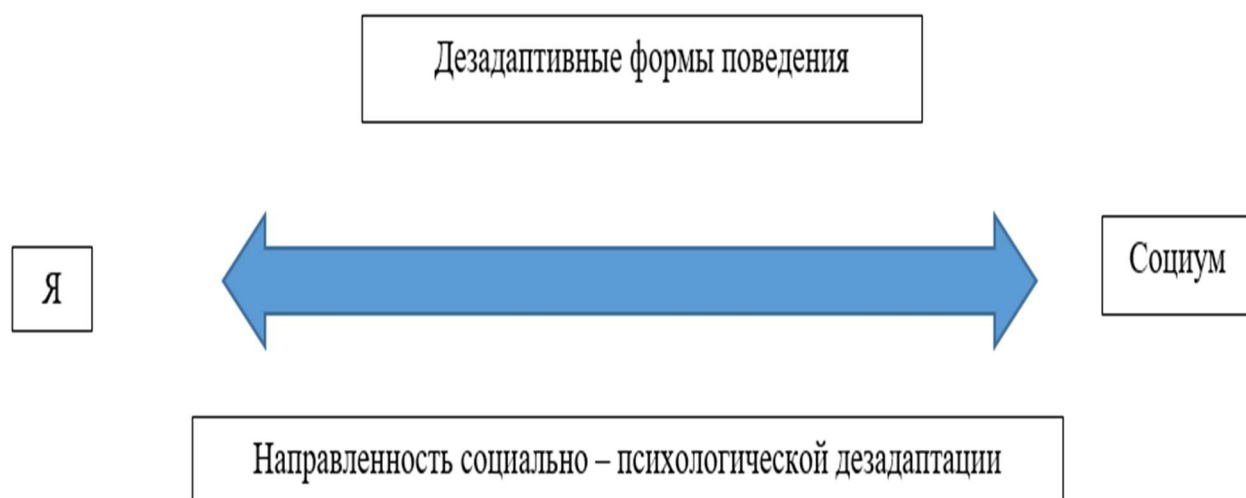


Рисунок 1 – Основание для классификации социально-психологической дезадаптации с учетом направленности

Деадаптация, направленная вовне социума, проявляется преимущественно в явной, нескрываемой форме. Внутренне ориентированная деадаптация может реализовываться как в латентном, так и в демонстративном виде. Примечательно, что самой заметной и диагностируемой в подавляющем числе случаев становится гетеродеструктивная разновидность. Каждый из выделенных типов деадаптивного реагирования описывается через присущий только ему набор симптомов, куда обязательно входит и специфика ценностно-смысловой сферы личности [90].

Предложенная нами классификация проявлений социально-психологической деадаптации систематизирована в таблице 2. Основой для типологии выступает критерий направленности деадаптивных проявлений. Помимо авторской систематизации, таблица содержит обобщение результатов ранее проведенных исследований, в рамках которых анализировались личностные характеристики и ценностно-ориентационная сфера несовершеннолетних, склонных к различным формам деадаптивного поведения [90].

Таблица 2 – Симптомокомплекс личностных и поведенческих особенностей у обучающихся с социально-психологической деадаптацией

Формы проявления в поведении	Факторы/детерминанты		Авторы, занимающиеся изучением проблемы
	Личностные особенности (часто встречающиеся в психологических исследованиях)	Система ценностных ориентаций	
1	2	3	4
Формы социально-психологической деадаптации с направленностью на себя			
Самоповреждающее и суицидальное поведение	Подавленное, угнетенное психоэмоциональное состояние; замкнутость, сочетающаяся с выраженными трудностями в сфере межличностной коммуникации; повышенная внушаемость; отсутствие критичности мышления	Обесценивание происходящих событий и окружающей действительности, а также личных отношений, которые ранее представляли значимую ценность	А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко, В.Ф. Войцех, Е.В. Гальцев

Продолжение Таблицы 2

1	2	3	4
Нарушения пищевого поведения	Доминируют истероидные черты в совокупности с эгоцентрической направленностью, где самооценка, как правило, является неадекватно завышенной, а уровень притязаний существенно превышает реальные возможности. Дополнительно выделяются: педантизм, гипертрофированная аккуратность, настойчивое стремление доказать собственную значимость и реализовать потенциал	Ключевую роль (в структуре ценностных ориентаций) играет пища, включая саму еду и ритуализированную форму ее приема. Подростки с зависимостью подобного типа воспринимают собственное тело преимущественно через призму внешнего образа. Их внимание поглощено ежедневным мониторингом весовых показателей; малейшее расхождение с желаемым образом воспринимается критически и запускает механизмы дезадаптации	В.Д. Менделевич
Аддиктивное поведение (зависимое)	Эмоционально-волевая незрелость, компульсивность, высокая чувствительность к психотравмирующим факторам. Самооценка, как правило, является неадекватной, низкая толерантность к сложным жизненным ситуациям. Прослеживается комплекс неполноценности, наряду с установкой на обман, ригидностью поведенческих паттернов, гипертрофированной тревожностью, склонностью к вербальной либо физической агрессии	Демонстрируют устойчивую приверженность гедонистической системе ценностей. Приоритетом выступает получение максимального количества примитивных удовольствий, не требующих каких-либо волевых или временных затрат. При этом отсутствует анализ прошлого опыта, равно как и построение каких-либо стратегических ориентиров на будущее. У подростков с зависимостью химического происхождения фиксируется тотальное обесценивание физического и психического здоровья	И.Э. Соколовская, И.П. Кутянова, Д.Г. Руфос; И.И. Шереметьева, В.Н. Ведяшкин, Г.А. Овчинникова, В.В. Малыгин, Ю.А. Меркурьева, А.Б. Искандирова, Н.В. Власова
Формы социально-психологической дезадаптации с направленностью на социум			
Склонность к бродяжничеству	Высокий уровень тревоги, неустойчивый уровень самооценки, низкий уровень эмоциональной лабильности, неразвитая волевая сфера, склонность к необдуманным и импульсивным поступкам	Очень низкий уровень мотивации к обучению и получению знаний. Обесценивание правил, традиций, ценностей семьи и ближайшего окружения	Т.Ф. Фарафутдинова, И.Н. Симаева, А.О. Бударина, В.В. Хитрюк, О.В. Вайткен, А.В. Прялухина, Е.Б. Бреева, Л.К. Золотарева, Е.Г. Слуцкий

Продолжение Таблицы 2

1	2	3	4
Агрессивное поведение, в том числе киберагрессия (флейминг, хейтинг, троллинг, киберсталкинг и кибербуллинг)	Необъективная самооценка, сочетающаяся с эгоцентрической направленностью личности, переживанием фрустрации, а также предрасположенностью к агрессивным реакциям и межличностным конфликтам. Отмечается неспособность к компромиссному взаимодействию	Доминирующими выступают ориентации на директивный контроль, самодостаточность и сепарацию от социального окружения, приоритет личностных достижений и гедонистический образ жизни. При этом ценностные ориентации остаются, как правило, внутренне рассогласованными и лишены четкой иерархической упорядоченности	С.В. Реттгес, А.В. Литвинова, А.В. Киселева, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, В.Г. Баженова, В.П. Баженов
Делинквентное поведение (противоправное)	Самостоятельность и выраженные лидерские тенденции. Осуществляют контроль над окружающими, игнорируя общепринятые социокультурные нормы и регламенты	В иерархии жизненных приоритетов доминирующее положение занимают материальные блага и гедонистические ориентиры. Кроме того, в число приоритетных ценностей входят: личная безопасность, стремление к сохранению собственной индивидуальности и творческий подход к жизнедеятельности	Я.Н. Николаенко, А.Ф. Сабирзянова, М.М. Джурадо, М.Д. Фуентес, Х.Г. Драйфус, В.А. Камиллери, А.А. Реан и др.

Так как ранее уже было обозначено, что в центре нашего исследовательского интереса находится система ценностных ориентаций в структуре личности обучающихся, характеризующихся социально-психологической дезадаптацией [90], то в таблице 2 представлены обобщающие данные о ценностных ориентациях подростков с социально-психологической дезадаптацией других авторов.

Как видно из таблицы, представления о ценностных ориентациях у подростков, демонстрирующих различные типы дезадаптивных проявлений, несколько схожи и характеризуется следующими особенностями: их ценностные приоритеты смещены в сторону получения максимально возможного числа

примитивных удовольствий [102, 113]. Главными приоритетами для них выступают материальное благополучие, личная независимость и достижение гедонистических целей. В то же время такие качества, как честность, ответственность и терпимость, лишь в единичных случаях оказываются включенными в иерархию их ценностных ориентаций [42].

Таким образом, проведенный анализ теоретических источников, посвященных формам и классификациям дезадаптивного поведения, позволяет обоснованно утверждать, что обучающиеся с признаками социально-психологической дезадаптации объективно формируют категорию риска. Специфика данной категории заключается в нарушении баланса межличностных и внутриличностных связей по четырем ключевым направлениям: в образовательном пространстве; в семейной системе; в кругу сверстников; в области отношения к собственной личности. При этом конкретное содержание и характер дисбаланса определяются общей ориентацией дезадаптивных реакций и комбинацией особенностей, свойственных тому или иному варианту дезадаптации [85].

Результаты, полученные на настоящем этапе исследования, служат основанием для выдвижения положения, которое требует последующей эмпирической проверки. Данное положение формулируется следующим образом: имеются ли достоверные статистические расхождения в системе ценностных ориентаций между адаптированными обучающимися и обучающимися с различными типами социально-психологической дезадаптации [91].

Выводы по главе 1

В первой главе на основе системного анализа отечественных и зарубежных подходов к проблеме ценностных ориентаций и социально-психологической дезадаптации были получены следующие теоретические результаты:

1. Уточнено определение ценностных ориентаций применительно к обучающимся 14–15 лет. Вслед за М.С. Яницким они понимаются как избирательное отношение к материальным и духовным ценностям, представляющее собой систему индивидуальных установок и убеждений,

опосредованных личностными смыслами и определяющих направленность поведения.

2. Обосновано, что система ценностных ориентаций в подростковом возрасте (14–15 лет) выполняет функцию фундаментального психологического новообразования, выступая внутренней детерминантой социального поведения и вектором личностного развития.

3. На основе теоретического обобщения предложена авторская трехаспектная модель социально-психологической дезадаптации, включающая личностный (эмоционально-волевая сфера, самоотношение), ценностно-смысловой (иерархия ценностей) и поведенческий (отклоняющиеся формы поведения) компоненты.

4. Систематизированы внешние и внутренние факторы риска социально-психологической дезадаптации. Выявлен дефицит исследований, раскрывающих роль ценностно-смыслового фактора как внутреннего предиктора дезадаптивных тенденций.

5. На основе критерия направленности деструктивности разработана авторская классификация форм социально-психологической дезадаптации, дифференцирующая аутодеструктивные (обращенные на себя) и гетеродеструктивные (обращенные вовне) типы, что позволяет устанавливать содержательную связь между типом дезадаптивного поведения и спецификой ценностной сферы.

Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 14–15 ЛЕТ С ПРИЗНАКАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

2.1. Методы и методики определения социально-психологической дезадаптации у обучающихся

В психологии и педагогике стоит достаточно остро проблема определения и диагностики социально-психологической дезадаптации. Зарубежные исследователи часто используют скрининговые карты, например карту наблюдений Д. Стотта [137] (выявление девиаций: агрессивность, тревожность, замкнутость и др.). Среди диагностического инструментария, активно используемого отечественными специалистами, особое место занимает комплексная карта, созданная Ю.А. Клейбергом для оценки личности развивающегося подростка. По своей востребованности она сопоставима с методикой наблюдения Д. Стотта [40].

Однако, как и в случае с инструментарием Д. Стотта, данный подход не позволяет в полной мере охватить ценностно-смысловой компонент дезадаптации, ограничиваясь преимущественно поведенческими и личностными проявлениями, что подтверждает необходимость разработки комплексного диагностического подхода, включающего оценку ценностной сферы обучающихся.

Анализ научной литературы, проведенный отечественными и зарубежными исследователями, подтверждает, что фундаментом для формирования различных форм девиаций служит социально-психологическая дезадаптация. Установлено, что любой вид отклоняющегося поведения характеризуется своеобразным симптомокомплексом, который охватывает как ценностные ориентации несовершеннолетнего, так и его устойчивые личностные особенности [3, 6, 8]. Обобщенные сведения об особенностях ценностных ориентаций и личностных характеристиках отражены в таблице 1.

Нами выделены три ключевых аспекта изучаемого феномена, которые представляются наиболее значимыми для последующей диагностической работы. К их числу относятся: аспект личностный, аспект ценностно - смысловой и аспект поведенческий. Рассмотрим основные составляющие каждого из аспектов.

Среди исследователей доминирующей является позиция, согласно которой у несовершеннолетних, совершающих правонарушения, фиксируется завышенная самооценка [34, 35]. Данный феномен, как полагают исследователи, связан с общей дезадаптированностью личности. В противовес этой точке зрения существует иная позиция, в соответствии с которой самооценка у данной категории подростков является не завышенной, а, напротив, заниженной [14]. Сторонники этого подхода утверждают, что такие подростки легче в сравнении с адаптированными сверстниками подвергаются негативному внешнему воздействию, а также не обладают достаточной уверенностью в собственных силах для совершения поступков, имеющих положительную социальную направленность. Обучающиеся с отклоняющимся поведением демонстрируют неадекватное оценивание как собственной личности в целом, так и своих конкретных действий, поступков в частности. Такая необъективность оценивания, в свою очередь, способна существенно осложнять протекание их адаптационных процессов.

Еще одним значимым индивидуально-психологическим показателем, который выделяют современные исследователи, выступает нарастание тревожности. Обучающиеся, склонные к отклоняющемуся поведению из-за возникающей социально-психологической дезадаптации, часто испытывают страх и беспокойство. Вероятно, эти эмоциональные проявления служат индикатором запуска компенсаторно-приспособительных механизмов психики и организма [19].

Кроме того, рассматривая феномен социально-психологической дезадаптации, невозможно обойти вниманием такое значимое проявление, как предрасположенность к депрессивным состояниям. Особую актуальность данный аспект приобретает в тех случаях, когда речь идет о суицидальных рисках, причем такая проблематика наиболее часто встречается именно в подростковом возрастном периоде [153].

На следующих этапах нашего исследования мы исходим из того, что для целей диагностики личностного аспекта социально-психологической дезадаптации наиболее обоснованным и оптимальным является применение такого диагностического инструментария, который ориентирован на измерение следующих параметров: особенности самооценки, проявления признаков депрессии и уровень тревожности. Данный выбор сделан нами с опорой на теоретико-методологические разработки, а также на эмпирические данные, полученные в работах современных исследователей, как российских, так и зарубежных.

Для выявления специфики самоотношения в контексте склонности к социально-психологической дезадаптации информативен тест, предложенный В.В. Столиным в соавторстве с С.Р. Пантилевым. Он раскрывает меру адекватности восприятия индивидом себя и своих поведенческих реакций. Исследователи отмечают, что для дезадаптированных подростков типично полярное оценивание, либо сильно завышенный, либо заниженный уровень самооценки [7].

Измерение уровня тревожности может быть осуществлено с помощью методики, разработанной Ч.Д. Спилбергером (в адаптированном для российской выборки варианте, предложенном Ю.Л. Ханиным). Данный диагностический инструментарий позволяет определить уровень двух разновидностей тревожности: ситуативной и личностной [54]. У несовершеннолетних, демонстрирующих склонность к социально-психологической дезадаптации или уже обладающих ее выраженными признаками, обычно наблюдается повышение уровня тревожности, как реактивной, так личностной. Этим обучающимся отличает привычка интерпретировать множество нейтральных ситуаций как несущих прямую угрозу их самооценке и благополучию, что закономерно вызывает ответ в виде чрезвычайно острой эмоциональной реакции [19].

Диагностика уровня депрессии может осуществляться посредством применения шкалы А. Бека [20]. Указанный психодиагностический инструмент позволяет количественно оценить выраженность депрессивной симптоматики. К

числу признаков депрессии относятся: хронически сниженный эмоциональный фон; устойчивое доминирование негативных, пессимистических представлений относительно будущего; переживание собственной несостоятельности, неспособности справиться с жизненными задачами; постоянное чувство неудовлетворенности своей жизненной ситуацией; острое, интенсивное переживание чувства вины и склонность к самообвинению. Указанные психоэмоциональные проявления дополняются соматическими симптомами, среди которых наиболее характерными выступают: повышенная утомляемость, разнообразные расстройства сна (трудности засыпания, частые пробуждения, ранние утренние пробуждения, отсутствие чувства отдыха после сна), потеря веса, а также иные вегетативные нарушения и т. п. У респондентов, у которых имеется социально-психологическая дезадаптация, депрессивные состояния могут встречаться как в слабо выраженных формах, так и в более тяжелых, углубленных вариантах.

Второй аспект социально-психологической дезадаптации – ценностно - смысловой, в котором центральное место занимают ценностные ориентации.

Ценностные ориентации выступают в роли одного из ведущих регуляторов социального поведения личности [54]. То, какие ценностные ориентации преобладают у индивида, во многом задает параметры его взаимодействия с обществом. В возрасте 14–15 лет коллективные установки референтного окружения по степени воздействия значимее собственных представлений подростка об общественных нормах. Доминирующим мотивом здесь становится страх отторжения, унижения и риск оказаться на нижних ступенях внутригрупповой иерархии. У дезадаптированных обучающихся именно данная причина в большинстве случаев провоцирует деформацию ценностных ориентаций.

В результате анализа ценностных ориентаций, присущих обучающимся с различными типами отклоняющегося поведения, исследователи приходят к следующим выводам. Среди ценностных ориентаций в данной группе обучающихся доминируют ориентации на финансовое благополучие, личную

автономию, независимость и гедонистические переживания. Одновременно с этим из структуры их убеждений, как свидетельствуют данные, исключены такие нравственные категории, как терпимость к окружающим, правдивость, искренность и готовность нести ответственность за свои действия [102, 154]. Для них важным является не столько общественное признание или одобрение со стороны социума, сколько собственный статус в иерархии социальной группы. Основная проблема заключается в дефиците эффективных технологий, которые были бы целенаправленно ориентированы на формирование у подростков «просоциальной системы ценностей», то есть системы, ориентированной на социально одобряемые, общественно значимые ценности [35].

Ценностные ориентации являются динамичным конструктом, который испытывает постоянное давление со стороны поведенческих паттернов субъекта и принятых в обществе норм, что ведет к их иерархической перестройке. Руководствуясь этим положением, можно предположить, что путь подростка к социально-психологической дезадаптации начинается не с прямых асоциальных стимулов, а сначала складываются те ценностные приоритеты, которые формируют фундамент его психологической неприспособленности к социальной среде [54].

Становится важным как можно раньше диагностировать те ценностные ориентации, что отвечают за формирование маркеров дезадаптации. Это необходимо для целенаправленной разработки и внедрения профилактических мер среди подростков со склонностью к дезадаптивным проявлениям.

На основании изложенного был подобран диагностический инструментарий, благодаря которому можно диагностировать систему ценностных ориентаций у подростков:

Для диагностики ценностной сферы применяется методика М. Рокича, адаптированная в отечественной психологии Д.А. Леонтьевым [54]. Инструмент ориентирован на раскрытие общей направленности личности, а также на анализ субъективного отношения индивида к миру, обществу и собственной персоне.

Кроме того, опросник дает возможность установить ключевые мотивационные детерминанты, управляющие поведением и конкретными поступками человека.

Третий компонент социально-психологической дезадаптации – это поведенческий аспект, который проявляется в нарушении нравственных и правовых норм, в асоциальном и деструктивном поведении, а также в агрессивном поведении по отношению к окружающим.

Исследователи, как правило, фиксируют наличие поведенческих расстройств лишь на этапе сформировавшейся и стабильной социально-психологической дезадаптации, имеющей четкую сферу локализации. К моменту, когда дисфункции в поведении выходят на внешний план и становятся заметными, они уже приобретают генерализованный характер, охватывая ключевые области жизнедеятельности индивида: его поступки, деятельность и систему межличностных контактов. В частности, у несовершеннолетних это выражается в антиобщественных действиях, противоправных поступках и различных формах отклоняющегося поведения. Следует отметить, что арсенал диагностических средств, ориентированных на выявление предрасположенности к деструктивным моделям поведения, остается сравнительно ограниченным. Среди методик, удовлетворяющих строгим критериям объективности, обоснованности и устойчивости результатов, наиболее востребованы следующие.

Для выявления различных форм отклоняющегося поведения применяется методика Э.В. Леус и А.Г. Соловьева [27]. Данный инструментарий позволяет зафиксировать характерный для подростков с признаками социально-психологической дезадаптации профиль. Обычно он представлен высокими показателями по одному или сразу нескольким диагностическим маркерам: предрасположенность к зависимому поведению, аутоагрессия, интенсивные проявления агрессии, готовность к правонарушениям и социально обусловленные поведенческие отклонения.

Агрессия выступает неотъемлемым элементом поведенческих проявлений при социально-психологической дезадаптации [57]. В научных источниках физическая и вербальная агрессия по большей части увязывается с буллингом и его

цифровыми вариантами (кибербуллинг). Вместе с тем более обоснованным видится расширительный подход к данной взаимосвязи. Существуют основания утверждать, что высокий уровень агрессивности сопутствует не только травле, но и другим девиациям. В частности, при расстройствах пищевого поведения и аддиктивных состояниях часто диагностируется аутоагрессивная направленность [7].

Для диагностики агрессивных тенденций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации целесообразно применять опросник Басса – Перри (BPAQ) [7]. В основу данного диагностического инструментария заложена трехкомпонентная теоретическая модель, предложенная А. Бассом и М. Перри. В рамках этой модели выделяются три ключевых измерения агрессии:

- инструментальный компонент (физическая агрессия) – предполагает использование физической силы против другого лица, рассматривается как средство достижения цели или получения преимущества;

- аффективный компонент (гнев) – характеризуется физиологическим возбуждением, повышенной готовностью к совершению агрессивных действий и сопряжен с эмоциональными вспышками, раздражительностью.

- когнитивный компонент (враждебность) – базируется на субъективном переживании несправедливости, ощущении собственной ущемленности, униженности, а также на фрустрации значимых желаний и потребностей.

Кроме того, было установлено, что у обучающихся, демонстрирующих агрессивную форму поведения, ценностно-ориентационная система носит дисфункциональный характер и ориентирована в первую очередь на два основных приоритета: стремление к власти и гедонистические переживания. При этом наличие внутреннего ценностного конфликта выступает в качестве фактора, который провоцирует проявление агрессивных реакций и агрессивного поведения в целом [26].

Проблема выбора средств диагностики социально-психологической дезадаптации как отдельного психологического феномена сохраняет свою актуальность и вызывает неизменный исследовательский интерес. Помимо уже

упомянутого методического комплекса, в диагностическую батарею целесообразно включить «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонд [55]. Инструмент позволяет определить интегральный уровень приспособленности индивида к социальной среде. Адаптированность, в соответствии с позицией авторов опросника, складывается из нескольких ключевых параметров: адекватного самовосприятия и оценки действительности, инициативности и активности субъекта, гибкости реагирования, а также сформированной социальной компетентности.

Одновременно с этим следует сделать акцент на одном из принципиальных моментов. Любая, даже самая надежная методика, взятая изолированно, не способна диагностировать весь объем проявлений социально-психологической дезадаптации, так как она является многомерным, интегративным феноменом, требующим расширенной логики исследования. В силу этого особую значимость приобретает задача определения количественно-качественной оценки дезадаптационных проявлений, выстроенной на принципах комплексного, многоаспектного анализа.

Мы попытались представить целостный диагностический подход к выявлению предрасположенности обучающихся к социально-психологической дезадаптации. Подход базируется на совокупности необходимых и достаточных методик, обеспечивающих объективную оценку как общего уровня дезадаптации, так и степени выраженности ее отдельных составляющих (таблица 3).

Таким образом диагностика социально-психологической дезадаптации представляет собой комплексную задачу, и выбор конкретного диагностического инструментария находится в прямой зависимости от выделяемых компонентов в структуре изучаемого явления. Существенной проблемой является то, что на сегодняшний день отсутствует единая, универсальная программа либо модель диагностического процесса, которая позволяла бы надежно определять наличие социально-психологической дезадаптации.

Нами была предпринята попытка составить алгоритм диагностики, что является важным условием предупреждения отклоняющихся форм поведения,

а своевременная диагностика и оценка позволяют спрогнозировать возможные нарушения поведения. Разработанный алгоритм создает базу для дальнейшего конструирования психолого-педагогических программ профилактического и коррекционного профиля. Их применение на этапе ранней диагностики возникновения социально-психологической дезадаптации дает возможность целенаправленно влиять на отдельные структурные элементы данного феномена и предупреждать его усугубление.

Таблица 3 – Характеристика диагностического инструментария на основании выделенных компонентов социально-психологической дезадаптации

Наименование диагностического инструментария	Автор(-ы)/ разработчики диагностического инструментария	Направленность диагностического инструментария
Личностный компонент		
Тест-опросник самоотношения («ОСО»)	В.В. Столин, С.Р. Пантеев	Определение самооценки через уровень глобального самоотношения респондента к самому себе. Шкалы: уверенность в себе; отношение других; самопринятие; саморуководство; самопоследовательность; самообвинение; самоинтерес; самопонимание
Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности	Ч.Д. Спилбергер (в адаптации Ю.Л. Ханина)	Определение уровня реактивной тревожности как состояния в данный момент и личностной тревожности как устойчивой характеристики личности
Шкала депрессии (версия для подростков)	А.Т. Бек	Определение уровня состояния депрессии через призму межличностных отношений со сверстниками, отношения к собственному будущему, наличие сложностей адаптации в обществе
Ценностный компонент		
Методика исследования ценностных ориентаций	М. Рокич, модификация Д.А. Леонтьева	Определение жизненных целей и индивидуальных предпочтений при их достижении
Поведенческий компонент		
Методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних	Э.В. Леус, А.Г. Соловьев	Определение склонности к различным видам отклоняющегося поведения
Опросник агрессивности (ВРАQ)	А. Басс, М. Перри	Определение уровня общей агрессивности, а также ее отдельных видов: физическая, вербальная, когнитивная

Ранняя диагностика индивидуально-личностных, поведенческих особенностей обучающихся, выступающих причинами возникновения и динамики социально-психологической дезадаптации в подростковом возрасте, решает важные задачи. Благодаря диагностике становится возможным обнаружение несовершеннолетних, входящих в группу повышенного риска, на начальных стадиях возникновения социально-психологической дезадаптации. Это дает возможность инициировать профилактическое воздействие в максимально чувствительный период.

2.2. Психолого-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации

Для работы над формированием ценностных ориентаций у обучающихся, в том числе с признаками социально-психологической дезадаптации, необходимо рассмотреть имеющиеся эффективные технологии. Под психолого-педагогической технологией принято понимать совокупность методов и инструментов, ориентированных на оказание направленного воздействия на индивида или коллектив с целью достижения запланированного психологического результата [22].

Проблемы и особенности психолого-педагогической работы с детьми с социально-психологической дезадаптацией активно обсуждаются в психологической и педагогической науках и отображены в работах таких авторов, как: С.Л. Алексеева, О.А. Вахрамеева, И.Т. Панталева, Е.А. Паршева, О.О. Шемякина и др. Разнообразие практических методов в работе с дезадаптированными детьми представлено в трудах И.Г. Денисова, Г.И. Макарычевой, М.А. Чуносова, И.И. Ярыгиной и др. Перечисленные авторы в своих работах отмечают, что в возрасте 14–15 лет происходит наиболее активное развитие ценностной структуры. Формирование ценностно-смысловой сферы происходит в процессе взаимодействия с социумом [42].

Теоретико-методологический анализ дает основания для предположения о том, что целенаправленное формирование у обучающихся определенных ценностных ориентаций способно эффективно выступать в профилактическом воздействии на риски социально-психологической дезадаптации. Исходя из этого, особый научный интерес приобретает рассмотрение разнообразных подходов и технологий, ориентированных на развитие ценностных ориентаций как способа предупреждения социально-психологической дезадаптации у обучающихся 14–15 лет в условиях образовательной среды.

Приоритетным направлением в предупреждении рисков дезадаптивного поведения через формирование системы ценностных ориентаций у обучающихся является профилактика. Оптимальное место для проведения профилактической работы с обучающимися – образовательная организация. Под профилактической работой подразумевается совокупность мероприятий, которые позволяют определить первопричины и факторы, которые провоцируют формирование и распространение дезадаптационных процессов. Профилактика позволяет разрабатывать меры по предотвращению и предупреждению дезадаптации [49]. Выбор мер и способов по предупреждению и предотвращению каких-либо дезадаптационных процессов зависит от степени их развития.

Во Всемирной организации здравоохранения принято говорить о трех видах профилактики: первичная, вторичная и третичная [56]. Первичная профилактика подразумевает работу с неблагоприятными факторами через развитие устойчивости человека к ним. В случае с социально-психологической дезадаптацией в рамках первичной профилактики возможно реализовать общую, универсальную превенцию действий, отклоняющихся от общепринятых социальных норм и правил. Первичная профилактика чаще используется в работе с детьми подросткового возраста [11, 37].

При проведении вторичной профилактики происходит своевременное выявление и коррекция неблагоприятных как индивидуальных, так и социальных факторов, которые провоцируют возникновение социально-психологической дезадаптации. При вторичной профилактике происходит уже непосредственно

работа с группой риска, к которой прежде всего относятся обучающиеся, находящиеся в неблагоприятных социально-психологических условиях. Вторичную профилактику становится возможным назвать селективным вмешательством. При данном виде профилактики осуществляется определение обучающихся с высоким риском дезадаптации.

В рамках третичной профилактики решаются вопросы специальных задач, к которым относятся определение и предупреждение рецидивов. Третичная профилактика также работает уже с появившимися последствиями дезадаптивного поведения для социума. К третичной профилактике относится активная работа с обучающимися, уже имеющими устойчивые формы дезадаптивного поведения.

В профилактической работе по формированию ценностных ориентаций в целях предупреждения рисков возникновения дезадаптивного поведения основной технологией является психологический тренинг, включающий в себя комплекс методов моделирования ситуации и специально организованные беседы.

Психологический тренинг трактуется как особым образом выстроенное пространство интерактивного взаимодействия участников. Подобная технология работы создает обширный потенциал для совершенствования у обучающихся не только конкретных личностных черт, ценностных ориентаций, установок, но и адаптивного потенциала в целом [22, 43]. Включенность в тренинговый процесс создает среду, максимально способствующую углубленному самопознанию, апробации непривычных, ранее не свойственных участнику моделей поведения и коммуникации. Ключевое достоинство такого формата заключается в том, что он базируется на тех видах деятельности, которые вызывают живой отклик, являются посильными и притягательными для детско-подростковой аудитории. За счет тренинга конструируется уникальная имитационная реальность, запускающая различные механизмы у участников [80].

Для обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации предложенная форма работы является универсальной в решении большинства профилактических и психокоррекционных задач. К наиболее значимым эффектам тренинга относятся: снижение высокого уровня тревожности, коррекция

самооценки, осознание и принятие ценностных ориентаций, установок и целей [2, 95]. Для нас является важным то, что в процессе тренинговых занятий у обучающихся происходит смена внутренних установок, повышается социально-психологическая компетентность участников, развиваются способности эффективного взаимодействия с окружающими [62].

Мы полагаем, что в рамках тренинговой работы действенным и результативным инструментом воспитания ценностных ориентаций у обучающихся может выступить диалоговый формат обсуждения. При этом предметом обсуждения становятся темы, обладающие для участников личностной значимостью, затрагивающие их эмоциональную сферу и актуализирующие внутренние потребности. Именно интерес и эмоциональный отклик обучающихся на предлагаемый материал служат ключевым условием эффективности такого подхода [87].

И.А. Сапогова отмечает, что в процессе диалога у обучающихся происходит активное развитие рефлексии, что способствует осознанию и пониманию определенных целей, установок и ценностей в том числе [84]. М.С. Яницкий характеризует диалогическое обсуждение в качестве особого процесса, обеспечивающего передачу и последующее усвоение информации, а также знаний, имеющих смысловую наполненность [129]. В качестве теоретической опоры для такого понимания автор использует взгляды Г. Олпорта. Ученый настаивал на том, что диалог в образовательной среде «обязан стимулировать» процесс формирования нравственных ценностных ориентаций. Более того, Г. Олпорт называл «случайные комментарии учителя» наиболее значимым инструментом реализации «моральной педагогики». Именно в подобных комментариях обучающиеся улавливают подлинные отношения педагога и транслируемые им смыслы, которые, с точки зрения исследователя, оказываются важнее формального содержания учебной дисциплины [69].

М.А. Чуносков в процессе изучения и описания таких словесных методов, как дискуссия, лекция и рассказ, отмечает, что диалогические методы работы эффективнее внедрять в подростковом возрасте. Обучающиеся подросткового

возраста уже могут иметь опыт совершения противоправных действий и в некоторых случаях опыт наказания. Автор обозначает, что в ходе интерактивной лекции предполагается серия вопросов, которые раскрывают содержание темы. Обучающиеся активно отвечают на вопросы по ходу лекции, благодаря чему усваивают тематический материал. Сопровождение лекции качественным наглядным материалом и диалогическим обсуждением усиливает эффект профилактической работы отклоняющегося поведения у обучающихся [123].

Е.В. Степанова также подтверждает результативность диалогического обсуждения при реализации профилактических задач. Исследователь подчеркивает, что представленный метод, суть которого сводится к коллективному разбору и выработке путей преодоления разногласий, ведет к улучшению понимания вопросов, связанных с девиантным поведением, возникновению нового ракурса рассмотрения сложностей, а также порождению согласованных групповых решений. Высокую оценку данному подходу автор дает в следующей формулировке: «дискуссия высокоэффективна для закрепления сведений, осмысления проблемы и формирования ценностных ориентаций» [99, с. 779].

