

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Чеченский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



КУРБАНОВ Рамзан Асвадович

**ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ
У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛАКТИКИ
ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Специальность: 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических
наук, профессор
И. В. Мусханова

Грозный – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ЛИЧНОСТИ	22
1.1. Категории «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение» как объект междисциплинарного исследования	22
1.2. Педагогический вуз как пространство интеграции событийных форматов формирования ценностных ориентиров и профилактики противоправного поведения студентов	49
1.3. Модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения	71
Выводы по первой главе.....	104
ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УСТОЙЧИВЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	110
2.1. Организация и методика педагогического эксперимента по формированию устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов.....	110
2.2. Реализация модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения.....	132
2.3. Анализ результатов педагогического эксперимента	156
Выводы по второй главе	177
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	184
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	191
Приложение А	218
Приложение Б	234
Приложение В.....	241
Приложение Г	247
Приложение Д.....	254
Приложение Е	259
Приложение Ж.....	268
Приложение И	275
Приложение К.....	292
Приложение Л.....	318
Приложение М.....	324

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития российского общества переживает глубокую трансформацию ценностно-смысловой сферы личности под воздействием процессов цифровизации, медиатизации, глобальной коммуникации и внешнего информационно-психологического давления. Темпы и масштабы этих изменений превышают возможности традиционных механизмов социализации, что объективно создает условия для ценностной дезориентации молодежи и проявляется в распространении деструктивных форм социальной активности – правонарушений, агрессивного и аутоагрессивного поведения, вовлеченности в субкультурные практики антисоциального характера. В этих условиях стратегической задачей государства, общества и системы образования становится сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей как мировоззренческой основы национальной безопасности и устойчивого развития страны.

Проблема формирования устойчивых ценностных ориентиров личности регламентируется следующей нормативно-правовой базой:

Указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», в котором закреплён нормативный перечень традиционных ценностей: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь, историческая память, единство народов России; Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации»; Распоряжение Правительства Российской Федерации № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++ по направлениям

педагогического образования; Профессиональный стандарт «Педагог» (приказ Минтруда России № 544н). Данные нормативные документы образуют государственно-педагогическую рамку, в которой формирование устойчивых ценностных ориентиров личности специалиста рассматривается одновременно как личностная и профессионально-педагогическая задача. Нормативным основанием исследования избран федеральный уровень регулирования: это обеспечивает универсальность разработанной модели и возможность ее воспроизведения в педагогических вузах любого субъекта Российской Федерации. Региональное законодательство в сфере сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей не противоречит федеральному, а конкретизирует его применительно к этнокультурной специфике территории; в настоящем исследовании эта специфика учтена содержательно – через этнокультурные форматы воспитательной работы и опору на региональные этнопедагогические исследования (В. Х. Акаев [12], Ш. М.-Х. Арсалиев [19], И. В. Мусханова [121], З. И. Хасбулатова [180]).

Особую значимость данная проблема приобретает в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов, так как именно учителю предстоит не только демонстрировать собственную нормативную устойчивость и приверженность традиционным духовно-нравственным ценностям, но и выступать активным транслятором этих смыслов в работе с подрастающим поколением, носителем профессионально-педагогической культуры и агентом превентивной педагогической деятельности. Деформация ценностных ориентиров у будущего педагога несет двойную социальную угрозу. Она ведет как к снижению его собственной нормативной устойчивости, так и к воспроизводству правового нигилизма и ценностной размытости в школьной среде. Это объясняет запрос системы высшего педагогического образования на разработку специальных превентивных педагогических технологий, которые обеспечат формирование устойчивых ценностных ориентиров в единстве личностного и профессионально-педагогического измерений.

В педагогической науке утвердилось положение о приоритете превентивно-педагогической стратегии над административно-карательным подходом к

профилактике противоправного поведения (Е. В. Змановская [79], Ю. А. Клейберг [88], Г. М. Миньковский [116], А. П. Сманцер [160; 161]). Доказана роль ценностно-нормативной сферы как первичной детерминанты противоправного поведения (С. А. Беличева [29], В. Н. Кудрявцев [97], А. Р. Ратинов [142]). Однако в массовой педагогической практике сохраняется разрыв между декларированием ценностной ориентации воспитательной работы и ее операциональным обеспечением. Отсутствует целостная педагогическая модель, в которой ценностные приоритеты, психологические механизмы их формирования, организационно-педагогические условия и диагностический инструментарий выстраивались бы в единую дедуктивную цепочку, обеспечивающую методологическую целостность формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога.

Особая актуальность исследования обусловлена общественным запросом на педагога, обладающего устойчивыми ценностными ориентирами, способного выступать носителем традиционных духовно-нравственных ценностей и агентом профилактики противоправного поведения подрастающего поколения, в соответствии с нормативно-правовыми требованиями государства к содержанию воспитательной работы в системе высшего педагогического образования. Кроме этого, социальный заказ связан с научно-педагогической потребностью в разработке целостной структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров, объединяющей в единой логике аксиологические, средово-событийные и превентивно-педагогические основания воспитательного процесса; запросом образовательной практики на валидизированный диагностический инструментарий, операционализирующий устойчивость ценностных ориентиров будущего педагога.

Состояние и степень разработанности проблемы. Проблема формирования ценностных ориентиров личности и профилактики противоправного поведения носит комплексный и междисциплинарный характер, и ее разработка ведется в философии, социологии, психологии, юриспруденции и

педагогике, что обеспечивает многоплановость теоретических оснований настоящего исследования.

Философско-аксиологические основания осмысления ценностей и ценностных ориентиров заложены в работах А. Г. Здравомыслова [78], М. С. Кагана [86], В. П. Тугаринова [168]. Ценностные ориентиры выступают здесь как смыслообразующие основания жизнедеятельности личности и фактор ее мировоззренческой устойчивости. Социологические подходы к ценностям как социально обусловленным регуляторам поведения, а к противоправному поведению – как форме социальной девиации, представлены в трудах Л. Е. Беляевой [30], Л. И. Божович [35], Д. Е. Щипановой [190].

Психологические концепции ценностно-смысловой регуляции поведения и ценностных ориентаций личности развиты в трудах В. А. Ядова [193] (диспозиционная концепция социального поведения), А. Н. Леонтьева [102] (теория «знаемых» и «реально действующих» мотивов), Л. И. Божович [35], Д. Е. Щипановой [190], Л. Е. Беляевой [30]. Ценностно-нормативная концепция личности правонарушителя, обоснованная А. Р. Ратиновым [142], и положения С. А. Беличевой [29] о трехкомпонентной структуре внутренней регуляции поведения (когнитивной, эмоционально-волевой, поведенческой). Вместе они образуют психологическое основание понимания противоправного поведения как результата деформации ценностно-смысловой сферы личности.

Юридические аспекты проблемы профилактики правонарушений и формирования правосознания исследованы в работах В. Н. Кудрявцева [97], Г. М. Миньковского [116], Е. А. Певцовой [133], А. Р. Ратинова [142]. Эти авторы обосновывают приоритет ранней педагогической профилактики над репрессивными мерами и трактуют устойчивые ценностные ориентиры как высший уровень правосознания – позитивную ответственность личности.

Педагогические основания формирования ценностных ориентиров обучающихся представлены в исследованиях И. В. Агличевой [11], Н. А. Асташовой [21; 22], В. И. Байтуганова [25], Ю. А. Илларионовой [83], И. Ф. Исаева [85], В. А. Сластенина [157], М. С. Фокиной [176], Г. И. Чижаковой

[158], разрабатывающих концепции профессионально-педагогической культуры и аксиологического компонента подготовки будущего педагога. Превентивно-педагогический контур проблемы развит в работах О. Б. Алпатовой [16], Л. С. Деминой [62; 63], Е. В. Змановской [79], Ю. А. Клейберга [88], М. Г. Сергеевой [153], А. П. Сманцера [160; 161], Е. Н. Стельмах [164]. Указанные авторы обосновывают природу девиантного поведения как результат нарушения процесса интериоризации норм и эмпирически фиксируют дефицит превентивной подготовленности будущих педагогов; методическое обеспечение этой работы систематизировано в материалах по профилактике девиантного поведения обучающихся [122].

Концепции образовательной среды и воспитательного события как механизма формирования ценностных ориентиров личности развиты в трудах Н. В. Гречанниковой [54], Д. В. Григорьева [55; 56], Л. И. Новиковой [124], В. И. Слободчикова [159], И. Ю. Шустовой [188; 189], В. А. Ясвина [195], а также в исследованиях Е. А. Акимовой [13], А. У. Атаевой [23], Е. В. Бондаревой [36], С. А. Васильевой [38], А. В. Вотинцева [43], Е. И. Зариповой [77], В. К. Игнатовича [80], С. И. Остапенко [127], О. Б. Пановой [129], М. П. Прохоровой [140], И. В. Родиной [144], В. Н. Филипповой [172], А. Р. Черкесовой [182], А. М. Эдиева [191]. Теоретико-методологические основания педагогического моделирования и согласованности компонентов педагогической системы представлены работами И. Е. Балыковой [26], В. П. Беспалько [32], И. О. Котляровой [94], В. И. Писаренко [138].

Применительно к проблематике профессиональной подготовки будущих педагогов, формирования ценностных ориентиров в условиях современной реальности, значимыми выступают исследования Э. Д. Алисултановой [15], Ф. У. Базаевой [24], Н. М. Борытко [37], Н. А. Глузман [50], А. В. Глузмана [49], Е. В. Говердовской [51], Н. В. Горбуновой [52], Н. А. Поповановой [139] (формирование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза как основы их профессиональной компетентности), И. А. Биккинина [34], Л. К. Гребенкиной [53], Е. С. Губченко [57], Е. Ю. Игнатьевой

[81], И. Ф. Игропуло [82], М. Г. Кузнецова [98], Ж. М. Макажановой [109], Д. Д. Миронова [117], О. Л. Осадчук [126], М. И. Рожкова [145], А. Л. Хасенгалиева [181], А. В. Чураковой [183] (формирование профессиональной позиции будущих сотрудников МВД), А. М. Динаева [65] (развитие универсальных компетенций будущего педагога в инновационной среде педагогической мастерской), К. Р. Межидовой [113] (развитие этноэстетической культуры будущих педагогов средствами народной педагогики чеченцев). Региональные этнопедагогические основания воспитательной работы в условиях Чеченской Республики разработаны в трудах Ш. М.-Х. Арсалиева [19], В. Х. Акаева [12], И. В. Мусхановой [121], З. И. Хасбулатовой [180].

На основе анализа научной литературы отметим наличие исследовательского интереса к данной проблематике. В то же время недостаточно разработанными остаются вопросы, связанные с формированием устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов средствами профилактики противоправного поведения.

Проведенный теоретический анализ позволил выявить **противоречия** между:

- объективной потребностью государства и общества в педагоге, обладающем устойчивой гражданской, нравственной и правовой позицией и недостаточной разработанностью механизмов формирования ценностных ориентиров студентов в процессе их профессиональной подготовки;
- воспитательным потенциалом образовательной среды педагогического вуза и недостаточной интеграцией аксиологического, системно-деятельностного, средово-событийного и превентивно-педагогического подходов в процесс профилактики противоправного поведения студентов;
- возрастающей значимостью профилактики противоправного поведения в студенческой среде и преобладанием преимущественно информационно-разъяснительных форм воспитательной работы;
- необходимостью объективной оценки уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров у студентов и недостаточной

разработанностью валидизированного диагностического инструментария, позволяющего выявлять их связь с профилактикой противоправного поведения.

Совокупность указанных противоречий позволила сформулировать **проблему исследования**: каковы теоретико-методологические основания и организационно-педагогические условия формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения?

В связи с этим была сформулирована **тема диссертационного исследования**: «Формирование устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения».

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих педагогов.

Предмет исследования – теоретико-методологические основания и организационно-педагогические условия формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что формирование устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов выступает действенным механизмом профилактики противоправного поведения и будет педагогически результативным, если:

- устойчивые ценностные ориентиры рассматриваются как высший уровень диспозиционной системы личности, а их дефицит – как первичная детерминанта противоправного поведения, что обосновывает приоритет ценностно ориентированной превентивной стратегии над запретительно-дисциплинарной;
- образовательная среда вуза функционирует как пространство событийной общности, в котором ценностно-нормативное содержание осваивается не в

информационно-лекционном, а в событийном формате, обеспечивающем интериоризацию социально одобряемых норм до уровня личностного смысла;

– процесс формирования реализуется на основе структурно-функциональной модели, построенной по принципу сквозной методологической дедукции «подход – принцип – условие – психологический механизм – критерий», и подкреплен комплексом организационно-педагогических условий (конструирование событийной общности, обеспечение субъектной позиции студента, интеграция содержания психолого-педагогических дисциплин с задачами формирования девиантологической компетентности, гуманистически ориентированная диалогическая среда);

– в образовательном процессе целенаправленно запускаются психологические механизмы ценностно-смысловой интериоризации, профессионально-педагогической идентификации и превентивной экстериоризации, обеспечивающие переход присвоенной ценности в устойчивую модель правомерного поведения;

– достигнутый уровень сформированности устойчивых ценностных ориентиров диагностируется по согласованности когнитивного, ценностного и поведенческого критериев, а его повышение сопровождается снижением выраженности склонности студента к противоправному поведению.

Цель и гипотеза определили задачи исследования:

– раскрыть содержание и структуру категорий «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение» как объекта междисциплинарного исследования; обосновать причинно-следственную связь между деформацией ценностно-смысловой сферы личности и противоправным поведением;

– выявить педагогический потенциал образовательной среды педагогического вуза как пространства интеграции событийных форматов формирования ценностных ориентиров и профилактики противоправного поведения;

– теоретически обосновать и разработать структурно-функциональную модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в

контексте профилактики противоправного поведения, обосновать комплекс организационно-педагогических условий ее реализации;

- определить критерии, показатели и уровни сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения;

- проанализировать результаты педагогического эксперимента, обосновать эффективность разработанной структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения и комплекса организационно-педагогических условий ее реализации.

Теоретико-методологическую основу исследования составила иерархическая система четырех взаимодополняющих подходов. Ведущим служит аксиологический подход (И. В. Агличева, Н. А. Астахова, Ю. А. Илларионова, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин), дополняющими – системно-деятельностный (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. В. Дивеев, А. Н. Леонтьев, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин) и средово-событийный (Д. В. Григорьев, Л. И. Новикова, И. Ю. Шустова, В. А. Ясвин), прикладным – превентивно-педагогический подход с компетентностной рамкой (Е. В. Змановская, Ю. А. Клейберг, А. П. Сманцер).

Названные подходы не равноположены и не суммируются механически. Их интеграция обеспечивается принципом сквозной методологической дедукции, согласно которому каждый подход реализуется на «своем» уровне модели и передает результат следующему. Аксиологический подход задает целевую рамку (ценность как предмет и результат воспитания). Системно-деятельностный раскрывает механизм присвоения ценности (деятельность, поэтапное формирование умственных действий и интериоризация – Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин). Средово-событийный задает условие присвоения (событийная общность образовательной среды). Превентивно-педагогический определяет целевой ориентир – профилактику противоправного поведения – и критерии результативности. Тем самым выстраивается единая дедуктивная цепь

«подход → принцип → условие → психологический механизм → критерий», в которой основания не дублируют, а последовательно дополняют друг друга.

Теоретической основой исследования послужили: философские и социологические концепции ценностей и ценностной регуляции поведения (А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган, В. П. Тугаринов); психологические концепции диспозиционной регуляции социального поведения и ценностных ориентаций личности (Л. Е. Беляева, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Е. Щипанова, В. А. Ядов); ценностно-нормативная концепция личности правонарушителя А. Р. Ратинова и положения С. А. Беличевой о трехкомпонентной структуре внутренней регуляции поведения; концепции превентивной педагогики и педагогической девиантологии (Д. Б. Андреева [17], Ю. М. Антонян, Е. В. Змановская, С. Ш. Казданян [87], Ю. А. Клейберг, В. Н. Кудрявцев, В. Д. Менделевич, Г. М. Миньковский, Г. Н. Сидоров [155], А. П. Сманцер); концепции образовательной среды и воспитательного события (Д. В. Григорьев, А. С. Макаренко, Л. И. Новикова, В. И. Слободчиков, В. А. Сухомлинский, И. Ю. Шустова, В. А. Ясвин); концепции профессионально-педагогической культуры и аксиологического компонента подготовки будущего педагога (Н. А. Асташова, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква); теории педагогического моделирования и согласованности компонентов педагогической системы (И. Е. Балыкова, В. П. Беспалько, А. А. Костюнина [93], И. О. Котлярова, В. И. Писаренко, Л. Г. Светоносова [151]); региональные этнопедагогические исследования (Ш. М.-Х. Арсалиев, В. Х. Акаев, И. В. Мусханова, З. И. Хасбулатова).