Опыт обращения к практикоориентированной психолого-педагогической литературе показывает, что пока еще не представлен какой-либо универсальный способ формирования ценностных ориентаций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации. В подходе к формированию ценностей у обучающихся важен комплексный подход как в способах и методах воздействия, так в и заинтересованности иных участников: родителей (законных представителей) и педагогических работников.

Одним из методов диалогического обсуждения является сократический диалог. В его основе лежит субъект-субъектное общение педагога и обучающихся, направленное на совместный поиск решений широкого спектра философских вопросов – от ценностных и познавательных до онтологических и этических [104]. Сократический диалог выступает эффективным инструментом, способствующим присвоению обучающимся знаний морально-этической и ценностно-смысловой природы.

М.В. Телегин подчеркивает, что мировоззренческая картина складывается благодаря вербальным конструктам, сквозь призму которых преломляется и осмысливается окружающий мир. Применение диалогического метода создает условия для осуществления обучающимися самостоятельного и ответственного морального выбора [104].

О важности и результативности сократического диалога в психологии известно еще со времен П. Дюбуа, который первым указал на перспективность именно такого способа работы с убеждениями («умственными представлениями») клиента в психотерапии, хотя в применении Дюбуа сократический диалог носил скорее дидактический характер. Акцент на данной технологии в своей работе также делали А. Адлер и В. Франкл. В логотерапии Франкла сократический диалог считается одной из главных техник, а ряд современных подходов, ориентированных на работу со смыслом и ценностями, используют техники задавания вопросов как одни из центральных [12].

В современных исследованиях отмечается, что ценность сократического диалога прежде всего в том, что в процессе происходит развитие способности и умения его участников обосновывать свою позицию. Диалогическое взаимодействие в ценностном основании социальных систем создает «окно» в мир духовно-нравственных ценностей – мир субъект-субъектных отношений, выстраивающий иерархическую структуру ценностей социальной реальности. В таких социальных системах субъекты образовательной деятельности становятся свободными личностями, творящими мир духовно-нравственных ценностей по законам истины, добра и красоты.

Ключевая характеристика этого подхода, обуславливающая его результативность, заключается в том, что обучающийся выступает не пассивным слушателем информации, а активным участником диалогического обсуждения. Диалогическая форма взаимодействия – это четко структурированное коммуникативное пространство, а не стихийное обсуждение на отстраненную тему.

Каждый участник обладает возможностью открыто выразить собственное мнение и обозначить личную позицию. Он учится в ясной и доступной манере

транслировать ее окружающим, подкрепляя аргументами, одновременно обращая внимание на доводы других, принимая близкие ему смыслы и, в случае необходимости, корректируя первоначальную точку зрения [108].

Сократический диалог как метод отличается особым форматом построения вопросов. Они формулируются не для получения готового, однозначного ответа, а выполняют стимулирующую функцию, а направляют мысль собеседника, запуская процесс самостоятельного формирования суждений и смысловых открытий.

Примерный перечень универсальных вопросов для ведения сократического диалога представлен в таблице 4. Вопросы являются лишь ориентиром и примером, так как для каждой темы представляется свой набор вопросов.

Таблица 4 – Примерный список вопросов для организации сократического диалога

Тип вопроса и его функция	Примеры вопросов
Исследование: уточнение и прояснение	<ul style="list-style-type: none"> - Верно ли я услышал, что...? - Другими словами, вы полагаете, что поступок продиктован...? - Приведите, пожалуйста, наглядный пример... - Можно ли развернуть эту мысль шире? - Какие параллели или контрасты вы видите между этими историями? - Возможна ли иная интерпретация сказанного?
Предпосылки и причины: расширение поля зрения участников	<ul style="list-style-type: none"> - Что является причиной проблемы? - Почему данная проблема важна? - Что именно привело Вас к этой мысли?
Позитивные и негативные последствия	<ul style="list-style-type: none"> - Какие позитивные последствия в данной ситуации Вы видите? - Стоит ли придерживаться этого взгляда? - Что могло бы помочь избежать последствий?
Альтернативное понимание ситуации	<ul style="list-style-type: none"> - Что еще могло бы стать причиной возникшей ситуации? - Кто бы мог с этим не согласиться и почему? - Есть ли какие-то моменты, которые были не затронуты в обсуждении? - Какие доказательства против у вас есть? А какие за? - Теперь, когда Вы увидели картину с разных позиций, Ваше первичное мнение как-то изменилось?

Педагог-психолог, руководящий диалогическим обсуждением, сознательно отказывается от оценивания ответов участников. Он с уважением относится к любой высказываемой точке зрения и обязательно благодарит каждого за его позицию.

Подобный подход дает возможность, с одной стороны, выявить весь спектр существующих в группе различных, часто не совпадающих друг с другом мнений. С другой стороны, он позволяет участникам самим определить проблемное поле и в процессе дальнейшего обсуждения выработать собственное его понимание. Как подчеркивается в исследовании, именно открытые вопросы (то есть вопросы, не предполагающие единственно верного ответа) обеспечивают продуктивность диалогического обсуждения [24].

В качестве методического инструментария для проведения сократического диалога целесообразно рассмотреть метод проблемно-ориентированного анализа текста. На занятии может разбираться как весь материал, так и его отдельная часть, несущая основополагающую мысль, которая резонирует с заданной тематикой. Разрабатывая перечень вопросов, педагог-психолог отталкивается от содержательного наполнения источника, акцентируя ценностную составляющую. Последующее обсуждение организуется в малых группах либо через фронтальный опрос.

По мере обсуждения, когда идет коллективный поиск ответов и выстраивание причинно-следственных связей, происходит обнаружение новых, скрытых проблемных вопросов в рамках обсуждаемой темы, что стимулирует формулирование дополнительных, вытекающих вопросов. Это способствует более детальному погружению в заданную тематику. Описанный процесс создает прочную основу для дальнейшей самостоятельной рефлексивной работы участников [91].

Как уже отмечалось, в процессе совместных рассуждений участники получают возможность не только озвучить собственную позицию, но и познакомиться с иными, иногда противоположными точками зрения. Это позволяет им коллективно определить суть проблемы, глубже ее изучить и,

возможно, скорректировать ранее сформированные убеждения и установки. Обучающиеся в этом случае не просто пассивно принимают информацию о приоритете духовных ценностей, но и самостоятельно приходят к данному выводу, выстраивая собственное аргументированное мнение.

Коллективная дискуссионная форма работы содействует развитию коммуникативных способностей, правильной устной речи, умения логично и последовательно излагать мысли, а также соблюдению норм диалогического этикета. В такой модели взаимодействия закрепляется право каждого участника свободно высказывать свое мнение и право на рациональную оценку всех представленных точек зрения с приведением аргументов в их защиту или их обоснованным опровержением. Сократический диалог строится на принципиальном равноправии сторон, а его главная цель заключается в совместном поиске истины [61].

Реализация сократического диалога строится на таких принципах, как соблюдение этапности, искренность суждений, внимание к каждому прозвучавшему мнению и обязательное резюмирование на каждом этапе обсуждения:

- постановка проблемы: педагог-психолог формулирует центральный вопрос, на который предстоит ответить в ходе совместного поиска;
- формулирование гипотетических предположений: участники отыскивают наиболее вероятный ответ и на его основе выстраивают собственные догадки; основная дискуссия на этой стадии разворачивается между самими обучающимися, а ведущий вмешивается лишь тогда, когда логическая нить рассуждений рискует оборваться;
- критическое опровержение гипотетических предположений: участники выявляют уязвимые места выдвинутого предположения, преобразуют сомнения в конкретные вопросы и пытаются снять обнаруженные противоречия посредством инструментов критического мышления;
- принятие или отклонение гипотезы: в результате коллективных размышлений формулируется обобщенное суждение, служащее основанием для признания гипотезы обоснованной либо ее опровержения;

– финальный этап: дискуссионная группа совместно проводит рефлексивный анализ как самой проблемной ситуации, так и пройденного пути обсуждения [32].

Использование диалогического формата взаимодействия с обучающимися содействует становлению и совершенствованию коммуникативно-нравственных и коммуникативно-интеллектуальных навыков [87, 108].

В структуру коммуникативно-нравственных навыков включаются составляющие:

– навык восприятия позиции собеседника. Данное умение предполагает способность слушать и принимать точку зрения других участников диалога;

– навык адресного высказывания. Подразумевается умение направлять свои реплики всем участникам беседы, как ровесникам, так и ведущему;

– навык принятия чужой позиции. Данная способность заключается в понимании и признании обоснованности взглядов иных участников дискуссии, что предполагает овладение приемами ведения диалога с различных смысловых позиций и в рамках разных ролевых функций;

– навык аргументации согласия и несогласия. Это умение предполагает способность обосновывать и подтверждать собственное принятие либо непринятие позиций других участников беседы;

– навык соблюдения правил участия в беседе. Формирование коммуникативной компетенции, связанной с соблюдением регламента беседы, происходит через предъявление наглядного образца. Ведущий, вступая в диалогическое обсуждение, выступает носителем модели конструктивного взаимодействия и задает ориентир, которому участники могут следовать [89].

В состав интеллектуально-коммуникативных способностей включаются следующие компоненты:

– навык четкого и полноценного изложения личной позиции. Обучающийся должен уметь выражать собственный взгляд ясно, развернуто и не допуская двусмысленности;

– готовность к аргументированной защите своей позиции. Данная способность предполагает умение отстаивать собственный взгляд, используя обоснованные доводы, и сохранять его устойчивость;

– способность к сравнительному анализу высказываний. Подразумевается умение проводить сопоставление прозвучавших суждений, выявляя в них как совпадающие, так и расходящиеся элементы;

– умение реагировать на адресованные вопросы и генерировать собственные. Обучающийся должен не только отвечать на обращенные к нему вопросы, но и самостоятельно формулировать и задавать вопросы;

– способность возвращаться к исходной мысли с учетом групповой дискуссии;

– умение самостоятельно трансформировать свою позицию для ассимиляции чужих мнений. Обучающийся способен модифицировать собственные взгляды таким образом, чтобы интегрировать в них обоснованные суждения остальных участников;

– умение концентрироваться на главном аргументе групповой дискуссии. Участники на протяжении всего обсуждения удерживают в поле зрения ключевую проблему, подвергают осмыслению прозвучавшие высказывания и регулярно подводят промежуточные итоги совместной работы [35, 87].

Структура интеллектуально-коммуникативных способностей в исследованиях [35, 87] представлена совокупностью взаимосвязанных составляющих. К ним относятся: умение ясно и развернуто формулировать собственную точку зрения; готовность отстаивать ее с опорой на обоснованные доводы; способность как отвечать на поступающие вопросы, так и самостоятельно их инициировать; навык мысленного возврата к первоначальному тезису сквозь призму состоявшегося обсуждения; умение перестраивать свою позицию, интегрируя в нее услышанные мнения; а также способность не терять из виду центральную проблему на протяжении всей групповой дискуссии.

Основная функция ведущего в диалоговом взаимодействии состоит в организации группового обсуждения, что требует значительных временных ресурсов и выраженного творческого начала. Изначально может показаться, что ведущий почти не включен в разговор, однако за внешней пассивностью скрывается серьезная предварительная подготовка.

Так в чем же заключается его роль непосредственно в ходе беседы? В процессе сократического диалога участники адресуют ведущему дополнительные и уточняющие вопросы, что вынуждает его сохранять предельную вовлеченность. Таким образом, в рамках одной дискуссии он реализует сразу несколько ролей:

– модератора сократического диалога, в котором он отвечает за создание уникальной среды, где участники одновременно и сотрудничают, и соревнуются в поиске истины;

– психолога, который отслеживает эмоциональное напряжение в группе, пресекает зарождающиеся конфликты и обеспечивает защиту прав каждого голоса в обсуждении;

– носителя предметного знания, способного квалифицированно отвечать на возникающие у аудитории вопросы [60].

Также в ходе подготовки и проведения дискуссии ведущий соблюдает следующие этапы:

– стадия проектирования. Заблаговременно готовит весь арсенал методических и дидактических материалов, конструирует проблемную задачу, отвечающую возрастным характеристикам обучающихся и тематическому направлению встречи;

– мотивационно-ориентировочная стадия. Культивирует доброжелательную атмосферу, стимулирующую диалог, и инициирует так называемое «умное спрашивание»;

– дискуссионно-поисковая стадия. Иницирует и модерирует развернутую дискуссию, стимулирующую порождение спектра разнообразных мнений, их сопоставление и последующую интеграцию в общее решение;

– рефлексивно-итоговая стадия. Организует рефлексивный разбор итогов диалогического взаимодействия;

– анализирует эффективность проведенного диалога, оценивая корректность подбора самого предмета дискуссии, возможность его интерпретации с разных ракурсов, соблюдение регламента и поведенческих норм, а также меру включенности ведущего [44, 48].

Развернутое и содержательное структурное оформление метода сократического диалога в рамках целостной психолого-педагогической технологии представлено в разделе 2.3.1.

Диалогический метод дает возможность участникам открыто выражать свою позицию, приводить соответствующие доводы, отстаивать собственное мнение или, напротив, принимать иную точку зрения, высказанную другими участниками обсуждения. В отличие от формальной дискуссии с жестко заданными ролями, диалог предполагает равноправную субъектную позицию каждого говорящего, где истина не предъявляется в готовом виде, а рождается в процессе столкновения и сопряжения смыслов. Такой формат вынуждает участников постоянно пересматривать собственные аргументы, искать скрытые допущения, улавливать противоречия и выстраивать непротиворечивые логические цепочки. Наряду с достижением основной цели диалог способствует развитию у участников творческих способностей и критического мышления [87].

Эффективность сократического диалога как психолого-педагогического инструмента подтверждена многочисленными фундаментальными исследованиями, имеющими прочную теоретико-методологическую базу, что обеспечивает высокое качество полученного результата [91].

Подводя итог, мы можем сказать, что формирование ценностных ориентаций у подрастающего поколения относится к числу сложных процессов, требующих специально разработанной технологии, которая включает в себя комплекс методов, нацеленных на последовательное достижение поставленной цели. Вместе с тем современная научно-методическая литература испытывает существенный недостаток прикладных разработок, ориентированных на духовно-нравственное развитие обучающихся, в том числе с использованием метода диалогического обсуждения. При организации групповых занятий описываемый метод естественным образом способствует закреплению у подростков определенных ценностных установок.

2.3. Психолого-педагогическая программа формирования ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет, в том числе с признаками социально-психологической дезадаптации, «Ценностные приоритеты в твоей жизни»

Принимая во внимание представленные выше теоретические положения и выбрав сократический диалог ключевым инструментом воздействия, мы разработали психолого-педагогическую технологию (программу) под названием «Ценностные приоритеты в твоей жизни». Ключевая задача данной технологии заключается в следующем: у несовершеннолетних, демонстрирующих отдельные признаки социально-психологической дезадаптации, необходимо сформировать целостную и непротиворечивую систему ценностных ориентаций. Достичь этого возможно путем организации диалоговых обсуждений материала философской направленности, который подобран с учетом актуальных интересов указанной категории учащихся. Вся работа реализуется в штатном режиме общеобразовательного учреждения [87].

Участниками программы выступают обучающиеся 14–15 лет. Отбор участников в состав целевой группы осуществляется с опорой на Методические рекомендации по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях, утвержденные распоряжением Минпросвещения России от 28 декабря 2020 г. № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» [81], и включает следующие целевые группы:

- нормотипичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления. К данной категории несовершеннолетних относится большинство обучающихся общеобразовательных организаций;
- дети и подростки с отклоняющимся поведением.

С учетом специфики выбора основного метода и категории участников были выдвинуты основные критерии ограничения на участие в программе:

- личный отказ родителей (законных представителей) от участия несовершеннолетнего в программе;
- недостаточный уровень знаний и опыта педагога-психолога (психолога в сфере образования) во владении основным методом (методом сократического диалога);
- обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, задержкой психического развития, так как понимание и рассуждение на заданные темы на уровне группы становится затруднительным или невозможным;
- обучающиеся из семей мигрантов, имеющие языковой барьер [87].

В качестве предполагаемых итогов внедрения разработанной программы выступают позитивные изменения у обучающихся, имеющих отдельные признаки социально-психологической дезадаптации: формируется устойчивая система духовно-нравственных ценностных ориентаций, преобладающих над материальными запросами.

В перечень ключевых формируемых приоритетов входят: уважение семьи и семейных традиций, способность отделять истинную красоту от внешней, ценность бескорыстной любви родителей к детям, эмпатия, проявляющаяся в жалости и сострадании, ответственность за собственное поведение, настойчивость в достижении целей, умение принять вину и осознать значимость проявленной личной инициативы.

Предложенная программа состоит из 18 занятий, рассчитанных на 10 недель (по два занятия еженедельно). Продолжительность каждого занятия – один академический час. Весь цикл делится на три последовательных этапа:

- диагностико-установочный этап (1-я неделя): проведение первичной диагностики и вводной встречи;
- основной этап (2–9-я недели): реализация тематического плана занятий;
- завершающий этап (10-я неделя): итоговое занятие и повторная диагностика для оценки результативности прохождения программы.

В таблице 5 представлен тематический план программы с учетом реализуемых этапов технологии, более подробный план с учетом всех занятий,

целей и форм работы, а также самих вопросов для выстраивания сократического диалога, представлен в приложении А.

Таблица 5 – Краткий тематический план программы «Ценностные приоритеты в твоей жизни»

Учебные недели	Наименование/цель занятия	Направленность занятия	Этапы технологии
1	2	3	4
	Проведение входящего психодиагностического обследования обучающихся	Первичное определение иерархической структуры ценностных ориентаций и выявление обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации	
1-я неделя	Занятие 1 <i>«Сократовская беседа»</i> Цель: формирование навыков ведения дискуссии у обучающихся	Формирование навыков ведения дискуссии; знакомство с Сократом, как с исторической личностью; знакомство с основными принципами беседы; принятие правил участия в беседе; тренировка навыка диалога на примере текстов о добре и зле	1. Мотивационно-ориентировочный: вступление, разминка, обсуждение правил. 2. Дискуссионно-поисковый: обсуждение афоризмов и притчи, тренировка ведения диалога. 3. Рефлексивно-итоговый: обсуждение итогов занятия, формулирование выводов
2-я неделя	Занятия 2–3 <i>«Приоритет духовного над материальным»</i> Цель: формирование представлений о материальных и духовных ценностях	Формирование представления о том, что духовные ценности важнее в жизни и первостепенны относительно материальных; закрепление представления о приоритетах духовных ценностей над материальными	1. Мотивационно-ориентировочный: введение в тему, чтение текста («Купите газету, Леди»). 2. Дискуссионно-поисковый: постановка центрального вопроса, выдвижение гипотез, уточняющие вопросы, совместный поиск выводов. 3. Рефлексивно-итоговый: обсуждение личностного смысла сделанных выводов

Продолжение Таблицы 5

1	2	3	4
3-я неделя	<p>Занятия 4–5 <i>«Сострадание как одна из форм человеческой ценности»</i></p> <p>Цель: формирование представления о чувствах жалости, сочувствии и сострадании по отношению к окружающим и их важности в социуме</p>	<p>Формирование представления о таких чувствах, как: жалость, сочувствие, сострадание; обсуждение их значимости в жизни общества; закрепление темы о жалости, сочувствии, сострадании</p>	<p>1. Мотивационно-ориентировочный: чтение стихотворения («Окно»), создание проблемной ситуации.</p> <p>2. Дискуссионно-поисковый: вопросы по тексту, анализ поступка героя, выдвижение аргументов.</p> <p>3. Рефлексивно-итоговый: осмысление важности сострадания в собственной жизни</p>
4-я неделя	<p>Занятия 6–7 <i>«Ответственность как чувство долга»</i></p> <p>Цель: формирование чувства ответственности и осознание последствий при ее отсутствии</p>	<p>Формирование чувства ответственности, осознание последствий безответственного поведения; закрепление знаний о чувстве ответственности</p>	<p>1. Мотивационно-ориентировочный: чтение текста («Спасительный маяк»), выделение ключевой проблемы.</p> <p>2. Дискуссионно-поисковый: обсуждение поступка братьев, анализ мотивов, совместное формулирование понятия «чувство долга».</p> <p>3. Рефлексивно-итоговый: проекция на личный опыт, обсуждение ситуаций ответственности</p>
5-я неделя	<p>Занятия 8–9 <i>«Устремление – умение собрать волю воедино»</i></p> <p>Цель: формирование представления о необходимости развития силы воли и важности жизненных достижений благодаря устремлению</p>	<p>Формирование ценности устремления и силы воли в характере; осознание значимости волевого компонента в достижении поставленных целей; закрепление знаний о значимости устремления и силе воли</p>	<p>1. Мотивационно-ориентировочный: чтение легенды («Легенда о птице-душе»), актуализация темы.</p> <p>2. Дискуссионно-поисковый: анализ аллегорических образов демонов, обсуждение препятствий на пути к цели.</p> <p>3. Рефлексивно-итоговый: осмысление личных целей и способов их достижения</p>

Продолжение Таблицы 5

1	2	3	4
6-я неделя	<p>Занятия 10–11 <i>«Правило человеческого счастья»</i></p> <p>Цель: формирование представлений об истинной красоте, способствование осознанию истинной и обманчивой красоты</p>	<p>Осознание истинной красоты, отделение ее от мнимой, определение приоритета истинной красоты и ее влияние на духовное становление человека; формирование понятия, что истинные ценности не в материальном; закрепление знание о важности истинной красоты.</p>	<p>1. Мотивационно-ориентировочный: чтение текста («Правило человеческого счастья»), контраст двух городов.</p> <p>3. Дискуссионно-поисковый: обсуждение понятий «истинная» и «обманчивая» красота, аргументация выбора.</p> <p>4. Рефлексивно-итоговый: осознание ценности внутренней красоты, связь с личным опытом</p>
7-я неделя	<p>Занятия 12–13 <i>«Сила бескорыстной любви»</i></p> <p>Цель: формирование осознания бескорыстной родительской любви и ценности семейных отношений</p>	<p>Формирование ценности семьи и семейных отношений, осознание важности родительского отношения и принятие родительской любви. Закрепление понимания важности семейных отношений</p>	<p>1. Мотивационно-ориентировочный: чтение текста («Бьющийся гром»), создание эмоционального отклика.</p> <p>2. Дискуссионно-поисковый: обсуждение самоотверженности матери, анализ чувства вины волчат, выявление сути бескорыстной любви.</p> <p>3. Рефлексивно-итоговый: осмысление ценности семьи, проецирование на личные отношения</p>
8-я неделя	<p>Занятия 14–15 <i>«Стыд – вина»</i></p> <p>Цель: формирование представления о чувстве стыда и ценности уметь признавать свою вину</p>	<p>Формирование способности осознавать чувство вины, осознание его значимости; развитие умения признавать свою вину; закрепление важности осознания чувства вины; отработка умения признавать свою вину</p>	<p>1. Мотивационно-ориентировочный: чтение притчи («Осколки в сердце»), создание проблемной ситуации.</p> <p>2. Дискуссионно-поисковый: анализ переживаний героя, обсуждение природы стыда и вины, их конструктивной роли.</p> <p>3. Рефлексивно-итоговый: осознание значимости признания ошибок, работа в парах, «очищение»</p>

Продолжение Таблицы 5

1	2	3	4
9-я неделя	<p>Занятия 16–17 <i>«Энтузиазм и активность воли»</i></p> <p>Цель: формирование представления о важности силы воли и ценности инициативы</p>	<p>Формирование ценности инициативы и силы воли; закрепление понимания важности проявления инициативы и силы воли</p>	<p>1. Мотивационно-ориентировочный: чтение текста («Может ли Утка командовать Львом»), создание интриги.</p> <p>2. Дискуссионно-поисковый: обсуждение роли воли, анализ поведения Льва, выявление связи инициативы и энтузиазма.</p> <p>3. Рефлексивно-итоговый: осмысление личной инициативности, упражнение «Лестница счастья»</p>
10-я неделя	<p>Занятие 18 <i>«Мои жизненные ценности»</i></p> <p>Цель: подведение итогов, отслеживание динамики формирования жизненных ценностей после цикла занятий</p>	<p>Подведение итогов, получение обратной связи, рефлексия пройденного цикла, осознание собственной системы ценностей</p>	<p>1. Мотивационно-ориентировочный: актуализация пройденного материала.</p> <p>2. Дискуссионно-поисковый: игра-аукцион, обсуждение выбора.</p> <p>3. Рефлексивно-итоговый: анкетирование, круговая рефлексия, формулирование итоговых выводов</p>
	<p>Завершающее психодиагностическое обследование обучающихся</p>	<p>Выявление динамики ценностных ориентаций и личностных особенностей у обучающихся после участия в программе; оценка эффективности метода сократического диалога</p>	

Оценка эффективности программы становится возможной при максимальном приближении полученных результатов к ожидаемым. К таким результатам относится увеличение численности обучающихся, демонстрирующих устойчивые, сформировавшиеся ценностные ориентации, для которых характерно: преобладание духовных ценностных приоритетов над материальными; чувства ответственности, долга, волевая устойчивость, стремление к продуктивной жизни,

инициативность, честность, сила духа, толерантность, способность к эмпатии и сопереживанию.

Кроме того, для определения эффективности внедренной программы проводилась оценка дополнительных параметров, а именно определение изменений в личностном и поведенческом аспектах. К числу таких потенциальных изменений относятся: снижение уровня агрессивных проявлений и уровня личностной и реактивной тревожности у респондентов экспериментальной группы; позитивная динамика в изменении самооценки; снижение численности обучающихся со склонностью к отклоняющемуся поведению.

Определить результативность программы по перечисленным выше параметрам становится возможным благодаря статистическому анализу, проведенному с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Таким образом, на основании теоретического анализа имеющихся технологий по формированию ценностных ориентаций у обучающихся была разработана программа, в основе которой центральным методом работы стал сократический диалог. Программа состоит из 18 практических занятий, направленных на обсуждение и закрепление значимости отдельных ценностей.

2.3.1. Структура психолого-педагогической технологии формирования ценностных ориентаций

Разработанная технология представляет собой алгоритмизированную систему психолого-педагогических действий, направленных на формирование иерархической структуры ценностных ориентаций обучающихся с приоритетом духовно-нравственных ценностей. Центральным методом технологии выступает сократический диалог, интегрированный в поэтапную структуру групповой работы.

Структурные компоненты технологии:

1. *Мотивационно-ориентировочный этап.* На данном этапе создается проблемная ситуация посредством предъявления текста (притчи, рассказа,

стихотворения), содержащего моральную дилемму или ценностное противоречие. Основная задача – вызвать когнитивный диссонанс, актуализировать личностные смыслы участников и сформировать запрос на обсуждение. Ведущий подбирает стимульный материал, резонирующий с возрастными особенностями и затрагивающий эмоционально значимые для подростков темы.

2. *Дискуссионно-поисковый этап.* Реализуется собственно сократический диалог как центральный компонент технологии. Алгоритм этапа включает последовательные шаги:

– постановка центрального вопроса. Ведущий формулирует открытый проблемный вопрос, вытекающий из содержания текста и не имеющий однозначного ответа (например: «*Что важнее – материальное благополучие или душевное тепло?*», «*Всегда ли жалость нужна человеку?*»);

– выдвижение гипотез участниками. Обучающиеся предлагают свои варианты ответов, аргументируют позиции, опираясь на личный опыт и содержание текста. Ведущий фиксирует все высказывания, не оценивая их;

– постановка уточняющих и опровергающих вопросов. Используя типологию вопросов, представленную в таблице 4 (стр. 67), ведущий задает вопросы, направленные на прояснение смыслов, выявление противоречий, поиск альтернативных точек зрения. Вопросы не содержат готовых ответов, а побуждают к самостоятельному размышлению;

– поиск противоречий и совместное формулирование выводов. В ходе обсуждения участники выявляют слабые стороны собственных и чужих гипотез, находят противоречия между декларируемыми и истинными ценностями. На основе коллективного анализа формулируется обобщенный вывод, отражающий более глубокое понимание ценностной проблемы.

3. *Рефлексивно-итоговый этап.* Завершающий этап направлен на осознание и вербализацию личностной значимости сделанных выводов. Участники обсуждают, как полученные в ходе диалога представления соотносятся с их собственными жизненными принципами, какие изменения в системе ценностей они готовы принять. Ведущий создает условия для рефлексии через вопросы: «*Что*

для вас было самым важным в сегодняшнем обсуждении?», «Как эти рассуждения могут повлиять на ваши поступки?»).

Условия реализации технологии:

- *групповая форма работы* (оптимальный размер группы – 12–15 человек), обеспечивающая столкновение различных мнений и коллективный поиск смыслов;
- *безопасная диалоговая среда*, предполагающая принятие любого мнения, отсутствие критики личных высказываний, соблюдение правил уважительного общения;
- *равноправная позиция ведущего*, который выступает не как транслятор истины, а как организатор диалога, помогающий участникам «рождать» собственные смыслы через систему наводящих вопросов.

Реализация технологии предполагает цикл последовательных занятий, каждое из которых строится в соответствии с описанной трехэтапной структурой, что позволяет системно воздействовать на ценностно-смысловую сферу обучающихся.

Выводы по главе 2

Во второй главе рассмотрены и выявлены наиболее оптимальные способы и методы формирования ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет.

1. Разработано теоретико-методологическое обоснование комплексной диагностики социально-психологической дезадаптации, включающее подбор валидного и надежного инструментария для оценки личностного, ценностно-смыслового и поведенческого компонентов. Полученные теоретические выводы создают основу для эмпирического изучения специфики ценностных ориентаций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации и разработки технологии их целенаправленного формирования.

2. В ходе анализа было выявлено, что сократический диалог может стать эффективным и основным инструментом в рамках комплексной работы по формированию ценностей.

3. Разработана комплексная психолого-педагогическая программа по формированию ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет «Ценностные приоритеты в твоей жизни». Программа включает в себя 18 занятий, которые, помимо метода сократического диалога, содержат упражнения, направленные на отработку и закрепление усвоенных духовно-нравственных ценностных ориентаций.

4. Программа, нацеленная на формирование ценностных ориентаций у обучающихся, разработана для реализации в общеобразовательных учреждениях. Ее специфической особенностью выступает основной метод воздействия – сократический диалог.

Содержание программы основано на единстве структурного, содержательного и организационного компонентов, благодаря которому обеспечивается реализация совокупности тематических и адресных мероприятий. Программа дает возможность в наглядной форме отследить, каким образом выстраивается ценностная сфера личности и как она воздействует на иные личностные и поведенческие параметры, коррелирующие с ценностными ориентациями.

Глава 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 14–15 ЛЕТ С ПРИЗНАКАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРУЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

3.1. Организация, методы и этапы исследования

При теоретико-методологическом анализе имеющихся исследований было определено, что для психолого-педагогического сопровождения обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации важное место занимают внутренние факторы дезадаптации, так как внешние факторы чаще всего не могут быть изменены в определенный срок, тогда как систематическая работа с личностными особенностями, которые определяют внутренние факторы, может за определенный временной промежуток дать необходимый результат.

В предлагаемых сегодня современных исследованиях не представлена комплексная психологическая диагностика, благодаря которой возможно определить наличие социально-психологической дезадаптации у обучающихся и особенности их ценностных ориентаций. Мы не можем претендовать на полный охват диагностики всех личностных, ценностных и поведенческих особенностей обучающихся, но обозначить определенную тенденцию становится возможным на основании проведенного теоретического анализа.

В основе проведенного исследования лежит комплексное психодиагностическое обследование, которое соответствует структуре, представленной в первой главе. Изучая ценностные ориентации и социально-психологическую дезадаптацию обучающихся, мы берем во внимание прежде всего их возрастные и психологические особенности и социальные, психологические задачи возраста.

Методы исследования

При отборе психодиагностических методик мы руководствовались следующими принципами:

– принцип комплексности. На сегодняшний день в арсенале психологической диагностики отсутствует единый, универсальный инструмент, способный одномоментно и с исчерпывающей полнотой оценить все компоненты, входящие в структуру социально-психологической дезадаптации.

Для того чтобы максимально приблизиться к объективной диагностической картине, необходимо скомпоновать такой комплекс диагностического инструментария, который позволил бы оценить каждый компонент дезадаптации изолированно, по отдельности;

– принцип психометрической обоснованности. Психодиагностический инструментарий, который используется в исследовании, в обязательном порядке должен соответствовать фундаментальным психометрическим критериям, а именно обладать надежностью (устойчивостью, воспроизводимостью результатов) и валидностью (способностью измерять именно то, для чего он предназначен, обоснованностью выводов);

– принцип содержательности. Важным критерием при выборе конкретных методик, предназначенных для оценки отдельных структурных компонентов дезадаптации, выступает их содержательная наполненность. Иными словами, оценивается то, насколько содержание методики отражает измеряемое психологическое явление.

Сформированный в соответствии с изложенными принципами диагностический комплекс, представленный в таблице 3 (страница 60), позволяет выявить контингент обучающихся, демонстрирующих признаки социально-психологической дезадаптации, а также определить характерные особенности их ценностно-ориентационной сферы [87].

Учитывая требования паспорта научной специальности 5.3.4 в части психодиагностики цифровых образовательных сред, сбор эмпирических данных мы организовали с помощью цифровых инструментов. Тестирование проходило в

дистанционном формате с использованием российской системы для проведения опросов и анкетирований в режиме онлайн AnketologBOX. Это позволило не только обеспечить комфортные условия для респондентов и повысить валидность данных за счет снижения эффекта социальной желательности, но и стандартизировать процедуру сбора данных на большой выборке ($n=536$) из разных регионов.

Для обработки данных были использованы следующие математические методы:

1. Методы описательной статистики, для представления и описания имеющегося распределения данных.

2. Критерий Колмогорова – Смирнова, для определения нормальности распределения выборки.

3. U-критерий Манна – Уитни, для сравнения выраженности показателей в двух несвязных выборках.

4. T-критерий Вилкоксона, для оценки различия между двумя связанными признаками.

5. Эффект d-Козна, для определения разницы между двумя средними значениями переменной.

6. Коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена, для статистического изучения связи между явлениями.

7. Дискриминантный анализ используется для принятия решения о том, что выборки различаются по определенной совокупности признаков.

Статистическая обработка данных осуществлялась в программе Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Statistics).

Описание выборки

В настоящем эмпирическом исследовании приняли участие 536 обучающихся общеобразовательных организаций городской местности в возрасте от 14 до 15 лет (средний возраст 14,4 года), из которых 259 обучающихся (48,3 %) мужского пола, 277 (51,7 %) – женского пола.

Участие респондентов в исследовании носило добровольный характер, с личного согласия и согласия родителей (законных представителей) несовершеннолетних. Обучающиеся, а также их родители (законные представители) были проинформированы о цели исследования и процедуре его проведения.

Таблица 6 – Распределение выборки с учетом пола и возраста

Параметр	Пол		Возраст	
	Жен	Муж	14 лет	15 лет
Численность (чел.)	277	259	315	221
Процент	51,7%	48,3%	58,7%	41,3%

Для достижения цели и решения поставленных задач по результатам диагностики необходимо было определить респондентов с признаками социально-психологической дезадаптации, что осуществлялось по следующим индикаторам, имеющимся у обучающихся:

- отмечается подозрение на депрессию, если сумма баллов по методике «Шкала депрессии» А.Т. Бека (версия для подростков) была выше 10 баллов;
- присутствует высокий уровень агрессии, если по результатам прохождения личностного опросника агрессивности А. Басса и М. Перри были получены баллы выше 75;
- отмечается высокий уровень тревожности, в первую очередь личностной, во внимание бралась сумма баллов выше 44 по результатам прохождения личностного опросника «Шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера – Ханина»;
- отмечается балл ниже 40 или выше 75 по шкале «глобальное самоотношение» теста-опросника самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев);
- есть склонность к отклоняющемуся поведению по результатам прохождения теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева.

Респонденты, у которых выявлено более двух факторов, вошли в группу обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации. Стоит отметить, что у всех респондентов, вошедших в данную группу, наблюдается

склонность к отклоняющемуся поведению по результатам прохождения теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева.

Всем обучающимся также было предложено заполнить методику диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) для определения уровня дезадаптивности и адаптивности.

На рисунке 2 представлена модель, отображающая взаимосвязь трех аспектов, которые были взяты за основу при комплексной психологической диагностике респондентов. Схема построена по результатам теоретического анализа, представленного в первой главе.



Рисунок 2 – Трёхаспектная модель социально-психологической дезадаптации

Предварительное диагностическое обследование позволило установить, что у 117 обучающихся обнаруживается предрасположенность к социально-психологической дезадаптации. На этом основании вся выборка была разделена на две основные группы. Первая – это группа риска (ГР), в которую вошли 117 респондентов (22 % от общего состава) с признаками социально-психологической

дезадаптации. Во вторую группу вошли 419 человек (78 %), у которых подобные признаки не зафиксированы, и они были отнесены к группе норма (ГН). Распределение наглядно отражено в таблице 7.

Результаты анализа с помощью U-критерия Манна – Уитни показали, что практически по всем показателям выявлены значимые различия, где различия по шкале «Агрессивность» на уровне значимости $p < 0,01$, остальные шкалы: «Глобальное самоотношение», «Ситуативная тревожность», «Личностная тревожность», «Социально обусловленное поведение», «Делинквентное поведение», «Зависимое поведение», «Агрессивное поведение», «Суицидальное поведение» и «Депрессия» на уровне значимости $p < 0,001$. Можно сказать, что в результате распределения респондентов на группу риска и группу норма были сформированы группы, значимо различающиеся друг от друга по всем указанным ранее параметрам, личностным и поведенческим особенностям.

Таблица 7 – Сравнение личностных и поведенческих особенностей среди обучающихся группы норма (n=419) и группы риска (n=117)

№ п/п	Показатели	Среднее арифм.		U-крит. Манна – Уитни, p
		ГН	ГР	
1	2	3	4	5
1	Шкала «Глобальное самоотношение» (тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантिलеев)	20,505	14,957	0,001
2	Шкала «Адаптивность» методики диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)	139,120	118,410	0,062
3	Шкала «Деадаптивность» методики диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)	60,507	94,838	0,055
4	Шкала «Агрессивность» опросника агрессивности А. Басса и М. Перри	51,579	67,974	0,010
5	Шкала «Ситуативная тревожность» опросника «Шкала самооценки уровня тревожности» Спилбергера – Ханина	32,830	43,564	0,001

Продолжение Таблицы 7

1	2	3	4	5
6	Шкала «Личностная тревожность» опросника «Шкала самооценки уровня тревожности» Спилберга – Ханина	37,490	49,009	0,001
7	Шкала «Социально обусловленное поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева	15,409	18,991	0,001
8	Шкала «Делинквентное поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева	4,756	9,077	0,000
9	Шкала «Зависимое поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева	4,086	6,521	0,000
10	Шкала «Агрессивное поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева	3,550	7,795	0,001
11	Шкала «Суицидальное поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева	4,411	9,692	0,000
12	Шкала «Депрессия» А.Т. Бека	2,215	9,761	0,001

Для участия в формирующем этапе эксперимента (в программе «Ценностные приоритеты в твоей жизни») обучающиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

Алгоритм определения контрольной и экспериментальной группы:

1. Выборочную совокупность из генеральной совокупности в экспериментальном исследовании составили от двух до четырех параллельных классов из 8 общеобразовательных организаций четырех ранее перечисленных регионов общей численностью 536 обучающихся.

2. В каждом классе по результатам первичного диагностического исследования ранее уже определялись обучающиеся с признаками социально-психологической дезадаптации.

3. Ведущий программы (педагог-психолог) случайным образом распределял каждую группу (ДП и норму) в каждом классе на подгруппы: экспериментальную и контрольную.

4. На этом основании сформировались 4 подгруппы:

– группы ДП: экспериментальная группа (далее – ЭГ ДП) численностью 53 человека и контрольная группа (далее – КГ ДП) численностью 64 человека;

– группа нормы: экспериментальная (далее – ЭГ нормы) численностью 188 человек; контрольная группа (далее – КГ нормы) численностью 231 человек.

5. Каждая подгруппа перед реализацией эксперимента проверялась на однородность относительно ценностного профиля и признаков социально-психологической дезадаптации.

6. Для проверки ценностного профиля обучающихся был проведен коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена (таблица 8).

Таблица 8 – Коэффициент корреляции r_s -Спирмена между профилями обучающихся экспериментальной и контрольной группы

Группы	Профиль ценностных ориентаций		
	ЭГ ДП	ЭГ нормы	Общая ЭГ
КГ ДП	0,529*		
КГ нормы		0,691*	
Общая КГ			0,653*

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

По результатам анализа между ценностными профилями сравниваемых групп выявлена статистически значимая положительная корреляция ($p < 0,01$), свидетельствующая о том, что ранги ценностей в сравниваемых группах в большинстве своем совпадают.

7. Статистическая обработка данных проводилась в два этапа. На первом этапе посредством критерия Колмогорова – Смирнова осуществлялась проверка эмпирических распределений на нормальность. На втором этапе межгрупповое сравнение по нормально распределенным шкалам выполнялось t -критерием

Стьюдента по шкалам с распределением, отличным от нормального, – U-критерием Манна – Уитни. Данный алгоритм позволил оценить степень однородности групп по показателям социально-психологической дезадаптации; числовые результаты приведены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнение личностных и поведенческих особенностей обучающихся экспериментальной и контрольной группы

Шкала	Сравнение показателей ЭГ ДП и КГ ДП		Сравнение ЭГ нормы и КГ нормы	
	U-кр. Манна – Уитни, p	t-кр. Стьюдента, p	U-кр. Манна – Уитни, p	t-кр. Стьюдента, p
1	2	3	4	5
Шкала «Глобальное самоотношение» (тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев))		0,09	0,222	
Шкала «Адаптивность» методики диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)	0,776		0,059	
Шкала «Дезадаптивность» методики диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)	0,082		0,119	
Шкала «Агрессивность» опросника агрессивности А. Басса и М. Перри		0,045	0,234	
Шкала «Ситуативная тревожность» опросника «Шкала самооценки уровня тревожности» Спилбергера – Ханина		0,014	0,001	
Шкала «Личностная тревожность» опросника «Шкала самооценки уровня тревожности» Спилбергера – Ханина	0,072		0,064	
Шкала «Социально обусловленное поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева		0,036	0,453	
Шкала «Делинквентное поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева	0,771		0,976	

Продолжение Таблицы 9

1	2	3	4	5
Шкала «Зависимое поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева	0,023		0,214	
Шкала «Агрессивное поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева	0,007		0,712	
Шкала «Суицидальное поведение» теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева	0,902		0,790	
Шкала «Депрессия» А.Т. Бека	0,335		0,684	

Большинство показателей группы являются однородными, что позволяет нам проводить эксперимент.

Таким образом, в формирующем эксперименте приняли участие 241 обучающийся ЭГ и 295 обучающихся КГ. Из них в ЭГ вошли 53 обучающихся с социально психологической дезадаптацией и 188 адаптированных обучающихся, а в КГ вошли 64 обучающихся с социально-психологической дезадаптацией и 231 адаптированных обучающихся (см. таблицу 10).

Таблица 10 – Численное распределение обучающихся в зависимости от адаптации/дезадаптации

Обучающиеся	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Обучающиеся с признаками социально-психологической дезадаптации	53	64
Адаптированные обучающиеся	188	231
Всего	241	295

Разделение выборки на контрольную и экспериментальную группы было необходимо в целях проверки эффективности разработанной психолого-педагогической программы «Ценностные приоритеты в твоей жизни», цели, задачи и структура которой представлены во второй главе диссертационного исследования. В исследовании выдвигается предположение о том, что благодаря

диалогическому обсуждению тематических рассказов философской направленности у обучающихся происходят изменения в иерархической структуре ценностных ориентаций.

С целью оценки эффективности разработанной программы был организован и проведен формирующий эксперимент. Сущность эксперимента заключалась в осуществлении целенаправленного, систематического психолого-педагогического воздействия на ценностные ориентации обучающихся в процессе реализации соответствующих мероприятий, имеющих психолого-педагогическую направленность.

Площадками для реализации программы стали общеобразовательные организации: МАОУ «Средняя школа № 76», г. Ярославль, МАОУ «Основная общеобразовательная школа № 7», г. Чусовой, МАОУ «Основная общеобразовательная школа № 5», г. Пермь, МАОУ СОШ «Мастерград», г. Пермь, ГБОУ «Республиканская художественная гимназия-интернат им. К. А. Давлеткильдеева», г. Уфа, ГАОУ СО «Гимназия № 1», г. Саратов, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 19», г. Ишимбай, МАОУ «Гимназия», г. Нытва. Всего 8 школ из 4 регионов.

3.2. Результаты констатирующего эксперимента: особенности ценностных ориентаций и социально-психологической дезадаптации обучающихся

Для определения особенностей системы ценностных ориентаций у обучающихся респондентам было предложено заполнить методику М. Рокича «Ценностные ориентации» с целью выявления личностных ценностных предпочтений.

Особенности выбора инструментальных и терминальных ценностей определялись с помощью методов описательной статистики – построение распределений показателей, расчет мер центральной тенденции и мер изменчивости всех показателей (см. приложение Б, таблица Б.1). Ценностные профили для всех участников исследования ($n = 538$) представлены на рисунках 3, 4, где более значимые ценности группируются ближе к центру.

Анализ полученных рангов терминальных и инструментальных ценностей позволяет отметить, что на уровне терминальных ценностей (см. рисунок 3) обучающиеся в большей степени ценят «материально обеспеченную жизнь» (ср. значение ранга – 5,912), состояние собственного «здоровья» (ср. значение ранга – 6,505) и «любовь» (ср. значение ранга – 6,680).

При этом «счастье других» (ср. значение ранга – 14,027), «творчество» (ср. значение ранга – 12,280) и «красота природы и искусство» (ср. значение ранга – 11,533) представляют для обучающихся наименьшую ценность, что вполне объясняется присутствием свойственного им эгоцентризма, так как для данного возрастного периода ценным является то, что направленно на собственное Я.



Рисунок 3 – Профиль терминальных ценностей у обучающихся 14–15 лет

Среди инструментальных ценностей (см. рисунок 4 в качестве предпочтительного образа действий обучающиеся, принявшие участие в данном

исследовании, выбирают: «смелость в отстаивании собственного мнения и взглядов» (ср. значение ранга – 7,574), «самоконтроль» (ср. значение ранга – 7,678) и «ответственность» (ср. значение ранга – 7,745), тогда как «непримиримость к недостаткам в себе и других» (ср. значение ранга – 12,204), «высокие запросы» (ср. значение ранга – 11,713) и «терпимость» (ср. значение ранга – 11,637) в общей выборке получили последний ранг и, следовательно, в меньшей степени применяются при достижении целей.



Рисунок 4 – Профиль инструментальных ценностей у обучающихся 14–15 лет

Интимно-личностное общение, выступающее в качестве ведущего типа деятельности в возрастной группе исследуемых (14–15 лет), определяет доминирование в их ценностной системе такой ценности, как «любовь». Что касается ценности «здоровье», то ее высокая значимость объясняется рядом таких факторов, как: ориентация современного социума на здоровый образ жизни,

активная пропаганда здорового образа жизни в обществе, систематическая просветительская работа, которая ведется в образовательных организациях.

Наивысший ранг в исследуемой выборке получила ценность «материально обеспеченная жизнь». Примечательно, что в качестве основных инструментов ее достижения респонденты выделяют «ответственность», «самоконтроль» и «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов», в то же время оставляя без внимания ценность «высокие запросы». Для установления взаимосвязей между терминальными и инструментальными ценностями внутри изучаемой группы был применен корреляционный анализ с использованием непараметрического коэффициента ранговой корреляции r -Спирмена.

Между рядом терминальных и инструментальных ценностей выявлена сильная связь на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$, представленная в таблице 11 полная картина результатов непараметрического критерия ранговой корреляции r -Спирмена инструментальных и терминальных ценностей приведена в приложении Б (таблицы Б.2, Б.3).

Таблица 11 – Значения критерия ранговой корреляции r -Спирмена между терминальными и инструментальными ценностями обучающихся 14–15 лет ($n = 538$)

Инструментальные ценности	Терминальные ценности/ r -Спирмена					
	Любовь	Развитие	Развлечение	Независимость	Счастье других	Смелость в отстаивании своих взглядов
Чуткость	0,355*					
Исполнительность		0,367*				
Самоконтроль		0,359*				
Свобода				0,403*		
Рационализм			0,311*	0,342*		
Терпимость					0,388*	
Уверенность в себе				0,320*		0,300*

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

В ходе корреляционного анализа установлено, что приоритетная терминальная ценность «любовь» имеет значимую прямую связь с инструментальной ценностью «чуткость» ($r = 0,355$, $p < 0,001$), то есть обучающиеся, стремящиеся к получению любви, должны уметь чувствовать и понимать состояние другого. Терминальная ценность «счастье других», которая является менее значимой, имеет прямую значимую связь с инструментальной ценностью «терпимость» ($r = 0,388$, $p < 0,001$), которая не представляет особой значимости для данной группы обучающихся. Можно предположить, что обучающиеся считают, что для того, чтобы удовлетворить потребности других, им придется ущемлять себя, терпеть некий дискомфорт, что не является для данного возрастного периода значимым и привлекательным.

Значимые положительные связи были выявлены между терминальной ценностью «развитие» и ценностями его достижения «исполнительность» ($r = 0,367$, $p < 0,001$) и «самоконтроль» ($r = 0,350$, $p < 0,001$). Для достижения ценности «свобода» обучающиеся выбирают «независимость» ($r = 0,403$, $p < 0,001$) и «рационализм» ($r = 0,342$, $p < 0,001$), а «уверенность в себе» достигается благодаря «смелости в отстаивании своего мнения и взглядов» ($r = 0,300$, $p < 0,001$) и «независимости» ($r = 0,320$, $p < 0,001$).

Обнаружена значимая обратная связь между ценностями «развлечение» и «рационализм» ($r = -0,311$, $p < 0,001$), что показывает: если обучающийся склонен к обдумыванию и познанию, то он реже ставит в приоритетных целях развлечения.

Результаты проведенного анализа позволяют составить первоначальное представление о специфике ценностных ориентаций, характерных для обучающихся в возрасте 14–15 лет. В иерархии терминальных ценностей приоритетные позиции занимают прагматические и гуманистические ориентиры, а именно: «материальное благополучие», «здоровье» и «любовь». Если говорить о предпочитаемых способах реализации этих жизненных целей (инструментальные ценности), то респонденты чаще всего делают выбор в пользу ценностей «ответственность», «самоконтроль» и «смелость в отстаивании своего мнения и

взглядов». На периферии же ценностной системы остаются творческая самореализация, наслаждение «красотой природы и искусства», а также забота о «счастье других» как самостоятельная цель. Среди менее предпочитаемых инструментальных ценностей выделяются: «непримиримость к недостаткам в себе и других», «высокие запросы», а также «терпимость».

3.2.1. Особенности ценностных ориентаций у обучающихся в зависимости от пола и возраста

Для дальнейшего анализа и выявления особенностей ценностных ориентаций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации важно определить влияние таких факторов, как пол и возраст, на ценностные предпочтения исследуемых.

Профили терминальных и инструментальных ценностей у обучающихся мужского и женского пола представлены на рисунках 5 и 6. Результаты описательно статистики и U-критерий Манна – Уитни представлены в приложении Б в таблице Б.4.



Рисунок 5 – Профили терминальных ценностей у обучающихся мужского и женского пола

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что иерархия терминальных ценностей у респондентов обоего пола выстраивается в соответствии с единой общегрупповой закономерностью. Приоритетные позиции как в мужской, так и в женской выборках занимают следующие ценностные ориентации: «материально обеспеченная жизнь» (ср. значение ранга. муж. – 5,757, жен. – 6,057), «любовь» (ср. значение ранга. муж. – 7,104, жен. – 6,287) и «здоровье» (ср. значение ранга. муж. – 6,737, жен. – 6,290).

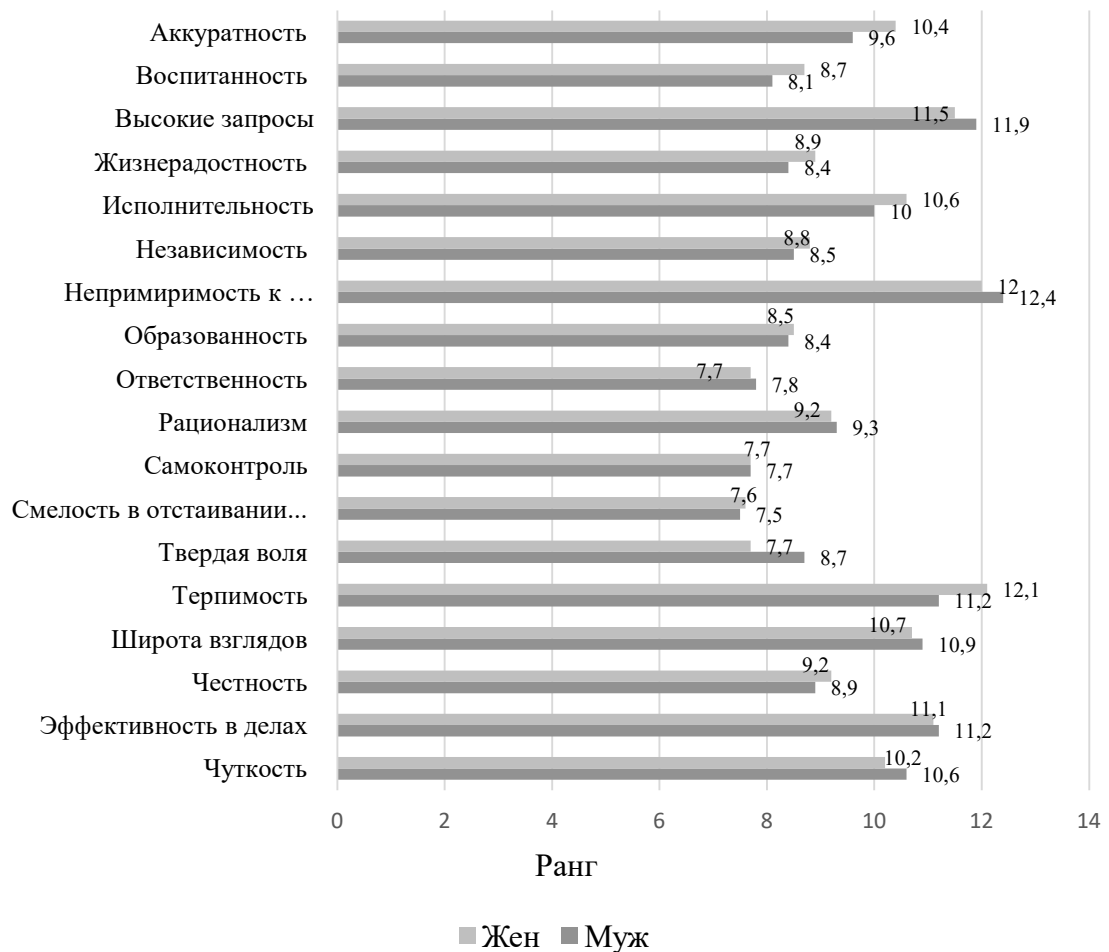


Рисунок 6 – Профили инструментальных ценностей у обучающихся мужского и женского пола

Среди инструментальных ценностей обучающиеся как мужского, так и женского пола отдают предпочтение «смелости в отстаивании своего мнения и взглядов» (ср. значение ранга муж. – 7,541, жен. – 7,606), «самоконтролю» (ср. значение ранга муж. – 7,683, жен. – 7,674), «ответственности» со стороны обучающихся мужского пола (ср. значение ранга муж. – 7,757, жен. – 6,86) и

«твердой воли» со стороны обучающихся женского пола (ср. значение ранга жен. – 7,687).

Интересно то, что девочки в большей степени отдают предпочтение «твердой воле», тогда как мальчики выбирают «ответственность». Возможно, данный выбор обусловлен именно дефицитом, респонденты ценят то, чего им недостает на данный момент, то есть они считают это важным для себя.

Полученные результаты обнаруживают сходство с ранее проведенными исследованиями других авторов. Так, в диссертационном исследовании А.П. Фомина указывает, что ценностные ориентации подростков характеризуются рядом черт: разделением терминальных и инструментальных ценностей, преобладанием прагматического отношения к фундаментальным ценностям, а также прагматических установок относительно путей их достижения. В современных условиях важность таких ценностей, как семья и отношения, постепенно вытесняется прагматической направленностью на ценности, связанные с материальным достатком [115]. Аналогичные результаты представлены и в исследованиях зарубежных авторов, которые также фиксируют высокую значимость материального благополучия в системе ценностных предпочтений подростков и молодежи [138, 139].

Для выявления достоверных различий в группах обучающихся мужского и женского пола был применен U-критерий Манна – Уитни. Применение данного критерия основано на результатах одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова, который установил несоответствие распределения полученных данных закону нормальности, где $p > 0,05$ по результатам прохождения теста «Ценностные ориентации» М. Рокича при конкретных переменных на уровне статистической значимости $p > 0,05$.

Определен размер эффекта d-Коэна, позволяющий отметить, насколько велика разница между исследуемыми группами (мужской и женской). Результаты сравнения терминальных ценностей в выборках мужской и женской групп представлены в приложении Б в таблице Б.3. По результатам сравнительного

анализа значимых различий между мужской и женской выборками в выборе терминальных и инструментальных ценностных ориентаций не выявлено.

Корреляционный анализ терминальных и инструментальных ценностей между профилями мужской и женской выборки также показал схожесть ценностных ориентаций в группах и отсутствие расхождений (приложение Б, таблица Б.4).

Таким образом, по результатам проведенного анализа можно сказать, что пол не является значимым фактором различия ценностей у обучающихся. Проведенный анализ подтверждает высокую степень схожести между профилями терминальных и инструментальных ценностей в мужской и женской выборке.

Аналогичный анализ проведен в группах обучающихся, но уже с учетом такого фактора, как возраст. Обучающиеся были разделены на 2 группы, 14 и 15 лет. Профили терминальных и инструментальных ценностей у обучающихся 14 и 15 лет представлены на рисунках 7 и 8. Результаты описательно статистики и U-критерий Манна – Уитни приведены в приложении Б в таблице Б.6.

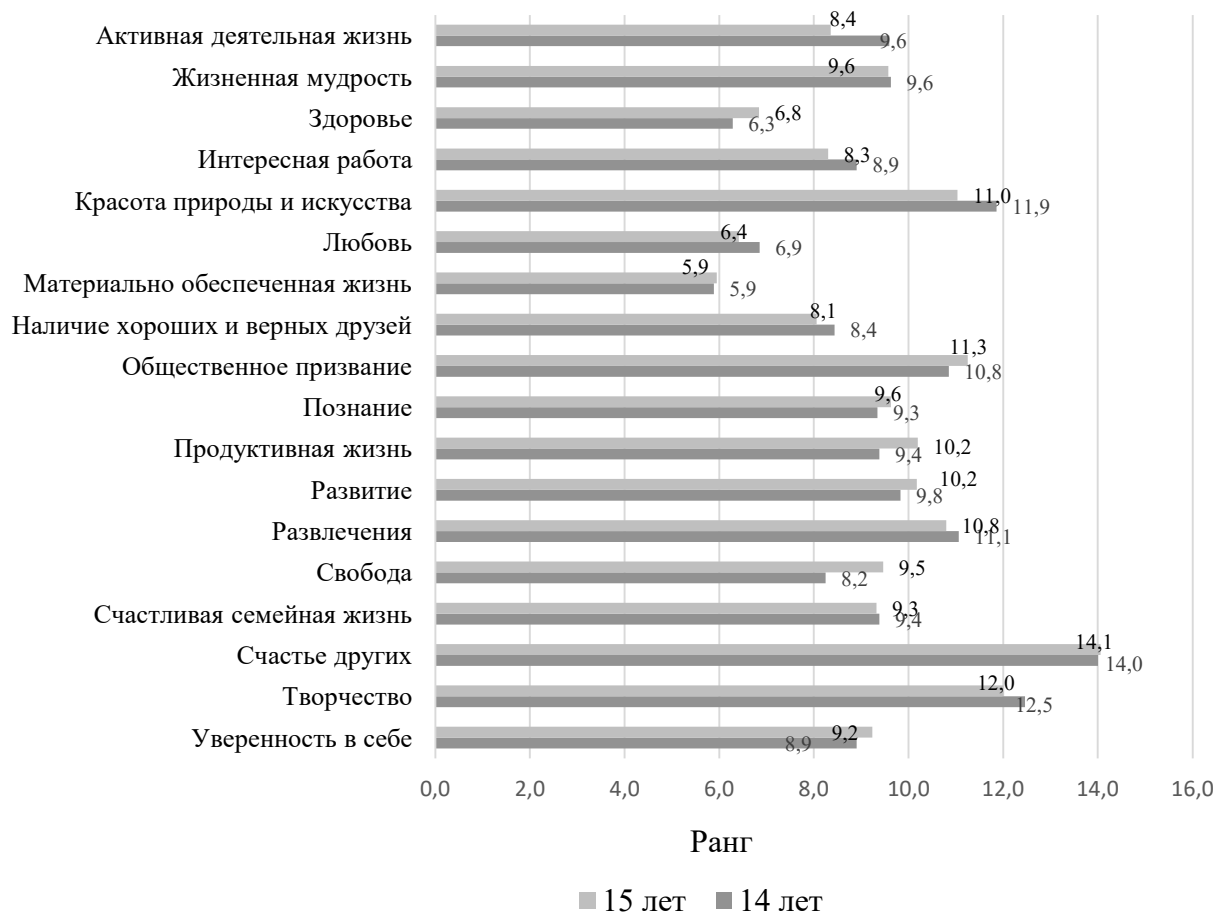


Рисунок 7 – Профили терминальных ценностей у обучающихся 14 лет и 15 лет

По результатам анализа установлено, что независимо от возраста обучающиеся также отдают предпочтение ценностям на уровне общей тенденции. При этом наибольшая разница рангов выявлена между ценностями: «активная деятельная жизнь», которой отдают предпочтение обучающиеся 15 лет, «свобода», к которой более стремятся обучающиеся 14 лет.

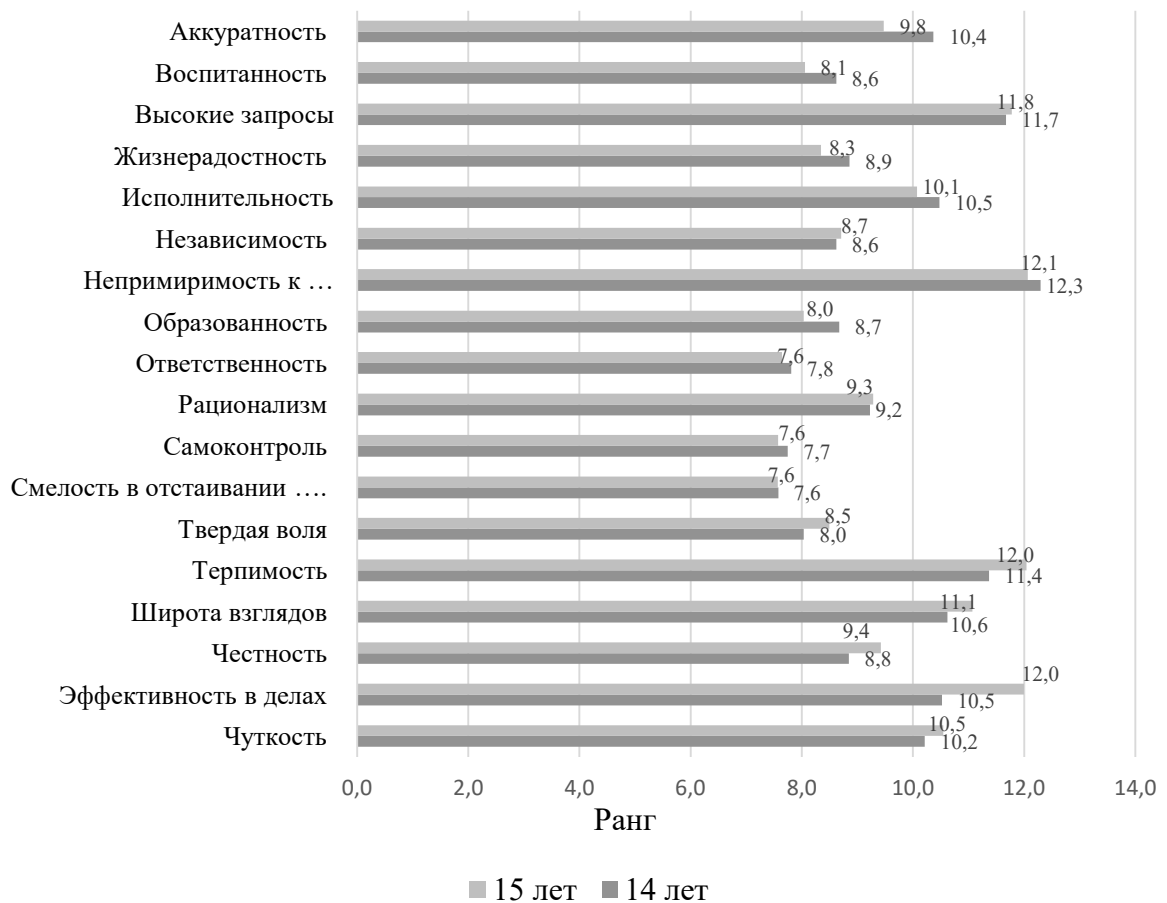


Рисунок 8 – Профили инструментальных ценностей у обучающихся 14 и 15 лет

На уровне инструментальных ценностей сохраняется общая тенденция в предпочтении ценностей, при этом наибольшая разница рангов выявлена между ценностями «жизнерадостность», «образованность», которые выбирают обучающиеся 15 лет. Обучающиеся 14 лет выбирают в отличие от обучающихся 15 лет ценности «твердая воля» и «эффективность делах».

По результатам применения U-критерия Манна – Уитни и размеру эффекта d-Коэна выявлено, что между группами обучающихся 14 и 15 лет при выборе

терминальных ценностей присутствуют статистически значимые различия в выборе такой ценности, как «активная деятельная жизнь» ($p = 0,007$, d -Коэна = $0,239$), которая является целью обучающихся 15 лет.

На уровне инструментальных ценностей также выявлено статистически значимое различие относительно ценности «эффективность в делах» ($p = 0,032$, d -Коэна = $0,293$), где эффективным инструментом в достижении поставленных целей данную ценность считают обучающиеся 14 лет.

Результаты корреляционного анализа между профилями терминальных и инструментальных ценностей 14- и 15-летних обучающихся свидетельствуют о схожести ценностных ориентаций в группах и отсутствии статистически значимых расхождений (см. приложение Б, таблица Б.6).

Итак, по результатам анализа (критерий U-Манна – Уитни, коэффициент d -Коэна, анализ ранговой корреляции r_s -Спирмена) в большинстве выборов как терминальных, так и инструментальных ценностей обучающихся 14 и 15 лет статистически значимых различий не выявлено ($p > 0,05$), за исключением единичных случаев. В связи с этим можно утверждать, что возраст так же, как и пол, не является значимым фактором различия ценностей в данной группе респондентов.

3.2.2. Сравнение ценностных ориентаций у адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации

Ключевая цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязей между ценностными ориентациями и проявлениями социально-психологической дезадаптации обучающихся. Выборка, ранее прошедшая расширенное психодиагностическое обследование, была дифференцирована на две подгруппы. Первая – группа риска (ГР) объединила респондентов с повышенными баллами по шкалам депрессии, агрессивности, личностной тревожности, нестабильной самооценки, а также тех, чьи диагностические профили указывали на

предрасположенность к отклоняющемуся поведению. Вторая – группа нормы (ГН) включила участников с низкой выраженностью перечисленных признаков.