Методы исследования: теоретические (анализ философской, социологической, психолого-педагогической, юридической и нормативно-правовой литературы по проблеме исследования; сравнение, обобщение и систематизация научных данных; концептуализация авторских рабочих определений; педагогическое моделирование); эмпирические (педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; анкетирование; тестирование (тест ценностных ориентаций М. Рокича;

Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой; опросник агрессии А. Басса и М. Перри (BPAQ-24) в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского; методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла); экспертная оценка; систематическое включенное наблюдение преподавателя-тьютора; контент-анализ открытых ответов); методы математической статистики (методы описательной статистики; t-критерий Стьюдента и критерий хи-квадрат Пирсона для проверки значимости различий между распределениями; коэффициент согласия Козна (κ) для оценки межэкспертной надежности; коэффициент содержательной валидности (CVR) Лоше для валидации авторских инструментов).

Опытно-экспериментальная база исследования: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет». Выборку составили 200 студентов бакалавриата (100 студентов экспериментальной группы и 100 студентов контрольной группы). Они обучаются по четырём направлениям подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Основные этапы исследования.

Первый этап (2021–2023 гг.) – поисково-теоретический, был направлен на всестороннее осмысление заявленной научной проблемы, и на этом этапе проводился анализ отечественной и зарубежной научной литературы, а также обобщение практического опыта формирования ценностных ориентиров будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки. Были уточнены методологические основания исследования, сформулированы цель, объект, предмет, гипотеза и задачи работы. Концептуализированы авторские рабочие определения категорий «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение». Разработана структурно-функциональная модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов. На этом этапе также

осуществлялась поисковая разработка, экспертная оценка и первичная апробация авторского диагностического обеспечения исследования.

На втором, экспериментальном, этапе (2024–2025 гг.) выявлялись социально-психологические и педагогические особенности студенческой молодежи, детерминирующие содержательно-структурную специфику формирования устойчивых ценностных ориентиров. Велась разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация программы реализации структурно-функциональной модели. Были определены, научно аргументированы и реализованы организационно-педагогические условия, обеспечивающие повышение уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров будущих педагогов. Разработан и валидизирован авторский диагностический инструментарий (авторская методика диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога, карта педагогического наблюдения). Проводилась опытно-экспериментальная работа, включавшая констатирующий, формирующий и контрольный этапы, в ходе которых проверялись результативность разработанной модели, динамика исследуемого качества и эффективность предложенных организационно-педагогических условий.

В ходе третьего, обобщающего, этапа (2026 г.) подводились итоги исследования – анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы по формированию устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения. Сформулированы выводы проводимого исследования. Оформлялись материалы диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– уточнено содержание категорий «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение»: в отличие от традиционного понятия «ценностные ориентации», устойчивые ценностные ориентиры определены через признак нормативно-правовой устойчивости и раскрыты как высший уровень правосознания – позитивная ответственность личности; обоснована причинно-

следственная связь между деформацией ценностно-смысловой сферы личности и противоправным поведением студента;

- раскрыт педагогический потенциал образовательной среды педагогического вуза как пространства интеграции событийных форматов формирования ценностных ориентиров и профилактики противоправного поведения, существенным авторским вкладом в обоснование которого выступает разграничение событийного и информационно-лекционного форматов как условий перехода ценностной нормы в устойчивую модель правомерного поведения;

- теоретически обоснована и разработана структурно-функциональная модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов как механизма профилактики противоправного поведения, которая, в отличие от известных аксиологических моделей, построена по принципу сквозной методологической дедукции «подход – принцип – условие – психологический механизм – критерий» и включает в методологический блок три психологических механизма (ценностно-смысловой интериоризации, профессионально-педагогической идентификации, превентивной экстериоризации); обоснован комплекс организационно-педагогических условий ее реализации;

- определены критерии, показатели и уровни сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов, авторский вклад в разработку которых состоит в интегральной оценке устойчивости через согласованность результатов трех критериев (когнитивного, ценностного, поведенческого) и в авторском диагностическом инструментарии (методика диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога и карта педагогического наблюдения), операционализирующем нормативный перечень традиционных ценностей Указа Президента РФ № 809;

- проанализированы результаты педагогического эксперимента и обоснована эффективность разработанной модели и комплекса организационно-педагогических условий: статистически подтверждена (корреляционный, факторный и дисперсионный анализ, $N = 200$) обратная связь между уровнем сформированности устойчивых ценностных ориентиров и выраженностью

склонности к противоправному поведению, что эмпирически доказывает превентивный потенциал ценностного воспитания.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении ключевых дефиниций «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение», определении их содержания и структуры применительно к будущим педагогам, что углубляет научные представления о сущности и взаимосвязи этих феноменов и расширяет теоретико-методологические основания превентивной педагогики; в обосновании и разработке структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов, существенным авторским вкладом в архитектуру которой служит построение по принципу сквозной методологической дедукции и включение в методологический блок психологических механизмов; в обосновании критериев, показателей и уровней сформированности устойчивых ценностных ориентиров, обеспечивающих интегральную оценку устойчивости через анализ согласованности результатов трех критериев; в расширении методологической базы превентивной педагогики через интеграцию аксиологического, системно-деятельностного, средово-событийного и превентивно-педагогического подходов в иерархическую систему «ведущий – дополняющие – прикладной»; в разработке типологии современных событийных форматов воспитательной работы с будущими педагогами, обеспечивающих интериоризацию социально одобряемых норм и ценностей до уровня личностного смысла.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и эмпирической верификации структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов и комплекса организационно-педагогических условий ее реализации; в создании авторской валидизированной методики диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога, операционализирующей содержание Указа Президента РФ № 809, и авторской карты педагогического наблюдения, представляющих самостоятельную методическую ценность и применимых в воспитательной работе вузов и в дальнейших педагогических исследованиях; в

разработке методического обеспечения апробации модели – сценариев событийных форматов (стратегическая сессия, обучающий интенсив, профилактическая встреча, дискуссионная площадка и т.д.), готовых к воспроизведению в воспитательной практике педагогического вуза; в разработке методических рекомендаций по проведению профилактической работы в образовательной среде педагогического вуза, в том числе модели поэтапного сопровождения и ресоциализации студентов группы риска; в возможности использования результатов исследования при разработке программ дисциплин психолого-педагогического цикла, в системе повышения квалификации кураторов академических групп, тьюторов и педагогов-психологов, а также при подготовке учебно-методических пособий и элективных курсов.

Личный вклад автора состоит в анализе научной литературы по исследуемой проблеме, позволившем уточнить сущность и структуру ключевых понятий исследования «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение»; в теоретическом обосновании и разработке структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов и комплекса организационно-педагогических условий ее реализации; в разработке и валидации авторского диагностического инструментария (авторская методика диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога, карта педагогического наблюдения); в разработке методического обеспечения формирующего этапа эксперимента (сценарии событийных форматов, программа поэтапного сопровождения студентов группы риска); во включенном участии на всех этапах исследования, обработке и интерпретации полученных результатов, подготовке научных публикаций по теме исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Устойчивые ценностные ориентиры понимаются как высший уровень диспозиционной системы личности, в котором социально одобряемые правовые, этические и духовно-нравственные нормы интериоризированы до уровня глубокого личностного смысла и обеспечивают согласованную саморегуляцию

поведения на когнитивном, ценностном и поведенческом уровнях. Противоправное поведение рассматривается как форма деструктивной социальной активности и глубокой социально-психологической дезадаптации личности, первичной детерминантой которой выступает деформация, несформированность либо конфликтность ее ценностно-смысловой сферы. Категории связаны дихотомически и причинно-следственно: дефицит устойчивых ценностных ориентиров создает первичные психолого-педагогические условия возникновения противоправного поведения, что обосновывает приоритет превентивной педагогической стратегии.

2. Образовательная среда педагогического вуза обладает значительным потенциалом для формирования у студентов устойчивых ценностных ориентиров при условии интегрирования современных событийных форматов (образовательно-просветительские, культурно-просветительские, дискуссионно-диалоговые, социально-проектные, этнокультурные, волонтерско-социальные, цифро-сетевые), обеспечивающих интериоризацию социально одобряемых норм и ценностей до уровня личностного смысла через создание со-бытийной общности и эмоционально-смыслового переживания, в систему воспитательной работы.

3. Структурно-функциональная модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов имеет каноническую четырехблочную архитектуру и включает: целевой блок (цель и задачи формирования устойчивых ценностных ориентиров); методологический блок (иерархическая система четырех взаимодополняющих подходов – ведущий аксиологический, дополняющие системно-деятельностный и средово-событийный, прикладной превентивно-педагогический; принципы построения модели; три психологических механизма – ценностно-смысловой интериоризации, профессионально-педагогической идентификации, превентивной экстериоризации); блок организационно-педагогических условий (конструирование в образовательной среде вуза событийной общности; обеспечение субъектной позиции студента в воспитательном процессе; интеграция содержания дисциплин психолого-педагогического цикла с задачами формирования девиантологической

компетентности будущего педагога; создание гуманистически ориентированной диалогической среды); оценочно-результативный блок (критерии, показатели, уровни сформированности и диагностический инструментарий). Модель построена по принципу сквозной методологической дедукции «подход – принцип – условие – психологический механизм – критерий». Программа формирующего этапа выступает инстанцией реализации модели и реализует ее на уровне всех четырех блоков.

4. Уровни сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов оцениваются по трем критериям и их показателям: когнитивному (знания о ценностных ориентирах, осмысление нравственно-правового выбора, способность к самостоятельной аргументации); ценностному (эмоциональное принятие просоциальных норм, устойчивость ценностного выбора в ситуациях морального конфликта, сформированность жизненных ориентаций); поведенческому (склонность к преодолению нормативных ограничений и делинквентному поведению, выраженность физической агрессии, гнева, враждебности, устойчивость просоциального поведения в наблюдаемых учебных и социальных ситуациях). На основе выделенных критериев и показателей определены три уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов – высокий (устойчиво-смысловой), средний (адаптивно-конформный) и низкий (ситуативно-импульсивный).

5. Эффективность разработанной структурно-функциональной модели и комплекса организационно-педагогических условий ее реализации подтверждается статистически значимой положительной динамикой показателей сформированности устойчивых ценностных ориентиров у студентов экспериментальной группы по всем трем критериям. В контрольной группе сопоставимой динамики не зафиксировано. Статистическая достоверность различий между экспериментальной и контрольной группами на контрольном срезе подтверждается на уровне значимости $p < 0,001$ по ключевым показателям ценностного, когнитивного и поведенческого критериев.

Апробация и внедрение результатов исследования обеспечивались внедрением в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», причем теоретические и эмпирические результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». Основные результаты исследования представлены на международных и всероссийских научно-практических конференциях, а также в публикациях автора, в том числе в рецензируемых журналах перечня ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены опорой на теоретико-методологические подходы современной педагогической, психологической и юридической науки; применением комплекса взаимодополняющих научных методов, соответствующих объекту, задачам и логике исследования; репрезентативностью объема экспериментальной выборки (200 студентов) и ее сбалансированностью по контрольной и экспериментальной группам; процедурами валидизации авторского диагностического инструментария (расчет коэффициента содержательной валидности CVR Лоше при $N = 5$ экспертов; межэкспертная согласованность по коэффициенту Коэна $k \geq 0,7$; двухконтурный механизм защиты от предвзятости социально-желательных ответов); триангуляцией поведенческого критерия через сочетание стандартизированных методик (СОП А. Н. Орла, ВРАQ-24) и авторской карты педагогического наблюдения; корректным применением методов математической статистики (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна – Уитни, ранговая корреляция Спирмена, факторный и однофакторный дисперсионный анализ); сравнительным анализом полученных результатов с данными смежных исследований.

Соответствие диссертации паспорту специальности: диссертация соответствует научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования, в частности, следующим пунктам паспорта специальности: п. 17 – «Подготовка специалистов в высших учебных заведениях. Направления развития классического образования»; п. 19 – «Личностно-

профессиональное развитие учителя. Педагогическое образование. Подготовка научно-педагогических кадров для высшей школы. Непрерывная профессионализация педагогических кадров».

Структура диссертации обусловлена логикой исследования и состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы, приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ЛИЧНОСТИ

1.1. Категории «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение» как объект междисциплинарного исследования

Социальная ситуация развития современного общества, в которой происходят кардинальные изменения во всех сферах жизнедеятельности, привела к трансформации общественного сознания представителей подрастающего поколения. Эти изменения сформировали и новое педагогическое мышление, согласно которому образовательная деятельность выстраивается в соответствии с запросами общества и самореализацией личности. Личностно-ориентированная парадигма образования, обоснованная В. В. Сериковым [154] и И. С. Якиманской [194], рассматривает становление ценностно-смысловой сферы как ядро личностного развития обучающегося. На современном этапе развития образовательной концепции на первый план выходят вопросы, связанные с совершенствованием методов и форм учебного процесса, а также с формированием разносторонне развитой личности, способной противостоять внешним вызовам и рискам.

Непосредственное влияние на формирование ценностных установок современной молодежи оказывает усиление процессов цифровизации, медиатизации, глобальной коммуникации, что актуализирует необходимость их научного осмысления в контексте профилактики противоправных форм поведения.

Особую значимость эта проблема приобретает при реализации государственной политики Российской Федерации. В условиях беспрецедентного информационно-психологического давления и ценностной экспансии стратегической задачей национальной безопасности становится сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей. В соответствии с Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», такие категории, как жизнь,

достоинство, патриотизм, созидательный труд, приоритет духовного над материальным рассматриваются как фундаментальное основание российского общества, позволяющее защищать и укреплять суверенитет страны [3]. В этой связи система высшего педагогического образования наделяется особой социокультурной миссией. Профилактика противоправного поведения в молодежной среде на современном этапе не может ограничиваться исключительно мерами правоохранительного или административного характера. Требуется переход к превентивной педагогике, смыслообразующим ядром которой выступает ценностное воспитание. Подготовка будущего педагога должна обеспечить его становление как квалифицированного транслятора предметных знаний и одновременно носителя традиционных духовных смыслов, способного защитить подрастающее поколение от деструктивных идеологий и девиантных практик. Это требует глубокого междисциплинарного анализа базовых понятий нашего исследования.

Категории «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение» традиционно служат объектом междисциплинарного исследования – философии, социологии, психологии, педагогики, юриспруденции.

В философском дискурсе ценностные ориентиры рассматриваются как смыслообразующие основания жизнедеятельности личности, обеспечивающие ее внутреннюю целостность и направленность поведения. В исследованиях С. В. Дрожжиной [67], М. В. Финько [175], В. П. Майковой и Э. М. Молчан [108], Д. В. Петросянц [135], Т. К. Ростовской и Т. Б. Калиева [146], Ф. Чушу [184] ценностные ориентиры трактуются как механизм внутренней саморегуляции и социально-нормативной устойчивости. С. В. Дрожжина рассматривает систему ценностей как ядро социокультурного строя, выполняющее двойственную нормативную функцию – ориентацию индивида в выборе социально одобряемого поведения и обеспечение общественной интеграции [67]. М. В. Финько, опираясь на наследие И. А. Ильина, связывает формирование ценностной сферы с воспитательным приоритетом образования, нацеленного на духовно-нравственное развитие личности, а не на накопление сведений [175]. В. П. Майкова и

Э. М. Молчан определяют традиционные духовно-нравственные ценности как мировоззренческие детерминанты субъекта воспитания, а задачу университета видят в закладывании этих ценностей в мировоззренческую структуру личности [108]. Д. В. Петросянц фиксирует обратный процесс: доминирование рыночной логики и технологического прогресса ведет к утрате высших смыслов и феномену «духовной пустоты», выражающемуся в росте отчуждения между индивидом и сообществом [135]. Т. К. Ростовская и Т. Б. Калиев показывают, что система ценностей общества служит индикатором интегративных качеств отдельной личности, а само содержание ценностей исторически изменчиво и зависит от социально-экономического контекста [146]. Культурологический ракурс задает Ф. Чушу, противопоставляющий ментальную ориентацию западной образовательной традиции и добродетельную ориентацию восточной [184].

На основании анализа философских и культурологических исследований нами сделан вывод о том, что ценностные ориентиры в современном научном дискурсе рассматриваются как смыслообразующий фундамент жизнедеятельности личности, обеспечивающий ее внутреннюю целостность, устойчивость мировоззренческих установок и направленность поведения. Согласно мнению отечественных и зарубежных авторов, устойчивые ценностные ориентиры выполняют функцию внутренней саморегуляции, выступая механизмом согласования личностных смыслов с социально-нормативными требованиями, а также определяют принадлежность субъекта к определенной культурной традиции и обеспечивают преемственность духовно-нравственных основ воспитания. Ценностная система личности формируется в условиях сложных цивилизационных процессов – глобализации, трансформации образовательных моделей, усиления рыночной логики и технологического прогресса. Авторами отмечается, что утрата приоритета традиционных духовных ценностей приводит к ослаблению мировоззренческой устойчивости, кризису социального единства и росту отчуждения. При общем признании ценностно-смысловой природы поведения позиции рассмотренных авторов различаются по акценту: С. В. Дрожжина и В. П. Майкова раскрывают нормативно-интегративную функцию ценностей,

Д. В. Петросянц диагностирует кризис их утраты в обществе потребления, а Ф. Чушу указывает на культурную вариативность ценностных оснований. Сходясь в понимании ценностей как мировоззренческой опоры личности, философский анализ устанавливает онтологический статус ценности, но оставляет нераскрытым психологический механизм, которым ценность регулирует поведение конкретного человека.

В философско-культурологическом дискурсе ценностные основания образования имеют выраженную цивилизационную обусловленность, демонстрирующую различия между восточными и западными традициями, что показывает роль ценностных ориентиров в культурно-исторической траектории формирования и развития личности. Интерпретация категории «устойчивые ценностные ориентиры» в философии дает возможность характеризовать ее как ключевой ресурс формирования мировоззренческой устойчивости личности и важнейший фактор обеспечения духовно-нравственной целостности современного общества.

Как известно, в современной психолого-педагогической науке категория «ценностные ориентиры» интерпретируется как динамическая личностная структура, формирующаяся в процессе социализации и целенаправленного воспитательного воздействия и определяющая направленность личности, ее жизненные приоритеты и способность к саморегуляции поведения. Анализ исследований Е. Г. Бессонова [33], Ю. В. Любезновой [107], Н. В. Шуваловой и Н. В. Корепановой [187], О. Б. Михайловой и И. А. Медведевой [118], Д. Е. Щипановой [190], А. Н. Леонтьева [102], С. Л. Рубинштейна [147], В. А. Ядова [193], М. Рокича [202], Ш. Шварца [203] дает возможность выделить характеристики, через которые раскрывается устойчивость ценностных ориентиров, обеспечивающая согласование личностных смыслов с социально-нормативными требованиями. Е. Г. Бессонов трактует нравственность как «надежность человека в системе социокультурных отношений», связывая кризис культуры и воспитания с актуализацией проблемы формирования ценностных ориентиров, предотвращающих социальные девиации [33]. Ю. В. Любезнова

определяет ценность как ядро структуры личности, а духовно-нравственные ценности – как регулятор сознательной деятельности, ориентирующий человека на высшие идеалы [107]. Н. В. Шувалова и Н. В. Корепанова связывают недостаточное внимание образовательных программ к формированию нравственных ориентиров с ростом искажений сознания и антисоциальных проявлений у молодежи [187], что подтверждает понимание ценностных ориентиров не только как фактора развития, но и как защитного механизма общества. О. Б. Михайлова и И. А. Медведева рассматривают ценностные ориентиры как «предикторы формирования ответственности», связывая их с нормальным социальным функционированием субъекта и стабильностью общества [118]. Д. Е. Щипанова раскрывает регулятивную функцию ценностной системы, показывая, что присвоенные личностью ценности становятся содержанием ее сознания, выступая одновременно мотивами поведения и критериями самооценки [190]. Обобщение приведенных позиций показывает, что ценностно-смысловая сфера задает внутренние основания принятия решений и саморегуляции поведения, а ответственность и самостоятельность формируются как интегративные качества, опирающиеся на устойчивую систему ценностей. Чем выше сформированность ценностных ориентиров, тем устойчивее способность личности к самоконтролю и принятию социально приемлемых моделей поведения, что особенно значимо в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Приведенные исследования сходятся в трактовке ценностных ориентиров как регулятора поведения и защитного механизма личности, однако раскрывают преимущественно их функцию, оставляя открытым вопрос об уровне организации этой регуляции. Ответ на него дает деятельностный подход отечественной психологической науки. В нем ценности рассматриваются как смыслообразующие основания личности, а их действие прослеживается на уровне конкретных механизмов смыслообразования.

Ключевое значение для понимания природы противоправного поведения имеет деятельностный подход А. Н. Леонтьева [102]. Ученый проводил фундаментальное различие между «значением» (объективным содержанием нормы

или закона) и «личностным смыслом» – значением этого закона для конкретного человека. Противоправное поведение, с этой точки зрения, возникает тогда, когда правовые и нравственные нормы усваиваются личностью формально – только как «значения» (студент знает, что нарушать закон нельзя), но не приобретают «личностного смысла» (он не чувствует внутренней потребности соблюдать закон). А. Н. Леонтьев подчеркивал: «Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами» [102, с. 80]. Именно личностный смысл создает «пристрастность человеческого сознания» [102]. Следовательно, задача профилактики заключается не в информировании о статьях кодекса, а в педагогической трансформации «знаемых» мотивов в «реально действующие». Без этого возникает феномен «двойной мотивации», когда декларируемые ценности расходятся с реальными побуждениями [102].

Этот тезис углубляется в трудах С. Л. Рубинштейна, который связывал устойчивость поведения с понятием «поступка». В отличие от простого действия, поступок – это акт, в котором ведущее значение приобретает сознательное отношение человека к другим людям и нормам общественной морали [147]. С. Л. Рубинштейн указывал на диалектику внешнего и внутреннего: «внешние причины действуют через внутренние условия» [147, с. 226]. Применительно к нашей проблеме это означает, что негативное влияние среды (внешняя причина) провоцирует девиантное поведение только тогда, когда находит почву в несформированности внутренних условий – нравственного стержня личности. Ученый отмечал, что, когда общественно-значимое (закон, мораль) становится личностно-значимым, оно порождает в человеке «динамические тенденции долженствования», способные преодолевать ситуативные влечения [147]. Наиболее целостную модель, объясняющую, как именно ценности удерживают личность от правонарушений, предлагает диспозиционная концепция регуляции социального поведения В. А. Ядова. Автор представляет личность как иерархическую систему диспозиций (предрасположенностей к поведению), где каждый уровень отвечает за адаптацию в разных ситуациях [193].

1. Низший уровень (элементарные фиксированные установки) регулирует поведение в простейших бытовых ситуациях.
2. На среднем уровне социальные установки, или аттитюды, определяют поступки в привычных сферах общения.
3. Высший уровень (ценностные ориентации и направленность интересов) формирует «жизненную концепцию» личности и регулирует поведение в наиболее значимых, стратегических ситуациях [193].

Как известно, для профилактики противоправного поведения принципиально важен вывод Ядова о том, что «устойчивость диспозиционной системы обеспечивается высшими диспозиционными образованиями», тогда как адаптация к сиюминутным условиям – низшими [193, с. 345]. Противоправное поведение часто носит ситуативный характер – реакция на соблазн, конфликт, давление группы. Если у студента развит высший уровень саморегуляции (сформированы устойчивые ценностные ориентиры), он способен «блокировать» ситуативные импульсы низшего уровня, противоречащие его жизненным принципам. Если же высший уровень (ценностное ядро) разрушен или инфантилен, поведение человека начинает подчиняться внешним обстоятельствам, что резко повышает риск девиаций.

Синтез подходов А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и В. А. Ядова позволяет нам определить устойчивые ценностные ориентиры как высший уровень диспозиционной системы личности, который, наполняясь личностным смыслом, выполняет функцию стратегической регуляции поведения и обеспечивает его нормативность (соответствие праву и морали) независимо от давления конкретной ситуации.

Терминологически в работе разводятся смежные понятия этой иерархии: ценность (М. Рокич, Ш. Шварц) – обобщенное представление о предпочтительном; ценностная ориентация (В. А. Ядов) – направленность диспозиции на ценность; установка – готовность к действию в конкретной ситуации; личностный смысл (А. Н. Леонтьев) – уровень, на котором ценность из «знаемой» становится «реально

действующей». Категория «устойчивые ценностные ориентиры» используется для обозначения высшего, смыслового состояния этой иерархии.

В психолого-педагогическом дискурсе ценностные ориентиры характеризуются как динамическая и устойчивая система, выполняющая смыслообразующую и регулятивную функции. Устойчивость проявляется в способности личности сохранять внутреннюю целостность, согласовывать индивидуальные мотивы с социальными и нормативными требованиями. Она же обеспечивает ответственность, социально приемлемое поведение и самостоятельность.

В исследованиях зарубежных ученых ценностные ориентиры представлены как универсальные психологические конструкты, выступающие основой мотивационной сферы личности и определяющие направленность ее поведения, причем в рамках западной аксиологической и социально-психологической традиции ценности рассматриваются как внутренние когнитивно-смысловые регуляторы, задающие индивидуальные жизненные приоритеты и модели взаимодействия с обществом. Так, М. Рокич определяет ценность как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечное состояние существования является лично или социально предпочтительным». Тем самым подчеркивая стабильный и нормативно-регулятивный характер ценностных ориентиров личности [202]. Ш. Шварц рассматривает ценности как универсальные регуляторы поведения, отмечая, что «ценности представляют собой убеждения, неразрывно связанные с аффектом, которые мотивируют деятельность и служат критериями оценки». Это позволяет интерпретировать их как устойчивую систему внутренних нормативов личности [203]. Следует отметить, что в зарубежном научном дискурсе система ценностных ориентиров выступает важнейшим механизмом в социальной адаптации личности, формирования ее идентичности, устойчивости поведения в условиях сложного, многомерного пространства, что дополняет отечественные подходы к рассмотрению данной проблемы.

В социологическом дискурсе устойчивые ценностные ориентиры анализируются в контексте социальной структуры, нормативного порядка и

социальной интеграции личности. В работах П. А. Сорокина [162], Т. Парсонса [132], Р. Инглхарта [84], Ш. Шварца [203], Н. И. Лапина [101] они рассматриваются как социально обусловленные регуляторы поведения, отражающие доминирующие культурные образцы и обеспечивающие устойчивость социальных практик. П. А. Сорокин, анализируя социокультурную динамику, рассматривал систему основных ценностей как «большую посылку» культуры, которой подчинены ее нравы, законы и правила поведения, а разрушение этой основы связывал с ростом преступлений и социальных бедствий вследствие утраты обществом механизма саморегуляции [162]. Т. Парсонс в рамках структурно-функционального подхода относил ценности к высшему уровню нормативной регуляции. Устойчивость общества, по его мысли, требует их институционализации, то есть превращения через воспитание во внутреннюю часть структуры личности [132]. Р. Инглхарт обосновывал устойчивость ценностных ориентиров гипотезой социализации, согласно которой базовые ценности отражают условия детства и юности, приобретают фиксированный характер к взрослости и в дальнейшем меняются мало, отчего культурные сдвиги происходят преимущественно через смену поколений [84]. У Ш. Шварца ценности – устойчивые критерии оценки и выбора, направляющие социальное поведение личности в различных культурных контекстах [203].

Сопоставление приведенных позиций обнаруживает различие в самой трактовке устойчивости ценностных ориентиров. П. А. Сорокин [162] и Т. Парсонс [132] рассматривают ее на уровне социальной системы. Ценности устойчивы постольку, поскольку удерживают нормативный порядок и интегрируют общество. Р. Инглхарт [84] и Ш. Шварц [203] переносят акцент на индивидуальный уровень, связывая устойчивость с фиксацией базовых ценностей личности к завершению юности. Для предмета настоящего исследования значим именно второй ракурс, однако он порождает методологическое затруднение: если базовые ценности приобретают устойчивость уже к юношескому возрасту, правомерен вопрос о пределах их целенаправленной перестройки у студента. Разрешение этого затруднения мы связываем с тем, что студенческий период сохраняет

сенситивность ценностно-смысловой сферы к организованному воздействию, выступая последним этапом ее активного доформирования, что и обосновывает педагогическую работу с ценностными ориентирами в вузе.

Согласно логике нашего диссертационного исследования, рассмотрение устойчивых ценностных ориентиров как регулятивного основания личности позволяет перейти к анализу противоправного поведения как формы социального поведения, возникающей в условиях деформации, несформированности либо недостаточной устойчивости ценностно-нормативной сферы личности.

В философском дискурсе противоправное поведение рассматривается как форма нарушения социально-нравственных оснований личности, отклонение от этических императивов и разрушение смыслообразующих связей между индивидом и обществом. В исследованиях А. А. Гусейнова и Р. Г. Апресяна [58], В. С. Степина [165], П. А. Курхинена [100] оно интерпретируется не только как юридический феномен, но и как проявление ценностной дезориентации личности, утраты нравственных оснований социального действия. А. А. Гусейнов и Р. Г. Апресян трактуют мораль как меру господства человека над собой и связывают утрату способности к самоконтролю и различению добра и зла с разрушением «внутренней смысловой границы человеческой деятельности», за которым следует отказ личности от ответственности перед обществом и переход к противоправному поведению [58]. В. С. Степин помещает это явление в контекст антропологического кризиса техногенной цивилизации: ускоренное социальное развитие разрывает традиции, традиционные смыслы культуры утрачивают функцию мировоззренческих ориентиров, а возникающий «распад связи времен» порождает духовный вакуум и потерю жизненных смыслов [165]. П. А. Курхинен, реконструируя этическую концепцию О. Г. Дробницкого [66], показывает, что моральное сознание выступает внутренним регулятором поведения, опирающимся на механизм самозаконотворчества, и деформация этой сферы ведет к неспособности личности следовать внешним правовым нормам [100]. Философский анализ противоправного поведения акцентирует его ценностно-смысловую природу и связь с кризисом нравственного самосознания личности.

В социологическом дискурсе противоправное поведение анализируется как форма социальной девиации, детерминированная процессами социальной дезинтеграции, аномии и нарушения нормативного порядка. Классические исследования Э. Дюркгейма [68], Р. Мертон [115], Т. Селлина [152], Э. Сатерленда [150] и современные работы Я. И. Гилинского [48], В. Н. Кудрявцева [97], Д. А. Шестакова [185] раскрывают социальные механизмы формирования противоправного поведения и его связь с дисфункциями социальной системы. Э. Дюркгейм связывал рост девиаций с аномией – ослаблением нормативной регуляции и утратой социальной солидарности [68], а Р. Мертон объяснял их разрывом между культурно заданными целями и доступными средствами их достижения [115]. Т. Селлин видел источник правонарушений в конфликте культурных норм, дезориентирующем личность [152], тогда как Э. Сатерленд в теории дифференцированной ассоциации трактовал преступное поведение как усваиваемое во взаимодействии с носителями девиантных норм [150]. Современные авторы развивают эту линию: Я. И. Гилинский выводит девиантность из социального неравенства и маргинализации [48], В. Н. Кудрявцев – из взаимодействия личностных диспозиций и криминогенной среды [97], Д. А. Шестаков – из конфликта интересов и деформации правосознания, порождаемых социальными противоречиями [185]. При различии в определении источника – нормативный сбой, научение в окружении или социальное неравенство – рассмотренные социологические концепции едины в том, что противоправное поведение коренится в нарушении нормативной регуляции. Этот ракурс объясняет средовые предпосылки явления, но не отвечает на вопрос, почему в сходных социальных условиях один человек усваивает норму, а другой ее отвергает; ответ на него лежит на уровне индивидуальной ценностной регуляции личности, к рассмотрению которой обращается психологический дискурс.