Для сравнения особенностей выбора терминальных и инструментальных ценностей у обучающихся ГР и обучающихся ГН применен U-критерий Манна – Уитни и вычислен коэффициент d-Коэна (см. таблицу 12).

Таблица 12 – Сравнение терминальных ценностей у обучающихся 14–15 лет группы нормы (n = 419) и группы риска (n = 117)

№ п/п	Ценности	Среднее арифм.		U Манна – Уитни, p	d-Коэна
		ГН	ГР		
Терминальные ценности					
1	Активная деятельная жизнь	9,584	8,829	0,151	0,144
2	Жизненная мудрость	9,605	9,017	0,183	0,129
3	Здоровье	6,012	6,624	0,056	0,132
4	Интересная работа	8,311	9,487	0,018	0,290
5	Красота природы и искусства	11,344	11,897	0,213	0,107
6	Любовь	6,423	6,803	0,187	0,080
7	Материально обеспеченная жизнь	6,337	5,880	0,123	0,092
8	Наличие хороших и верных друзей	7,782	8,966	0,012	0,262
9	Общественное призвание	10,648	11,496	0,069	0,201
10	Познание	9,194	10,000	0,290	0,164
11	Продуктивная жизнь	8,950	10,060	0,036	0,253
12	Развитие	9,263	10,598	0,017	0,296
13	Развлечения	12,818	9,376	0,015	0,757
14	Свобода	8,608	8,197	0,429	0,080
15	Счастливая семейная жизнь	9,038	10,034	0,082	0,172
16	Счастье других	14,478	13,026	0,019	0,375
17	Творчество	12,751	11,436	0,052	0,278
18	Уверенность в себе	9,789	8,068	0,010	0,363

Сравнение между группами позволило установить, что для целого ряда терминальных ценностей характерны значимые расхождения. В частности, уровень $p < 0,05$ зафиксирован для «интересной работы», «продуктивной жизни»,

«развития», «развлечений» и «счастья других», а для «наличия хороших и верных друзей» и «уверенности в себе» различия оказались еще более значимыми ($p < 0,01$).

Иная картина наблюдается в отношении ценностей, занимающих верхние позиции в обеих группах. Так, средние ранги «здоровья» (ГН – 6,012, ГР – 6,624), «материально обеспеченной жизни» (ГН – 6,337, ГР – 5,880) и «любви» (ГН – 6,423, ГР – 6,803) статистически не различаются ($p > 0,05$). Эти ценностные ориентации являются ведущими в обеих группах, соответствуют общей направленности ценностных предпочтений среди обучающихся 14–15 лет.

Профили терминальных ценностей у обучающихся ГН и ГР представлены на рисунке 9.



Рисунок 9 – Профили терминальных ценностей у обучающихся группы нормы и группы риска

У обучающихся в ГН в пятерку предпочитаемых ценностей входят: «наличие хороших и верных друзей» (ср. значение ранга – 7,782) и «интересная работа» (ср. значение ранга – 8,311), тогда как в ГР – это «уверенность в себе» (ср. значение ранга – 8,068) и «свобода» (ср. значение ранга – 8,197). Возможно, обучающиеся, отнесенные к ГН, как правило, не испытывают острой потребности в отстаивании личной независимости и укреплении самопринятия. Отсутствие подобного дефицита дает им возможность сосредоточиться на нормативных задачах возраста: расширении социальных контактов и первичном профессиональном самоопределении. Напротив, у представителей ГР именно обретение свободы и уверенности в себе трансформируется в первостепенную цель, вытесняя своевременное разрешение ключевых возрастных противоречий. Достижение этих состояний сопряжено с преодолением социальных барьеров, и их недостижение способно заблокировать адекватный выбор референтного окружения и профессионального выбора. Вероятно, дефицит внутренней свободы и самопринятия толкает обучающегося на уход в асоциальные компании или провоцирует усвоение деструктивных поведенческих паттернов.

Анализ разницы рангов отображает, что у обучающихся ГР ценность «уверенность в себе» получила средний ранг значительно выше, чем у обучающихся ГН (ср. значение ранга ГР – 4 и ГН – 13 соответственно), также ценности «развлечение» (ср. значение ранга ГН – 17; ГР – 9), «активная деятельная жизнь» (ср. значение ранга ГН – 11; ГР – 6), «жизненная мудрость» (ср. значение ранга ГН – 12; ГР – 8) более значимы в ГР, тогда как «счастливая семейная жизнь» (ср. значение ранга ГН – 7; ГР – 12), «продуктивная жизнь» (ср. значение ранга ГН – 7; ГР – 12), «развитие» (ср. значение ранга ГН – 10; ГР – 14) и «интересная работа» (ср. значение ранга ГН – 5; ГР – 10) больше ценятся среди обучающихся ГН. Для респондентов, отнесенных к категории нормы, профессиональное самоопределение служит важным ориентиром. Они высоко ценят разностороннее развитие и нацелены на то, чтобы их жизнь была плодотворной и интересной. Напротив, представители ГР, фокусируясь на достижении независимости, отдают

предпочтение досугу и развлечениям, а не самосовершенствованию, и склонны проявлять деятельную позицию.

Наименьший ранг как среди обучающихся ГН, так и среди обучающихся ГР получили ценности: «счастье других» (ср. значение ранга ГН –14,478; ГР –13,926), также обучающиеся ГН наименьший ранг поставили ценностям «развлечение» (ср. значение ранга – 12,818) и «творчество» (ср. значение ранга – 12,751), а обучающиеся ГР в меньшей степени ценят «красоту природы и искусства» (ср. значение ранга – 11,897) и «общественное призвание» (ср. значение ранга – 11,496).

Статистически значимые различия на уровне $p < 0,05$ выявлены среди ряда терминальных ценностей: «уверенность в себе» ($p = 0,010$, d-Коэна = 0,363), «наличие хороших и верных друзей» ($p = 0,012$, d-Коэна = 0,262), «развлечения» ($p = 0,015$, d-Коэна = 0,757), «развитие» ($p = 0,017$, d-Коэна = 0,296), «интересная работа» ($p = 0,018$, d-Коэна = 0,290), «счастье других» ($p = 0,019$, d-Коэна = 0,375), «продуктивная жизнь» ($p = 0,036$, d-Коэна = 0,253). Наибольшая степень различия выявлена относительно ценностей «уверенность в себе», «наличие хороших и верных друзей», «развлечения».

Рассмотрим выявленные различия в инструментальных ценностях среди обучающихся ГН и ГР (см. таблицу 13).

Таблица 13 – Сравнение инструментальных ценностей у обучающихся 14–15 лет группы норма ($n = 419$) и группы риска ($n = 117$)

№ п/п	Ценности	Среднее арифм.		U-Манна – Уитни, p	d-Коэна
		ГН	ГР		
1	2	3	4	5	6
Инструментальные ценности					
1	Аккуратность	9,517	10,436	0,096	0,168
2	Воспитанность	7,847	9,547	0,001	0,336
3	Высокие запросы	12,148	11,299	0,041	0,154
4	Жизнерадостность	8,163	8,658	0,567	0,087
5	Исполнительность	9,722	11,675	0,000	0,460

Продолжение Таблицы 13

1	2	3	4	5	6
6	Независимость	8,407	8,718	0,822	0,063
7	Непримиримость к недостаткам в себе и других	12,961	11,000	0,001	0,442
8	Образованность	8,227	8,487	0,624	0,052
9	Ответственность	7,567	7,752	0,893	0,042
10	Рационализм	9,182	8,026	0,008	0,261
11	Самоконтроль	7,889	7,752	0,921	0,029
12	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	8,617	6,615	0,001	0,392
13	Твердая воля	8,656	7,205	0,002	0,318
14	Терпимость	11,856	11,248	0,223	0,125
15	Широта взглядов	10,816	10,701	0,743	0,027
16	Честность	8,554	9,573	0,056	0,212
17	Эффективность в делах	10,794	12,359	0,021	0,297
18	Чуткость	9,626	10,974	0,051	0,228

При сравнении инструментальных ценностей в группах обучающихся различия на уровне значимости $p < 0,05$ выявлены в отношении двух ценностей: «высокие запросы», «эффективность в делах». На уровне значимости $p < 0,001$ выявлено 7 ценностей: «воспитанность», «исполнительность», «непримиримость к недостаткам в себе и других», «рационализм», «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов», «твердая воля», «эффективность в делах».

Анализ инструментальных ценностей показал, что среди обучающихся ГН наиболее значимыми ценностями являются: «ответственность» (ср. значение ранга – 7,567), «воспитанность» (ср. значение ранга – 7,847), «самоконтроль» (ср. значение ранга – 7,889), тогда как обучающиеся ГР отдают свое предпочтение ценностям «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (ср. значение ранга – 6,615), «твердая воля» (ср. значение ранга – 7,205), «ответственность» (ср. значение ранга – 7,752).

При относительном совпадении в терминальных ценностях у представителей ГН и ГР обнаруживаются принципиальные расхождения в выборе средств их

реализации. Обучающиеся ГН рассчитывают достичь финансового благополучия, сохранить здоровье и обрести любовь через личную дисциплинированность, соблюдение социальных норм и развитый самоконтроль. Обучающиеся ГР стремясь к тем же самым целям, опираются на иные инструментальные ценности: решительность, упорство, волевые усилия и выраженную целеустремленность.

Менее значимыми ценностями у обучающихся ГН являются: «терпимость» (ср. значение ранга – 11,856), «высокие запросы» (ср. значение ранга – 12,148) и «непримиримость к недостаткам в себе и других» (ср. значение ранга – 12,963), тогда как среди обучающихся ГР: «высокие запросы» (ср. значение ранга – 11,299), «исполнительность» (ср. значение ранга – 11,675) и «эффективность в делах» (ср. значение ранга – 12,359).

Профили инструментальных ценностей у обучающихся ГН и ГР представлены на рисунке 10.

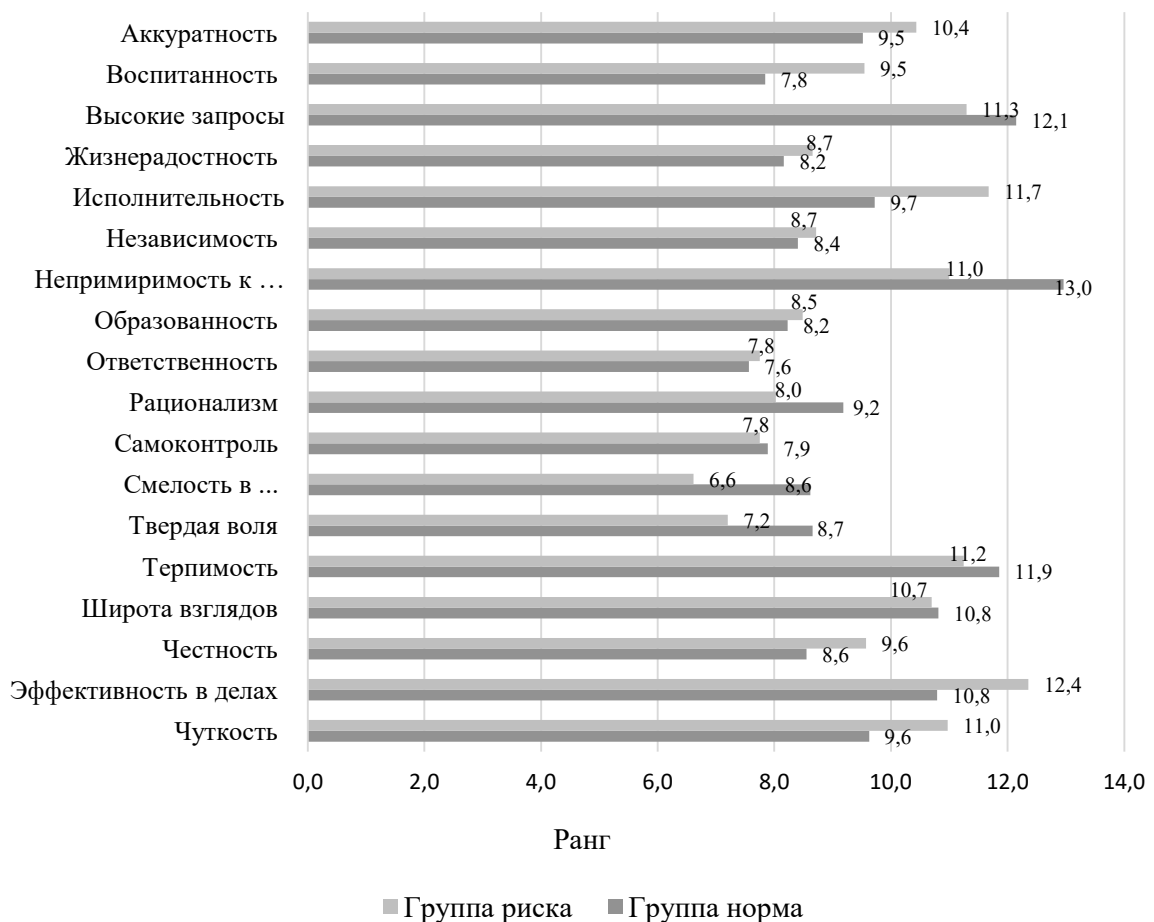


Рисунок 10 – Профили инструментальных ценностей у обучающихся группы норма и группы риска

Можно предположить, что представители ГР в большей степени сфокусированы на собственной персоне, личных желаниях и индивидуальных предпочтениях, вследствие чего у них в приоритете ценности, направленные на реализацию сугубо личных целей. В противоположность им, учащиеся из ГН при движении к своим целям склонны учитывать интересы социума и выбирать социально одобряемые стратегии.

Различия в инструментальных ценностях нашли свое статистическое подтверждение. Так, ценностям «воспитанность» ($p = 0,002$, d -Коэна = 0,359), «исполнительность» ($p = 0$, d -Коэна = 0,332) и «эффективность в делах» ($p = 0,003$, d -Коэна = 0,284) как средствам достижения целей в большей степени отдается предпочтение обучающимися ГН, а «непримиримость к недостаткам в себе и других» ($p = 0,001$, d -Коэна = 0,375), «рационализм» ($p = 0,039$, d -Коэна = 0,173), «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» ($p = 0,001$, d -Коэна = 0,293), «твердая воля» ($p = 0,017$, d -Коэна = 0,198) как средству достижения целей отдается предпочтение обучающимися ГР.

Несмотря на незначительную разницу в рангах, было выявлено значимое различие в выборе ценности «высокие запросы» ($p = 0,041$, d -Коэна = 0,154), которой отдают предпочтение обучающиеся ГР, что также сходится с общим предположением о том, что обучающиеся ГН больше направлены к социуму, чем обучающиеся ГР, которые чаще отдают предпочтение удовлетворению своих запросов и потребностей.

Наибольшая степень различия между группами отмечается в отношении ценностей «исполнительность» ($p = 0,000$, d -Коэна = 0,460), «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов» ($p = 0,001$, d -Коэна = 0,392) и «непримиримость к недостаткам в себе и других» ($p = 0,001$, d -Коэна = 0,442). Полученные результаты также подтверждают выявленные ранее различия.

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования можно сказать следующее: в терминальных ценностях наблюдается сходство в «полярных» позициях как в наиболее значимых, так и в наименее значимых для обучающихся ценностях, вне зависимости от того, имеют ли обучающиеся

признаки социально-психологической дезадаптации или нет. В то же время в ценностях, которые располагаются внутри иерархической структуры (то есть не на полюсах) и не имеют наивысшего ранга, значимые различия между группами выявляются чаще. В части инструментальных ценностей наблюдается иная картина: обучающиеся из разных групп предпочитают различные способы достижения жизненных целей.

Иерархические структуры как терминальных, так и инструментальных ценностей в ГН и ГР демонстрируют достаточное количество значимых различий. При этом доминирующие ценности-цели в этих группах являются сходными. Иными словами, обучающимся сравнимых групп свойственно стремиться к достижению одних и тех же жизненных целей, однако для их достижения они используют разные способы.

Приведенные выводы обнаруживают сходство с выводами в исследованиях современных авторов, которые изучали специфику ценностных ориентаций у подростков и обучающихся с частными видами отклоняющихся форм поведения. Так, в исследовании А.А. Ощепкова получены результаты, подтверждающие, что у подростков, склонных к девиантному поведению, отмечается высокая значимость ценностей «развлечение», «счастье других», «смелость в отстаивании собственного мнения» и «чуткость», что объясняется стремлением к компенсации заниженной самооценки и желании самоутвердиться [70]. Эмпирические материалы, представленные в работе И.В. Фокиной, показывают, что у подростков с отклоняющимся поведением в ценностной иерархии преобладают индивидуальные ценностные ориентации: «любовь», «финансовое благополучие», «здоровье», тогда как социальные приоритеты оттесняются на периферию. Этот вывод хорошо согласуется с результатами нашего собственного исследования, так как аналогичная картина прослеживается и на общей выборке в целом, и в группе респондентов, имеющих признаки социально-психологической дезадаптации. И.В. Фокина также указывает на то, что у девиантных подростков регистрируется ослабление роли духовно-нравственных ориентиров и уменьшение значимости ценностей, связанных с саморазвитием и духовно-эстетической сферой. Сходная

картина отмечается и в нашем эмпирическом исследовании: обучающиеся, имеющие проявления социально-психологической дезадаптации, демонстрировали пониженную значимость таких ценностных ориентаций, как «познание», «продуктивная жизнь» и «эстетическая ценность природы и искусства» [112].

В исследованиях Г.Г. Бочкаревой и Т.Н. Курбатовой отмечается, что подростки с противоправным поведением, а у Т.А. Фетисовой подростки «группы риска» [111] так же, как и просоциальные подростки, стремятся к материальному благополучию, что в целом сходится с данными, полученными в проведенном нами исследовании. При этом несовершеннолетние правонарушители отличаются способами достижения этой цели – отдают приоритет независимости, а просоциальные подростки – самоконтролю [5], что также находит подтверждение в полученных нами данных на более широкой выборке обучающихся с дезадаптивными формами поведения.

Проведя сравнительный анализ полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что обучающиеся ГР и обучающиеся ГН имеют статистически значимые различия как на уровне $p < 0,05$, так и на уровне $p < 0,01$ в системе ценностных ориентаций:

1. В иерархической структуре терминальных ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет ГН и ГР относительно полярных (с высшим/низшим рангами) отмечается схожесть и соответствует общей тенденции всей выборки.

2. Межгрупповое сравнение позволило зафиксировать статистически значимые расхождения по целому ряду терминальных ценностей: «интересная работа», «наличие хороших и верных друзей», «продуктивная жизнь», «развитие», «развлечение», «счастье других», «уверенность в себе». При этом такие ценностные ориентации, как «интересная работа», «продуктивная жизнь», «развитие», «наличие хороших и верных друзей» и «семья» чаще выбирались представителями ГН. Напротив, ценности «развлечение» и «уверенность в себе» оказались более свойственны для обучающихся ГР.

3. В блоке инструментальных ценностей статистически достоверные расхождения между группами зафиксированы по восьми параметрам. К их числу

относятся: «воспитанность», «исполнительность», «непримиримость к недостаткам в себе и других», «рационализм», «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов», «честность», «эффективность в делах» и «высокие запросы». При этом обучающиеся ГН значимо чаще ориентируются на «воспитанность», «исполнительность» и «эффективность в делах». Подростки же из группы риска отдают предпочтение иному инструментарию: «непримиримость к недостаткам в себе и других», «рационализм», «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов», «высокие запросы» и «твердую волю».

4. Отмечается схожесть в приоритетных терминальных ценностях у обучающихся ГН и ГР: «материально обеспеченная жизнь», «любовь» и «здоровье», в случае инструментальных ценностей отмечается различие в выборе предпочитаемых способов достижения целей. Так, обучающиеся ГН предпочитают достигать поставленных целей благодаря ценностям «ответственность», «воспитанность» и «самоконтроль», а обучающиеся ГР выбирают «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов», «твердая воля» и «ответственность».

Полученные результаты находят свое подтверждение в ранее проведенных исследованиях. Например, современный исследователь В.В. Коваль в своей работе указывает, что подростки с признаками дезадаптации прежде всего ориентированы на материальную сторону жизни, гедонистические ценности и личную свободу. Чувства ответственности, долга, сострадания и терпимости к другим не входят в структуру ценностей у подростков с дезадаптивной формой поведения [35].

3.2.3. Результаты дискриминантного анализа переменных в группах адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации

Полученные ранее результаты сравнительного анализа изучаемых параметров у обучающихся групп нормы и риска дали основание обратиться к многомерной классификационной процедуре – дискриминантному анализу (ДА). Его назначение – выделение латентных дискриминирующих переменных

(предикторов), которые разграничивают рассматриваемые объекты по заранее известным категориям. На данном шаге исследования центральная задача ДА состоит в проверке гипотезы о равенстве групповых средних по отдельным показателям (приложение Б, таблица Б.8). Помимо этого, анализ позволяет верифицировать обоснованность первоначального деления выборки на группы риска и нормы – теперь уже с опорой на зафиксированные различия в личностной, поведенческой и ценностной сферах. Соответственно в состав дискриминантных переменных были включены те признаки, которые дифференцируют выборку на ГН и ГР, а также ценностные ориентации, по которым ранее обнаружилось значимые расхождения. Такой подход дает возможность еще раз подтвердить корректность разбиения на группы, опираясь на выявленные эмпирические различия.

Представленные выше результаты сравнительного анализа исследуемых характеристик у обучающихся ГН и ГР позволили перейти к применению многомерного метода классификации – дискриминантного анализа, направленного на выявление скрытых (дискриминантных) переменных (предикторов), разделяющих исследуемые объекты на заданные классы. На этом этапе исследования основная задача дискриминантного анализа заключается в том, чтобы определить, отличаются ли выборочные совокупности по среднему значению какой-либо переменной (приложение Б, таблица Б.9), а также позволит ли данный анализ подтвердить правильность деления двух групп на ГР и ГН, уже с учетом выявленных различий в личностном, поведенческом и ценностных аспектах. Таким образом, в ДА были включены те переменные, которые позволяют разделить выборку на ГН и ГР, а также ценности, в которых были выявлены различия.

При сравнении групповых средних по каждой шкале получен показатель λ -Лямбда Уилкса на уровне статистической значимости $p \leq 0,000$, что указывает на хорошую дискриминацию групповых средних и возможность включения переменных в ДА. С помощью критерия λ -Лямбда Уилкса были выделены

дискриминантные функции на уровне статистической значимости $p \leq 0,0001$ (приложение Б, таблица Б.9).

Представленные в таблице Б.10 (приложение Б) собственные значения и веса влияния каждой функции на дискриминацию исследуемых выборок подтверждают существенный вклад 1-й функции (100 %) в различия между совокупностями. Показатель канонической корреляции во всех функциях, приближенный к 1 (0,814), указывает на силу взаимосвязи дисперсии и собственного значения и подтверждает их значимость в дискриминантном анализе. В дискриминантный анализ были включены 27 переменных по ранее указанному принципу (см. таблицу 14).

Таблица 14 – Коэффициенты функции классификации переменных в группе нормы и группе риска

Переменные	ГН	ГР
1	2	3
Интересная работа	1,496	1,456
Наличие хороших и верных друзей	1,857	1,961
Продуктивная жизнь	0,839	0,890
Развитие	1,202	1,235
Развлечение	1,266	1,189
Счастье других	1,412	1,398
Уверенность в себе и своих силах	0,602	0,579
Воспитанность	1,019	1,100
Высокие запросы	0,967	1,071
Исполнительность	0,196	0,232
Непримиримость к недостаткам в себе и других	1,481	1,323
Рационализм	1,413	1,433
Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	0,423	0,370
Твердая воля	0,265	0,228
Эффективность в делах	1,524	1,644
Глобальное самоотношение	2,231	1,959
Адаптивность	0,233	0,233
Деадаптивность	0,106	0,114
Агрессивность	0,561	0,667

Продолжение Таблицы 14

1	2	3
Ситуативная тревожность	0,722	0,775
Личностная тревожность	0,272	0,322
Социально обусловленное поведение	0,915	1,130
Делинквентное поведение	0,447	0,633
Зависимое поведение	0,668	0,689
Агрессивное поведение	-0,713	-0,495
Суицидальное поведение	0,375	0,457
Депрессия	0,095	0,404
Константа	-170,292	-186,261

Полученные результаты принадлежности групп свидетельствуют о правильной их классификации и исходной сгруппированности данных на уровне 94,9 %. Таким образом, результаты ДА подтверждают, что представленные группы верно классифицированы и имеют различия в представленных переменных.

Благодаря ДА мы находим подтверждение адекватности разделения выборки на две существующие группы: ГР и ГН, а также имеющимся между ними различиям в оценке терминальных и инструментальных ценностей.

3.2.4. Корреляционный анализ ценностных ориентаций с личностными и поведенческими особенностями адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации

Установленные различия и корреляционные связи между конкретными ценностными ориентациями и личностными, поведенческими особенностями в группах нормы и риска определили последующий фокус исследования. Дальнейшая работа была направлена на поиск предполагаемых взаимосвязей между личностными свойствами, поведенческими проявлениями и ценностными ориентирами у адаптированных учащихся и их сверстников, демонстрирующих признаки социально-психологической дезадаптации. С этой целью внутри каждой группы рассчитывался непараметрический коэффициент ранговой корреляции r Спирмена, адекватный для анализа неметрических данных.

Согласно результатам, указанным в таблицах Б.11–Б.12 (приложение Б), между ценностными ориентациями, личностными и поведенческими особенностями обучающихся ГР существуют как прямые, так и обратные корреляционные связи. При анализе связей учитывалось то, что чем ниже значение (ранг) по методике М. Рокича, тем более значимой является ценность, что позволяет полученные прямые и обратные корреляционные связи интерпретировать в противоположном порядке.

Анализируя полученные корреляционные связи между ценностными ориентациями и личностными особенностями в ГР, можно сказать, что значимые прямые связи выявлены между ценностью «развлечение», дезадаптивностью ($r = 0,267, p < 0,01$) и личностной тревожностью ($r = 0,217, p < 0,05$), ценность «счастье других» имеет прямую связь с депрессией ($r = 0,189, p < 0,01$). Обратные связи выявлены между ценностью «счастье других» и дезадаптивностью ($r = -0,223, p < 0,05$), «интересная работа» и ситуативной тревожностью ($r = -0,194, p < 0,01$), «непримиримость к недостаткам в себе и других» и самооотношением ($r = -0,183, p < 0,05$) (рисунок 11).

Выявленные взаимосвязи позволяют утверждать, что при возрастании дисгармоничности и незрелости личности (дезадаптивности) ценность «развлечение» становится менее значимой, тогда как ценность «счастье других» может повышать свой ранг. Стоит обратить внимание на то, что эта ценность в группе обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации находится в самом низу иерархической структуры, при этом ценность «счастье других» теряет свою актуальность при повышении депрессии. Значит, можно сказать, что при склонности к депрессии у обучающихся отсутствует интерес к социуму и другим людям.

Обучающиеся с более высоким уровнем личностной тревожности реже выбирают ценность «развлечение», и можно предположить, что эта ценность как цель чаще выбирается обучающимися с более низким уровнем тревожности, а получение данной ценности способствует снижению тревожности. Обнаруженная взаимосвязь между уровнем самопринятия и значимостью ценности «непримиримость к недостаткам в себе и других» носит закономерный характер.

Обучающиеся, характеризующиеся низким самопринятием, склонны значительно чаще прибегать к указанной ценности в качестве поведенческого инструмента для реализации своих целей. Напротив, респонденты с высокими показателями принятия собственной личности обращаются к данной стратегии существенно реже.

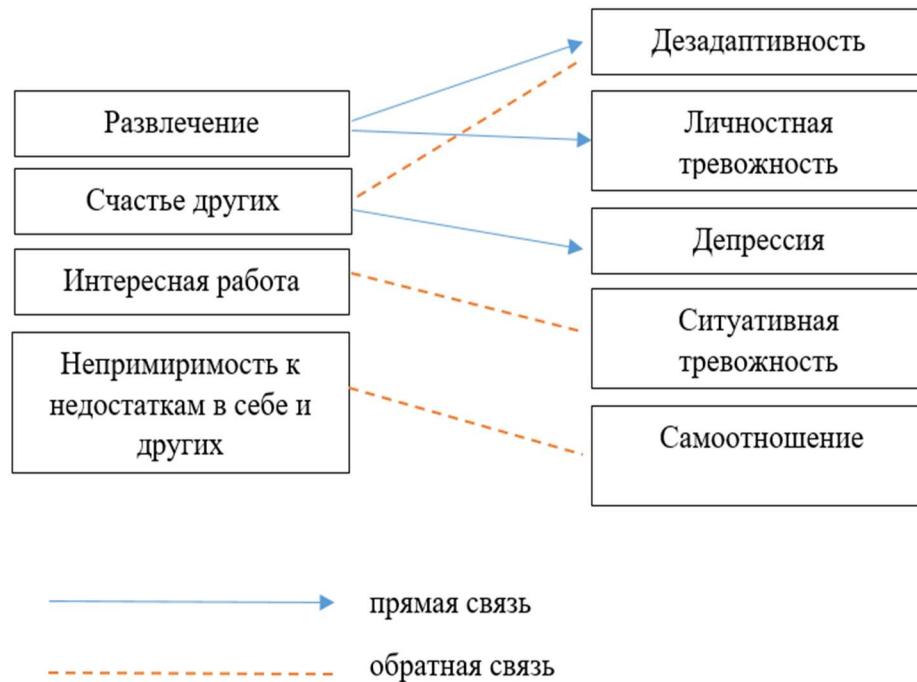


Рисунок 11 – Корреляционная связь между ценностными ориентациями и личностными особенностями обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации

Анализ взаимосвязей между ценностными ориентациями обучающихся ГР и их поведенческими особенностями позволил обнаружить корреляции различной направленности: как положительные, так и отрицательные. Между инструментальной ценностью «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов» выявлены прямые связи с зависимым ($r = 0,288, p < 0,01$), агрессивным ($r = 0,248, p < 0,01$) и девиантным поведением ($r = 0,199, p < 0,05$). Ценность «уверенность в себе» связана с агрессивностью ($r = 0,313, p < 0,01$). Обратные связи выявлены между ценностью «счастье других», зависимым ($r = -0,228, p < 0,05$) и агрессивным ($r = -0,186, p < 0,05$) поведением, также зависимое поведение имеет обратную связь

с такой инструментальной ценностью, как «воспитанность» ($r = -0,229$, $p < 0,05$). Ценность «продуктивная жизнь» связана с девиантным поведением ($r = -0,246$, $p < 0,01$). Ценность «высокие запросы» связана с суицидальным поведением ($r = -0,190$, $p < 0,05$) (рисунок 12).

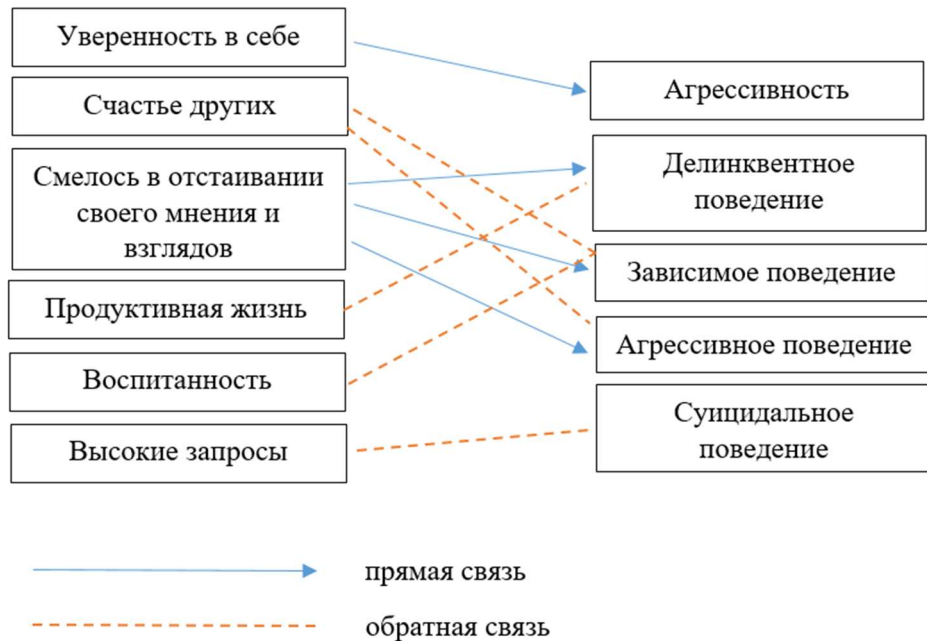


Рисунок 12 – Корреляционная связь между ценностными ориентациями и поведенческими особенностями обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации

Ценность «счастье других», которая имеет наименьшую значимость в группе обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации, может подниматься в иерархической структуре по значимости выше у обучающихся со склонностью к зависимому и агрессивному поведению, тогда как у обучающихся с признаками депрессии данная ценность в большей степени теряет актуальность. Тем не менее даже при наличии имеющихся связей эта ценность устойчиво занимает низкие позиции.

Инструментальная ценность «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов» меньше выбирается обучающимися с делинквентным, зависимым и агрессивным поведением, возможно, такая форма поведения является некоторой компенсацией, проявлением смелости при реализации отклоняющихся форм поведения. При этом обучающиеся со склонностью к зависимому поведению могут

отдавать предпочтение ценности «воспитанность» как способу достижения целей, а обучающиеся со склонностью к делинквентному поведению стремятся к ценности «продуктивная жизнь».

Обучающиеся с признаками социально-психологической дезадаптации, склонные к проявлению агрессивности, также реже выбирают ценность «уверенность в себе и своих силах» как инструмент достижения целей, возможно, тут тоже происходит компенсация и уверенность замещается проявлением агрессивности.