В психологическом дискурсе противоправное поведение интерпретируется как результат деформации личностной структуры, нарушения механизмов саморегуляции и социальной адаптации. Исследования А. Р. Ратинова [142], Ю. М. Антоняна [18], В. Н. Кудрявцева [97], Е. В. Змановской [79],

С. А. Беличевой [29], В. Д. Менделевича [114] раскрывают психологические детерминанты противоправного поведения и механизмы его формирования на уровне личности.

Фундаментальное значение для понимания этих процессов имеет ценностно-нормативная концепция личности правонарушителя, разработанная А. Р. Ратиновым. Анализируя правосознание, ученый подчеркивал, что противоправное поведение нельзя объяснить простым незнанием закона. Автор указывает, что у правонарушителей деформирована сама система ценностей, выступающая «системообразующим качеством, опосредующим все иные свойства и определяющим общую социальную модальность личности». Деформация правового сознания выражается в том, что правовые знания не переходят во внутренние убеждения и не приобретают эмоциональной окраски. Особую роль в поддержании противоправного поведения А. Р. Ратинов отводил защитным механизмам самооправдания, которые формируют у правонарушителя искаженное видение ситуации и самого себя, позволяя нейтрализовать чувство вины и снизить внутренний контроль [142].

В исследовании разводятся понятия «девиантное» и «противоправное поведение», нередко употребляемые как взаимозаменяемые. Девиантное поведение – родовое понятие, обозначающее любое отклонение от социальных норм (нравственных, культурных, корпоративных), которое может и не влечь юридических последствий. Противоправное поведение – его видовая форма: отклонение, состоящее в нарушении норм права и влекущее юридическую ответственность. Соответственно, характеризуя противоправное поведение как форму деструктивной активности, мы имеем в виду ее юридически квалифицируемую разновидность, тогда как девиантность, агрессивность и деструктивность в целом рассматриваются как более широкий поведенческий фон и факторы риска, повышающие вероятность перехода к противоправным действиям, но не тождественные им. Этому разграничению соответствует и диагностический комплекс: методика СОП А. Н. Орла фиксирует склонность к делинквентному (противоправному) поведению как целевой показатель, тогда как

опросник ВРАQ-24 измеряет агрессивность как фактор риска, а не как противоправность.

Глубинные, в том числе бессознательные, детерминанты криминальной активности подробно раскрываются в трудах Ю. М. Антоняна. Ученый доказывает, что в основе преступного поведения зачастую лежат глубинные личностные конфликты, порожденные дефектами ранней социализации (например, эмоциональным отвержением в семье). Ю. М. Антонян вводит понятие «социально-психологического отчуждения», отмечая, что правонарушители часто находятся в психологической изоляции, отчуждены от важнейших социальных ценностей, малых групп и общества в целом. Вследствие этого у них формируется базовое чувство тревожности, а агрессия и жестокость начинают выступать в качестве неадекватных форм психологической защиты и гиперкомпенсации неуверенности в себе [18].

Механизм перехода внутренних деформаций в реальное преступное действие детально описан В. Н. Кудрявцевым. Он рассматривает механизм преступного поведения как поэтапный процесс взаимодействия неблагоприятных свойств личности и внешней среды, включающий формирование мотивации, принятие решения и исполнение [97]. Для педагогики профилактики принципиально важно замечание В. Н. Кудрявцева о том, что при несформированности внутренних ценностных регуляторов этот механизм часто носит «свернутый характер»: акт внутренней задержки (обдумывания последствий) отсутствует, и человек мгновенно переходит к противоправному действию под влиянием внешней ситуации или импульса, так как внешние ограничители (мораль, закон) внутренне им не усвоены [97].

В современной девиантологии этот подход расширяют исследования Е. В. Змановской [79] и В. Д. Менделевича [114]. Е. В. Змановская рассматривает девиантное поведение как систему поступков, обусловленных личностной незрелостью и дефицитом просоциальных навыков, что неминуемо ведет к состоянию социальной дезадаптации – блокировке процессов самореализации личности [79]. В основе таких поступков, как подчеркивают авторы, часто лежат

непродуктивные стратегии совладания со стрессом (копинг-стратегии), такие как уход, отрицание или агрессия, вызванные трудностями эмоциональной саморегуляции.

В. Д. Менделевич [114], определяя девиантное поведение как несоответствие культурным и нравственным нормам, выделяет специфику именно делинквентного (противоправного) типа реагирования, и ученый указывает, что в его основе лежит противоборство с реальностью и ярко выраженный психический инфантилизм. Делинквентная личность страдает «антиципационной несостоятельностью» – неумением прогнозировать будущие нежелательные последствия своих деликтов, руководствуясь ситуационно-импульсивными мотивами и эгоцентризмом [114].

Особое внимание факторам дезадаптации в подростковом и юношеском возрасте уделяет С. А. Беличева [29]. Она акцентирует внимание на том, что предиктором противоправного поведения служит деформация системы внутренней регуляции на когнитивном, эмоционально-волевом и поведенческом уровнях. Автор вводит важное понятие «престижной неудовлетворенности»: когда молодой человек не может найти признания и самоутвердиться в социально одобряемой среде (школе, вузе), он компенсирует этот дефицит в асоциальных неформальных группах, перенимая их девиантные ценности [29].

Следовательно, с точки зрения психологического дискурса, противоправное поведение – не случайный акт, а закономерный итог нарушенной социализации. Отсутствие устойчивого ценностно-смыслового ядра, психологический инфантилизм, отчуждение и слабость волевого контроля делают личность зависимой от ситуативных импульсов и негативного влияния среды, что актуализирует необходимость целенаправленного педагогического вмешательства по формированию внутренних ценностных регуляторов.

Подчеркнем, что в педагогическом дискурсе противоправное поведение рассматривается как результат недостатков воспитания, деформации ценностных ориентиров и дефицита социально-педагогического сопровождения развития личности. В работах А. С. Макаренко [110], В. А. Сухомлинского [167], Л. И. Божович [35], А. В. Мудрика [120], М. А. Ковальчук [90], И. А. Фурманова

[179] оно анализируется через призму педагогических условий социализации, воспитательных воздействий и возможностей коррекции девиантных проявлений. А. С. Макаренко, обосновывая систему перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей, отвергал теории врожденной преступности и доказывал, что правонарушитель формируется в дезорганизованной среде, а его исправление достигается не словесным морализаторством, а включением в структурированную коллективную деятельность, в которой через взаимную ответственность норма усваивается как внутренняя потребность, а не как внешнее принуждение [110]. В. А. Сухомлинский раскрывал духовно-нравственные истоки противоправного поведения, называя преступления подростков «увеличительным стеклом зла», которое зарождается в духовной пустоте и эмоциональной убогости. Он указывал на прямую связь жесткого, авторитарного воспитания с правонарушениями и видел профилактику в развитии эмоциональной восприимчивости, делающей созидание добра внутренней потребностью [167]. Л. И. Божович вскрывала психологический механизм неэффективности воспитательных воздействий через понятие «внутренней позиции» подростка, то есть его собственного отношения к требованиям среды; в основе нарушений она видела конфликт «знаемых» и «реально действующих» мотивов и фрустрированную потребность в самоутверждении, толкающую подростка, не нашедшего признания в просоциальном коллективе, к асоциальному самоутверждению [35].

В современной социальной педагогике, представленной трудами А. В. Мудрика, девиантное поведение анализируется как результат дисбаланса механизмов социализации [120]. Автор подчеркивает, что противоправное поведение возникает тогда, когда стихийная социализация (негативное влияние улицы, средств массовой коммуникации) не компенсируется целенаправленным социальным воспитанием [120]. А. В. Мудрик вводит понятие «диссоциального воспитания» — целенаправленного формирования антисоциального сознания и поведения, которое осуществляется в криминальных или контркультурных группах [120]. Попадая в такие сообщества, подросток с несформированными просоциальными ценностями проходит процесс девиантного обособления и

адаптации к криминальным нормам, становясь «жертвой неблагоприятных условий социализации» [120, с. 695]. Опираясь на данные методологические подходы, М. А. Ковальчук и другие современные исследователи подчеркивают, что профилактика противоправного поведения требует не просто внешнего контроля, а создания целостной воспитывающей среды [90]. Речь идет о нейтрализации десоциализирующих влияний через вовлечение подростков в референтно значимую общественно полезную деятельность, формирование устойчивых просоциальных установок и развитие рефлексивных способностей личности [90], и клинико-педагогический аспект проблемы раскрывается в работах И. А. Фурманова, который тесно связывает противоправное поведение с феноменом психосоциальной депривации [179]. Лишение ребенка эмоционального тепла, заботы или социального признания приводит к формированию базового недоверия к миру, агрессивности и неспособности подчиняться социальным правилам [179]. И. А. Фурманов отмечает, что депривированные подростки обладают заниженной самооценкой, что делает их крайне податливыми для криминальных компаний, где они ищут суррогат признания [179]. Следовательно, педагогическая коррекция не может опираться исключительно на санкции; она должна базироваться на восстановлении нарушенных социальных связей, преодолении позиции отчуждения и укреплении позитивной Я-концепции посредством тренингов модификации поведения [179].

В педагогическом дискурсе противоправное поведение предстает как комплексная проблема, объединяющая эмоциональную глухоту, разрыв между знаемыми и реальными мотивами, дефекты коллективного опыта, последствия диссоциального воспитания и психосоциальной депривации. Это обуславливает острую необходимость системного педагогического подхода к формированию устойчивых ценностных ориентиров как главного инструмента профилактики противоправного поведения.

В юридическом дискурсе (теории права и криминологии) противоправное поведение рассматривается не только как формальный акт нарушения законодательства, влекущий за собой государственное принуждение, но и как

сложный социально-правовой феномен, требующий глубинного анализа механизмов его детерминации. В работах С. С. Алексеева [14], Н. И. Матузова [112], В. В. Лунеева [106], А. И. Долговой [96], Г. М. Миньковского [116] противоправное поведение анализируется с позиций правовой квалификации, структуры криминальной мотивации и эффективности превентивных мер.

Фундаментальный теоретико-правовой анализ данного феномена дан в трудах С. С. Алексеева. Ученый определяет правонарушение как виновное противоправное деяние деликтоспособного лица, причиняющее вред обществу и влекущее применение мер государственного принуждения [14]. Однако С. С. Алексеев подчеркивает, что главная задача права – предотвращать хаос и своеволие, обеспечивая порядок. Право выступает мерой свободы, но эта свобода неразрывно связана с правовой ответственностью. Развивая эту мысль, Н. И. Матузов указывает, что противоправное поведение характеризуется совокупностью объективных и субъективных признаков (противоправностью, виновностью, общественной опасностью) [112]. Для педагогического осмысления проблемы особую ценность представляет предложенное Н. И. Матузовым разделение юридической ответственности на негативную (ретроспективную) и позитивную (перспективную). Негативная ответственность наступает после совершения правонарушения и опирается на государственное принуждение. Позитивная же ответственность – это постоянная, добровольная и глубоко осознанная ответственность личности за свое надлежащее поведение, чувство долга перед обществом [112]. Ученый подчеркивает, что позитивная ответственность предшествует негативной, и именно ее несформированность (отсутствие внутренних правовых установок) приводит к совершению правонарушения [112]. Следовательно, профилактика противоправного поведения должна быть направлена не на устрашение, а на формирование позитивной правовой ответственности. Криминологический аспект проблемы детально раскрывается в исследованиях В. В. Лунеева, который смещает фокус с самого деяния на мотивацию субъекта. Автор отмечает, что противоправное поведение детерминировано комплексом социально-экономических, политических и

духовных факторов [106]. В. В. Лунеев подчеркивает, что в основе криминального поведения лежит искажение ценностно-нормативной сферы, когда крайний индивидуализм и эгоизм начинают доминировать над общественными интересами. Для лиц, совершающих преступления, характерно убеждение, что закон можно нарушить в конкретной ситуации ради личной выгоды, что свидетельствует о глубоких дефектах их правосознания и правовой культуры [106]. Центральное место в понимании того, как именно происходит нарушение закона, занимает концепция механизма преступного поведения, разработанная А. И. Долговой и ее соавторами. В данной концепции механизм индивидуального преступного поведения рассматривается как процесс взаимодействия личности и среды, включающий три основных этапа: формирование мотивации, принятие решения о совершении преступления и его реализацию [96]. На стадии принятия решения у человека происходит соотношение возникшего желания с установленными в обществе нормами морали и права. Если эти нормы внутренне усвоены (стали ценностями), они блокируют преступный замысел. Особый интерес для превентивной педагогики представляет выделяемый исследователями феномен «свернутого механизма» преступного поведения. В этом случае акт внутренней задержки и обдумывания отсутствует, лицо мгновенно совершает правонарушение под влиянием ситуации или импульса. Свернутый механизм характерен именно для несовершеннолетних и лиц с невысоким уровнем развития, у которых внешние регуляторы поведения (мораль, закон) внутренне не усвоены. В таких ситуациях обнажаются истинные свойства личности, и при отсутствии ценностного стержня совершается правонарушение [96]. Прикладные аспекты предотвращения подобных девиаций в молодежной среде обоснованы в трудах Г. М. Миньковского. Акцентируя внимание на профилактике правонарушений несовершеннолетних, ученый подчеркивает приоритет раннего выявления криминогенных факторов социальной микросреды (семьи, школы, неформальных групп). Г. М. Миньковский доказывает необходимость перехода от административно-карательных мер к комплексному психолого-педагогическому и социально-правовому воздействию на личность [116], и ранняя профилактика, с этой точки зрения, должна

заключаться в нейтрализации десоциализирующих влияний и целенаправленной коррекции ценностных ориентиров оступившегося подростка.

Здесь важно оговорить, что юридический дискурс убедительно доказывает, что само по себе существование уголовно-правовых запретов не гарантирует правомерного поведения, и правовые нормы эффективно регулируют поведение лишь тогда, когда они интериоризируются личностью, превращаясь из внешнего ограничения во внутреннюю ценность и основу позитивной ответственности.

Проведенный междисциплинарный анализ категорий «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение» демонстрирует их сложную диалектическую взаимосвязь и многоаспектность, и в условиях современных социокультурных трансформаций и глобальных рисков осмысление проблемы предупреждения девиаций требует глубокой интеграции философских, социологических, психологических, педагогических и юридических подходов.

Философский дискурс раскрывает ценностные ориентиры как смыслообразующие основания жизнедеятельности личности, обеспечивающие ее мировоззренческую устойчивость, а противоправное поведение – как результат ценностной дезориентации, духовной пустоты и нравственного кризиса. Социологический подход дает возможность рассматривать ценностные ориентиры в качестве социально обусловленных регуляторов поведения, отражающих нормативный порядок общества, тогда как противоправное поведение предстает как форма социальной девиации, детерминированная процессами аномии, маргинализации и социальной дезинтеграции.

На наш взгляд, психологический анализ акцентирует внимание на личностных механизмах интериоризации норм. Он определяет ценностные ориентации как высший уровень диспозиционной системы, обеспечивающий осознанную саморегуляцию поведения, и выявляет деформацию личностной структуры (инфантилизм, отчуждение, слабый волевой контроль) как глубинную основу противоправных действий. Юридический подход обеспечивает нормативно-правовую квалификацию девиаций, однако убедительно доказывает, что внешний страх наказания не гарантирует правомерного поведения, и

юриспруденция соотносит устойчивые ценностные ориентиры с высшим уровнем правосознания – позитивной ответственностью, подчеркивая приоритет ранней профилактики над репрессивными мерами.

Обобщая эти положения, педагогический дискурс определяет конкретные условия целенаправленного формирования внутреннего нормативного стержня личности в процессе воспитания и социализации. Тем самым обосновываются механизмы коррекции противоправного поведения через создание воспитывающей среды и развитие просоциальных установок.

Синтез представленных подходов позволяет констатировать: устойчивые ценностные ориентиры служат главным системообразующим фактором нормативной регуляции поведения личности. Их деформация, несформированность либо недостаточная устойчивость создают ситуацию, при которой поведение начинает подчиняться ситуативным импульсам и внешнему негативному влиянию, что с неизбежностью создает условия для возникновения противоправных деяний.

Как известно, данная закономерность научно обосновывает необходимость перехода от ситуативного контроля к разработке целостной педагогической системы формирования устойчивых ценностных ориентиров как ключевого инструмента превенции (профилактики) противоправного поведения. Особую значимость эта задача приобретает в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов. Будущему учителю предстоит не только демонстрировать собственную нормативную устойчивость, но и выступать транслятором просоциальных ценностей для подрастающего поколения. Решение этой задачи обуславливает логику дальнейшего исследования и требует выявления структурно-содержательных характеристик ценностной сферы личности, а также определения педагогических условий ее эффективного развития в образовательной среде высшей школы.

Опираясь на проведенный междисциплинарный анализ, в рамках нашего диссертационного исследования возникает объективная необходимость концептуализировать и сформулировать авторские рабочие определения базовых

категорий – «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение». Специфика нашего подхода, обусловленная предметным полем педагогической науки, заключается в смещении исследовательского фокуса с формально-нормативной (юридической) констатации фактов на выявление внутренних психолого-педагогических механизмов развития личности обучающегося.

Для конструирования понятия «устойчивые ценностные ориентиры» принципиальное значение имеет обращение к диспозиционной концепции регуляции социального поведения В. А. Ядова [193]. В структуре личности исследователь выделяет высший диспозиционный уровень – систему ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения [193]. Эта система отвечает высшим социальным потребностям личности в саморазвитии и определяет саморегуляцию поведения, выступая своеобразной осью, вокруг которой гармонизируется вся диспозиционная структура. Следовательно, в педагогическом контексте ценностные ориентиры не могут рассматриваться как пассивный набор усвоенных знаний о морали. Опираясь на деятельностную теорию А. Н. Леонтьева, мы подчеркиваем, что объективное значение социальной нормы должно приобрести для студента «личностный смысл», стать его внутренней ценностью [102]. Только при условии интериоризации (перевода внешних требований во внутренние мотивы) ценности приобретают побудительную силу и становятся «устойчивыми». Устойчивость понимается нами здесь не как ригидность или негибкость, а как способность личности сохранять просоциальную направленность и позитивную ответственность (по Н. И. Матузову) в любых, даже фрустрирующих и криминогенных ситуациях выбора [112].

На наш взгляд, введение понятия «устойчивые ценностные ориентиры» обосновано тем, что традиционная категория «ценностные ориентации» фиксирует направленность личности, но не отражает ее регулятивной надежности в ситуации нормативного давления. Разграничение проводится по трем критериям, и первый – нормативная модальность: ценностные ориентации описывают значимое для личности вообще, тогда как устойчивые ценностные ориентиры содержательно

специфицированы – это интериоризированные правовые и духовно-нравственные нормы. Второй – регулятивная функция. Ценностные ориентации могут оставаться декларируемыми («знаемыми»), тогда как устойчивые ценностные ориентиры являются «реально действующими» и сохраняют регулятивную силу в ситуации морального и правового конфликта. Третий – связь с правомерным поведением: устойчивые ценностные ориентиры соответствуют высшему уровню правосознания – позитивной ответственности (по Н. И. Матузову) – и операционализируются через устойчивое правомерное поведение. Тем самым «устойчивые ценностные ориентиры» – не синоним, а видовое уточнение родового понятия «ценностные ориентации», вводимое для того, чтобы связать ценностное воспитание с профилактикой противоправного поведения.

На основании вышеизложенного предлагается следующее авторское определение: Устойчивые ценностные ориентиры – это сложное, иерархически организованное и динамическое образование личности, представляющее собой высший уровень ее диспозиционной системы, в котором социально одобряемые, правовые и духовно-нравственные нормы интериоризированы до уровня глубокого личностного смысла; они выступают интегрирующим внутренним механизмом осознанной саморегуляции, обеспечивающим позитивную ответственность, нравственную надежность и неизменную просоциальную направленность поведения личности независимо от ситуативного контекста и внешнего давления.

Для целей операционализации в эмпирической части настоящего исследования сформулировано компактное рабочее определение, фиксирующее существенные признаки разработанной категории и используемое сквозным образом во всех последующих параграфах работы: устойчивые ценностные ориентиры будущего педагога – это высший уровень диспозиционной системы личности, в котором правовые и духовно-нравственные нормы интериоризированы до уровня личностного смысла и обеспечивают согласованную просоциальную регуляцию поведения на трех уровнях – когнитивном, ценностном и поведенческом. Качество этой согласованности трех уровней регуляции и определяется в исследовании как устойчивость ценностных ориентиров. Указанное

разграничение терминологически разводит объект формирования – устойчивые ценностные ориентиры – и его измеряемое свойство – устойчивость, понимаемую как согласованность трех уровней регуляции; в эмпирической части исследования устойчивость операционализируется через согласованность когнитивного, ценностного и поведенческого критериев, развернутых в параграфе 1.3 настоящей главы.

Такое глубинное понимание природы ценностных ориентиров неизбежно трансформирует и наш взгляд на природу девиаций. Обращаясь к определению категории «противоправное поведение», мы исходим из того, что для превентивной педагогики недостаточно сугубо криминологической или правовой трактовки правонарушения как виновного деяния, нарушающего закон. Нас в первую очередь интересует генезис этого явления. Фундаментальное значение здесь имеет ценностно-нормативная концепция личности правонарушителя, разработанная А. Р. Ратиновым [142]. Ученый убедительно доказывает, что в основе преступного или делинквентного поведения лежит специфическая деформация системы ценностей, которая выступает «системообразующим качеством, опосредующим все иные свойства» [142, с. 56]. У лиц, склонных к противоправному поведению, правовые знания не переходят во внутренние убеждения [142]. Этот тезис дополняется исследованиями С. А. Беличевой, указывающей, что предиктором девиантного поведения выступает деформация системы внутренней регуляции на когнитивном, эмоционально-волевом и поведенческом уровнях, что приводит к глубокой социальной дезадаптации подростка или молодого человека [29]. Противоправное поведение начинается не в момент совершения проступка, а значительно раньше – в момент образования смыслового вакуума, когда у личности не сформированы или разрушены высшие диспозиции (устойчивые ценностные ориентиры), способные блокировать низменные импульсы. Исходя из этого, нами сформулировано следующее определение: Противоправное поведение – это форма деструктивной социальной активности и глубокой социально-психологической дезадаптации личности, первичной детерминантой которой выступает деформация, несформированность либо конфликтность ее ценностно-смысловой

сферы; данное поведение проявляется в неспособности к волевой и нравственной саморегуляции, утрате позитивной ответственности и ситуативно-импульсивном нарушении установленных правовых и этических норм под влиянием внутренних аффектов или внешнего десоциализирующего влияния.

Теоретическое осмысление предложенных авторских дефиниций позволяет выделить несколько концептуальных позиций, определяющих логику нашего дальнейшего диссертационного исследования:

Во-первых, постулируется дихотомическая и причинно-следственная связь анализируемых явлений. Противоправное поведение интерпретируется нами как прямой и закономерный результат дефицита устойчивых ценностных ориентиров. В условиях, когда высший (ценностный) уровень регуляции поведения не сформирован, личность начинает руководствоваться низшими, ситуативными установками, защитными механизмами самооправдания [142] и эгоцентрическими мотивами. Следовательно, успешная профилактика девиаций невозможна без направленного воздействия на ценностное ядро личности.

Во-вторых, смещение акцента с внешнего контроля на механизмы «саморегуляции» и «позитивной ответственности». В традиционной практике предупреждения правонарушений акцент часто делается на ретроспективную (негативную) ответственность – страх наказания. Однако, как показывает анализ, ситуативно-импульсивное поведение зачастую характеризуется «свернутым механизмом» [97], при котором страх санкций не успевает сработать. Разработанные нами определения доказывают, что превентивная педагогическая система должна быть ориентирована на воспитание перспективной (позитивной) ответственности, ядром которой являются устойчивые ценностные ориентиры. Они работают как надежный «внутренний тормоз», превентивно блокирующий антисоциальные намерения.

В-третьих, профессионально-педагогическая специфика. Для студентов – будущих педагогов и наставников – сформированность устойчивых ценностных ориентиров выходит за рамки обеспечения их личной нормативной устойчивости. Она становится важнейшим, системообразующим компонентом их

профессионально-педагогической культуры. Будущему педагогу предстоит не только демонстрировать собственную приверженность праву и морали, но и выступать активным транслятором этих смыслов, агентом позитивной социализации для подрастающего поколения. Деформация ценностных ориентиров у будущего педагога несет двойную социальную угрозу, так как ведет к воспроизводству правового нигилизма в молодежной среде.

Профессионально-педагогический ракурс формирования ценностной сферы будущего педагога раскрыт в исследованиях Ф. У. Базаевой, рассматривающей профессиональное становление педагога как процесс, сопряженный с развитием его ценностно-смысловой сферы [24]. Проблематика профессиональной компетентности и профессионально-личностного самосовершенствования будущего педагога разрабатывается в трудах Н. А. Глузман и А. В. Глузмана [49; 50]. Современные дидактические основания организации этого процесса в высшей школе систематизированы Н. В. Горбуновой [52]. Опираясь на эти работы, мы рассматриваем устойчивые ценностные ориентиры как ядро профессионально-личностной готовности будущего педагога и встраивать их формирование в целостную логику образовательного процесса педагогического вуза. Опыт операционализации компетентностного подхода через систему педагогических условий представлен в исследовании Э. Д. Алисултановой, обосновавшей педагогические условия реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании [15].

Сформулированные нами дефиниции требуют уточнения с учетом возрастной и социально-психологической специфики объекта нашего исследования – студенческой молодежи. Эффективность педагогической превенции противоправного поведения напрямую зависит от понимания того, как именно формируются ценностные ориентиры в юношеском возрасте и каким деформациям они подвергаются в современных социокультурных условиях.

Как известно, формирование ценностных ориентиров в юношеском возрасте задается системой факторов, действующих на разных уровнях социальной ситуации развития личности. Базовым выступает фактор семьи как первичного

института ценностной социализации. Именно в семье закладывается первичная иерархия значимого, а дефицит эмоционального принятия и нарушение ранних привязанностей формируют базовое недоверие к социальным нормам и повышают восприимчивость личности к асоциальным влияниям [18; 179]. С переходом в юношеский возраст ведущая роль смещается к фактору референтной группы. Ценностное содержание усваивается через отождествление личности со значимым сообществом и принятие его норм, в силу чего включенность в просоциальную либо, напротив, в десоциализирующую общность определяет вектор ценностного становления [120; 150]. Возрастная специфика студенчества придает этим процессам особый характер – согласно гипотезе социализации Р. Инглхарта, базовые ценности приобретают относительную устойчивость к завершению юности [84], однако студенческий период сохраняет чувствительность ценностно-смысловой сферы к целенаправленному воздействию, оставаясь этапом ее доформирования и перестройки [35], что и обосновывает возможность педагогической работы с ценностными ориентирами в вузе.

Существенно изменяет конфигурацию факторов современная цифровая среда, выступающая новым агентом стихийной социализации. Интенсивное медиапотребление и сетевая коммуникация конкурируют с традиционными институтами воспитания за влияние на ценностную сферу молодежи и при доминировании потребительских и статусных образцов способствуют утрате устойчивых мировоззренческих ориентиров и нарастанию отчуждения [135]. Особое место в системе занимает фактор профессиональной социализации, специфичный для педагогического вуза – содержание профессиональной подготовки будущего педагога ценностно насыщено, а становление педагога с необходимостью сопряжено с развитием его ценностно-смысловой сферы как ядра профессионально-педагогической культуры [157; 158; 85]. Сопоставление перечисленных факторов обнаруживает их принципиальную неоднородность по отношению к педагогическому управлению – семейная история и стихийное влияние цифровой среды лежат преимущественно вне зоны прямого педагогического воздействия, тогда как профессионально-образовательная среда

вуза поддается целенаправленному проектированию и потому служит основным управляемым фактором формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога.

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что период обучения в вузе служит оптимальным этапом для педагогической коррекции и укрепления нормативного стержня личности, и выявленные противоречия между объективным стремлением молодежи к самореализации и опасностью морального релятивизма в условиях общества потребления актуализируют необходимость разработки специальной превентивной педагогической системы.

Отметим, что сформулированные авторские дефиниции и обоснованная закономерность задают концептуальную основу для дальнейшего исследования и переводят разрабатываемую проблему в плоскость педагогической операционализации. Решение задачи целенаправленного формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов требует обращения к категории воспитательного пространства педагогического вуза как механизма, обеспечивающего перевод правовых и духовно-нравственных норм из категории «знаемых мотивов» в категорию «реально действующих» в соответствии с положением А. Н. Леонтьева [102]. Содержательная и структурно-функциональная характеристика воспитательного пространства педагогического вуза, а также обоснование событийного подхода как ключевого механизма его проектирования составляют предмет следующего параграфа диссертационного исследования.

Предложенные рабочие определения и выявленная профессионально-педагогическая специфика дают возможность перейти от общетеоретического осмысления проблемы к рассмотрению потенциала образовательной среды. Логика дальнейшего исследования требует анализа педагогического вуза как пространства интеграции событийных форматов, направленных на формирование ценностных ориентиров студентов, что послужит необходимым базисом для последующего проектирования целостной педагогической модели профилактики противоправного поведения.

1.2. Педагогический вуз как пространство интеграции событийных форматов формирования ценностных ориентиров и профилактики противоправного поведения студентов

Заметим, что проведенный в предыдущем параграфе междисциплинарный анализ позволил определить устойчивые ценностные ориентиры как высший уровень диспозиционной системы личности, в котором социально одобряемые нормы интериоризированы до уровня глубокого личностного смысла, а противоправное поведение – как форму деструктивной активности, первичной детерминантой которой служит деформация или несформированность ценностно-смысловой сферы. Данные выводы закономерно актуализируют вопрос о том, каким педагогическим потенциалом обладает образовательная среда вуза для целенаправленного формирования ориентиров и предупреждения девиантных проявлений. Как отмечает Д. М. Луканенкова [105, с. 70–75], в условиях современных социально-экономических и политических трансформаций эта проблема приобретает особую академическую и государственную значимость, актуализируя запрос на выявление условий, способствующих эффективному воспитательному процессу. Современная высшая школа в научном сообществе рассматривается и как институт трансляции профильных компетенций, и как сложная социокультурная система, где воспитание выступает как «фундамент свободного развития личности, ее социализации и самоопределения» [105, с. 70].

Вопрос формирования устойчивых ценностных ориентиров в педагогическом вузе обладает выраженной спецификой, отличающей его от аналогичного процесса в техническом, экономическом или классическом университете. Эта специфика определяется двойственной природой результата подготовки будущего педагога: ценностные ориентиры здесь выступают не только личностным, но и профессионально значимым качеством. В отличие от выпускника непедagogического профиля, для которого ценностная зрелость есть характеристика частной жизни, выпускнику педагогического вуза предстоит транслировать традиционные духовно-нравственные ценности подрастающему

поколению и выступать агентом превентивной педагогической деятельности (профессиональный стандарт «Педагог», трудовая функция А/02.6 «Воспитательная деятельность» [5]). Тем самым деформация ценностных ориентиров будущего педагога несет удвоенный социальный риск – снижение собственной нормативной устойчивости и воспроизводство ценностной размытости в будущей школьной среде. Кроме того, содержание профессиональной подготовки педагога (дисциплины психолого-педагогического и духовно-нравственного цикла, педагогическая практика, воспитательная работа) само по себе ценностно насыщено и создает уникальную, отсутствующую в вузах иного профиля, среду для целенаправленного формирования устойчивых ценностных ориентиров.

Наряду с институциональной спецификой педагогического вуза ценностное становление студента детерминировано рядом личностных и социальных предпосылок. Студенчество (18–22 года) – сензитивный период завершения ценностного самоопределения и перехода от заимствованных норм к автономной системе ценностей, что делает этот этап оптимальным для целенаправленного педагогического воздействия. Одновременно ценностное становление студента протекает в условиях конкурирующих влияний – семейной ценностной матрицы, которая в вузовской среде усиливается либо корректируется, и цифровой медиасреды, создающей ценностно-противоречивый информационный поток и требующей формирования у студента критической ценностной устойчивости.