Корреляционный анализ r-Спирмена был проведен между аналогичными ценностными ориентациями и индивидуально-личностными особенностями обучающихся ГН (см. приложение Б, таблица Б.11).

Выявлены прямые связи между ценностями и личностными особенностями обучающихся ГН в следующих случаях: «развлечение» с самоотношением ($r = 0,133$, $p < 0,01$) и дезадаптивностью ($r = 0,187$, $p < 0,01$), «высокие запросы» с самоотношением ($r = 0,126$, $p < 0,01$), «рационализм» с адаптивностью ($r = 0,125$, $p < 0,05$), ситуативной ($r = 0,182$, $p < 0,01$) и личностной ($r = 0,126$, $p < 0,01$) тревожностью, «эффективность в делах» с дезадаптивностью ($r = 0,117$, $p < 0,05$).

Обратные связи выявлены между ценностью «развлечения» и адаптивностью ($r = -0,231$, $p < 0,01$), также данная ценность имеет связь с ситуативной ($r = -0,253$, $p < 0,01$) и личностной ($r = -0,250$, $p < 0,01$) тревожностью. Инструментальная ценность «уверенность в себе» связана с адаптивностью ($r = -0,116$, $p < 0,05$) и ситуативной тревожностью ($r = -0,130$, $p < 0,01$).

Ценность «высокие запросы» связана с адаптивностью ($r = -0,170$, $p < 0,01$), с ситуативной ($r = -0,200$, $p < 0,01$) и личностной ($r = -0,204$, $p < 0,01$) тревожностью. Ценность «рационализм» связана с дезадаптивностью ($r = -0,144$, $p < 0,05$), а ценность «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов» связана с ситуативной ($r = -0,111$, $p < 0,05$) и личностной ($r = -0,102$, $p < 0,05$) тревожностью (рисунок 13).

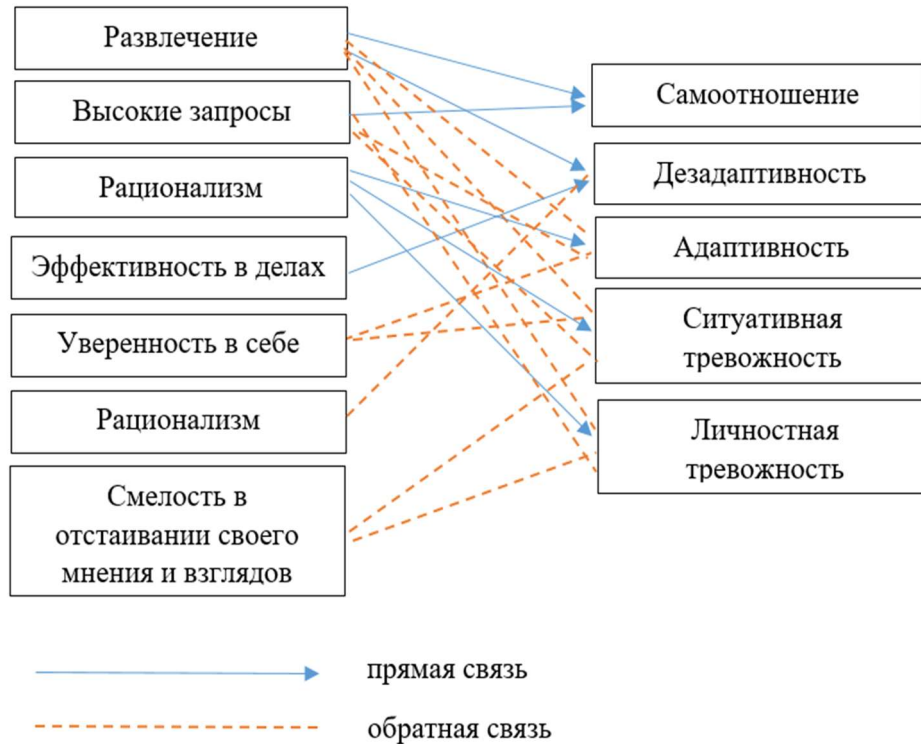


Рисунок 13 – Корреляционная связь между ценностными ориентациями и личностными особенностями адаптированных обучающихся

Наибольшее количество связей было выявлено с ценностью «развлечения», то есть обучающиеся, выбирающие данную ценность, чаще обнаруживают неприятие себя и склонны к повышенной личной и ситуативной тревожности.

Возможно, у адаптированных обучающихся, как и у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации, развлечения являются способом снятия напряжения, когда при достижении данной ценности становится возможным снижение общего уровня тревожности. Ценность «уверенность в себе» тоже связана с ситуативной тревожностью, что свидетельствует о том, что обучающиеся, часто испытывающие тревожность в конкретных ситуациях, стремятся к обретению уверенности в себе и своих силах и выбирают данную ценность как цель достижения.

Целесообразно более детально остановиться на трех ценностях: «рационализм», «высокие запросы» и «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов». Каждая из них демонстрирует разную степень сопряженности с личной и ситуативной

тревожностью. Исходя из этого, можно допустить, что обучающиеся с высоким уровнем тревожности чаще декларируют повышенные притязания и испытывают выраженную потребность в самопринятии и вере в свои силы. На этом фоне значимость рационализма как инструментальной ценности у них снижается, расчетливость и опора на логику уступают место иным инструментам достижения цели.

Связь ценностей адаптированных обучающихся с поведенческими проявлениями прослеживается между «развитием» и агрессивностью ($r = 0,115$, $p < 0,05$), инструментальной ценностью «исполнительность» и агрессивностью ($r = 0,106$, $p < 0,05$), зависимым ($r = 0,124$, $p < 0,05$), агрессивным ($r = 0,158$, $p < 0,01$) и суицидальным ($r = 0,147$, $p < 0,01$) поведением; ценностью «интересная работа» и делинквентным ($r = 0,103$, $p < 0,05$), зависимым ($r = 0,100$, $p < 0,05$), суицидальным ($r = 0,097$, $p < 0,05$) поведением; инструментальной ценностью «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов» и агрессивностью ($r = -0,147$, $p < 0,01$), зависимым ($r = 0,100$, $p < 0,05$), суицидальным ($r = 0,114$, $p < 0,05$) поведением. Агрессивность также имеет связи с такими ценностями, как: «развлечение» ($r = -0,230$, $p < 0,01$), «уверенность в себе и своих силах» ($r = -0,134$, $p < 0,01$), «высокие запросы» ($r = -0,135$, $p < 0,01$); ценность «эффективность в делах» с зависимым поведением ($r = 0,114$, $p < 0,05$), «продуктивная жизнь» с депрессией ($r = 0,122$, $p < 0,05$), а «рационализм» – с зависимым ($r = -0,159$, $p < 0,01$) и агрессивным ($r = 0,098$, $p < 0,05$) поведением (рисунок 14).

Наибольшее количество связей, как прямых, так и обратных, обнаружено с агрессивностью, когда обучающиеся с увеличением уровня агрессивности в меньшей степени выбирают ценности «развитие» и «исполнительность», а такая ценность-цель, как «развлечения», с увеличением агрессивности поднимается в иерархической структуре. Кроме того, такие обучающиеся для достижения целей используют как инструмент ценности «уверенность в себе и своих силах», «высокие запросы» и «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов».

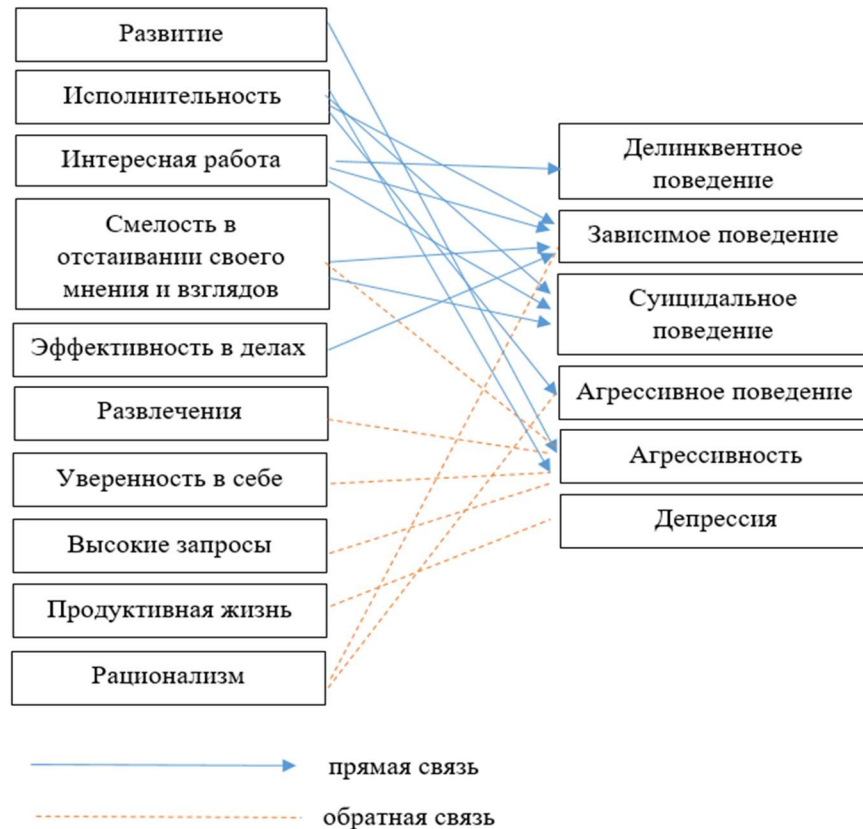


Рисунок 14 – Корреляционная связь между ценностными ориентациями и поведенческими особенностями адаптированных обучающихся

Склонность к аддиктивному поведению характеризуется обширным спектром корреляционных взаимосвязей с ценностными ориентациями. Обучающиеся, демонстрирующие данную форму отклоняющегося поведения, отличаются пониженной ориентацией на ценность «интересная работа». Помимо этого, в арсенале инструментальных средств достижения целей они значимо реже прибегают к ценностям «исполнительность», «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов» и «эффективная работа».

Склонность к суицидальному поведению образует связи с рядом ценностей: обучающиеся с данным типом отклоняющегося поведения в меньшей степени ценят «интересную работу» и не склонны использовать для достижения целей ценности «исполнительность» и «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов».

На основе проведенного корреляционного анализа r_s -Спирмена можно сделать следующие выводы:

1. Для нас представляли интерес преимущественно корреляционные связи только между теми ценностными ориентациями, которые определяют различия в группе адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации. Ориентируясь на ранее выделенные аспекты (личностный и поведенческий), можно сказать, что все они имеют как прямые, так и обратные корреляционные связи между составляющими компонентами (переменными) и, в частности, с ценностными ориентациями, что и представляет для нас основной интерес.

2. Сравнивая результаты корреляционного анализа r_s -Спирмена в двух группах, было обнаружено, что наибольшее количество как прямых, так и обратных связей выявлено с личностной и ситуативной тревожностью, а также с агрессивностью и зависимым поведением. Среди обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации наибольшее количество связей образуется с ценностью «счастье других», тогда как среди адаптированных обучающихся большое количество связей образуется с ценностями «развлечения», «высокие запросы», «рационализм», «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов».

3.3. Результаты формирующего эксперимента: эффективность психолого-педагогической программы «Ценностные приоритеты в твоей жизни»

3.3.1. Оценка эффективности формирования ценностных ориентаций в группах адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации

Ключевая задача эмпирической части заключалась в проведении формирующего эксперимента, направленного на практическую апробацию и последующую верификацию действенности психолого-педагогической программы

«Ценностные приоритеты в твоей жизни». Детальная характеристика программы, ее модулей и занятий представлена во второй главе диссертации и приложении А.

Статистическая верификация достоверности полученных данных производилась посредством Т-критерия Вилкоксона. Данный непараметрический метод был задействован для сопоставления выраженности ценностных ориентаций у двух категорий обучающихся: адаптированных и демонстрирующих признаки социально-психологической дезадаптации – до и после внедрения программы «Ценностные приоритеты в твоей жизни». Выбор критерия обусловлен его способностью фиксировать не только сам факт сдвига, но и его направленность, а также степень выраженности изменений в связанных выборках.

Результаты анализа систематизированы в таблице 15 и визуализированы на рисунке 15.

Таблица 15 – Сравнение терминальных ценностей у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации экспериментальной группы до и после формирующего воздействия (n = 53)

№ п/п	Ценности	Среднее		Стандартное отклонение		Ранг		Абсолютная разница рангов	W – Вилкоксона, p
		До	После	До	После	До	После		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Активная деятельная жизнь	8,981	9,566	5,433	5,604	7	10	3	0,476
2	Жизненная мудрость	10,019	9,792	4,195	4,011	11	11	0	0,646
3	Здоровье	7,245	7,396	5,174	5,513	5	3	2	0,775
4	Интересная работа	9,830	9,528	4,237	3,935	9	9	0	0,606
5	Красота природы и искусства	11,981	11,585	5,067	4,893	15	15	0	0,527
6	Любовь	6,906	6,151	3,824	3,565	3	2	1	0,19
7	Материально обеспеченная жизнь	4,019	8,887	2,958	4,902	1	8	7	0

Продолжение Таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Наличие хороших и верных друзей	9,887	8,226	4,656	4,905	10	5	5	0,033
9	Общественное призвание	12,830	11,189	4,127	4,977	17	14	3	0,025
10	Познание	11,755	9,906	3,838	4,625	14	12	2	0,012
11	Продуктивная жизнь	9,340	7,698	4,624	4,909	8	4	4	0,029
12	Развитие	11,000	9,943	4,903	5,112	13	13	0	0,282
13	Развлечения	5,642	12,981	4,062	3,805	2	17	15	0
14	Свобода	7,887	8,226	5,797	5,611	6	6	0	0,646
15	Счастливая семейная жизнь	10,113	5,887	5,560	4,834	12	1	11	0
16	Счастье других	13,925	12,509	3,736	4,870	18	16	2	0,082
17	Творчество	12,377	13,604	4,845	4,508	16	18	2	0,092
18	Уверенность в себе	7,132	8,453	4,381	4,897	4	7	3	0,038

В результате сравнения средних показателей в группе обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации выявлена значительная разница по 7 ценностным ориентациям: 3 на уровне значимости $p < 0,05$ («наличие хороших и верных друзей», «общественное призвание», «продуктивная жизнь») и 4 на уровне значимости $p < 0,001$ («материально обеспеченная жизнь», «познание», «развлечения», «счастливая семейная жизнь»).

Ценность «развлечение» (среднее значение ранга до – 5,642, после – 12,981, $p < 0$) потеряла свою актуальность среди обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации, также менее актуальной стала ценность «материально обеспеченная жизнь» (среднее значение ранга до – 4,019, после – 8,887, $p < 0$). Зафиксировано существенное снижение рангового положения ряда ценностей. Данная динамика объясняется тем, что через все модули программы

проходит идея доминирования духовных ценностных ориентаций над материальными, на чем был сделан особый акцент. Что касается снижения значимости ценности «развлечения», то оно носит, по-видимому, опосредованный характер: рост приоритетности других ценностей, на которые было направлено целенаправленное формирующее воздействие, закономерно оттеснил гедонистические устремления на периферию иерархии.

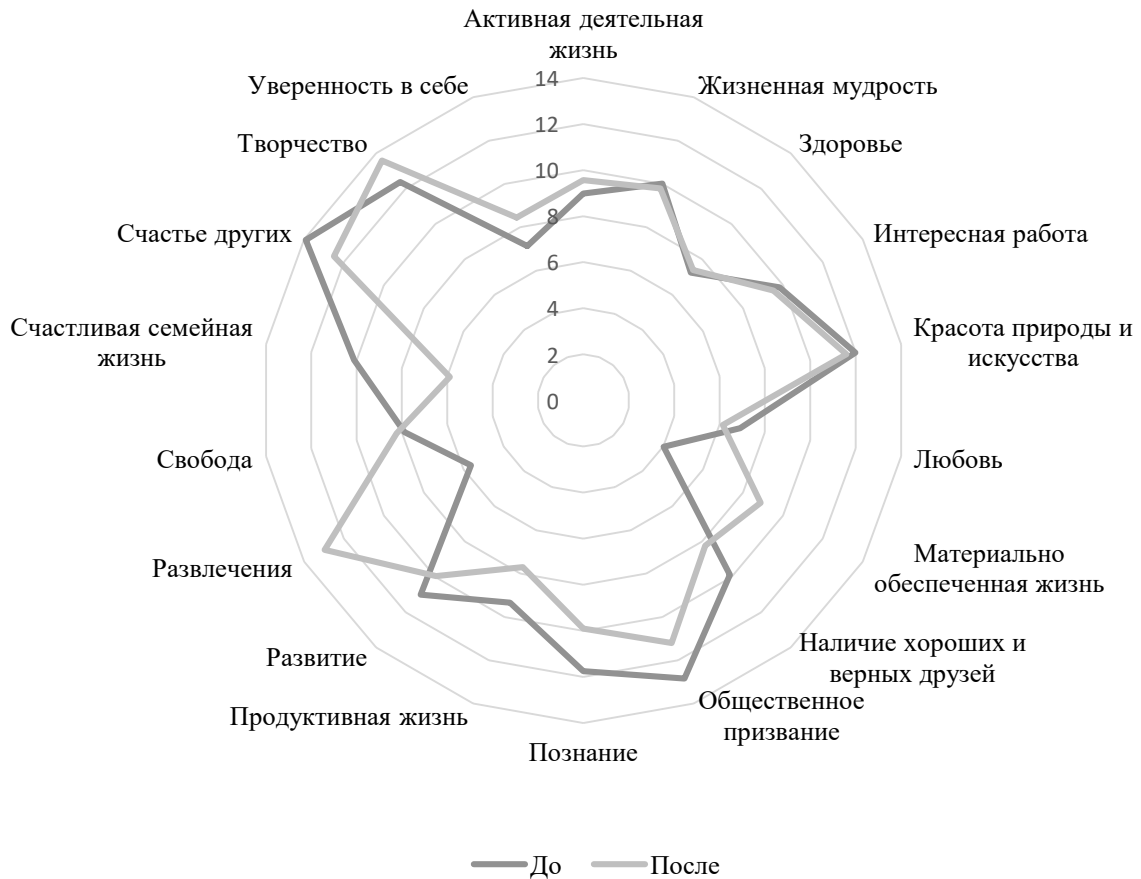


Рисунок 15 – Профиль терминальных ценностей у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации экспериментальной группы до и после формирующего воздействия

Ценность «развлечение» (среднее значение ранга до – 5,642, после – 12,981, $p < 0$) потеряла свою актуальность среди обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации, также менее актуальной стала ценность «материально обеспеченная жизнь» (среднее значение ранга до – 4,019, после –

8,887, $p < 0$). Зафиксировано существенное снижение рангового положения ряда ценностей. Данная динамика объясняется тем, что через все модули программы проходит идея доминирования духовных ценностных ориентаций над материальными, на чем был сделан особый акцент. Что касается снижения значимости ценности «развлечения», то оно носит, по-видимому, опосредованный характер: рост приоритетности других ценностей, на которые было направлено целенаправленное формирующее воздействие, закономерно оттеснил гедонистические устремления на периферию иерархии.

Статистически значимая динамика зафиксирована и в отношении ценности «уверенность в себе и своих силах» (средний ранг до воздействия – 7,132, после – 8,453, $p < 0,038$). Примечательно, что данная ценностная ориентация не выступала непосредственной целью программы, однако ее субъективная важность для участников снизилась. По всей видимости, это обусловлено общей перестройкой ценностной иерархии: усиление одних приоритетов закономерно повлекло за собой ослабление других.

Ценности: «счастливая семейная жизнь» (среднее значение ранга до – 10,113, после – 5,887, $p < 0$), «наличие хороших и верных друзей» (среднее значение ранга до – 9,887, после – 8,226, $p < 0,033$), «продуктивная жизнь» (среднее значение ранга до – 9,340, после – 7,698, $p < 0,029$), «общественное призвание» (среднее значение ранга до – 12,830, после – 11,189, $p = 0,025$) и «познание» (среднее значение ранга до – 11,755, после – 9,906, $p = 0,012$) получили более высокие ранги, чем при диагностическом исследовании до формирующего воздействия. Ценность «счастливая семейная жизнь» демонстрирует минимальный разброс рангов, что говорит о результативности работы в данном направлении в ходе реализации программы. Такой выраженный эффект может объясняться и тем, что обсуждение семейной проблематики, заложенное в программу, получило продолжение в других воспитательных форматах: тематические классные часы, совместные детско-родительские спортивные праздники, беседы, интегрированные в цикл «Разговоры о важном», и широкая информационная кампания по продвижению ценности семейных традиций и внутрисемейного единства.

Ценности «любовь» (среднее значение ранга до – 6,906, после – 6,151, $p < 0,190$) и «здоровье» (среднее значение ранга до – 7,245, после – 7,396, $p < 0,775$) сохранили свою актуальность и приоритетные позиции в иерархии ценностных ориентаций обучающихся группы риска. Устойчивость лидирующего положения данных ценностных ориентаций у обучающихся, вне зависимости от наличия либо отсутствия у них склонности к дезадаптации, обусловлена комплексом внешних и внутренних факторов. С одной стороны, в современной социально-политической ситуации сохранение физического здоровья приобретает статус первостепенной задачи, а с другой – высокая значимость любви органично вписывается в логику возрастного развития обучающихся и отражает их обостренную потребность в интимно-личностном общении со сверстниками.

Ценности «красота природы и искусства» (среднее значение ранга до – 11,981, после – 11,585, $p < 0,527$), «счастье других» (среднее значение ранга до – 13,925, после – 12,509, $p < 0,087$) и «творчество» (среднее значение ранга до – 12,377, после – 13,604, $p < 0,092$), несмотря на целенаправленную работу, также получили низкий ранг, что говорит о недостаточности времени и одного занятия на работу с заведомо неактуальными темами.

Стоит обратить внимание тот факт, что ценность «счастье других» поднялась в иерархии на две позиции. Примечательно, что в структуре программы отсутствовало отдельное занятие, прямо нацеленное на осознание значимости благополучия окружающих. Вместе с тем в содержание формирующей программы были включены тематические блоки, целенаправленно ориентированные на развитие эмпатии, сострадания и понимания ценности другого человека. В отличие от блоков, формирующих непосредственно ценностные ориентации (например, приоритет духовного над материальным), данные блоки решали задачу аффективно-личностного принятия особенностей других людей. Именно это, с нашей точки зрения, и обеспечило наблюдаемый позитивный сдвиг по таким параметрам, как снижение агрессивности, уменьшение депрессивных проявлений и рост просоциальных установок. Развитие эмпатии и сострадания выступило в роли связующего звена, переводящего декларируемые ценности в реальную

регуляцию межличностного поведения, что и зафиксировано в результатах контрольного этапа эксперимента.

Сравнительный анализ терминальных ценностей группы адаптированных обучающихся до и после формирующего воздействия представлен на рисунке 16, в таблице 16.

Таблица 16 – Сравнение терминальных ценностей у адаптированных обучающихся экспериментальной группы до и после формирующего воздействия (n = 188)

№ п/п	Ценности	Среднее		Стандартное отклонение		Ранг		Абсолютная разница рангов	W –Вилкоксона р
		До	После	До	После	До	После		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Активная деятельная жизнь	9,503	9,738	5,332	5,588	11	11	0	0,622
2	Жизненная мудрость	10,422	9,979	4,599	4,275	14	13	1	0,264
3	Здоровье	6,102	5,989	5,208	5,329	2	1	1	0,839
4	Интересная работа	8,278	8,385	3,445	3,406	5	6	1	0,96
5	Красота природы и искусства	11,583	10,866	5,378	5,254	16	15	1	0,161
6	Любовь	7,583	7,551	5,441	4,904	4	4	0	0,93
7	Материально обеспеченная жизнь	5,652	8,171	4,135	4,441	1	5	4	0
8	Наличие хороших и верных друзей	7,342	7,524	4,384	4,569	3	3	0	0,861
9	Общественное призвание	10,353	10,706	4,298	4,265	13	14	1	0,441
10	Познание	8,877	9,898	4,126	4,395	7	12	5	0,04
11	Продуктивная жизнь	9,358	8,652	4,782	4,856	10	9	1	0,189
12	Развитие	10,332	9,615	4,444	4,713	12	10	2	0,13
13	Развлечения	10,765	12,706	4,593	3,860	15	16	1	0

Продолжение Таблицы 16

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Свобода	9,134	8,561	5,224	5,583	9	8	1	0,365
15	Счастливая семейная жизнь	8,781	6,503	5,412	5,505	6	2	4	0
16	Счастье других	14,262	14,594	4,113	3,865	18	18	0	0,313
17	Творчество	13,701	12,797	3,915	4,207	17	17	0	0,044
18	Уверенность в себе	8,930	8,497	5,375	5,523	8	7	1	0,349

По результатам проведенного сравнительного анализа в группе адаптированных обучающихся было обнаружено значимое различие относительно 2 ценностей на уровне значимости $p < 0,05$ – «творчество» и познание и относительно 3 ценностей выявлены различия на уровне значимости $p < 0,01$ («материально обеспеченная жизнь», «развлечения», «счастливая семейная жизнь»).

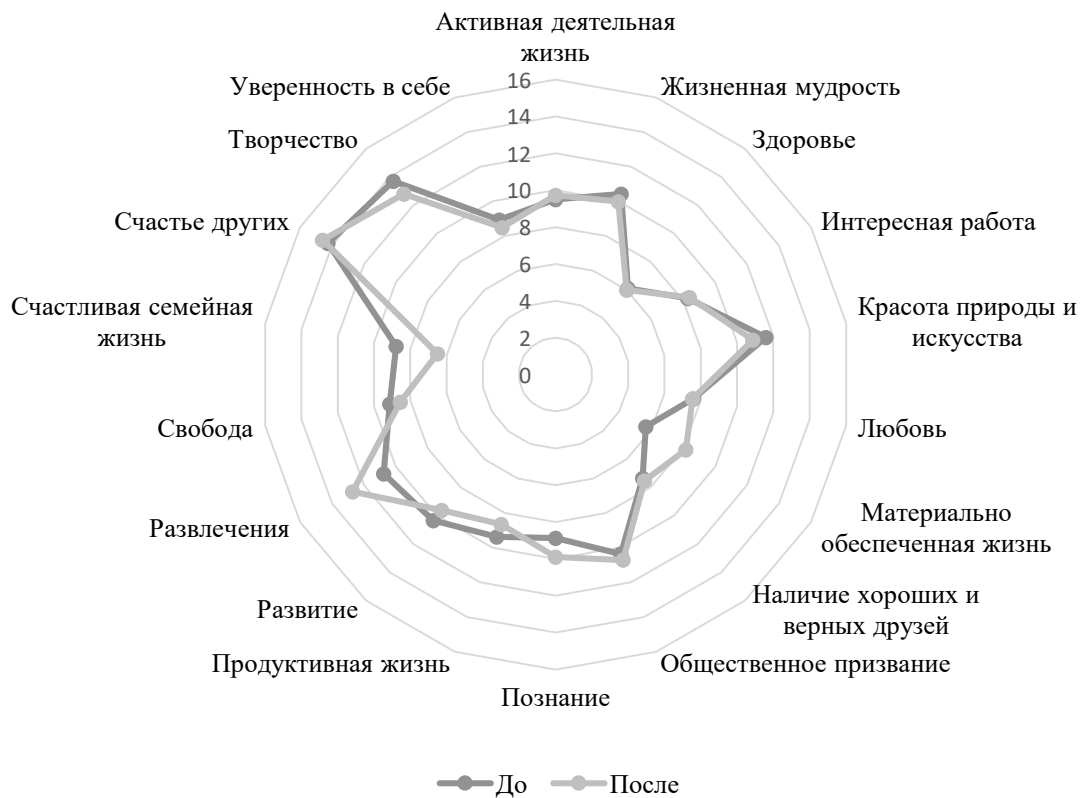


Рисунок 16 – Профиль терминальных ценностей у адаптированных обучающихся экспериментальной группы до и после формирующего воздействия

Анализ эмпирических данных, полученных в группе нормы, позволяет заключить, что разработанная программа продемонстрировала свою действенность и в работе с данной группой обучающихся. Вместе с тем спектр ценностных ориентаций, претерпевших достоверные изменения, оказался здесь заметно меньше: статистически значимые изменения отмечаются лишь по следующим позициям: «счастливая семейная жизнь» (среднее значение ранга до – 8,781, после – 6,503, $p < 0,000$) и «творчество» (среднее значение ранга до – 13,701, после – 12,797, $p < 0,044$). Повышение ранга данных ценностей происходит за счет снижения ранга следующих: «материально обеспеченная жизнь» (среднее значение ранга до – 5,652, после – 8,171, $p < 0,000$), «познание» (среднее значение ранга до – 8,877, после – 9,898, $p < 0,04$), «развлечение» (среднее значение ранга до – 10,765, после – 12,706, $p < 0,000$).

Ценности «здоровье» (среднее значение ранга до – 6,102, после – 5,989, $p < 0,839$), «любовь» (среднее значение ранга до – 7,583, после – 7,551, $p < 0,930$) и «наличие хороших и верных друзей» (среднее значение ранга до – 7,342, после – 7,524, $p < 0,864$) сохранили свои приоритетные позиции, а «счастье других» (среднее значение ранга до – 14,262, после – 14,594, $p < 0,313$) также осталось на низких позициях. Относительно ценности «творчество» (среднее значение ранга до – 13,701, после – 12,797, $p < 0,044$) заметим: несмотря на то, что было выявлено значимое различие, установлено, что сохранился низкий ранг, а значит, данная ценность также остается в числе неприоритетных.

Данный вывод служит дополнительным аргументом в пользу предположения, согласно которому низкоранговые ценностные ориентации требуют пролонгированной, сфокусированной коррекционной работы, в то время как ценности со средним статусом могут быть актуализированы и выйти на лидирующие позиции за сравнительно короткий временной промежуток при условии применения адекватной психолого-педагогической технологии.

Рассмотрим эффективность формирующего воздействия на выбор инструментальных ценностей у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации (рисунок 17, таблица 17).

По результатам анализа были получены значимые различия на уровне $p < 0,05$ относительно 2 ценностей: «независимость» и «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов». Различия на уровне $p < 0,01$ выявлены в ценностях: «высокие запросы» и «жизнерадостность».

По завершении формирующего этапа в группе обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации зафиксирована значимая динамика по ряду инструментальных ценностей. В частности, ценность «жизнерадостность» продемонстрировала выраженный положительный сдвиг (средний ранг до воздействия – 13,791, после – 6,554, $p < 0,001$). Можно предположить, что подобное изменение обусловлено совокупным эффектом от проведенного цикла тематических бесед в сочетании с общим благоприятным и доброжелательным эмоциональным фоном, поддерживавшимся на занятиях.

Таблица 17 – Сравнение инструментальных ценностей у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации экспериментальной группы до и после формирующего воздействия ($n = 53$)

№ п/п	Ценности	Среднее		Стандартное отклонение		Ранг		Абсолютная разница рангов	W Вилкоксона р
		До	После	До	После	До	После		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Аккуратность	11,362	10,614	4,252	4,644	13,5	13	0,5	0,498
2	Воспитанность	9,971	9,763	6,141	5,973	8	10	2	0,735
3	Высокие запросы	10,420	13,794	4,975	4,365	10	18	8	0,005
4	Жизнерадостность	13,791	6,554	4,360	5,277	18	1	17	0
5	Исполнительность	11,703	10,556	4,557	4,181	16	14	2	0,096
6	Независимость	7,274	9,092	4,870	4,844	2	7	5	0,028
7	Непримиримость к недостаткам в себе и других	11,790	12,155	4,440	4,243	17	17	0	0,6
8	Образованность	9,455	9,367	4,743	4,513	7	8	1	0,917

Продолжение Таблицы 17

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Ответственность	8,912	6,851	5,437	5,005	6	2	4	0,106
10	Рационализм	10,211	10,092	4,662	4,957	9	11	3	0,953
11	Самоконтроль	8,096	8,030	4,898	5,022	4	3	1	0,831
12	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	6,061	8,336	4,661	5,827	1	6	5	0,016
13	Твердая воля	7,365	8,153	4,787	4,642	3	4	1	0,31
14	Терпимость	11,555	11,007	5,129	5,187	15	15	0	0,445
15	Широта взглядов	10,854	10,153	4,88	5,413	12	12	0	0,128
16	Честность	8,614	8,308	4,392	4,506	5	5	0	0,674
17	Эффективность в делах	10,586	9,643	4,707	4,638	11	9	2	0,293
18	Чуткость	11,367	11,099	5,613	5,626	13,5	16	2,5	0,917

Зафиксировано статистически достоверное снижение значимости ценности «высокие запросы» (средний ранг до формирующего воздействия составлял 10,420, после – 13,794, $p < 0,005$). Данная динамика, по всей видимости, является следствием того содержательного акцента, который делался педагогами-психологами в ходе обсуждения духовно-нравственных ценностей. Систематическое обращение к таким ориентациям, как ответственность, сила воли, честность и воспитанность, закономерно привело к тому, что завышенные притязания вкупе с сугубо материальными устремлениями утратили для участников высокую значимость.

Стоит отметить, что ранг ценностей «независимость» (до – 7,274, после – 9,092, $p < 0,028$) и «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (до – 6,061, после – 8,336, $p < 0,016$) после завершения программы стал ниже. Эти изменения, на наш взгляд, являются следствием реструктурирования ценностной иерархии, которое инициировалось содержанием занятий. Акцент в формирующей работе был сделан на «ответственности», «исполнительности», «самоконтроле» и

«эффективности в делах», хотя рост этих параметров не достиг порога статистической значимости, его оказалось достаточно, чтобы вытеснить «независимость» и «смелость» в системе приоритетов участников.

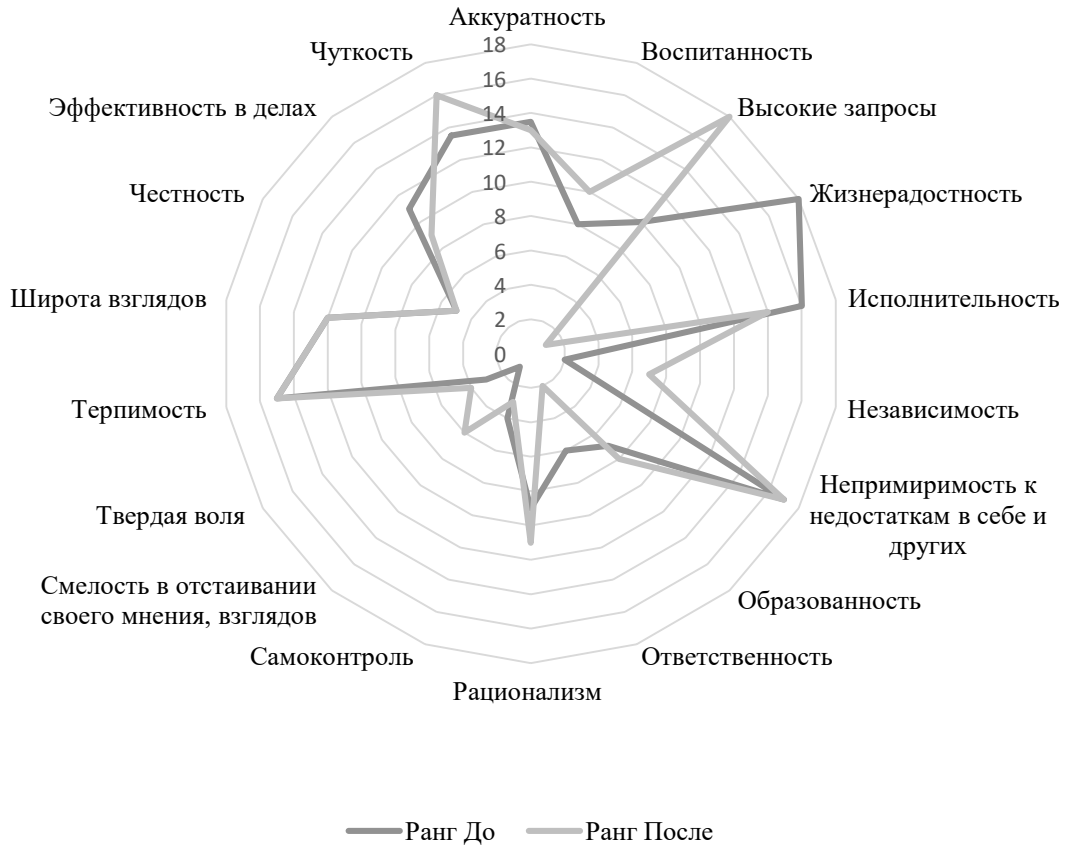


Рисунок 17 – Профиль инструментальных ценностей у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации экспериментальной группы до и после формирующего воздействия

После формирующего воздействия в группе обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации лидирующие позиции среди инструментальных ценностей заняли: «жизнерадостность» (среднее значение ранга до – 13,791, после – 6,554, $p < 0,000$); «ответственность» (среднее значение ранга до – 8,912, после – 6,851, $p < 0,106$); «самоконтроль» (среднее значение ранга до – 8,096, после – 8,030, $p < 0,831$), что является отличным от иерархической структуры ценностных ориентаций обучающихся до формирующего воздействия. Данная картина соответствует поставленным целям реализованной программы.

По итогам программы низшие позиции в иерархии инструментальных ценностей заняли «высокие запросы» ($p < 0,005$), «непримиримость к недостаткам в себе и других» ($p < 0,600$) и «чуткость» ($p < 0,917$). Такая расстановка значимо отличается от той, что наблюдалась у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации перед началом формирующего воздействия.

Таким образом, формирующее воздействие на обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации при выборе инструментальных ценностей также показало свою эффективность.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа инструментальных ценностей у адаптированных обучающихся до и после формирующего воздействия (таблица 18, рисунок 18).

Как видно из полученных результатов, различия в выборе терминальных ценностей среди адаптированных обучающихся экспериментальной группы выявлены на уровне значимости $p < 0,01$ относительно ценности «непримиримость к недостаткам к себе и в других», различия на уровне значимости $p < 0,001$ выявлены в выборе ценностей «высокие запросы» и «жизнерадостность».

Таблица 18 – Сравнение инструментальных ценностей у адаптированных обучающихся экспериментальной группы до и после формирующего воздействия (n=188)

№	Ценности	Среднее		Стандартное отклонение		Ранг		Абсолютная разница рангов	W Вилкоксона p
		До	После	До	После	До	После		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Аккуратность	9,973	10,246	5,289	4,886	12	12	0	0,589
2	Воспитанность	8,326	8,273	5,550	5,914	4	5	1	0,966
3	Высокие запросы	10,599	13,706	5,247	4,223	15	18	3	0,001
4	Жизнерадостность	9,144	5,567	6,299	4,969	8	1	7	0,001
5	Исполнительность	9,738	9,893	4,434	4,479	11	11	0	0,715

Продолжение Таблицы 18

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Независимость	8,412	9,241	5,216	4,958	5	9	4	0,138
7	Непримири- мость к недостаткам в себе и других	12,348	11,289	3,796	4,160	18	16	2	0,015
8	Образованность	9,198	8,813	4,585	4,183	9	7	2	0,464
9	Ответственность	9,043	8,305	4,762	5,089	6	6	0	0,17
10	Рационализм	10,535	10,513	4,278	4,987	13	14	1	0,986
11	Самоконтроль	7,840	6,957	5,367	4,820	2	2	0	0,103
12	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	7,513	8,027	4,654	5,330	1	3	2	0,474
13	Твердая воля	8,171	8,139	4,616	4,525	3	4	1	0,983
14	Терпимость	10,706	11,037	5,447	4,980	17	15	2	0,577
15	Широта взглядов	10,203	10,508	4,584	4,790	16	13	3	0,377
16	Честность	9,086	9,096	4,663	4,550	7	8	1	0,992
17	Эффективность в делах	9,392	9,572	5,062	4,519	10	10	0	0,895
18	Чуткость	10,597	12,198	6,314	5,456	14	17	3	0,016

Анализ динамики инструментальных ценностей в группе адаптированных обучающихся после формирующего воздействия обнаружил достоверные различия в средних рангах по следующим шкалам: «высокие запросы» (до – 10,599, после – 13,706, $p < 0,001$), «жизнерадостность» (до – 9,144, после – 5,567, $p < 0,001$) и «непримиримость к недостаткам в себе и других» (до – 12,348, после – 11,289, $p < 0,015$).

Как и в случае с респондентами с признаками социально-психологической дезадаптации, ценность «высокие запросы» утратила свою востребованность, тогда как «жизнерадостность», напротив, заметно поднялась в иерархии относительно исходного уровня. Отдельного комментария заслуживает тот факт, что «непримиримость к недостаткам в себе и других» у адаптированных обучающихся

повысила свои позиции, что диссонирует с тематическим содержанием программы и задачами формирующего воздействия. Можно предположить, что укрепление ранга данной ценности явилось следствием компенсаторного механизма, запущенного ослаблением позиций ценности «высокие запросы».

Лидирующими ценностями в иерархической структуре стали: «жизнерадостность» (среднее значение ранга до – 9,144, после – 5,567, $p < 0,001$); «самоконтроль» (среднее значение ранга до – 7,82, после – 7,49, $p = 0,527$) и «образованность» (среднее значение ранга до – 8,16, после – 7,94, $p = 0,823$), что также несколько отличается от лидирующих ценностей до формирующего эксперимента.



Рисунок 18 – Профиль инструментальных ценностей у адаптированных обучающихся группы нормы экспериментальной группы до и после формирующего воздействия

В контрольной группе (КГ), участники которой (как адаптированные, так и с признаками социально-психологической дезадаптации) не включались в программу формирующего эксперимента, был выполнен идентичный статистический анализ.

Психодиагностические срезы в данной выборке проводились одновременно с экспериментальной группой (ЭГ) на двух этапах. Исходя из показателей T-критерия Вилкоксона, отраженных в таблицах 19–20, можно констатировать, что значимые изменения в структуре ценностных ориентаций отсутствуют в подгруппах КГ. Обнаружены некоторые изменения рангов ценностных ориентаций, но они не достигают уровня статистической значимости и не схожи с динамикой, зафиксированной в ЭГ.

Таблица 19 – Сравнение терминальных и инструментальных ценностей у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации в контрольной группе до и после формирующего воздействия (n = 64)

№ п/п	Ценности	Среднее		Стандартное отклонение		Ранг		Абсолютная разница рангов	W Вилкоксона р
		До	После	До	После	До	После		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Терминальные ценности									
1	Активная деятельная жизнь	9,394	9,684	5,612	5,684	10	10	0	0,716
2	Жизненная мудрость	8,683	8,615	4,553	4,185	8	7	1	0,909
3	Здоровье	5,944	5,944	4,091	4,525	1	2	1	0,797
4	Интересная работа	11,902	12,743	4,912	4,111	17	17	0	0,807
5	Красота природы и искусства	11,805	11,644	5,607	5,635	16	16	0	0,819
6	Любовь	7,354	7,091	5,418	5,098	3	3	0	0,753
7	Материально обеспеченная жизнь	6,653	5,775	5,842	5,044	2	1	1	0,630
8	Наличие хороших и верных друзей	9,061	8,110	4,115	4,630	9	5	4	0,302
9	Общественное призвание	10,580	10,675	4,606	4,191	14	12,5	1,5	0,936

Продолжение Таблицы 19

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Познание	8,484	9,192	4,573	4,463	6	9	3	0,366
11	Продуктивная жизнь	10,255	10,673	4,819	4,106	12	12,5	0,5	0,599
12	Развитие	10,298	10,355	4,860	4,528	13	11	2	0,763
13	Развлечения	7,589	7,656	4,460	4,744	4	4	0	0,475
14	Свобода	8,199	8,901	6,142	5,798	5	8	3	0,665
15	Счастливая семейная жизнь	10,032	10,682	4,765	4,735	11	14	3	0,693
16	Счастье других	12,933	13,744	4,612	4,098	18	18	0	0,486
17	Творчество	11,291	10,772	5,135	6,084	15	15	0	0,647
18	Уверенность в себе	8,616	8,421	4,427	4,451	7	6	1	0,606
Инструментальные ценности									
1	Аккуратность	9,190	9,657	5,391	5,565	9	10	1	0,764
2	Воспитанность	8,811	8,423	4,591	5,084	8	6	2	0,828
3	Высокие запросы	8,233	7,745	4,772	4,312	6	4	2	0,509
4	Жизнерадостность	8,654	8,452	5,844	5,085	7	7	0	0,871
5	Исполнительность	11,061	10,327	4,996	5,418	15	13	2	0,475
6	Независимость	6,615	8,949	3,941	5,122	1	9	8	0,057
7	Непримиримость к недостаткам в себе и других	10,717	12,552	5,838	4,977	14	18	4	0,093
8	Образованность	11,511	12,296	5,365	4,643	16	17	1	0,535
9	Ответственность	7,616	7,139	3,439	3,371	4	3	1	0,637
10	Рационализм	10,392	8,524	5,914	5,882	11	8	3	0,059
11	Самоконтроль	7,455	5,231	4,611	4,205	3	1	2	0,061
12	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	7,345	8,357	4,555	4,447	2	5	3	0,476
13	Твердая воля	7,944	7,090	5,057	4,949	5	2	3	0,464
14	Терпимость	11,266	11,231	5,132	4,676	17	15	2	0,981
15	Широта взглядов	10,482	10,196	4,636	4,173	13	12	1	0,627
16	Честность	10,413	11,231	4,784	4,921	12	14	2	0,492
17	Эффективность в делах	13,395	11,775	4,267	5,185	18	16	2	0,112
18	Чуткость	10,356	10,136	5,329	5,677	10	11	1	0,989

Примечательным является то, что инструментальная ценность «независимость» среди обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации как ЭГ, так и КГ значительно снизила свой ранг, возможно, потому, что во время реализации программы обучающиеся, демонстрирующие отклоняющиеся формы поведения, подвергались сопутствующему воздействию со стороны иных специалистов.

Таблица 20 – Сравнение терминальных и инструментальных ценностей у адаптированных обучающихся в контрольной группе до и после формирующего воздействия (n = 231)

№ п/п	Ценности	Среднее		Стандартное отклонение		Ранг		Абсолютная разница рангов	W Вилкоксона р
		До	После	До	После	До	После		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Терминальные ценности									
1	Активная деятельная жизнь	9,633	9,983	5,121	5,472	11	11	0	0,764
2	Жизненная мудрость	8,931	7,784	4,562	4,792	8	6	2	0,828
3	Здоровье	6,103	5,856	4,395	4,144	2	2	0	0,535
4	Интересная работа	8,131	7,802	4,568	4,761	5	7	2	0,871
5	Красота природы и искусства	11,274	10,85	4,849	5,393	14	13	1	0,475
6	Любовь	5,306	5,051	4,297	3,665	1	1	0	0,157
7	Материально обеспеченная жизнь	6,982	6,352	5,640	4,747	3	3	0	0,193
8	Наличие хороших и верных друзей	7,555	7,555	4,611	4,238	4	5	1	0,509
9	Общественное призвание	11,377	11,306	3,722	3,313	15	14	1	0,637
10	Познание	10,159	11,338	5,335	3,891	13	15	2	0,059
11	Продуктивная жизнь	9,105	9,609	4,076	4,404	9	9	0	0,061
12	Развитие	9,153	10,300	4,363	4,665	10	12	2	0,476
13	Развлечения	14,106	14,074	3,568	3,647	17	17	0	0,464
14	Свобода	8,183	9,002	4,565	5,429	6	8	2	0,981

Продолжение Таблицы 20

15	Счастливая семейная жизнь	8,531	7,085	6,323	5,466	7	4	3	0,627
16	Счастье других	14,854	14,305	3,752	4,254	18	18	0	0,492
17	Творчество	11,706	12,137	5,084	5,083	16	16	0	0,212
18	Уверенность в себе	9,938	9,854	3,686	4,051	12	10	2	0,989
Инструментальные ценности									
1	Аккуратность	9,556	8,035	5,535	4,735	12	7	5	0,172
2	Воспитанность	7,038	6,583	4,588	5,117	2	2	0	0,688
3	Высокие запросы	13,68	13,44	5,411	5,424	17	17	0	0,856
4	Жизнерадостность	7,603	7,604	5,213	5,211	4	5	1	0,989
5	Исполнительность	9,738	10,01	4,184	4,975	13	13	0	0,727
6	Независимость	8,408	8,587	4,416	5,566	8	8	0	0,934
7	Непримиримость к недостаткам в себе и других	14,15	14,44	3,891	4,017	18	18	0	0,455
8	Образованность	7,437	7,280	5,325	5,528	3	4	1	0,915
9	Ответственность	5,882	6,453	3,846	3,603	1	1	0	0,353
10	Рационализм	8,208	9,282	4,238	4,695	7	11	4	0,477
11	Самоконтроль	7,780	7,135	4,420	3,856	5	3	2	0,519
12	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	8,834	9,787	5,223	4,591	10	12	2	0,288
13	Твердая воля	9,302	8,683	4,432	4,295	11	9	2	0,586
14	Терпимость	13,25	12,03	3,995	3,786	15	15	0	0,174
15	Широта взглядов	11,21	10,65	3,847	3,898	14	14	0	0,341
16	Честность	7,838	7,634	4,851	5,321	6	6	0	0,785
17	Эффективность в делах	12,18	12,18	4,991	4,995	16	16	0	0,967
18	Чуткость	8,802	8,752	5,394	5,527	9	10	1	0,883

При этом, также допуская возможность проведения дополнительной работы с данной категорией обучающихся, мы видим, что в ЭГ произошли более

существенные и значимые изменения в иерархической структуре ценностных ориентаций обучающихся.

По результатам анализа в выборе терминальных и инструментальных ценностей среди обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации в контрольной группе не выявлено. При сравнении терминальных и инструментальных ценностей у адаптированных обучающихся в контрольной группе также статистически значимых различий не выявлено.

Таким образом, по результатам проведенного анализа обнаружено отсутствие статистически значимых изменений в контрольной группе. Данные показатели подтверждают то, что духовно-нравственные ценностные ориентации необходимо целенаправленно формировать. Полученные результаты еще раз подтверждают эффективность разработанной программы.

3.3.2. Сравнительный анализ эффективности технологии в подгруппах, дифференцированных по полу и возрасту

Для проверки предположения о возможной вариативности эффективности разработанной психолого-педагогической технологии в зависимости от пола и возраста обучающихся был проведен дополнительный анализ. В экспериментальной группе обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации (ЭГ ДП, $n = 53$) были выделены подгруппы: юноши ($n = 28$) и девушки ($n = 25$), а также обучающиеся 14 лет ($n = 31$) и 15 лет ($n = 22$).

В качестве показателя эффективности рассматривались также разности между рангами ценностей до и после формирующего воздействия. Как и в предыдущих случаях, положительное значение разницы рангов соответствует повышению значимости ценности (снижению ранга), отрицательное – снижению значимости (повышению ранга).

Сравнение разницы в рангах между подгруппами также проводилось с помощью непараметрического U-критерия Манна – Уитни, так как распределение

разностных показателей не соответствовало закону нормальности (по критерию Колмогорова – Смирнова, $p < 0,05$).

Сравнительный анализ между подгруппами юношей и девушек не выявил статистически значимых различий ни по одной из 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей (U-критерий Манна – Уитни, $p > 0,05$ для всех показателей).

Аналогичным образом отсутствовали значимые различия между подгруппами обучающихся 14 и 15 лет ($p > 0,05$ для всех ценностных ориентаций).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что эффективность разработанной технологии не зависит от пола и возраста обучающихся в рамках исследуемой возрастной группы, как и сами ценностные ориентации независимо от пола и возраста являются схожими в сравниваемых группах. Данный вывод согласуется с результатами констатирующего эксперимента (см. раздел 3.2), где тоже не было обнаружено значимых половозрастных различий в исходной иерархии ценностных ориентаций. Таким образом, зафиксированная позитивная динамика ценностной сферы в экспериментальной группе обусловлена именно содержанием технологического воздействия, а не действием неспецифических факторов, связанных с полом или возрастом участников.

3.4. Оценка сопутствующего влияния формирующего воздействия на личностные и поведенческие особенности обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации

С целью проверки сопутствующего влияния формирующей программы на свойства личности и поведение респондентов с признаками социально-психологической дезадаптации в экспериментальной и контрольной выборках применялась статистическая проверка с помощью T-критерия Вилкоксона. Специфика этого критерия в том, что он дает возможность зафиксировать не только направленность сдвига, но и его силу у одних и тех же участников в динамике (таблица 21). Исходными данными послужили срезы, сделанные до и после

экспериментального воздействия в подгруппах обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации. Оценке подвергалась динамика как совокупности личностных черт, так и моделей поведения.

По результатам исследования определено, что у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации, которые приняли участие в программе, были снижены показатели по следующим параметрам: агрессивность (до – 66,882, после – 60,186, $p = 0,001$) и депрессия (до – 8,391, после – 4,855, $p = 0,001$), а также отмечается тенденция к снижению личностной тревожности (до – 47,675, после – 44,640, $p = 0,071$).

Эмпирические данные, собранные в ходе апробации разработанной нами программы, согласуются с выводами, представленными в научной литературе. В частности, Д.В. Каширский в своем диссертационном исследовании подчеркивает, что коррекция агрессивных форм поведения представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных процедур, направленных на регуляцию мотивации и изменение субъективных ценностей подростка. Акцент должен делаться не на воспитании внешних форм поведения, а на преобразовании внутренних регуляторов поведения [39].

Полученные нами результаты полностью согласуются с данной позицией. Так, по завершении апробации программы у обучающихся экспериментальной группы с признаками социально-психологической дезадаптации было зафиксировано не только снижение внешних поведенческих проявлений агрессии, но и изменение ценностно-смысловых ориентиров, в частности — пересмотр иерархии терминальных ценностей в сторону приоритета духовных ориентаций над материальными. Это подтверждает тезис Д.В. Каширского о том, что устойчивая коррекция дезадаптивных форм поведения возможна прежде всего через трансформацию внутренних регуляторных механизмов, а не через прямое воздействие на внешние поведенческие паттерны.

Таким образом, результаты нашего исследования не только эмпирически подтверждают выводы, сделанные Д.В. Каширским, но и дополняют их применительно к выборке обучающихся с выраженными признаками социально-

психологической дезадаптации. Сходство полученных данных в независимых исследованиях позволяет говорить о результативности предложенного подхода, ориентированного на ценностную сферу личности как ключевую цель психолого-педагогического воздействия при коррекции агрессивного поведения.

Таблица 21 – Сравнение личностных и поведенческих особенностей у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации экспериментальной (n = 53) и контрольной (n = 64) группы до и после формирующего воздействия

№ п/п	Переменные	Среднее ЭГ		W- Вилкок-сона р, ЭГ	Среднее КГ		W- Вилкок-сона р, КГ
		До	После		До	После	
1	Самоотношение	14,452	14,798	0,548	15,652	15,972	0,746
2	Адаптация	120,243	118,796	0,813	117,973	119,163	0,558
3	Дезадаптация	83,245	80,612	0,528	100,391	99,635	0,607
4	Агрессивность	66,882	60,186	0,001	67,902	67,658	0,556
5	Ситуативная тревожность	46,094	43,037	0,112	41,773	40,328	0,375
6	Личностная тревожность	47,675	44,640	0,071	50,585	50,213	0,634
7	Социально обусловленное поведение	17,482	15,856	0,245	19,547	19,811	0,743
8	Делинквентное поведение	9,005	8,821	0,842	8,688	9,030	0,450
9	Зависимое поведение	4,946	5,003	0,797	8,013	7,688	0,502
10	Агрессивное поведение	6,337	5,977	0,825	8,717	7,903	0,962
11	Суицидальное поведение	9,189	8,589	0,495	9,749	9,191	0,192
12	Депрессия	8,391	4,855	0,001	10,741	10,132	0,374

Снижение уровня депрессии и тенденция к снижению личностной тревожности среди обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации тоже является следствием общей систематической целенаправленной работы.

В КГ статистически достоверных различий не зафиксировано. Данное обстоятельство дает основания полагать, что сократический диалог, выстроенный вокруг жизненно значимых для обучающихся тем, выступает действенным инструментом психолого-педагогической работы с обучающимися, имеющими признаки социально-психологической дезадаптации. Его применение способствует снижению таких негативных проявлений, как агрессивность, депрессивные состояния и личностная тревожность. Обсуждение важных тем, которые касаются духовно-нравственных ценностей, дает общий положительный эффект и подчеркивает значимость самого человека, его окружения, важность таких чувств, как сострадание и сочувствие, что противоречит проявлению агрессивности, ценности семьи, жизни, любви, искусства, а значит, снижает общий депрессивный и тревожный настрой.

Выводы по главе 3

На основании исследования ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет можно сделать ряд выводов:

1. В иерархии терминальных ценностей у обучающихся наиболее приоритетными позициями выступают: «материально обеспеченная жизнь», «любовь» и «здоровье». Наименьшую степень значимости для обучающихся имеют: стремление к творческой самореализации, к постижению красоты природы и искусства, а также ориентация на счастье других как самостоятельная жизненная цель.

В сфере инструментальных ценностей обучающиеся отдают предпочтение следующим позициям: «ответственность», «самоконтроль» и «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов». Перечисленные инструментальные ценности выполняют функцию ведущих средств достижения приоритетных терминальных целей. Что касается наименее популярных поведенческих стратегий, то к ним респонденты относят: «непримиримость к недостаткам в себе и других», «высокие запросы», а также «терпимость».

2. В группах обучающихся мужского и женского пола статистически значимых различий не выявлено, что также подтверждается высоким уровнем корреляции между шкалами представленных групп. Среди обучающихся 14 и 15 лет выявлены единичные значимые различия в терминальной ценности «активная деятельная жизнь» (выше ранг ей ставят обучающиеся 15 лет) и инструментальной ценности «эффективность в делах» (выбор данного способа достижения целей делают чаще обучающиеся 14 лет). Присутствие минимального количества значимых различий позволило нам продолжить исследование, не беря во внимание такие факторы, как пол и возраст.

3. Между ценностными ориентациями адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации выявлены статистически значимые различия. Среди терминальных ценностей: «интересная работа», «наличие хороших и верных друзей», «продуктивная жизнь», «развитие», «развлечение», «счастье других», «уверенность в себе». Среди инструментальных ценностей значимые различия были выявлены в следующих показателях: «воспитанность», «исполнительность», «непримиримость к недостаткам в себе и других», «рационализм», «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов», «честность», «эффективность в делах» и «высокие запросы».

4. Сравнительное изучение ценностных ориентаций показало, что по ряду терминальных позиций между адаптированными обучающимися и обучающимися с признаками социально-психологической дезадаптации наблюдается определенное совпадение приоритетов. Для обеих категорий респондентов приоритетными выступают «материально обеспеченная жизнь», «любовь» и «здоровье». Вместе с тем инструментальные предпочтения, отражающие выбор средств достижения целей, демонстрируют расхождение. Адаптированные респонденты склонны реализовывать поставленные задачи посредством ценностей «ответственность», «воспитанность» и «самоконтроль». Обучающиеся с дезадаптивными признаками, напротив, делают ставку на «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов», «твердую волю» и ту же «ответственность».

5. Дискриминантный анализ с высокой степенью достоверности подтвердил корректность произведенного разделения выборки на две группы: адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации. Полученный результат свидетельствует о том, что указанные категории обучающихся не только различаются по личностным и поведенческим параметрам, но и обнаруживают специфику в структуре терминальных и инструментальных ценностных ориентаций.

Гипотеза о том, что структура системы ценностных ориентаций обучающихся связана с особенностями их дезадаптированного поведения, находит свое подтверждение.

6. В результате проведения корреляционного анализа было установлено, что ценностная ориентация «развлечение» демонстрирует максимальное количество статистически значимых взаимосвязей с личностными характеристиками, причем данная картина наблюдается как в группе обучающихся, характеризующихся адаптированностью, так и в группе сверстников, обнаруживающих признаки социально-психологической дезадаптации. Что касается таких личностных параметров, как ситуативная тревожность, личностная тревожность и агрессивность, то они тоже обнаруживают значимые корреляции с различными ценностными ориентациями в обеих исследуемых группах. Кроме того, отклоняющиеся формы поведения демонстрируют как положительные, так и отрицательные статистические взаимосвязи с ценностными ориентациями. Данная закономерность также характерна для обеих групп обучающихся.

7. Реализация программы «Ценностные приоритеты в твоей жизни» доказала свою результативность в отношении обучающихся группы риска. Об этом свидетельствует зафиксированные после формирующего эксперимента изменения в ценностных ориентациях:

– среди терминальных ценностей более актуальными стали: «наличие хороших и верных друзей», «общественное призвание», «познание», «продуктивная жизнь», «счастливая семейная жизнь». Снижение ранга отмечается

для ценностей: «материально обеспеченная жизнь», «развлечения» и «уверенность в себе».

Среди инструментальных ценностей более актуальной стала ценность «жизнерадостность», а потеряли свои позиции ценности: «высокие запросы», «независимость» и «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов».

8. В группе адаптированных обучающихся после участия в психолого-педагогической программе отмечаются следующие статистически значимые изменения:

– в терминальных ценностях более высокий ранг получила «счастливая семейная жизнь», снизился ранг у ценностей «материально обеспеченная жизнь», «развлечения» и «познание». Эффект, полученный относительно ценности «познание», был ненаправленный и, возможно, стал результатом повышения значимости ценности «счастливая семейная жизнь».

В инструментальных ценностях произошли изменения относительно ценностей «высокие запросы», «жизнерадостность» и «непримиримость к недостаткам в себе и других».

9. По итогам экспериментальной работы у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации обнаружена положительная динамика личностных характеристик: зафиксировано ослабление агрессивных реакций и уменьшение глубины депрессивного состояния. Можно предположить, что ведение диалога на значимые темы, а также принятие обучающимися общезначимых ценностей способствуют коррекции определенных личностных особенностей.

10. Наиболее высокую результативность продемонстрировали тематические встречи, посвященные темам: «Приоритет духовного над материальным», «Ответственность как чувство долга» и «Сила бескорыстной любви». В то же время менее продуктивным оказалось занятие «Правило человеческого счастья», нацеленное на раскрытие подлинной красоты, красоты природы и произведений искусства. Поскольку ценность «красота природы и искусства» изначально находилась на одной из последних позиций в иерархии, деятельность по ее актуализации объективно требует более пролонгированного и адресного подхода.

Занятия нуждаются не только в более глубокой смысловой проработке, но и, вероятно, в привлечении дополнительных средств влияния. Например, наряду с работой с текстом и его обсуждением, целесообразно использовать просмотр тематического видеоматериала, организацию беседы со значимой в данной сфере личностью и иные инструменты.

Таким образом, выдвинутое предположение о возможности преднамеренного влияния на иерархически выстроенную структуру ценностных ориентаций личности получило лишь частичное эмпирическое подтверждение. Кратковременное по длительности воздействие привело к позитивным сдвигам исключительно в отношении тех ценностных ориентаций, которые исходно занимали средние ранговые позиции в иерархии. Что касается ценностей, характеризовавшихся низкими рангами, то они не обнаружили восприимчивости к примененному формирующему воздействию. Данный факт позволяет заключить, что работа с такими ценностными ориентациями требует значительно более длительного и целенаправленного психолого-педагогического вмешательства.

Выводы

1. По итогам теоретического анализа обоснована трехаспектная модель социально-психологической дезадаптации обучающихся, включающая личностный, ценностно-смысловой и поведенческий компоненты. На основе критерия направленности деструктивности предложена авторская классификация форм дезадаптации (аутодеструктивные и гетеродеструктивные типы), что позволяет дифференцированно подходить к диагностике и психокоррекции.

2. В ходе эмпирического исследования на репрезентативной выборке ($n = 536$) установлено, что ценностная сфера обучающихся 14–15 лет с признаками социально-психологической дезадаптации ($n = 117$) характеризуется дезинтеграцией иерархической структуры: доминированием материально-гедонистических целей («развлечения», «уверенность в себе») и инструментальных ценностей независимости и смелости в отстаивании своего мнения при одновременной

девальвации ценностей саморазвития, семьи и социально одобряемых средств достижения целей («воспитанность», «исполнительность»). Полученные различия статистически значимы ($p < 0,05$; $p < 0,01$) и подтверждают специфичность ценностного профиля дезадаптированных обучающихся.

3. Разработанная и апробированная психолого-педагогическая программа, построенная на методе сократического диалога, доказала свою эффективность. В экспериментальной группе обучающихся с признаками дезадаптации ($n = 53$) после формирующего воздействия зафиксирована статистически значимая ($p < 0,05$; $p < 0,01$) позитивная перестройка ценностной иерархии: повысилась значимость «счастливой семейной жизни», «наличия хороших и верных друзей», «продуктивной жизни» и «познания» при одновременном снижении значимости «развлечений» и «материальной обеспеченности». Психологическим механизмом данных изменений выступает активизация ценностной рефлексии в условиях диалогического взаимодействия.

4. Сопутствующим эффектом реализации программы стало статистически значимое ($p = 0,001$) снижение уровня агрессивности и депрессивности в экспериментальной группе, что подтверждает вторую гипотезу о возможности коррекции отдельных признаков социально-психологической дезадаптации через целенаправленное формирование ценностной сферы и свидетельствует о наличии обратной связи между ценностными ориентациями и психоэмоциональным благополучием.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением связи ценностных ориентаций с конкретными формами дезадаптивного поведения, адаптацией программы для работы с ценностями, имеющими наиболее низкий исходный ранг (творчество, красота природы и искусства), а также с расширением возрастного диапазона и включением в формирующую работу родителей и педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение специфики иерархической структуры ценностных ориентаций у обучающихся возрасте 14–15 лет актуально не только для расширения теоретических представлений, но и для разработки практических решений. Проведенный анализ теоретических данных свидетельствует о существовании множества подходов к трактовке сущности и содержания ценностных ориентаций, пониманию социально-психологической дезадаптации и их соотношения, но актуальность в целостном, системном изучении ценностных ориентаций у 14–15-летних обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации сохраняется.

Для достижения поставленной цели, связанной с исследованием ценностной сферы дезадаптированных обучающихся 14–15 лет, предпринято следующее: изучены ценностные предпочтения обучающихся с учетом пола и возраста; ценностные ориентации осмыслены в контексте современных социокультурных условий; определена общая характерная направленность, присущая данному возрастному периоду; проведен сравнительный анализ ценностных ориентаций адаптированных обучающихся и обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации. Благодаря проведенному исследованию установлено, что современные обучающиеся в возрасте 14–15 лет ценят «материально обеспеченную жизнь», «любовь» и «здоровье». Первостепенной причиной формирования именно таких ценностных ориентаций у обучающихся, на наш взгляд, является то, что главным фактором, в большей степени способствующим формированию ценностных ориентаций в возрасте 14–15 лет, выступают средства массовой информации, социальная уличная микросреда, любительские объединения и др.

Для достижения ценностей – целей обучающиеся выбирают: «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов», «ответственность» и «самоконтроль», что не расходится с предпочтениями в данный возрастной период.

Сравнительный анализ позволил установить, что для обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации характерен специфический ценностный профиль. Данная категория обучающихся чаще ориентируется на досуговую активность («развлечения»), а среди инструментальных ценностей отдает предпочтение «уверенности в себе», «рационализму», «смелости в отстаивании своего мнения и взглядов», «высоким запросам» и «твердой воле».

С использованием полученных данных была разработана, теоретически обоснована и апробирована психолого-педагогическая программа по формированию системы духовно-нравственных ценностных ориентаций у обучающихся как условия профилактики социально-психологической дезадаптации. Углубленное изучение этой проблематики позволило определить основной эффективный способ формирующего воздействия на обучающихся в возрасте 14–15 лет, а именно метод сократического диалога.