Для глубокого осмысления этого феномена необходимо обратиться к понятию образовательной среды вуза, которая согласно нашим предыдущим исследованиям «в научной педагогической литературе определяется как совокупность условий, ресурсов и форм организации взаимодействия, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие личности студента» [99, с. 16]. Эта среда работает как мощный социализирующий механизм, обеспечивающий профилактику девиантных форм поведения и способствующий формированию «у обучающихся устойчивых ценностных установок и правосознания». В связи с этим воспитательные концепции современных университетов все чаще «стремятся к

сочетанию вузовского образования, научного исследования и воспитания личности» [149, с. 36]. В контексте подготовки будущего педагога, согласно мнению Л. П. Саксоновой, «на первый план выдвигается идея культуроцентристской модели образования А. С. Запесоцкого [76], где позиционируются воспитательные задачи, связанные с формированием ценностей в процессе переживания личности при межличностном общении» [149, с. 36]. Именно такая глубокая аксиологическая направленность образовательной среды вуза становится первичным условием формирования устойчивых профессионально-личностных ориентиров будущих педагогов. Вместе с тем сама по себе аксиологическая ориентированность образовательной среды еще не гарантирует достижения заявленного воспитательного результата. Декларируемые ценности должны быть включены в реальную практику взаимодействия студентов и преподавателей, обретая характер живого, разделяемого опыта. Это обстоятельство выдвигает на первый план задачу выявления тех педагогических условий, при которых среда вуза трансформируется в подлинно воспитывающее пространство, способное обеспечить переход декларируемых норм в плоскость личностно значимых смыслов.

Для глубокого методологического осмысления проблемы необходимо концептуально развести базовые категории «воспитательная среда» и «воспитательное пространство», и в современной педагогике образовательная или воспитательная среда трактуется как объективная совокупность условий, ресурсов и форм взаимодействия. Как справедливо отмечает Л. П. Саксонова [149], среда представляет собой «данную реальность», а по мнению Л. В. Фалеевой [169; 170], она выступает базовым условием профессиональной социализации и инструментом целенаправленного воздействия на духовное и нравственное развитие личности. В рамках средового подхода Ю. С. Мануйлова [111] также доказывается, что среда как субъективное понятие неотделима от человека и формирует его по своему образу [111]. Однако при всей значимости средового подхода обращение к нему дает возможность описать лишь объективные условия воспитательного воздействия, тогда как механизм субъектного освоения этих

условий студентом и превращения их в фактор личностного развития требует обращения к иной, деятельностно-смысловой категории.

Методологически исходным для разведения категорий «среда» и «пространство» выступает положение Н. М. Борытко, согласно которому воспитательное пространство есть не данная извне совокупность условий, а результат специально организованной воспитательной деятельности, разворачивающейся в логике субъектного со-бытия педагога и обучающегося [37]. Принципиально, что Н. М. Борытко связывает воспитание не с трансляцией нормативного содержания, а с педагогической поддержкой становления субъектной позиции воспитанника; применительно к высшей школе профессиональное воспитание студента вуза трактуется им как процесс, в котором личностное и профессиональное развитие будущего специалиста осуществляются как единое целое. Для настоящего исследования это положение задает понимание воспитательного пространства педагогического вуза как деятельностно-смыслового, а не средово-фоновое образования и обосновывает неразрывность личностного и профессионального контуров формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога.

В отличие от среды, «воспитательное пространство» не есть изначальная данность. Л. П. Саксонова считает, что пространство – это «результат и форма созидательной, интегрирующей деятельности, осуществляемой в целях повышения эффективности» воспитания [149, с. 36]. Подчеркнем, что эту мысль развивают Е. Н. Зайдулина и О. Н. Григорьева, указывая, что воспитательное пространство формируется как результат совместной проектной и субъектной деятельности студентов и преподавателей [75]. И. В. Федосова дополняет, что социокультурная среда приобретает характеристики освоенного пространства только благодаря специально организованным психолого-педагогическим условиям взаимодействия, в результате которых и происходит становление личности [171]. Важнейшим механизмом трансформации среды в воспитывающее пространство выступает событийность [55]. А. Л. Коблева рассматривает воспитательное пространство именно как «динамическую систему событий», в которых

происходит личностно-развивающая целе- и ценностно-ориентированная встреча студента со взрослыми и ровесниками [89]. Эту позицию конкретизирует Н. В. Пилипчевская, указывая, что пространство обретает подлинный воспитательный потенциал через «со-бытийную общность» – устойчивую духовную связь и совместное проживание значимых образовательных ситуаций [136]. К. Н. Струкова уточняет принципиальное отличие такой общности от формальной целевой организации. Она строится не на внешней структуре, а на разделяемых ценностях и смыслах [166]. Специфика профессионального образования в поликультурном регионе обоснована Е. В. Говердовской, рассматривающей образовательное пространство как фактор согласования общероссийских и региональных ценностных ориентиров будущего специалиста [51]. Применительно к настоящему исследованию данный подход подтверждает необходимость учета регионального социокультурного контекста при проектировании воспитательной работы по формированию устойчивых ценностных ориентиров будущих педагогов.

В контексте нашего исследования этот вывод имеет принципиальное значение: именно событийная общность создает условия, при которых социально одобряемые и правовые нормы способны перейти из плоскости «знаемых мотивов» (в терминологии А. Н. Леонтьева) в плоскость «реально действующих», то есть приобрести тот личностный смысл, который, согласно нашему определению, и составляет сущность устойчивых ценностных ориентиров [102]. Следовательно, воспитательное пространство педагогического вуза конструируется через целенаправленное насыщение образовательной среды профессионально-личностными смыслами и интеграцию событийных форматов, требующих активной субъектной включенности обучающихся.

Этнокультурное измерение воспитательного пространства концептуально обосновано в работах А. Б. Панькина, разрабатывающего идею этнокультурной коннотации образования как механизма сохранения ценностного ядра этноса в условиях модернизации [130]. Традиции народного воспитания как источник устойчивых ценностных ориентиров личности раскрыты в этнопедагогических

исследованиях Л. И. Редькиной, показывающей, что этнокультурные воспитательные практики формируют ценностно-нормативную основу личности через включение растущего человека в традиционный уклад [143]. В контексте настоящего исследования эти положения обосновывают этнокультурные событийные форматы как педагогически продуктивный механизм интериоризации духовно-нравственных ценностей, закрепленных в Указе Президента Российской Федерации № 809, в полиэтническом образовательном пространстве.

Л. Н. Гиенко [47] подчеркивает первостепенную значимость системной организации «психолого-педагогической профилактики девиантного поведения» и интеграции в образовательный процесс методов «коррекционно-реабилитационной профилактической работы». Трансформация вузовской среды в освоенное пространство, как утверждают Л. И. Еремина и В. В. Ковров, эффективно осуществляется через внедрение инновационных «практик проектной деятельности студентов по социально-педагогической профилактике», включая применение такой интерактивной технологии, как «социально-педагогическая технология челленджа» [70; 71]. О. Ф. Пиралова акцентирует внимание на необходимости постоянного совершенствования «педагогического инструментария предупреждения девиантного поведения» среди современной студенческой молодежи [137, с. 109]. Целенаправленная интеграция профилактических и проектных форматов позволяет выстроить целостную многоуровневую систему, в которой будущий педагог, опираясь на обретенные профессионально-личностные ценности, формирует устойчивую ценностно-нормативную позицию, обеспечивающую способность критически оценивать деструктивные влияния и готовность выступать транслятором просоциальных смыслов.

Важнейшим механизмом, обеспечивающим эффективное функционирование воспитательного пространства педагогического вуза, выступает глубокая интеграция учебной и внеучебной деятельности студентов. Как отмечает Е. И. Абатуров, именно «недооценка синергетического эффекта интеграции

учебной и внеучебной деятельности» существенно снижает результативность ценностного воспитания молодежи [10].

В условиях современного университета внеаудиторная работа уже не может рассматриваться как факультативный придаток, напротив, она органично сливается с образовательным процессом, образуя единый воспитательный контур. По мнению Л. Е. Беляевой [30], «интеграция аудиторной и внеаудиторной работы способствует более глубокому пониманию предмета изучения» и обеспечивает погружение студента в реальную профессиональную среду. Н. Д. Козина констатирует, что подобная интеграция не возникает стихийно, а «требуется целенаправленной работы педагога по подбору методов организации образовательной деятельности» и поиску технологий, способствующих созданию «условий для организации самостоятельной деятельности студентов во внеаудиторное время» [92, с. 212]. Благодаря такому неразрывному слиянию познавательного, деятельностного и ценностного компонентов согласно мнению Е. И. Абатурова формируемые у будущих педагогов «взгляды, убеждения и идеалы ... приобретают устойчивый характер» [10, с. 12], а само воспитательное пространство обретает необходимую плотность превентивного воздействия.

Содержательная конкретизация перечисленных функций воспитательного пространства педагогического вуза предполагает определение тех интегральных личностных образований, в которых эти функции находят свое реальное воплощение применительно к задаче профилактики противоправного поведения. В исследовательском поле педагогики высшей школы такими ключевыми образованиями служат взаимосвязанные правосознание, гражданская ответственность и социальная активность будущего педагога, в совокупности образующие ценностно-нормативное ядро его профессиональной позиции и обеспечивающие устойчивость к деструктивным социокультурным влияниям.

Базовым когнитивно-нормативным компонентом этого ядра служит правосознание, понимаемое в науке как «совокупность взглядов, идей, представлений. Также чувств, эмоций, переживаний, выражающих отношение индивида к действующему или желаемому (допустимому) праву и другим

правовым явлениям» [112, с. 117]. Существенно подчеркнуть, что правосознание не сводится к осведомленности о содержании норм. Сформированные правовые установки и ценностные ориентиры образуют сферу направленности, состояние которой задает вектор поведения – рассогласование логико-нормативного, эмоционально-образного и принципиально-волевого компонентов «определяет нестабильность правового поведения» [134, с. 13]. Сформированность правосознания становится тем внутренним механизмом, который опосредует переход от знания нормы к ее добровольному соблюдению, что объективно выступает центральной задачей превентивной работы в педагогическом вузе.

Здесь важно оговорить, что ценностно-волевой уровень рассматриваемого ядра образует гражданская ответственность, неразрывно связанная с гражданственностью как интегральным качеством личности. Согласно Г. Н. Филонову [173], гражданственность не сводится к сумме представлений о правах и обязанностях. Она служит доминантной основой личностного развития и проявляется функционально – на когнитивном, мотивационном и деятельностно-операциональном уровнях, а ее содержание образуют общественное благо, свобода выбора на основе осознанной законопослушности, равенство перед законом, нравственность и правдивость в делах, патриотизм и толерантность [174]. В контексте подготовки будущего педагога такая трактовка приобретает особое значение, поскольку именно осознанная законопослушность, рассматриваемая не как внешнее принуждение, а как внутренне принятая ценностная установка, выступает прямым личностным ресурсом профилактики противоправных проявлений.

Деятельностно-поведенческое выражение образования получают в социальной активности студента, понимаемой как объективно детерминированное субъективное отношение и социально-психологическая готовность личности к деятельности, которая проявляется в соответствующих актах поведения и представляет собой целенаправленную творческую деятельность, преобразующую объективную действительность и саму личность [119]. Именно через социальную активность, как отмечается в современных исследованиях, «проявляется

жизненная позиция человека, его стремление внести свой вклад в развитие общества, реализовать себя в деятельности как личность» [156, с. 164]. В совокупности указанные три образования (правосознание, гражданская ответственность и социальная активность) функционируют не как разрозненные компетенции, а как единый ценностно-нормативный конструкт. Правосознание обеспечивает когнитивно-смысловую опору правомерного поведения, гражданская ответственность придает ему устойчивую ценностную мотивацию, социальная активность переводит его в плоскость реальных просоциальных поступков. Эта триада задает целевую структуру воспитательного результата педагогического вуза в аспекте профилактики противоправного поведения и тем самым определяет содержательные требования к конкретным форматам организации воспитательной работы со студентами.

В контексте модернизации высшего педагогического образования традиционный нормативный подход к воспитанию демонстрирует свою недостаточность, что требует концептуального разведения понятий «мероприятие» и «событие», и в современной педагогической науке эти категории жестко противопоставляются, так как несут принципиально разные смыслы. Анализируя эту проблему, С. В. Фролова [178] подчеркивает необходимость «отказаться от мероприятийного подхода», поскольку он предполагает исключительно «формальный уровень ответственности за результат», который интерпретируется лишь «по факту проведения» [177, с. 2]. Мероприятийный подход опирается на внешнее воздействие, жесткие ролевые зависимости и контроль, превращая студентов из активного сообщества в пассивный «контингент» [177]. В противовес этому, Е. А. Никитина предостерегает от широко распространенной «шоутизации» воспитательной работы и отмечает нецелесообразность отождествления событийности с праздничностью и развлечением [123]. Подлинное воспитание происходит не в формальных отчетах, а в живом взаимодействии. По убеждению Д. В. Григорьева, именно «событийный подход является практической альтернативой «мероприятийному» воспитанию», поскольку он ориентирован на глубокое «преобразование реальности повседневного взаимодействия и общения»

[56, с. 99]. Это противопоставление приобретает особое звучание в контексте нашего исследования. Если, следуя диспозиционной концепции В. А. Ядова [193], устойчивые ценностные ориентиры формируются на высшем уровне саморегуляции и требуют глубокой интериоризации, то мероприятийный подход, ориентированный на внешнее воздействие и формальную фиксацию результата, принципиально не способен обеспечить этот процесс. Событийный же подход, напротив, создает условия для преобразования «знаемых» мотивов (знание о правовых нормах) в «реально действующие» (внутреннюю потребность их соблюдения), что, как было показано в предыдущем параграфе, служит центральным условием профилактики противоправного поведения.

На наш взгляд, определяя, что именно понимается под событийностью в воспитательном пространстве педагогического вуза, необходимо обратиться к феномену «со-бытия», причем как отмечает В. И. Слободчиков, именно «со-бытийная образовательная общность» становится истинным субъектом образования и объединяет людей на основе глубинных смыслов [159]. В таком понимании воспитательное событие не может быть искусственно навязано сверху. Оно требует искренней, субъектной включенности. Как констатирует Н. В. Волкова [40; 41], для участника образовательного процесса событие становится особой переходной формой, которая открывает и порождает личные смыслы и ценности образования, является условием становления нового опыта [41]. Именно через совместное эмоционально-ценностное проживание значимой проблемы будущий педагог обретает внутреннюю профессиональную опору.

Трансформация объективной среды современного университета в подлинное воспитательное пространство невозможна без преодоления формальной «мероприятийности» и перехода к проектированию живых образовательных событий, и данный вывод логически актуализирует необходимость детального теоретического анализа событийного подхода и образовательного события как инновационных механизмов интериоризации ценностных ориентиров студентов.

Поиск инновационных механизмов интериоризации ценностных ориентиров в условиях современного педагогического вуза объективно обуславливает

обращение к ресурсам событийного подхода. Данная необходимость напрямую связана с глобальными тенденциями модернизации, когда становится очевидным «сдвиг ориентации высшего образования с задач передачи знаний на задачи организации осмысления учебного материала» и создания условий для формирования к нему эмоционально-ценностного отношения [99]. Методологическим фундаментом такого подхода выступают философские, социологические и психолого-антропологические концепции, всесторонне раскрывающие сущность феномена «события» и «событийности». В широком философском контексте феномен события осмысливается в трудах М. Хайдеггера [198] и А. Уайтхеда [205] как онтологическая категория, связывающая бытие субъекта с процессом обретения ценности и смысла [27; 177]. Для отечественной педагогической традиции определяющее значение имеют идеи М. М. Бахтина, обосновавшего событие как основной механизм становления социально-личностной зрелости через определение себя в мире и в общении с другими [28]. Именно эта логика – обретение субъектности через диалог – легла в основу педагогической интерпретации событийности. Д. В. Григорьев определяет событие как момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка [55], причем при этом педагогической эффективностью обладает не событие как таковое, а его преломление через призму личного опыта человека.

Данное положение имеет прямое отношение к проблематике нашего исследования. Если устойчивые ценностные ориентиры, как было обосновано выше, формируются только при условии интериоризации нормы до уровня личностного смысла, то именно событийный формат, предполагающий сопричастность и личное проживание, создает адекватные педагогические условия для этого процесса.