Разработанная программа нацелена на оказание планомерного и адресного воздействия на становление ценностных ориентаций у обучающихся 14–15 лет посредством специально выстроенного диалогического обсуждения ценностной проблематики. В структуру программы вошли следующие компоненты: краткие лекционные блоки, сократический диалог, групповая дискуссия, ролевое моделирование, специализированные упражнения, а также внеаудиторная работа, включающая творческие проекты и иные виды деятельности. Ключевая задача применяемых средств состоит в содействии осознанию обучающимися собственных ценностных ориентаций, выработке навыков рефлексии и способности к оцениванию значимых явлений окружающего мира. Одновременно запускаются процессы самопознания и выстраивается связь между внутренними установками обучающихся и их реальным поведением.

Экспериментальная работа по апробации разработанной программы проводилась в образовательных организациях и включала три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе экспериментальной работы было зафиксировано, что в обеих обследованных группах, как среди адаптированных обучающихся, так и среди обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации, складываются определенные доминирующие ценностные предпочтения. Вместе с тем сравнительный анализ обнаружил, что иерархическое строение ценностных ориентаций у обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации характеризуется статистически значимой спецификой по сравнению с группой нормы. Выявленные различия послужили эмпирическим основанием для проектирования и последующей реализации адресных психолого-педагогических мер, направленных на формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций с учетом особенностей, установленных в ходе диагностического среза.

Данные, полученные в ходе формирующего эксперимента, подтвердили устойчивый рост духовно-нравственных ценностных ориентаций. У респондентов экспериментальной группы существенно возросла значимость ценностей семейных отношений, дружеских связей, активной самореализации и познавательной деятельности. В то же время у представителей контрольной группы наблюдались лишь несущественные колебания в структуре и уровне значимости тех же ценностей, а статистически значимые различия до и после эксперимента отсутствовали.

Таким образом, теоретическое обоснование, разработка и доказанная эффективность психолого-педагогической программы «Ценностные приоритеты в твоей жизни» свидетельствуют о достижении цели исследования, подтверждении гипотезы и решении поставленных задач.

Проведенное исследование охватывает достаточно большое количество участников, но ограничивается узким возрастным диапазоном, что позволяет в перспективе провести исследование на широкой возрастной аудитории. Дальнейшие исследования могут быть связаны с доработкой психолого-педагогической программы по формированию ценностных ориентаций у обучающихся, включением комплексного подхода в рамках совместной работы

с родителями и педагогами. Становится целесообразным увеличить количество занятий, что обеспечит более глубокое воздействие. Занятия с использованием метода сократического диалога в будущем стоит дополнить фото- и видеоматериалами, что может способствовать подкреплению интереса для обсуждения.

Кроме того, перспективным направлением дальнейшей работы является проведение лонгитюдного исследования с целью оценки устойчивости сформированных ценностных ориентаций и пролонгированного эффекта снижения показателей социально-психологической дезадаптации (агрессивности, депрессивности) через 6 и 12 месяцев после завершения формирующего воздействия. Это позволит подтвердить не только краткосрочную, но и долгосрочную эффективность разработанной технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазов, Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних : монография / Б. Н. Алмазов. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2025. – 180 с.
2. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 271 с.
3. Баева, И. А. Факторы социально-психологической дезадаптации и ценностные ориентации подростков и молодежи / И. А. Баева, О. А. Ульянина, О. В. Вихристюк [и др.] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2022. – № 206. – С. 228–242. DOI 10.33910/1992-6464-2022-206-228-242.
4. Беляева, О. А. Социально-психологические факторы делинквентности в подростковом возрасте / О. А. Беляева [и др.] // Вопросы психологии. – 2022. – Т. 68, № 6. – С. 3–13.
5. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович, Л. В. Благонякина. – Москва : Педагогика, 1972. – 350 с.
6. Борисова, Н. П. Приемы психологической защиты дезадаптированных подростков / Н. П. Борисова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2004. – № 6. – С. 255–262.
7. Бородачева, О. В. Психодиагностика и практикум по психодиагностике / О. В. Бородачева, В. А. Перегудина. – Тула : Тульский государственный университет, 2020. – 334 с.
8. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестник Московского университета. – Серия 14 : Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–56.
9. Братусь, Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б. С. Братусь. – Москва : Знание, 1977. – 64 с.
10. Бубнова, С. С. Ценностные ориентации молодежи различных регионов России: принципы, методы, результаты исследования / С. С. Бубнова, А. Н. Сытин. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2006. – С. 140–143.

11. Бугайчук, Т. В. Теория и методика психолого-педагогического сопровождения подростков, находящихся в кризисных ситуациях и склонных к социально опасному поведению : коллективная монография / Т. В. Бугайчук, В. В. Белкина, М. В. Груздев. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2024. – 203 с.

12. Бурдин, М. В. Психологическое консультирование и психотерапия: технология сократического диалога / М. В. Бурдин, Е. С. Игнатова. – Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский ун-т, 2019. – 88 с.

13. Буреломова, А. С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Буреломова Анастасия Сергеевна. – Москва, 2013. – 195 с.

14. Валицкас, Г. К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 45–63.

15. Варламова, А. Я. Школьная адаптация подростков / А. Я. Варламова. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2001. – 144 с.

16. Васильева, Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушении социальной регуляции поведения / Ю. А. Васильева // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 2. – С. 58–78.

17. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – Москва : Прогресс, 1990. – 804 с.

18. Вихристюк, О. В. Ценности и социально-психологическая дезадаптация подростков и юношей : монография / О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязова. – Москва : МГППУ, 2022. – 68 с.

19. Власова, Н. В. Сравнительный анализ ценностных ориентаций подростков с разными видами аддиктивного поведения / Н. В. Власова, Г. А. Новокрещенова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – Т. 24, № 4 (79). – С. 362–368. – DOI 10.24411/1999-6241-2019-14002.

20. Волкова, С. В. Картина мира подростка из дисфункциональной семьи / С. В. Волкова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 3. – С. 219–221.

21. Воронкова, И. В. Ценностные ориентации и стратегии совладания со стрессом у старших подростков / И. В. Воронкова, Л. А. Янина // Вестник

практической психологии образования. – 2025. – Т. 22, № 4. – С. 48–62. – DOI 10.17759/bppe.2025220404.

22. Галич, Г. О. Профилактика девиантного поведения детей и подростков / Г. О. Галич, Е. А. Карпушкина, Л. Н. Корчагина [и др.] // Известия Пензенского государственного педагогического ун-та им. В. Г. Белинского. – 2010. – № 16 (20). – С. 84–91.

23. Гуриева, С. Д. Социальная дезадаптация подростков с неблагополучным опытом детско-родительских отношений / С. Д. Гуриева, М. М. Защиринский // Российский девиантологический журнал. – 2025. – № 5 (2). – С. 315–325. – DOI 10.35750/2713-0622-2025-2-315-325.

24. Двоеглазов, Н. В. Метод Сократа в современном юридическом образовании / Н. В. Двоеглазов // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии : материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции, Иркутск, 1–2 марта 2018 г. – Иркутск : Восточно-Сибирский институт, 2018. – С. 129–131.

25. Джамалудинова, А. Г. Личностные ценности и ценностные ориентации / А. Г. Джамалудинова // Научный альманах. – 2015. – № 1 (3). – С. 214–218. – DOI 10.17117/na.2015.01.214.

26. Дозорцева, Е. Г. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков / Е. Г. Дозорцева, Д. В. Кирюхина // Прикладная юридическая психология. – 2020. – № 1. – С. 80–87. – DOI 10.33463/2072-8336.2020.1(50).080-087.

27. Дубинин, С. Н. Психология девиантного поведения / С. Н. Дубинин, Р. А. Назмутдинов, Б. К. Каирова. – Костанай : Костанайский государственный педагогический ин-т, 2019. – 144 с.

28. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение : пер. с франц. / Э. Дюркгейм. – Москва : Канон, 1995. – 432 с.

29. Евдокимова, Т. Г. Теоретико-методологические основания изучения ценностных ориентаций / Т. Г. Евдокимова // Вестник РГГУ. – Серия : Философия. Социология. Искусствоведение. – 2018. – № 1 (11). – С. 65–75. – DOI 10.28995/2073-6401-2018-1-65-75.

30. Егоров, А. Ю. Интернет-зависимости / А. Ю. Егоров // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития ; под ред. А. Е. Войскунского. – Москва : Акрополь, 2009. – С. 29–55.

31. Жуков, А. В. Психологические факторы риска дезадаптации подростков, переживших кризисные ситуации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Жуков Андрей Викторович. – Санкт-Петербург, 2010. – 245 с.

32. Зайцева, Е. А. Дидактические условия организации учебного диалога в процессе обучения младших школьников / Е. А. Зайцева // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 78–83. – DOI 10.26170/ro19-09-10.

33. Зверева, Н. В. Проблемы дизонтогенеза в клинической психологии / Н. В. Зверева, И. Ф. Рощина // Культурно-историческая психология. – 2008. – Т. 4, № 3. – С. 39–42.

34. Здравомыслов, А. Г. Ценностные ориентации : философский энциклопедический словарь / А. Г. Здравомыслов. – Москва, 1989. – 732 с.

35. Иванова, О. Э. Сократический диалог как обучение совместному решению проблем / О. Э. Иванова, Т. Г. Точилкина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 3 (20). – С. 108–111.

36. Исакова, Е. К. Влияние самооценки на процесс социальной адаптации студентов первого курса / Е. К. Исакова, Д. В. Лазаренко. – URL: https://www.rusnauka.com/9_DN_2010/Pedagogica/61018.doc.htm (дата обращения: 12.05.2024).

37. Казначеева, Н. Н. Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях: подходы к проектированию / Н.Н. Казначеева, И. В. Метлик, О. А. Шестакова // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – № 14 (3) – С. 97–112. – DOI 10.17759/psyedu.2022140306.

38. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 74 с.

39. Каширский, Д. В. Психология личностных особенностей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Каширский Дмитрий Валерьевич. – Москва, 2014. – 551 с.

40. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учебник и практикум для вузов / Ю. А. Клейберг. – Москва : Юрайт, 2023. – 290 с.

41. Клейберг, Ю. А. Социально-психологическая диагностика и экспертиза девиантного поведения : учебное пособие / Ю. А. Клейберг. – Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 367 с.

42. Коваль, В. В. Подростки «группы риска»: особенности ценностных ориентаций / В. В. Коваль // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6 (43). – С. 209–211.

43. Коваленко, С. В. Проблема сущности психологического тренинга в практической психологии / С. В. Коваленко, А. А. Давыдова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/101PSMN220.pdf> (дата обращения: 24.07.2024).

44. Коковина, Л. Н. Формирование ценностно-смысловых ориентаций старшеклассника во внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коковина Любовь Николаевна. – Кострома, 2009. – 186 с.

45. Конева, О. Б. Социально-психологические аспекты дезадаптации личности / О. Б. Конева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 19 (273). – С. 75–79.

46. Котова, С. С. Особенности интернет зависимого и аддиктивного поведения молодежи / С. С. Котова, И. И. Хасанова // Научный результат. – Серия : Педагогика и психология образования. – 2017. – Т.3, № 1. – С. 55–61.

47. Кроз, М. В. Ценностные ориентации несовершеннолетних преступников / М. В. Кроз, Н. А. Ратинова // Социальная психология и общество. – 2023. – № 14 (3). – С. 85–98. – DOI 10.17759/sps.2023140306.

48. Кулина, К. М. Диалогическая беседа на уроках в начальной школе / К. М. Кулина // Методическая организация учебного диалога на уроках в начальной школе : материалы Четвертой Всероссийской научно-методической межвузовской дистанционной студенческой олимпиады, Барнаул, 7 ноября – 13 декабря 2018 г. – Барнаул : ФГБОУ ВО «АлтГПУ», 2019. – С. 159–161.

49. Курбанова, С. В. Профилактика социальной дезадаптации детей и подростков (социологический анализ) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Курбанова Светлана Владимировна. – Москва, 2006. – 172 с.

50. Леонтьев, Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. – Серия 14 : Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.

51. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой регуляции / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2019. – 584 с.

52. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с.

53. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 25–39.

54. Леонтьев, Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13–25.

55. Лотякова, А. М. Феномен интернет-зависимости у подростков / А. М. Лотякова // Гуманитарные научные исследования : электрон. науч. журн. – 2016. – № 12. – URL: <http://human.snauka.ru/2016/12/18115> (дата обращения: 01.10.2024).

56. Лушпаева, И. И. Профилактика правонарушений в образовательной среде: вопросы диагностики и коррекции нарушений поведения : практическое руководство для педагогов и педагогов-психологов общеобразовательных организаций / И. И. Лушпаева. – Казань : ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2018. – 48 с.

57. Малыгин, В. Л. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернетзависимым поведением / В. Л. Малыгин, Ю. А. Меркурьева, А. Б. Искандирова // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2015. – № 4 (33). – С. 9–15. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 01.10.2024).

58. Мамедова, Ж. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы личности: на примере делинквентных подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Мамедова Жанна Сабировна. – Москва, 2007. – 193 с.

59. Маслоу, А. На подступах к психологии бытия / А. Маслоу. – Москва : Рефл-бук, 1997. – 304 с.
60. Медведев, А. Д. Метод Сократа в школе / А. Д. Медведев // Грани познания. – 2020. – № 3 (68). – С. 54–58.
61. Мединцев, В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий / В. А. Мединцев // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 50–57.
62. Мельник, С. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / С. Н. Мельник. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. – 30 с.
63. Молодцова, Т. Д. Объективные и субъективные источники, способствующие дезадаптации детей в семье / Т. Д. Молодцова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3-1. – С. 72–74.
64. Молодцова, Т. Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации / Т. Д. Молодцова // Концепт. – 2013. – № 5. – С. 51–55.
65. Молчанов, С. В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С. В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 16–25.
66. Мусек, Я. Система ценностей посткоммунистической Европы в переходный период / Я. Мусек // Иностранная психология. – 1997. – № 8. – С. 17–22.
67. Налчаджян, А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988. – 237 с.
68. Новгородцева, А. П. Внутренние конфликты подросткового возраста / А. П. Новгородцева // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – С. 38–50.
69. Олпорт, Г. Личность в психологии. / Г. Олпорт. – Санкт-Петербург : Ювента, 1998. – 345 с.
70. Ощепков, А. А. Особенности ценностных ориентаций и социальных установок : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ощепков Алексей Александрович. – Казань, 2012. – 185 с.

71. Першина, Л. А. Возрастная психология / Л. А. Першина. – Москва : Академический Проект, Альма Матер, 2016. – 256 с.
72. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – Москва : Из-во политической литературы, 1982. – 372 с.
73. Письмо Минпросвещения России от 15 августа 2022 г. № 03-1190 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном»).
74. Прачук, С. Ю. Сущность социальной адаптации подростков / С. Ю. Прачук // Science Time. – 2014. – № 10 (10). – С. 324–329.
75. Радчикова Н. П. Ценностные ориентации в психологическом благополучии подростка: итоги структурного моделирования / Н. П. Радчикова, М. Г. Сорокова // Социальные науки и детство. – 2023. – Т. 4, № 1. – С. 7–17. – DOI 10.17759/ssc.2023040101.
76. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-г «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года г.» // Российская газета. – 2015. – 8 июня.
77. Рашитова, Л. С. Образ я в картине мира дезадаптированных подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Рашитова Лилия Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2020. – 410 с.
78. Реан, А. А. Взаимосвязь использования экранного времени и проявления различных типов агрессии / А. А. Реан, А. В. Егорова, И. А. Коновалов // Вестник Московского университета. – Серия 14 : Психология. – 2025. – Т. 48, № 2. – С. 60–83. – DOI 10.11621/LPJ-25-12.
79. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – Москва : Рефл-бук, 1997. – 320 с.
80. Родионова, В. О. Социально-психологический тренинг как средство развития адаптационных возможностей учащихся общеобразовательной школы при переходе от начальной к средней ступени обучения / В. О. Родионова, А. Н. Родионов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PSMN421.pdf> (дата обращения: 23.12.2024).

81. Рубцов, В. В. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях : методические рекомендации / В. В. Рубцов, П. А. Сергоманов, О. И. Леонова [и др.]. – Москва : Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 120 с.

82. Рубцова, О. В. Риски в цифровой среде: диагностика, профилактика, коррекция / О. В. Рубцова, Е. М. Шпагина, А. А. Шведовская, Н. В. Дворянчиков. – Москва : АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации», 2024. – 152 с.

83. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 461 с.

84. Семаго, М. М. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – Москва : Генезис, 2011. – 400 с.

85. Семенова, К. Г. Диагностика социально-психологической дезадаптации подростков и молодых людей: теоретико-методологический подход / К. Г. Семенова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 1 (17). – С. 110–126. – DOI 10.17853/2686-8970-2024-1-110-126.

86. Семенова, К. Г. Особенности ценностных ориентаций подростков с признаками социально-психологической дезадаптации / К. Г. Семенова // Вестник Омского университета. – Серия : Психология. – 2025. – № 2. – С. 45–56. – DOI 10.24147/2410-6364.2025.2.45-56.

87. Семенова, К. Г. Профилактическая психолого-педагогическая программа по формированию ценностных ориентаций у подростков, в том числе с различными типами социально-психологической дезадаптации «Ценностные приоритеты в твоей жизни» / К. Г. Семенова. – Москва, 2023. – 128 с. – URL: <https://mgppu.ru/resources/files/reestr/program/09.%20Семенова%20ПРОГРАММА.pdf> (дата обращения: 11.04.2026).

88. Семенова, К. Г. Роль системы ценностных ориентаций в личностном становлении подростков с дезадаптивными формами поведения / К. Г. Семенова // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие,

социализация : материалы Международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 348–352.

89. Семенова, К. Г. Сократический диалог как метод формирования ценностных ориентаций в подростковом возрасте / К. Г. Семенова // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Симферополь, 2023. – С. 167–171.

90. Семенова, К. Г. Социально–психологическая дезадаптация подростков: типология и взаимосвязь с системой ценностных ориентаций / К. Г. Семенова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, № 1. – С. 111–124. – DOI 10.17759/bpre.2024210109.

91. Семенова, К. Г. Социально-психологическое неблагополучие как фактор дезадаптивного поведения подростков и молодежи / К. Г. Семенова // Приверженность вопросам психического здоровья : материалы III Международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 269–274.

92. Семенова, К. Г. Теоретические аспекты ценностных ориентаций в концепциях зарубежных и отечественных исследователей / К. Г. Семенова // Вестник МГПУ. – Серия : Педагогика и психология. – 2023. – № 17 (3). – С. 227–241. – DOI 10.25688/2076-9121.2023.17.3.12.

93. Семенова, К. Г. Теоретико-методологический анализ ценностных ориентаций подростков с дезадаптивными формами поведения / К. Г. Семенова // Психология и право в современной России : Коченовские чтения-2022. – Москва, 2022. – С. 52–54.

94. Семенова, К. Г. Факторы возникновения социально-психологической дезадаптации как причины внутреннего неблагополучия обучающихся старших классов / К. Г. Семенова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 69–73. – DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-69-73.

95. Семенова, К. Г. Формирование ценностных ориентаций у адаптированных обучающихся и обучающихся с социально-психологической дезадаптацией посредством метода сократического диалога: сравнительный анализ / К. Г. Семенова //

Проблемы современного образования. – 2025. – № 6. – С. 95–110. – DOI 10.31862/2218-8711-2025-6-95-110.

96. Семенова, К. Г. Формирование системы ценностных ориентации у подростков с социально-психологической дезадаптацией / К. Г. Семенова // Подросток в мегаполисе : материалы XVII Международной научно-практической конференции. – Москва, 2024. – С. 134–136.

97. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбасвузиздат, 1999. – 92 с.

98. Ситникова, М. А. Вариативность показателей темной триады личностных свойств : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ситникова Мария Александровна. – Москва, 2020. – 230 с.

99. Слостенин, В. А. Педагогика и психология / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Москва : Юрайт, 2025. – 520 с.

100. Степанова, Е. В. Анализ актуальных форм и методов психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков / Е. В. Степанова, В. А. Попов // Молодой ученый. – 2021. – № 6. – С. 788–791.

101. Собкин, В. С. Подросток: нормы, риски, девиации : монография / В. С. Собкин, З. Б. Абросимова, Д. В. Адамчук, Е. В. Баранова. – Москва : Центр социологии образования РАО, 2005. – 360 с.

102. Соколовская, И. Э. Ценностные ориентации как фактор неадаптивного поведения наркозависимых / И. Э. Соколовская, И. П. Кутянова // Ученые записки. – 2019. – Т. 18, № 2. – С. 49–59. DOI 10.17922/2071-5323-2019-18-2-49-59.

103. Солдатова, Г. У. Роль родителей в повышении безопасности ребенка в интернете: классификация и сопоставительный анализ / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Вопросы психологии. – 2013а. – № 2. – С. 3–14.

104. Телегин, М. В. Воспитательный диалог. Образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста / М. В. Телегин. – Москва : ДеНово, 2012. – 288 с.

105. Тихомандрицкая, О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной

сферы / О. А. Тихомандрицкая, Е. М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 80–90.

106. Томас, У. Методологические заметки / У. Томас, Ф. Знанецкий // Американская социологическая мысль : тексты / под ред. В. И. Добренькова. – Москва : МГУ, 1994. – С. 335–357.

107. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» : по состоянию на 4 марта 2026 г. // Собрание законодательства Рос. Федерации. – 2022. – № 46. – Ст. 7977.

108. Ульянина, О. А. Формирование и поддержание психологической безопасности образовательной среды : учебно-методическое пособие / О. А. Ульянина. – Москва : МГППУ, 2022. – 180 с.

109. Ускова, Е. В. Подросток в цифровой среде: паттерны и риски / Е. В. Ускова // Теория и практика общественного развития. – 2023. – № 2. – С. 82–89. – DOI 10.24158/tpor.2023.2.11.

110. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

111. Фетисова, Т. А. Формирование ценностных ориентаций у подростков «группы риска» / Т. А. Фетисова, Ю. В. Клепач // О некоторых проблемах и вопросах психологии и педагогики : сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции, Красноярск, 2017 г. – Красноярск : Инновационный центр развития образования и науки, 2017. – С. 95–97.

112. Филатов, А. В. Основные проблемы социально-психологической адаптации детей и подростков в условиях дизонтогенеза / А. В. Филатов // Вестник Государственного университета просвещения. – Серия : Психологические науки. – 2010. – № 3. – С. 83–86.

113. Фокина, И. В. Специфика ценностных ориентаций подростков с девиантным поведением / И. В. Фокина // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2017. – № 9. – С. 61–63.

114. Фокина, И. В. Ценностная основа компьютерной игровой аддикции в подростковом возрасте / И. В. Фокина, О. К. Соколовская // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 375–378.

115. Фомина, А. П. Формирование ценностных ориентаций у подростков в условиях общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1 / Фомина Александра Павловна. – Орехово-Зуево, 2022. – 283 с.

116. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.

117. Фрейд, З. Лекции по введению в психоанализ : сборник произведений / З. Фрейд. – Москва : Апрель-Пресс : Эксмо-Пресс, 2001. – 526 с.

118. Фромм, Э. Ценности и нормы / Э. Фромм. – Москва : Психоанализ и этика, 1993. – 415 с.

119. Хайбулаева, А. Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Хайбулаева Айшат Гамзатовна. – Махачкала, 2015. – 193 с.

120. Хайбулаева, А. Г. Проблема ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в психологических исследованиях / А. Г. Хайбулаева. – Махачкала : Алеф, 2020. – 102 с.

121. Хломов, К. Д. Агрессия и автономия в подростковом возрасте / К. Д. Хломов [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 27 (3). – С. 117–128. – DOI 10.17759/pse.2022270309.

122. Холостова, Е. И. Технологии социальной работы / Е. И. Холостова. – Москва : ИНФРА-М, 2001. – 400 с.

123. Чуносков, М. А. Практический аспект организации профилактики делинквентного поведения сельской молодежи / М. А. Чуносков // Теории и проблемы политических исследований. – 2017. – № 2. – С. 504–514.

124. Шульга, Т. И. Представления подростков о девиантном поведении / Т. И. Шульга, Н. В. Дворянчиков // Психология и право. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 174–188. – DOI 10.17759/2020100312.

125. Щелина, Т. Т. Феномен интернет-зависимости как причина девиантного поведения подростков / Т. Т. Щелина, В. С. Маслова // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1. – С. 143–145.

126. Яницкий, М. С. Ценностно-смысловая направленность и социокультурные детерминанты образа собственного будущего студенческой молодежи / М. С. Яницкий [и др.] // Известия Иркутского государственного университета. – Серия : Психология. – 2019. – Т. 30. – С. 92–103. – DOI 10.26516/2304-1226.2019.30.92.

127. Яницкий, М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике / М. С. Яницкий // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – № 22 (1). – С. 194–206. – DOI 10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206.

128. Яницкий, М. С. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности : учебное пособие / М. С. Яницкий, А. В. Серый. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2010. – 102 с.

129. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

130. Abedinia, N. Comparison of predisposing and effective factors on divorce application between men and women / N. Abedinia // Journal of Family and Reproductive Health. – 2012. – Vol. 6 (2). – P. 65–72.

131. Anderson, J. The impact of family structure on the health of children: Effects of divorce / J. Anderson // The Linacre Quarterly. – 2014. – Vol. 81 (4). – P. 378–387. – DOI 10.1179/0024363914Z.00000000087.

132. Boer, D. How and when do personal values guide our attitudes and sociality? Explaining cross-cultural variability in attitude–value linkages / D. Boer, R. Fischer // Psychological Bulletin. – 2013. – Vol. 139 (5). – P. 1113–1147. – DOI 10.1037/a0031347.

133. Coelho, G. L. Mental Representations of Values and Behaviors / G. L. Coelho [et al.] // European Journal of Personality. – 2023. – Vol. 36. – P. 926–941. – DOI 10.1177/08902070211034385.

134. Coelho, G. L. Mapping the structure of human values through conceptual representations / G. L. Coelho [et al.] // *European Journal of Personality*. – 2019. – Vol. 33 (1). – P. 34–51. – DOI 10.1002/per.2170.

135. Fischer, R. From values to behavior and from behavior to values. Values and behavior: Taking a cross cultural perspective / R. Fischer. – Berlin : Springer, 2017. – P. 219–235. – DOI 10.1007/978-3-319-56352-7_10.

136. Gerstein, E. D. Family interactions and developmental risk associated with early cognitive delay: Influences on children's behavioral competence / E. D. Gerstein // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. – 2018. – Vol. 47 (1). – P. 100–112. – DOI 10.1080/15374416.2016.1157755.

137. Glover, T. A. Considerations for evaluating universal screening assessments / T. A. Glover, C. A. Albers // *Journal of School Psychology*. – 2007. – Vol. 45. – P. 117–135. – DOI 10.1016/j.jsp.2006.05.005.

138. Hanel Maio, G. A new way to look at the data: Similarities between groups of people are large and important / G. Hanel Maio, T. Manstead // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2019. – Vol. 116 (4). – P. 541–562. – DOI 10.1037/pspi0000154.

139. Jurado, M. M. Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors / M. M. Jurado, M. D. Fuentes // *Educational Psycholog.* – 2016. – Vol. 17 (10). – P. 87–106. – DOI 10.3389/fpsyg.2016.01480.

140. Kasser, T. Cultural values and the well-being of future generations: A cross-national study / T. Kasser // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2015. – Vol. 42 (2). – P. 206–215. – DOI 10.1177/0022022110396865.

141. Konrath, S. Changes in Dispositional Empathy in American College Students over Time: A Meta-Analysis / S. Konrath, E. H. O'Brien, C. Hsing // *Personality and Social Psychology*. – 2011. – Vol. 15. – P. 180–198. – DOI 10.1177/1088868310377395.

142. Lanfredi, M. Maladaptive behaviours in adolescence and their associations with personality traits, emotion dysregulation and other clinical features in a sample of Italian students: a cross-sectional study / M. Lanfredi, A. Macis, C. Ferrari // *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*. – 2021. – Vol. 8 (1). – P. 8–26. – DOI 10.1186/s40479-021-00154-w.

143. Little, W. *Introduction to Sociology*. – 1st Canadian Edition / W. Little. – BC campus, 2014. – 717 p.
144. Morsy, L. *Five social disadvantages that depress student performance: Why schools alone can't close achievement gaps* / L. Morsy // Economic Policy Institute. – Washington : DC, 2015. – P. 30.
145. Molero, J. M. *Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors* / J. M. Molero // *Front. Psychol.* – 2016. – Vol. 7. – P. 44–68. – DOI 10.3389/fpsyg.2016.01480.
146. Motamedi, V. *Family environment on emotional, social, and academic adaptation of adolescents: A study of middle school students* / V. Motamedi // *Journal of Education and Learning*. – 2020. – Vol. 14 (4). – P. 550–557. – DOI 10.11591/edulearn.v14i4.16629
147. Ragelienė, T. *Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review* / T. Ragelienė // *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 2016. – Vol. 25 (2). – P. 97–105.
148. Rokeach, M. *The nature of human values* / M. Rokeach. – New York : The Free Press, 1973. – 350 p.
149. Sbicigo, J. B. *Family Environment and Psychological Adaptation in Adolescents* / J. B. Sbicigo, D. D. Dell'Aglio // *Psicológica em Adolescentes*. – 2012. – Vol. 3 (25). – P. 615–622.
150. Schwartz, S. H. *Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and crosscultural replications* / S. H. Schwartz, W. Bilsky // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1990. – Vol. 58. – P. 878–891. – DOI 10.1037/0022-3514.58.5.878
151. Schwartz, S. H. *Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations* / S. H. Schwartz // *Measuring attitudes crossnationally: Lessons from the European Social Survey* / ed. by R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald, G. Eva. – London : Sage, 2007. – P. 173.
152. Singha, R. *A search of different maladjusted behaviours of adolescents inside and outside of classroom and the causal factors that are responsible for their behaviours* /

R. Singha // International Journal of Research in Social Sciences. – 2016. – Vol. 6. – P. 435–444.

153. Tang, X. Prevalence of depressive symptoms among adolescents in secondary school in mainland China: A systematic review and meta-analysis / X. Tang [et al.] // Journal of Affective Disorders. – 2019. – Vol. 245. – P. 498–507.

154. Thapar, A. Depression in adolescence / A. Thapar [et al.] // Lancet. – 2012. – Vol. 379 (9820). – P. 1056–1067.

Приложение А

Конспекты ключевых занятий психолого-педагогической программы

Таблица А.1 Тематический модульный план занятий программы «Ценностные приоритеты твоей жизни»

№ занятия	Тема/ цель занятия	Методы и формы работы (цели, направленность)	Ключевой текст/сти-мультный материал	Основные вопросы для сократического диалога
1	2	3	4	5
1	<p>«Сократовская беседа»</p> <p>Цель: Формирование навыков ведения дискуссии</p>	<p>Повествование о Сократе, как об исторической личности.</p> <p>Дискуссионное обсуждение ключевых идей Сократа</p>	<p>Притча о трех ситах. Афоризмы Сократа.</p> <p>Отрывок из писем А.П. Чехова «Мы привыкли жить надеждами на хорошую погоду...»</p> <p>Словари С.И. Ожегова и С.А. Кузнецова</p>	<p>- Как вы думаете, в чем смысл этой притчи?</p> <p>- Какой афоризм вам откликается больше и почему?</p> <p>- Что является основной мыслью в письме А.П. Чехова?</p>
2	<p>«Приоритет духовного над материальным»</p> <p>Цель: формирование представления о том, что духовные ценности важнее в жизни и первостепенны относительно материальных</p>	<p>Сократический диалог</p>	<p>Текст: «Купите газету, леди!»</p>	<p>-Какова основная мысль прослушанной притчи?</p> <p>- Какие категории ценностных ориентаций могут быть выделены на основании содержания данного текста?</p> <p>- Что представляется вам лично более значимым и предпочтительным?</p>

Продолжение Таблицы А.1

1	2	3	4	5
				- В силу каких причин для вас духовные ориентации обладают большей ценностью по сравнению с материальными (либо наоборот)?
3	«Приоритет духовного над материальным» Цель: закрепление представления о приоритетах духовных ценностей над материальными	Упражнение «Ромашка» Цель: развитие способности опираться на духовно-нравственные ценности как на внутренние смысловые ориентиры, определяющие выбор поступков и оценку собственных действий	Рисунок ромашки с отдельными лепестками	- Как вам удавалось справляться с чувствами прощаясь с тем, что занимало важное место в вашей жизни и сердце? - Что же вам так не хотелось от себя отрывать? - Что вы сейчас чувствуете?
4	«Сострадание, как одна из форм человеческой ценности» Цель: формирование представления о чувствах жалости, сочувствии и сострадании по отношению к окружающим и их важности в социуме	Сократический диалог	Текст: С. Копылова «Лежали в больнице в палате одной»	- Чем, на ваш взгляд, были продиктованы рассказы незрячего пациента? - Не навредило ли соседу сострадание, проявленное незрячим пациентом? - Как, по-вашему, сестра милосердия ответила на поступок незрячего пациента? - Что, по вашему мнению, происходило во внутреннем мире соседа по палате в тот момент, когда ему стало известно о действиях незрячего пациента?