Для глубокого понимания инновационного потенциала образовательного события необходимо выделить его сущностные и структурно-содержательные характеристики, принципиально отличающие феномен от рутинных учебных процессов. В современной педагогической науке образовательное событие

трактуются как специальная форма организации образовательной деятельности, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм порождения и оформления знания. Анализируя данный феномен в рамках практико-ориентированной парадигмы высшего образования, С. В. Фролова и Е. Ю. Илалтдинова систематизируют базовые признаки образовательного события: «однократность (многократное повторение одного и того же перестает восприниматься как событие, становясь этапом какого-либо процесса); диалогичность как взаимодействие между участниками общения; непредопределенность происходящего в отличие от процесса, результат которого заранее известен; фрактальность – способность события быть представленным в виде цепи эпизодов...; интенциональность – неотделимость события от человеческого сознания» [177, с. 2]. Данную методологическую классификацию существенно дополняет Н. В. Пилипчевская, которая выделяет такие критически важные свойства, как «актуальная культуросообразность», «полидеятельностная структура, обязательное включение коммуникации», «возможность и уместность импровизации, порождение новых смыслов», а также «укорененность во времени» [136, с. 60]. Особую специфику события раскрывает Э. Ч. Жамбалова: в отличие от формальных мероприятий, «в событии нет отрепетированных частей, приоритет отдан решению открытых проблемных дискуссионных задач "здесь и сейчас"» [72, с. 17]. Внутри такого события студенту предоставляется значительная степень свободы выбора траектории, а позиция преподавателя становится максимально открытой и опосредованной, поскольку взрослый «тоже не вполне знает, "чем дело кончится"» [72, с. 17]. Именно эта смысловая концентрация, диалогичность и непредопределенность результата выводят будущего педагога из зоны пассивного восприятия, активизируя механизмы внутренней рефлексии и принятия субъектной ответственности за исход совместного образовательного действия. Анализ выделенных исследователями признаков дает возможность определить, какие из них несут наибольшую функциональную нагрузку применительно к задачам формирования устойчивых ценностных ориентиров, и непредопределенность результата создает ситуацию подлинного нравственного

выбора, в которой ценностная позиция студента не декларируется, а формируется в процессе деятельности. Диалогичность обеспечивает столкновение с альтернативными позициями, что, согласно концепции С. Л. Рубинштейна [147], актуализирует внутренний конфликт и запускает механизм перехода от «знаемого» к «реально действующему» мотиву. Интенциональность предполагает неотделимость события от сознания участника, что корреспондирует с понятием «личностного смысла» А. Н. Леонтьева [102] – центральной категорией нашего определения устойчивых ценностных ориентиров.

Таким образом, именно погружение в со-бытийную общность позволяет студенту выйти за рамки узкого восприятия действительности. Так достигается глубокое, пропущенное через призму личного опыта осмысление и субъектное принятие социальных и правовых норм как фундаментальных ориентиров своей педагогической деятельности.

На наш взгляд, выделенные выше сущностные признаки образовательного события (непредопределенность, диалогичность, интенциональность, эмоциональная включенность) дают возможность сформулировать критерии отбора конкретных форматов, способных выполнять функцию интериоризации ценностных ориентиров. Формат может быть квалифицирован как событийный (а не мероприятийный), если он: (а) ставит студента в ситуацию реального ценностного выбора, а не транслирует готовые ответы. (б) предполагает диалогическое взаимодействие, а не пассивное слушание; (в) создает эмоционально значимый опыт, пропускаемый через призму личного переживания.

Многообразие апробированных в педагогической практике событийных форматов целесообразно систематизировать по основанию доминирующего воспитательного вектора и характера субъектной активности студента. С учетом этого основания нами выделяются семь групп форматов – образовательно-просветительские, центрированные на смысловом освоении ценностного и нормативного содержания (студенческие конференции в стиле TED, лекции-диалоги, тематические форумы); культурно-просветительские, обращенные к культурно-историческому коду и художественным образам (творческие встречи,

кинолектории, литературно-художественные дискуссии); дискуссионно-диалоговые, реализующие ценностный выбор через коллективное аргументированное обсуждение (интерактивные ток-шоу, дебаты, профилактические встречи); социально-проектные, ставящие студента в позицию со-проектировщика воспитательной и профилактической работы (стратегические сессии, обучающие интенсивы, проектные мастерские); этнокультурные, ориентированные на закрепление общероссийской гражданской идентичности через освоение многонационального культурного наследия (этнокультурные форумы, мероприятия по линии межнационального взаимодействия); волонтерско-социальные, реализующие ценностные ориентиры в реальной просоциальной деятельности (педагогическое волонтерство, социально-педагогические практики, благотворительные акции); цифро-сетевые, переводящие событийную работу в пространство современных коммуникативных сред (образовательные челленджи, сетевые образовательные события). Отметим, что предложенная типология не носит жестко фиксированного характера – один и тот же реализуемый в вузе формат, как правило, объединяет признаки нескольких групп, а его доминирующая принадлежность задается ведущим педагогическим замыслом. Опираясь на данное основание классификации, рассмотрим конкретные форматы, разработанные и апробированные в нашей практической деятельности.

Существенным дополнением к дискуссионно-диалоговым форматам, относящимся к группе социально-проектных, служит стратегическая сессия «Разработка системы профилактики экстремизма и терроризма в образовательной среде педагогического университета», представляющая собой формат коллективного обсуждения и проектирования воспитательной и профилактической работы с участием студенческого сообщества, профессорско-преподавательского состава и администрации вуза [99]. Воспитательный потенциал формата обусловлен переводом студента из позиции объекта профилактической работы в позицию ее со-проектировщика – участвуя в разработке внутривузовской «дорожной карты», обучающийся не только осваивает содержание профилактической деятельности, но и принимает на себя долю ответственности за

ее реализацию, что объективно способствует укреплению гражданской позиции и социальной активности будущего педагога [99].

К группе социально-проектных форматов с выраженной образовательно-методической составляющей относится обучающий интенсив (индукционная мастерская) «Проектирование, организация и проведение воспитательного события военно-патриотической направленности», реализуемый, как правило, в формате трех-четырехдневного погружения и сочетающий тематические лекции, мастер-классы, проектные сессии и публичную защиту разработанных программ [99]. Отличительной чертой данного формата выступает длительность совместного проживания значимой проблемной ситуации, что качественно усиливает эффект со-бытийной общности и обеспечивает целенаправленное формирование у будущих педагогов методической готовности к самостоятельному проектированию воспитательных событий патриотической и профилактической направленности уже в их собственной профессиональной деятельности.

В рамках дискуссионно-диалоговых форматов с выраженным правопросветительским содержанием особое место занимает профилактическая встреча, представляющая собой интегративный формат, который сочетает пленарную лекцию-диалог, параллельные тематические секции (включая практикумы по распознаванию манипуляций в информационном пространстве, дискуссии о ценностном выборе, лекции-предупреждения о правовых границах ответственности за экстремистский контент, кейс-тренинги по психологии вербовки) и итоговую панельную дискуссию [99]. Данный формат непосредственно адресует когнитивно-нормативный компонент рассмотренного выше ценностного ядра – то есть правосознание студента, обеспечивая понимание им правовых границ допустимого поведения в информационной среде и формируя устойчивые установки на критическую оценку деструктивного контента.

Опираясь на данные критерии, мы выделяем ряд интерактивных дискуссионных и просветительских форматов, разработанных и апробированных нами в образовательной практике [99], и так, опираясь на разработанный нами учебно-методический инструментарий, особую эффективность в профилактике

экстремистских проявлений и радикализации молодежи демонстрирует интерактивное ток-шоу «Мы – россияне» [99]. Данный формат представляет собой специально организованную дискуссионную площадку, где студенческие команды соревнуются в аргументации тезисов о гражданской позиции, глубоко осмысливая ценности патриотизма и личной ответственности за судьбу страны [99]. Воспитательный эффект здесь достигается за счет синергии интеллектуальной игры, открытого диалога и эмоциональной сопричастности к обсуждаемым социальным проблемам [99]. Не менее действенным форматом, как показывает наш опыт, выступает педагогическая студенческая конференция в стиле TED (например, просветительский форум «Почему я патриот?») [99]. Выступая в роли спикеров, студенты развивают навыки публичной аргументации, критического мышления и смыслового самовыражения [99]. Данная технология трансформирует обучающегося из пассивного слушателя в активный транслятор просоциальных идей, демонстрирующего многообразие позитивных форм отношения к родине через призму науки, культуры и искусства. Важно отметить, что в процессе подобных интерактивных коммуникаций, на примере ролевых игр, у будущих педагогов формируются важнейшие коммуникативные навыки четкой аргументации своей позиции и умение твердо противостоять деструктивному давлению со стороны референтной группы.

Наряду с аудиторными практиками, современное образовательное пространство объективно требует интеграции инновационных цифровых и сетевых событийных форматов. Перспективным инструментом в этой связи выступает социально-педагогическая технология образовательного челленджа, глубоко исследованная Л. И. Ереминой и В. В. Ковровым [71; 91]. Образовательный челлендж представляет собой своеобразную «игру в реальность» в пространстве социальных сетей и вовлекает студентов в оперативный (ограниченный 24 часами) поиск решений сложных психолого-педагогических кейсов, напрямую связанных с ситуациями деструктивного поведения и конфликтов в образовательной среде [71; 91]. Бросая интеллектуальный «вызов» сверстникам из других университетов, обучающиеся развивают личностную автономию, профессиональную рефлексия и

смыслотворчество [71; 91]. Эту линию продолжают исследования Э. Ч. Жамбаловой, доказывающей высокий воспитательный потенциал сетевых образовательных событий [73]. Специфика таких событий заключается в отсутствии заранее отрепетированных ролей и смещении приоритета на решение открытых проблемных дискуссионных задач «здесь и сейчас» в условиях виртуального погружения и коммуникации [73]. Чтобы все эти разнообразные форматы не носили фрагментарный или разовый характер, целесообразно применять технологию «Лента событий», обоснованную Т. Н. Гавриловой. Эта технология позволяет выстроить непрерывную содержательную череду личностно значимых дел, органично интегрируя учебную и внеучебную деятельность вуза в единую, ритмично функционирующую превентивную воспитательную систему [45].

Во избежание редукции применяемых воспитательных форматов до уровня формальных акций их разработка должна носить системный и технологичный характер. В частности, О. В. Бережная [31] обосновывает необходимость применения «матрицы технологии событийного подхода» (представлена на Рисунке 1), включающей четыре обязательных взаимосвязанных компонента – новизну и субъективную значимость информации, обозначенность события во времени, интенсивную коммуникацию и обязательный эмоциональный фон. Именно этот технологический каркас становится фундаментом для интеграции в образовательный процесс комплекса инновационных сценарных и событийных мероприятий.



Рисунок 1 – Четырехблочная матрица содержательной структуры образовательного события (по О. В. Бережной)

Чтобы описанные выше интерактивные, сценарные и сетевые форматы не превратились в хаотичные акции, а гарантированно обеспечивали превентивный эффект, их реализация должна подчиняться строгому алгоритму, и эффективность образовательного события напрямую зависит от процессуальной четкости его организации. В рамках технологии событийного подхода исследователями выделяется строгая последовательность этапов проектирования (см. Рисунок 2).

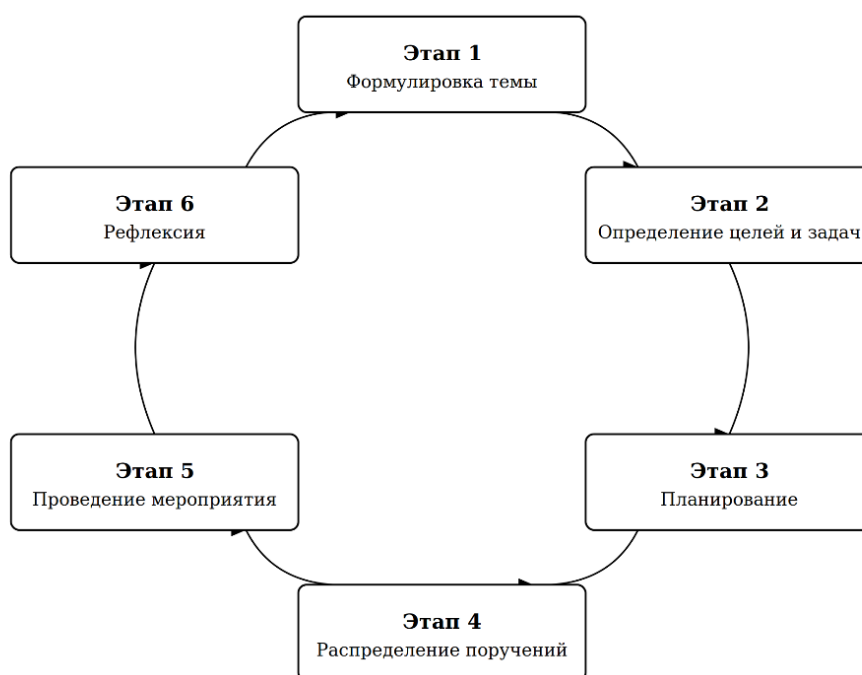


Рисунок 2 – Этапы проектирования образовательного события

Как детально обосновывают О. В. Бережная и А. Л. Кobleва, организация и проведение полноценного воспитательного события идет в рамках логически взаимосвязанных этапов – определение темы, постановка цели и задач, планирование подготовки, непосредственное проведение (участие) и финальная рефлексия [31; 89]. На первом этапе – определении темы – запускается механизм коллективного обсуждения, в процессе которого у студентов выявляется общий круг интересов, что неизбежно объединяет их, зарождавая коллективный дух и чувство солидарной ответственности за будущие решения [31; 89]. На втором этапе (целеполагании) происходит соотнесение выявленных интересов обучающихся с

глобальными ориентирами политики воспитания [31; 89]. Третий этап – планирование и распределение поручений – выступает важнейшим инструментом субъектного включения. Здесь создаются условия, инициирующие активное взаимодействие студентов, детально определяются формы проведения мероприятия и повышается общая мотивация группы к совместному созиданию [31; 89]. Кульминационным шагом выступает четвертый этап – непосредственное проведение воспитательного события и участие в нем, и фундаментальным условием успешности этапа выступает коллективная совместная деятельность в неразрывном режиме «от замысла до рефлексии» [31; 89]. Принципиально важно, что истинное воспитательное событие «не предполагает выступающих и наблюдающих, все – участники события» [31; 89, с. 116]. Завершающим, пятым этапом выступает событийная рефлексия. Именно здесь происходит глубинное осмысление, когда студент определяет свою индивидуальную позицию относительно только что «пережитого» события [31; 89].

В ходе рефлексии участники делятся эмоциями, что не только закрепляет просоциальные ценности, но и стимулирует генерацию новых идей, мотивируя студенческое сообщество на дальнейшую совместную деятельность.

Неукоснительное соблюдение этого алгоритма дает возможность трансформировать профилактическую работу из набора разрозненных мер в системную, эмоционально насыщенную практику, и прохождение всех стадий – от коллективного замысла до глубокой рефлексии – обеспечивает устойчивое формирование у студентов нравственно насыщенного мировоззрения и комплекса чувств, регулирующих их нормативное поведение. Вместе с тем результативность описанного алгоритма достигается лишь при условии, что отдельные событийные форматы не остаются изолированными эпизодами вузовской жизни, а оказываются встроенными в целостную систему взаимодействия аудиторной и внеаудиторной работы.

Интеграция сценарно-технологических форматов в систему профилактики противоправного поведения требует объединения учебной и внеучебной деятельности в едином воспитательном контуре. Как подчеркивает Л. Н. Гиенко,

эффективная превенция не может ограничиваться разовыми акциями; она требует целенаправленного «развития единой образовательной (воспитывающей) среды», которая выступает ресурсным пространством для преодоления социальных рисков.



Рисунок 3 – Формы профилактической работы

Обосновывая данную необходимость, автор выделяет базовые формы профилактической работы (см. рисунок 3), включающие организацию безопасной социальной среды, активное социальное обучение, вовлечение в альтернативную созидательную деятельность и активизацию личностных ресурсов обучающихся. Системная внеучебная занятость студентов является фундаментальным методом психолого-педагогической профилактики, компенсирующим издержки стихийной социализации и предоставляющим будущим педагогам конструктивные жизненные ориентиры. Подобная системная интеграция дает возможность преобразовать локальные воспитательные события (ток-шоу, челленджи, конференции) в постоянный фон жизнедеятельности педагогического университета, где каждый элемент образовательного пространства планомерно работает на формирование у студента устойчивой просоциальной направленности и уважения к закону.