Продолжение Таблицы А.1

1	2	3	4	5
				<ul style="list-style-type: none"> - Какие мысли и переживания могли у него возникнуть? - Всегда ли человек испытывает потребность в жалости и сострадании со стороны других? - Необходимо ли проявлять сострадание по отношению к тем, кто действительно в этом нуждается?
5	<p>«Сострадание как одна из форм человеческой ценности»</p> <p>Цель: закрепление темы о жалости, сочувствии, сострадании</p>	<p>Упражнение «Волшебная подушка»</p> <p>Цель: формирование безопасного группового пространства, в котором естественной нормой являются безоценочное принятие иного мнения и эмпатийное слушание</p>	<p>Небольшая подушка, бланки с добродетелями для каждого участника</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Слушали ли тебя остальные участники? - Пока вы слушали других, не появились ли у вас более важные желания? - Когда вы набрались смелости, чтобы рассказать о ваших желаниях, что вы чувствовали?
6	<p>«Ответственность как чувство долга»</p> <p>Цель: формирование чувства ответственности и осознание последствий при ее отсутствии</p>	<p>Сократический диалог</p>	<p>Текст: «Спасительный маяк»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Можно ли рассматривать жизнь юношей, проведенную на острове, как подвиг? - Какой из видов подвига представляет большую сложность: тот, что совершается на протяжении всей жизни, или тот, что занимает всего лишь одно мгновение?

Продолжение Таблицы А.1

1	2	3	4	5
				<p>- Какие личностные качества и внутренние установки не позволили братьям покинуть остров? Что именно удерживало их там?</p> <p>- Приходилось ли вам сталкиваться в реальной жизни с людьми, обладающими столь же прекрасным и благородным внутренним миром?</p> <p>- Способны ли вы сами совершить поступок, аналогичный тому, что сделали юноши?</p>
7	<p>«Ответственность как чувство долга»</p> <p>Цель: закрепление знаний о чувстве ответственности</p>	<p>Упражнения:</p> <p>«Мои плюсы» Цель: развитие умения объективно оценивать свои достижения, успехи и недостатки.</p> <p>«Ответственность» Цель: помощь в осознании обучающимися важности принимать и нести ответственность за свой выбор и деятельность.</p> <p>«Три портрета» Цель: закрепить тему ответственности</p>		<p>- В каких ситуациях важно нести и брать на себя ответственность?</p> <p>- Что будет, если демонстрировать безответственное поведение?</p> <p>- Чем отличается индивидуальная ответственность от коллективной?</p> <p>- Можно ли «разделить» ответственность пополам?</p>

Продолжение Таблицы А.1

1	2	3	4	5
8	<p>«Устремление – умение собрать волю воедино»</p> <p>Цель: формирование представления о необходимости развития силы воли и важности жизненных достижений благодаря устремлений</p>	Сократический диалог	Текст: «Легенда о птице-душе»	<p>- Какое содержание вы вкладываете в понятие «целеустремленность»?</p> <p>- За счет каких факторов человеческая «птица-душа» способна воспарить и достичь наивысших вершин?</p> <p>- Угасает ли в падшей душе желание любить прекрасное и стремление двигаться к нему окончательно и бесповоротно, либо же это желание лишь временно затихает, чтобы потом возродиться вновь?</p> <p>- Какую роль играет сила устремления для мифической птицы Феникс? Зачем она ей необходима?</p> <p>- Как, по вашему мнению, следует понимать понятие «устремление»? Что оно означает?</p>
9	<p>«Устремление – умение собрать волю воедино»</p> <p>Цель: закрепление знаний о значимости устремлений и силы воли</p>	<p>Упражнения: «Цель»</p> <p>Цель: сформировать у участников понимание значимости инициативного поведения и волевой саморегуляции как необходимых условий достижения жизненных целей.</p>		<p>- Какая цель является первостепенной?</p> <p>- Что ты сделаешь сначала?</p> <p>- Что ты будешь иметь, если выполнишь все, что спланировал?</p> <p>- Что нужно сделать для реализации целей?</p>

Продолжение Таблицы А.1

1	2	3	4	5
		<p>«Цепочка хороших и плохих следствий»</p> <p>Цель: снять напряжение, помочь участникам осознать, что даже если при всех усилиях что-то не получается, то всегда можно найти положительную сторону</p>		<p>- Какие качества тебе помогут в достижении целей?</p>
10	<p>«Правило человеческого счастья»</p> <p>Цель: формирование представлений об истинной красоте</p>	Сократический диалог	Текст: «Правило человеческого счастья»	<p>- Что для вас представляет большую ценность: жизнь в окружении материального изобилия либо существование среди отзывчивых, душевных людей?</p> <p>- В силу каких причин у жителей западного города происходило постепенное остывание сердец?</p> <p>- Что послужило причиной их эмоционального и нравственного охлаждения?</p> <p>- Способна ли, по вашему мнению, внешняя обманчивая красота сделать душу и сердце человека по-настоящему красивыми?</p>
11	«Правило человеческого счастья»	Упражнение «Моя планета»	Чистые листы, карандаши,	- Кто Вы, какой образ себе выбрали?

Продолжение Таблицы А.1

1	2	3	4	5
	Цель: закрепление знания о важности истинной красоты	Цель: формирование внутренней способности различать и ценить истинную красоту	краски, магнитная доска, магниты	<ul style="list-style-type: none"> - Расскажите свою историю. Как Вы возникли, как Вы существуете? - В чем Ваша сила и польза? - Что Вам мешает? - Если на Земле появятся люди, построят дома, города, фабрики, заводы, что изменится в Вашей жизни?
12	<p>«Сила бескорыстной любви»</p> <p>Цель: формирование осознания бескорыстной родительской любви и ценности семейных отношений</p>	Сократический диалог	Текст: «Бьющийся гром»	<ul style="list-style-type: none"> - Имела ли Волчица возможность спастись самостоятельно? - Какая причина удерживала Волчицу от бегства? Почему она не покинула опасную зону? - Что послужило источником чувства стыда у волчат? - В чем заключается сила и красота материнской любви по отношению к собственным детям? Какие качества делают эту любовь столь значимой и прекрасной? - Приходилось ли вам сталкиваться в вашей собственной жизни с примерами самоотверженного, жертвенного проявления родительской любви?

Продолжение Таблицы А.1

1	2	3	4	5
13	<p>«Сила бескорыстной любви»</p> <p>Цель: закрепление понимания важности семейных отношений</p>	<p>Упражнения:</p> <p>«Ассоциация»</p> <p>Цель: способствовать тому, чтобы участники не просто признавали значимость семьи на рациональном уровне, но и интегрировали эту ценность в структуру собственных ценностных ориентаций.</p> <p>«Дерево семейных ценностей»</p> <p>Цель: определение и ранжирование семейных ценностей</p>	<p>Заготовка «Дерево семейных ценностей», карточки с ценностями для каждого участника</p>	<p>- Трудно было выполнять задание?</p> <p>- Каких было больше высказываний, слов – положительных или отрицательных?</p> <p>- Как вы думаете, почему было больше положительных высказываний?</p> <p>- Какие слова подходят для вашей семьи?</p>
14	<p>«Стыд-вина»</p> <p>Цель: формирование представления о чувстве стыда и ценности уметь признавать вину</p>	<p>Сократический диалог</p>	<p>Текст: «Осколки в сердце»</p>	<p>- В силу каких причин главному герою потребовалось определенное время, чтобы осознать, что совершенный им поступок носит негативный характер?</p> <p>- Каковы были истинные причины того душевного смятения главного героя?</p> <p>- Можно ли рассматривать слова незрячего персонажа как проявление подлинного прощения, или же его реакция носила поверхностный характер?</p>

Продолжение Таблицы А.1

1	2	3	4	5
				<p>- Насколько существенным оказалось влияние описываемого поступка на дальнейший жизненный путь главного героя?</p>
15	<p>«Стыд-вина»</p> <p>Цель: закрепление знаний о важности осознания чувства вины</p>	<p>Упражнения:</p> <p>«Мобильные телефоны сплетничают»</p> <p>Цель: способствовать формированию навыков самоанализа.</p> <p>«Очищение»</p> <p>Цель: формирование способности безопасно встречаться с собственным чувством вины</p>	Корзина	<p>- Всегда ли вина деструктивна, а стыд однозначно вреден?</p> <p>- Можно ли обнаружить в переживании вины конструктивный, развивающий потенциал и, напротив, признать за чувством стыда исключительно негативную природу?</p>
16	<p>«Энтузиазм и активность воли»</p> <p>Цель: формирование представления о важности силы воли и ценности инициативы</p>	Сократический диалог	Текст: «Может ли утка командовать львом»	<p>- В силу каких причин Лев беспрекословно подчинился решениям, которые принимала утиная воля?</p> <p>- Что заставляло его следовать указаниям Утки?</p> <p>- За счет каких факторов Лев сумел овладеть способностью летать?</p> <p>- Кто скорее покорит небо: увлеченный и самостоятельный труженик или равнодушный исполнитель чужой воли?</p>

Продолжение Таблицы А.1

1	2	3	4	5
17	<p>«Энтузиазм и активность воли»</p> <p>Цель: закрепление понимания важности проявления инициативы и силы воли</p>	<p>Упражнение</p> <p>«Лестница счастья»</p> <p>Цель: содействие осознанию важности инициативной и продуктивной жизни</p>	<p>Лист с рисунком лестницы на 18 ступеней для каждого участника</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Человек – это абсолютная высшая ценность? - Что значит «продуктивная жизнь»? - Что означает понятие «достойная жизнь»? - В чём проявляется свобода человека? - Что важнее: личный успех или помощь ближнему? - Что делает жизнь человека осмысленной?
18	<p>«Мои жизненные ценности»</p> <p>Цель: подвести итоги, отследить динамику формирования жизненных ценностей после цикла занятий</p>	<p>Упражнения:</p> <p>«Ассоциации»</p> <p>Цель: обучение способу самовыражения через ассоциации.</p> <p>«Игра-аукцион»</p> <p>Цель: развитие умения расставлять приоритеты и осознанно выбирать важнейшие аспекты жизни.</p> <p>«Бабочка»</p> <p>Цель: развитие осознания ответственности за собственные дела и поступки</p>	<p>Карточки со словами, интерактивная доска для демонстрации слайдов, жетоны</p>	<ul style="list-style-type: none"> - С какими трудностями вы столкнулись в процессе подбора ассоциаций? - Какие внутренние барьеры мешали вам генерировать ассоциации и как вам удалось (или не удалось) их преодолеть? - Как вы полагаете, какие глубинные потребности и ценности движут человеком на протяжении его жизни? - Если бы у человека не было ограничений в ресурсах (деньгах, времени, здоровье), какая потребность стала бы доминирующей — по

				<p>вашему наблюдению? Согласны ли вы с мнением, что главное — это «чувство значимости»? - Расставьте мысленно приоритеты: что в вашей системе координат занимает самую верхнюю строчку — то, ради чего вы готовы прилагать усилия?</p>
--	--	--	--	--

* Полная версия развернутых конспектов занятий представлена: Семенова, К. Г. Профилактическая психолого-педагогическая программа по формированию ценностных ориентаций у подростков, в том числе с различными типами социально-психологической дезадаптации «Ценностные приоритеты в твоей жизни» / К. Г. Семенова // Москва, 2023. – 128 с. URL: <https://mgppu.ru/resources/files/reestr/program/09.%20Семенова%20ПРОГРАММА.pdf> (дата обращения 11.04.2026).

Приложение Б

Сводные таблицы по результатам статистической обработки данных

Таблица Б.1 – Среднее арифметическое терминальных и инструментальных ценностей обучающихся 14–15 лет в общей выборке (n=536)

Наименование ценностей	Среднее	Стандартная ошибка	Стандартное отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Экссесс
1	2	3	4	5	6	7
Терминальные ценности						
Активная деятельная жизнь	9,100	0,224	5,212	27,174	0,298	-1,085
Жизненная мудрость	9,607	0,196	4,548	20,685	-0,046	-0,877
Здоровье	6,505	0,215	4,993	24,939	0,821	-0,450
Интересная работа	8,665	0,176	4,086	16,703	0,245	-0,437
Красота природы и искусства	11,533	0,226	5,262	27,694	-0,491	-1,136
Любовь	6,680	0,207	4,805	23,096	0,908	-0,103
Материально обеспеченная жизнь	5,912	0,206	4,788	22,929	1,005	0,063
Наличие хороших и верных друзей	8,288	0,197	4,586	21,039	0,354	-0,982
Общественное призвание	11,009	0,183	4,266	18,202	-0,417	-0,496
Познание	9,455	0,203	4,715	22,237	-0,321	-1,075
Продуктивная жизнь	9,760	0,198	4,615	21,302	-0,097	-0,857
Развитие	9,968	0,202	4,700	22,097	-0,001	-0,891
Развлечения	10,959	0,220	5,124	26,529	-0,423	-1,053
Свобода	8,730	0,232	5,394	29,106	-0,014	-1,235
Счастливая семейная жизнь	9,362	0,240	5,586	31,207	0,103	-1,408
Счастье других	14,027	0,178	4,130	17,062	-1,164	0,532
Творчество	12,280	0,208	4,836	23,394	-0,506	-1,128
Уверенность в себе	9,037	0,206	4,779	22,847	0,180	-1,095

Продолжение Таблицы Б.1

1	2	3	4	5	6	7
Инструментальные ценности						
Аккуратность	10,011	0,229	5,326	28,368	-0,131	-1,155
Воспитанность	8,395	0,225	5,219	27,241	0,326	-1,091
Высокие запросы	11,713	0,253	5,283	27,914	-0,441	-1,052
Жизнерадостность	8,656	0,194	5,882	34,598	0,195	-1,435
Исполнительность	10,317	0,221	4,505	20,302	-0,157	-0,866
Независимость	8,654	0,197	5,141	26,438	0,416	-0,984
Непримиримость к недостаткам в себе и других	12,204	0,209	4,583	21,008	-0,892	-0,251
Образованность	8,420	0,194	4,856	23,588	0,108	-1,167
Ответственность	7,745	0,197	4,521	20,439	0,417	-0,698
Рационализм	9,250	0,209	4,570	20,892	0,032	-1,073
Самоконтроль	7,678	0,210	4,852	23,544	0,381	-0,847
Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	7,574	0,199	4,879	23,805	0,311	-0,868
Твердая воля	8,180	0,217	4,629	21,429	0,054	-1,263
Терпимость	11,637	0,190	5,034	25,341	-0,456	-0,988
Широта взглядов	10,799	0,207	4,426	19,590	-0,399	-0,912
Честность	9,076	0,221	4,816	23,201	0,230	-1,067
Эффективность в делах	11,108	0,247	5,137	26,398	-0,535	-0,900
Чуткость	10,346	0,218	5,732	32,976	-0,149	-1,446

Таблица Б.2 – Значения коэффициента корреляции r-Спирмена между терминальными и инструментальными ценностями обучающихся 14–15 лет в общей выборке (n = 536)

Ценности	Аккуратность	Воспитанность	Высокие запросы	Жизнерадостность	Исполнительность	Независимость	Непримиримость к недостаткам в себе и других	Образованность	Ответственность
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Активная деятельная жизнь	,083	-,081	,014	,055	,024	-,084	,164**	,190**	,043
Жизненная мудрость	,189**	-,137**	,01	-,138**	-,031	-,04	,181**	,286**	,04
Здоровье	-,061	-,059	-,125**	,198**	-,041	,135**	,150**	-,125**	-,005
Интересная работа	-,125**	-,044	-,169**	,078	,144**	-,126**	-,174**	,134**	,084
Красота природы и искусства	,165**	,04	,250**	-,101*	,127**	-,324**	,127**	,049	-,145**
Любовь	-,014	,002	-,149**	,072	-,133**	-,196**	-,188**	-,156**	,115**
Материально обеспеченная жизнь	-,125**	-,127**	,079	-,109*	-,269**	-,122**	-,008	-,037	-,022
Наличие хороших и верных друзей	,098*	-,049	-,122**	,022	-,059	,048	-,121**	-,058	,005
Общественное призвание	-,123**	-,087*	,003	,150**	,008	-,043	,059	,048	-,051
Познание	,160**	-,023	,055	-,186**	,124**	-,177**	,108*	,124**	-,094*
Продуктивная жизнь	,168**	,171**	-,098*	,084	,154**	-,132**	-,071	,087*	-,026
Развитие	,123**	,232**	-,170**	,022	,367**	,012	-,159**	,027	,213**
Развлечения	-,079	-,042	,296**	-,025	-,015	,113**	-,022	-,099*	-,160**
Свобода	-,160**	-,137**	,122**	,206**	-,054	,403**	,115**	-,217**	-,129**

Продолжение Таблицы Б.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Счастливая семейная жизнь	-,109*	,204**	-,011	-,107*	-,165**	,110*	-,058	-,04	,120**
Счастье других	,187**	-,093*	,144**	-,014	-,102*	-,044	,187**	-,003	-,199**
Творчество	,255**	,276**	-,063	-,147**	-,082	-,188**	-,035	,019	,146**
Уверенность в себе	-,287**	,046	,013	-,072	,064	,320**	-,098*	-,126**	,01

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таблица Б.3 – Значения коэффициента корреляции r-Спирмена между терминальными и инструментальными ценностями обучающихся 14 – 15 лет в общей выборке (n = 536)

Ценности	Рационализм	Самоконтроль	Смелость в отстаивании своего мнения и взглядов	Твердая воля	Терпимость	Широта взглядов	Честность	Эффективность в делах	Чуткость
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Активная деятельная жизнь	,164**	-,106*	-,033	-,043	-,054	-,181**	-,036	-,092*	,003
Жизненная мудрость	,102*	-,103*	-,137**	-,051	,137**	-,032	-,249**	-,047	-,196**
Здоровье	,064	-,021	,083	-,008	-,135**	,239**	,132**	,076	-,178**
Интересная работа	-,142**	,139**	,026	,031	-,034	,049	,013	,252**	,025
Красота природы и искусства	-,241**	-,012	-,109*	-,011	,157**	-,276**	-,136**	-,065	,043

Продолжение Таблицы Б.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Любовь	-,119**	,145**	-,092*	,180**	-,210**	-,139**	,223**	,041	,355**
Материально обеспеченная жизнь	-,093*	,053	,061	,163**	-,08	-,033	,029	,191**	,090*
Наличие хороших и верных друзей	-,125**	,127**	,161**	,024	-,048	,127**	,293**	-,033	,043
Общественное призвание	-,085*	-,008	-,093*	-,057	,092*	,044	-,077	,207**	-,095*
Познание	,051	,140**	-,031	-,008	,066	-,150**	-,210**	,052	-,075
Продуктивная жизнь	-,001	-,053	-,143**	-,174**	,136**	-,022	,140**	,01	,130**
Развитие	-,013	,350**	-,133**	-,134**	,144**	-,07	-,078	-,225**	-,194**
Развлечения	-,311**	,123**	,254**	,007	,201**	,172**	-,230**	-,002	-,193**
Свобода	,342**	-,196**	,049	,031	,053	,192**	-,019	-,132**	-,094*
Счастливая семейная жизнь	-,029	-,105*	-,098*	,05	-,234**	,008	,210**	,054	,168**
Счастье других	,107*	-,253**	-,054	,148**	,388**	-,013	-,177**	-,089*	-,054
Творчество	-,061	,078	-,061	-,095*	-,066	-,269**	-,029	-,151**	,112**
Уверенность в себе	,215**	-,120**	,300**	,077	-,210**	,234**	,039	-,028	,031

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таблица Б.4 – Среднее арифметическое по уровням ценностей обучающихся мужского (n = 259) и женского (n = 277) пола

№ п/п	Ценности / Пол	Среднее арифм.		U-критерий Манна – Уитни, p	d-Коэна
		Муж.	Жен.		
1	2	3	4	5	6
Терминальные ценности					
1	Активная деятельная жизнь	8,857	9,326	0,482	-0,093
2	Жизненная мудрость	9,973	9,269	0,082	0,155
3	Здоровье	6,737	6,290	0,287	0,093
4	Интересная работа	8,471	8,846	0,394	-0,092
5	Красота природы и искусства	11,622	11,452	0,571	0,032
6	Любовь	7,104	6,287	0,152	0,171
7	Материально обеспеченная жизнь	5,757	6,057	0,498	-0,063
8	Наличие хороших и верных друзей	8,278	8,297	0,993	-0,004
9	Общественное призвание	11,008	11,011	0,756	-0,001
10	Познание	9,216	9,677	0,423	-0,098
11	Продуктивная жизнь	9,537	9,864	0,356	-0,071
12	Развитие	9,560	10,348	0,066	-0,168
13	Развлечения	10,649	11,247	0,212	-0,117
14	Свобода	8,656	8,799	0,834	-0,026
15	Счастливая семейная жизнь	9,707	9,043	0,213	0,119
16	Счастье других	14,332	13,746	0,126	0,142
17	Творчество	12,193	12,362	0,725	-0,035
18	Уверенность в себе	9,077	9,000	0,948	0,016
Инструментальные ценности					
1	Аккуратность	9,598	10,394	0,083	-0,150
2	Воспитанность	8,054	8,713	0,15	-0,126
3	Высокие запросы	11,942	11,502	0,322	0,083
4	Жизнерадостность	8,378	8,914	0,316	-0,091
5	Исполнительность	10,023	10,591	0,154	-0,126
6	Независимость	8,490	8,806	0,343	-0,066
7	Непримиримость к недостаткам в себе и других	12,409	12,014	0,645	0,086

Продолжение Таблицы Б.4

1	2	3	4	5	6
8	Образованность	8,380	8,459	0,829	0,017
9	Ответственность	7,757	7,735	0,844	0,006
10	Рационализм	9,332	9,176	0,668	0,034
11	Самоконтроль	7,683	7,674	0,952	0,002
12	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	7,541	7,606	0,921	-0,013
13	Твердая воля	8,718	7,681	0,059	0,255
14	Терпимость	11,205	12,039	0,54	-0,166
15	Широта взглядов	10,931	10,677	0,71	0,057
16	Честность	8,957	9,186	0,649	-0,048
17	Эффективность в делах	11,171	11,050	0,602	0,023
18	Чуткость	10,550	10,158	0,346	0,068

*Значимость различий на уровне 0,05.

Таблица Б.5 – Коэффициент корреляции r-Спирмена между профилями терминальных и инструментальных ценностей между мужской (n = 259) и женской (n = 277) выборками

Выборка	Терминальные ценности		Инструментальные ценности	
	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
Мужская		0,940**		0,944**
Женская	0,940**		0,944**	

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таблица Б.7 – Коэффициент корреляции r-Спирмена между профилями терминальных и инструментальных ценностей 14- и 15-летних обучающихся

Возраст	Терминальные ценности		Инструментальные ценности	
	14 лет	15 лет	14 лет	15 лет
14 лет		0,934**		0,887**
15 лет	0,934**		0,887**	

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таблица Б.6 - Среднее арифметическое по уровням ценностей у обучающихся
14 (n = 324) и 15 (n = 214) лет

№ п/п	Ценности	Среднее арифм.		U Манна-Уитни, p	d-Коэна
		14 лет	15 лет		
1	2	3	4	5	6
Терминальные ценности					
1	Активная деятельная жизнь	9,593	8,355	0,007	0,239
2	Жизненная мудрость	9,630	9,575	0,888	0,012
3	Здоровье	6,284	6,841	0,306	0,116
4	Интересная работа	8,904	8,304	0,087	0,147
5	Красота природы и искусства	11,861	11,037	0,104	0,157
6	Любовь	6,855	6,416	0,244	0,091
7	Материально обеспеченная жизнь	5,889	5,949	0,689	0,012
8	Наличие хороших и верных друзей	8,438	8,061	0,513	0,082
9	Общественное призвание	10,849	11,252	0,405	0,095
10	Познание	9,343	9,626	0,396	0,060
11	Продуктивная жизнь	9,383	10,196	0,086	0,177
12	Развитие	9,830	10,178	0,340	0,074
13	Развлечения	11,065	10,799	0,467	0,052
14	Свобода	8,247	9,463	0,089	0,227
15	Счастливая семейная жизнь	9,386	9,327	0,090	0,010
16	Счастье других	14,006	14,061	0,557	0,013
17	Творчество	12,460	12,009	0,444	0,093
18	Уверенность в себе	8,904	9,238	0,418	0,070
Инструментальные ценности					
1	Аккуратность	10,367	9,472	0,079	0,169
2	Воспитанность	8,620	8,056	0,258	0,108
3	Высокие запросы	11,673	11,776	0,903	0,019
4	Жизнерадостность	8,861	8,346	0,500	0,088
5	Исполнительность	10,478	10,075	0,281	0,090
6	Независимость	8,620	8,706	0,888	0,017
7	Непримиримость к недостаткам в себе и других	12,296	12,065	0,834	0,050
8	Образованность	8,676	8,033	0,113	0,133

Продолжение Таблицы Б.6

1	2	3	4	5	6
9	Ответственность	7,812	7,645	0,788	0,037
10	Рационализм	9,228	9,285	0,785	0,012
11	Самоконтроль	7,747	7,575	0,804	0,035
12	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	7,577	7,570	0,853	0,001
13	Твердая воля	8,037	8,497	0,419	0,078
14	Терпимость	11,370	12,042	0,119	0,134
15	Широта взглядов	10,620	11,070	0,266	0,102
16	Честность	8,848	9,421	0,210	0,120
17	Эффективность в делах	10,520	11,995	0,032	0,293
18	Чуткость	10,214	10,547	0,604	0,061

Таблица Б.8 – Критерии равенства средних значений группы обучающихся с признаками социально-психологической дезадаптации и адаптированных обучающихся

Ценности	Лямбда Уилкса	F	ст.св.1	ст.св.2	знач.
1	2	3	4	5	6
Интересная работа	0,986	7,754	1	535	0,006
Наличие хороших и верных друзей	0,988	6,238	1	535	0,013
Продуктивная жизни	0,989	5,947	1	535	0,015
Развитие	0,985	7,970	1	535	0,005
Развлечение	0,911	52,125	1	535	0,000
Счастье других	0,978	12,054	1	535	0,001
Уверенность в себе и своих силах	0,977	12,246	1	535	0,001
Воспитанность	0,981	10,279	1	535	0,001
Высокие запросы	0,996	2,119	1	535	0,146
Исполнительность	0,965	19,158	1	535	0,000
Непримиримость к недостаткам в себе и других	0,967	17,998	1	535	0,000
Рационализм	0,988	6,319	1	535	0,012
Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	0,974	14,266	1	535	0,000
Твердая воля	0,983	9,099	1	535	0,003

Продолжение Таблицы Б.8

1	2	3	4	5	6
Эффективность в делах	0,985	8,079	1	535	0,005
Глобальное самоотношение	0,710	217,234	1	535	0,000
Адаптивность	0,910	52,875	1	535	0,000
Дезадаптивность	0,859	87,094	1	535	0,000
Агрессивность	0,710	216,933	1	535	0,000
Ситуативная тревожность	0,773	156,251	1	535	0,000
Личностная тревожность	0,794	138,371	1	535	0,000
Социально обусловленное поведение	0,862	85,218	1	535	0,000
Делинквентное поведение	0,811	124,197	1	535	0,000
Зависимое поведение	0,907	54,356	1	535	0,000
Агрессивное поведение	0,779	151,086	1	535	0,000
Суицидальное поведение	0,777	152,722	1	535	0,000
Депрессия	0,698	230,246	1	535	0,000

Примечание. λ -Лямбда Уилкса – критерий равенства групповых средних; F – критерий Фишера, сравнение дисперсий; ст.св.1 – степень свободы групповой ($p-1$); ст.св.2 – степень свободы всей совокупности ($N-n$); Значимость – $p=0,000$, в границах $p=0,001$, указывающее на достоверность различий.

Таблица Б.9 – Результаты применения критерия λ -Лямбда Уилкса

Критерий для функций	Лямбда Уилкса	Хи-квадрат	ст. св.	знач.
1	0,338	562,583	28	0

Таблица Б.10 – Значения канонических функций

Функция	Собственное значение	% дисперсии	Суммарный %	Каноническая корреляция
1	1,963а	100,0	100,0	0,814

Таблица Б.11 – Корреляция ценностных ориентаций с личностными особенностями обучающихся группы риска (n = 117)

Переменные	СО	ДА	АД	СТ	ЛТ	Депр.
Интересная работа	-,01	,051	-,045	-,194*	-,029	-,041
Наличие хороших и верных друзей	-,084	-,067	-,103	,112	-,078	,045
Продуктивная жизнь	,086	-,019	0	-,122	,027	-,078
Развитие	,016	,112	,063	-,013	,027	-,175
Развлечения	-,012	,27**	,045	,007	,217*	-,05
Счастье других	-,035	-,223*	-,096	,201*	-,02	,189*
Уверенность в себе и своих силах	,174	,015	,006	-,03	,163	,029
Воспитанность	,018	-,005	,091	-,052	-,11	,095
Высокие запросы	-,034	,049	,016	,091	,086	,11
Исполнительность	,156	,054	-,021	,02	,092	-,076
Непримиримость к недостаткам в себе и других	-,183*	-,13	,105	,02	,01	,143
Рационализм	,058	-,039	,004	,063	-,01	-,17
Смелость в отстаивании своего мнения и взглядов	,008	,159	,07	-,004	,148	-,009
Твердая воля	-,138	,072	,079	,071	,155	,024
Эффективность в делах	,025	-,08	-,11	-,149	,055	-,141

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*** СО – самоотношение; ДА – дезадаптивность; АД – адаптивность; АГР – агрессивность; СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; СОП – социально обусловленное поведение; ДП – делинквентное поведение; ЗП – зависимое поведение; АП – агрессивное поведение; СП – суицидальное поведение; Депр. – депрессия.

Таблица Б.12 – Корреляция ценностных ориентаций с поведенческими особенностями обучающихся группы риска (n = 117)

Переменные	АГР	СОП	ДП	ЗП	АП	СП
Интересная работа	-,49	-,142	-,065	,124	-,042	,081
Наличие хороших и верных друзей	-,001	-,106	-,099	-,161	,042	-,133
Продуктивная жизнь	-,133	-,04	-,246**	,071	-,057	-,039
Развитие	-,059	,002	-,011	-,047	-,011	,045
Развлечения	-,024	,066	-,03	,058	,156	-,072
Счастье других	,105	-,039	,036	-,228*	-,186*	-,059
Уверенность в себе и своих силах	,313**	,114	,106	,139	,04	-,169
Воспитанность	,067	,024	-,058	-,229*	-,143	-,094
Высокие запросы	-,103	,052	-,072	-,13	-,027	-,19*
Исполнительность	,049	,112	-,132	-,093	,08	-,027
Непримиримость к недостаткам в себе и других	-,114	-,132	,074	,033	-,041	,109
Рационализм	-,021	-,11	,085	-,015	-,077	,083
Смелость в отстаивании своего мнения и взглядов	,153	,022	,199*	,288**	,248**	-,02
Твердая воля	,04	-,007	-,024	,089	-,149	-,005
Эффективность в делах	-,069	,012	0	,127	,006	,03

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*** СО – самоотношение; ДА – дезадаптивность; АД – адаптивность; АГР – агрессивность; СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; СОП – социально обусловленное поведение; ДП – делинквентное поведение; ЗП – зависимое поведение; АП – агрессивное поведение; СП – суицидальное поведение; Депр. – депрессия.

Таблица Б.13 – Корреляция ценностных ориентаций с личностными особенностями обучающихся группы норма (n = 419)

Переменные	СО	ДП	АД	СТ	ЛТ	Депр.
Интересная работа	-,01	-,008	-,015	,059	,013	,036
Наличие хороших и верных друзей	-,04	,059	,036	-,078	-,053	,014
Продуктивная жизнь	-,047	-,005	,088	-,002	,012	-,12*
Развитие	-,088	-,067	,093	,058	,081	-,078
Развлечения	,133**	,187**	-,231**	-,253**	-,25**	,026
Счастье других	,025	,035	-,079	-,012	,007	-,013
Уверенность в себе и своих силах	,042	,084	-,116*	-,13**	-,066	-,03
Воспитанность	,002	-,017	,027	-,034	,016	-,035
Высокие запросы	,126**	,098*	-,17**	-,2**	-,204**	,037
Исполнительность	-,037	-,027	-,007	,001	,055	,038
Непримиримость к недостаткам в себе и других	-,026	,034	-,045	-,138**	-,100*	,093
Рационализм	052	-,144**	,125*	,182**	,126**	,073
Смелость в отстаивании своего мнения и взглядов	,024	,066	-,087	-,111*	-,102*	,018
Твердая воля	,007	,077	-,067	,009	,018	-,081
Эффективность в делах	,036	,117*	-,035	-,094	-,063	-,04

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*** СО – самоотношение; ДА – дезадаптивность; АД – адаптивность; АГР – агрессивность; СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; СОП – социально обусловленное поведение; ДП – делинквентное поведение; ЗП – зависимое поведение; АП – агрессивное поведение; СП – суицидальное поведение; Депр. – депрессия.

Таблица Б.14 – Корреляция ценностных ориентаций с поведенческими особенностями обучающихся группы норма (n = 419)

Переменные	АГР	СОП	ДП	ЗП	АП	СП
Интересная работа	,049	,083	,103*	,1*	,089	,097*
Наличие хороших и верных друзей	-,047	-,034	,007	,069	,06	,065
Продуктивная жизнь	,051	,03	-,077	-,023	-,015	-,038
Развитие	,115*	-,001	-,057	-,078	-,004	-,038
Развлечения	-,23**	-,011	-,024	,045	-,029	,039
Счастье других	,044	-,015	-,086	-,018	0	-,037
Уверенность в себе и своих силах	-,134**	-,022	-,029	-,007	-,062	-,01
Воспитанность	,064	-,005	-,046	,018	,027	,027
Высокие запросы	-,135**	,072	-,058	,009	-,033	-,02
Исполнительность	,106*	,006	,076	,124*	,158**	,147**
Непримиримость к недостаткам в себе и других	-,029	,049	-,012	-,013	-,012	,027
Рационализм	,063	-,042	-,01	-,16**	-,098*	-,018
Смелость в отстаивании своего мнения и взглядов	-,147**	,008	,088	,1*	,075	,114*
Твердая воля	,007	,07	,008	,062	,038	,01
Эффективность в делах	-,084	,093	,043	,114*	,085	,011

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*** СО – самоотношение; ДА – дезадаптивность; АД – адаптивность; АГР – агрессивность; СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; СОП – социально-обусловленное поведение; ДП – делинквентное поведение; ЗП – зависимое поведение; АП – агрессивное поведение; СП – суицидальное поведение; Депр. – депрессия.