Подчеркнем, что образовательная среда современного педагогического вуза обладает значительным профилактическим потенциалом, реализация которого

невозможна без концептуального перехода от нормативно-репрессивной парадигмы и формальной «мероприятийности» к гуманистической стратегии событийного воспитания. Как нами отмечалось в предыдущих исследованиях, именно многоуровневая воспитательная компонента образовательной среды служит ключевым механизмом формирования культуры безопасности и неприятия молодежью идеологии насилия, экстремизма и противоправного поведения [99].

Процесс глубокого осмысления и принятия традиционных ценностей не может быть навязан студенту извне посредством сухих лекций или жестких административных предписаний. Он требует искренней субъектной включенности, которая достигается исключительно в пространстве образовательного события. Погружаясь в непредсказуемую, эмоционально насыщенную и диалогичную событийную общность, будущий педагог перестает быть пассивным объектом дисциплинарного воздействия и становится активным со-творцом смыслов.

Инновационные сценарно-технологические форматы, такие как интерактивные ток-шоу, студенческие TED-конференции, образовательные сетевые челленджи, проектные сессии и обучающие интенсивы, обладают существенным преобразующим потенциалом. Они создают условия, при которых будущий педагог вынужден соотносить правовые и моральные нормы с собственным жизненным опытом. Это способствует формированию того «события-потрясения» или «события-открытия» (Е. А. Никитина [123, с. 92–98]), которое закрепляется в ценностно-смысловой структуре мировоззрения. В результате подобного глубокого внутреннего проживания внешняя социальная норма перестает быть чужеродной директивой и трансформируется в прочную внутреннюю установку. У студента вырабатывается устойчивая девиантологическая компетентность, гражданская идентичность и сугубо позитивное отношение к нормам права. Это позволяет ему в дальнейшем уверенно и самостоятельно конструировать безопасную образовательную среду уже для собственных учеников. Более того, включение в непрерывную систему со-бытий способствует снижению чувства социального одиночества и отчужденности, которые зачастую и являются триггерами девиантных срывов, и событийный подход выступает не как набор

локальных педагогических приемов, а как фундаментальная методологическая стратегия трансформации всего воспитательного пространства вуза. Органично объединяя учебную и внеучебную деятельность, интегрируя усилия профессорско-преподавательского состава, кураторов, педагогов-психологов и органов студенческого самоуправления, эта стратегия создает предпосылки для построения многоуровневой превентивной системы, способной противодействовать деструктивным социокультурным вызовам. Интеграция событийных форматов в единое воспитательное пространство педагогического вуза способствует формированию социально ответственной и профессионально компетентной личности будущего педагога, ориентированного на трансляцию традиционных духовно-нравственных ценностей в своей профессиональной деятельности.

Сформулированные выводы определяют принципиальную задачу следующего параграфа диссертации – построение целостной структурно-функциональной модели, обеспечивающей теоретико-методологическое обоснование реализации событийных форматов в воспитательном пространстве педагогического вуза. Существенным методологическим требованием к такой модели выступает обоснованный в работах И. О. Котляровой принцип корреляции концептуального и технологического уровней педагогической модели, согласно которому методологические основания должны быть последовательно операционализированы через систему педагогических условий и технологических форматов их реализации [94]. Согласованность теоретического и практического слоев модели, в свою очередь, требует обеспечения системной связности ее компонентов в логике, обоснованной В. И. Писаренко: педагогические системы характеризуются согласованностью целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного компонентов, обеспечивающей целостность педагогического воздействия [138]. Описанные методологические требования задают архитектурный каркас разрабатываемой далее структурно-функциональной модели, в которой каждый методологический подход порождает свой педагогический принцип, реализуемый через специфические организационно-

педагогические условия и измеримый через критериально-диагностический инструментарий.

На основании анализа научных источников следует заключить, что педагогический вуз обладает значительным потенциалом для интеграции событийных форматов, направленных на формирование устойчивых ценностных ориентиров и профилактику противоправного поведения студентов. Вместе с тем реализация данного потенциала требует разработки целостной педагогической модели, научно обосновывающей содержание, структуру и условия эффективности такой интеграции, что определяет задачу следующего параграфа нашего исследования.

1.3. Модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения

Обращение к моделированию как методу научно-педагогического исследования продиктовано спецификой самого предмета: ценностные ориентиры есть сложное, многоуровневое и динамическое образование личности, которое не может быть исследовано непосредственно во всей полноте составляющих его связей. Воспитательный процесс, направленный на интериоризацию правовых и духовно-нравственных норм, в его реальной полноте недоступен прямому наблюдению, и его теоретическая реконструкция возможна только через построение модели, замещающей этот процесс в его существенных связях.

Классическое философско-методологическое обоснование этого метода представлено в работах В. А. Штоффа, согласно которому модель есть «такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [186, с. 19]. Существенно здесь не сам факт замещения, а его познавательная продуктивность: модель не сводится к иллюстрации объекта, но выступает инструментом получения нового знания, недоступного при прямом наблюдении.

Развитие этой методологической линии в современных педагогических исследованиях представлено в работах А. Н. Дахина [61], Е. А. Лодатко [104], И. О. Котляровой [94] и В. И. Писаренко [138]. А. Н. Дахин понимает педагогическую модель как «искусственно созданный объект... который, будучи подобен исследуемому объекту... отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» и подчеркивает, что «эффективность моделирования... определяются выбранными основаниями: изначальными теориями и гипотезами» [61, с. 13]. Тем самым валидность модели определяется не «изысканностью» ее построения, а прозрачностью связи между исходными теоретическими допущениями и конструируемой системой компонентов, то есть тем, что в настоящем исследовании обозначается как принцип сквозной методологической дедукции.

В типологии Е. А. Лодатко особое место занимает структурно-функциональная модель, которая, в отличие от чисто структурных или чисто функциональных типов, «определяет не только компонентный состав системы с присущими ей связями, но и ее... функциональную ориентированность» [104, с. 128]. Именно этот тип модели в наибольшей степени адекватен описанию целенаправленных воспитательных систем; настоящее исследование разрабатывает модель именно структурно-функционального типа.

Особое значение для архитектуры модели имеет требование И. О. Котляровой о корреляции уровней педагогической модели, а именно концептуального (методологического), конкретно-научного (педагогического) и технологического (методического): «Важно соблюдение требования корреляции между методологическими основаниями, педагогическими теориями и процессуальными реализациями, заложенными соответственно в моделях концептуального (методологического), конкретно-научного и технологического (методического) уровней» [94, с. 16]. Иначе говоря, методологические подходы, психолого-педагогические концепции и процессуально-технологические решения

внутри одной модели не могут существовать как параллельные слои; они должны быть согласованы между собой и взаимно выводиться один из другого.

Современную линию обоснования метода продолжают работы В. И. Писаренко, где моделирование определяется как «структурирование информации о сущности и специфике объекта, процесса или явления» с целью достижения системности в его рассмотрении, а педагогическая модель – как специально конструируемый в исследовательских целях объект или процесс, воспроизводящий педагогическую реальность и ориентированный на ее изучение, анализ и воспроизведение в новых условиях [138, с. 59]. Принципиально важным для архитектуры разрабатываемой модели является обоснованное В. И. Писаренко представление о том, что построение работоспособной педагогической системы предполагает учет одновременно трех классов факторов: содержательных требований к процессу обучения и воспитания, реальных условий его реализации и характеристик контингента обучающихся [138]. Это положение определяет необходимость согласованного описания целевого (что формируется), методологического (на каких основаниях) и организационно-педагогического (в каких условиях) компонентов модели как взаимно корреспондирующих, а не автономных.

Объектом моделирования в настоящем исследовании выступает воспитательное пространство педагогического вуза, природа которого была раскрыта в параграфе 1.2. Опираясь на труды Л. И. Новиковой и научной школы Н. Л. Селивановой [42], мы исходим из того, что «воспитательное пространство, в отличие от среды, – результат деятельности, причем деятельности созидательной, интегрирующей» [124, с. 228]. Развитием данной идеи в работах И. Ю. Шустовой и Д. В. Григорьева является представление о том, что собственно воспитательным потенциалом обладает не пространство как таковое, а возникающая в нем со-бытийная общность, методологически восходящая к положению В. И. Слободчикова о со-бытийной общности как необходимой ситуации развития человека [159]. Существенным дополнением к этой линии служат работы В. А. Ясвина, в которых образовательная среда рассматривается через единство

трех взаимосвязанных компонентов – организационно-технологического, социального и пространственно-предметного. Именно их согласованная организация, как показывает В. А. Ясвин, обеспечивает формирующий потенциал среды и переводит ее из условия фоновой социализации в инструмент целенаправленного личностного развития [195]. Именно с этих позиций воспитательное пространство педагогического вуза предстает как ключевой механизм перевода социально-правовых норм из категории «знаемых мотивов» в категорию «реально действующих», в соответствии с известным разграничением А. Н. Леонтьева [102].

Анализ современных диссертационных и монографических исследований, посвященных разработке структурно-функциональных моделей в педагогике, обнаруживает устойчивую методологически уязвимую тенденцию. Методологические подходы перечисляются как равноправный список, принципы построения модели формулируются автономно, а педагогические условия и критерии оценки результата вводятся без явного указания на их связь с подходами и принципами. Такая практика делает модель уязвимой при научном оппонировании, поскольку именно там от автора ожидается ответ на вопросы об источнике каждого ее элемента и о причинах именно такого, а не иного их сочетания.

В настоящем исследовании реализуется альтернативный методологический ход, обозначаемый как принцип сквозной методологической дедукции: каждый последующий элемент модели не вводится самостоятельно, а выводится из предыдущего и операционализирует его. Иерархия методологических подходов задает принципы построения модели как свои методические следствия; принципы проектируют психологические механизмы становления ценностных ориентиров; психологические механизмы запускаются конкретными организационно-педагогическими условиями; критерии оценки измеряют именно те изменения, которые были заложены в исходных подходах. Получаемая в результате конструкция – не параллельный набор автономных элементов, а единая дедуктивная цепочка, в которой каждое звено имеет определимый источник в

предыдущем, и это прямо отвечает требованию корреляции уровней педагогической модели, сформулированному И. О. Котляровой [94], а также требованию согласованности компонентов педагогической системы, обоснованному В. И. Писаренко [138].

Исходя из обозначенных методологических оснований, настоящее исследование предлагает структурно-функциональную модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения. Здесь важно оговорить, что в качестве методического образца формы построения модели был использован опыт И. Е. Балыковой [26], разработавшей структурно-функциональную модель педагогического сопровождения подготовки будущего педагога на основе четырех компонентов – целевого, содержательного, деятельностного и результативного [26]. В архитектуре разрабатываемой модели реализована каноническая для современных педагогических исследований четырехблочная структура – целевой блок, методологический блок, блок организационно-педагогических условий, оценочно-результативный блок. Существенным авторским методологическим решением служит включение в методологический блок специального подраздела, посвященного психологическим механизмам формирования устойчивых ценностных ориентиров и выполняющего функцию смыслового моста между педагогической методологией и психологическим результатом, что обеспечивает модели объяснительную полноту.

Сквозная связь между четырьмя блоками модели обеспечивается принципом методологической дедукции: цель, формулируемая в целевом блоке, методологически обосновывается в блоке методологическом (через систему подходов, принципов и психологических механизмов), операционализируется в блоке организационно-педагогических условий (через систему условий и технологий их реализации) и измеряется в оценочно-результативном блоке (через систему критериев, уровней и диагностического инструментария). Каждый последующий блок не дублирует предыдущий, а развертывает его в плоскости более низкого уровня методологической абстракции, в полном соответствии с

требованием И. О. Котляровой о корреляции концептуального, конкретно-научного и технологического уровней педагогической модели.

Разработанная структурно-функциональная модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения представлена на Рисунке 4.

От известных аксиологических моделей профессионального воспитания будущего педагога (В. А. Сластенин [157; 158], И. Ф. Исаев [85], Н. А. Асташова [21; 22], Н. А. Попованова [139]) предлагаемая модель отличается тремя признаками. Во-первых, принципом построения. Компоненты модели не перечисляются как автономные блоки, а связываются сквозной методологической дедукцией «подход – принцип – условие – психологический механизм – критерий». Это обеспечивает прослеживаемость от теоретического основания до измеряемого результата. Во-вторых, включением в методологический блок трех психологических механизмов, эксплицирующих, как именно ценность присваивается и переходит в поведение, тогда как существующие модели чаще ограничиваются описанием содержания и условий. В-третьих, целевой направленностью. Модель прямо связывает ценностное воспитание с профилактикой противоправного поведения и снабжена диагностическим инструментарием, операционализирующим эту связь.

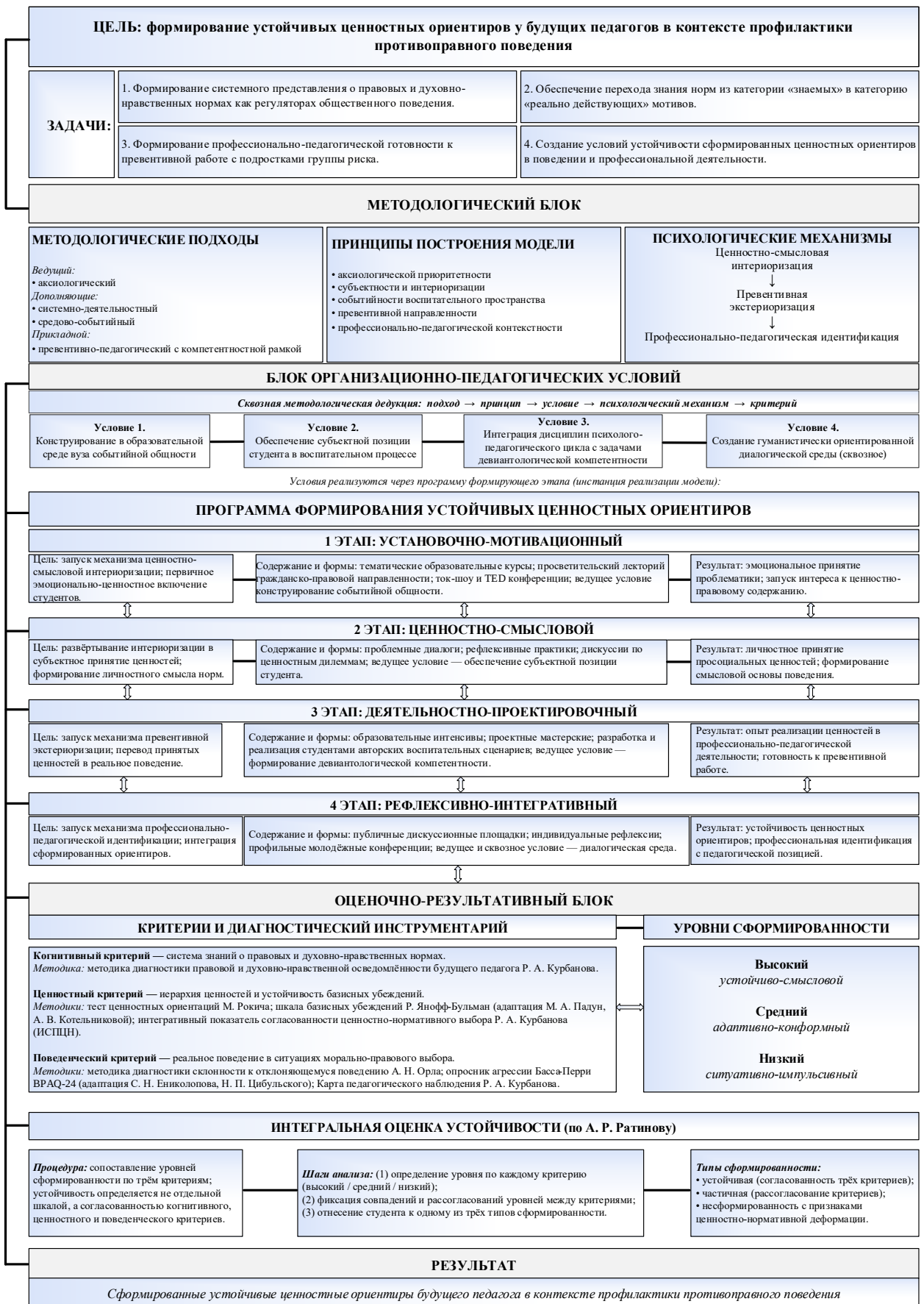


Рисунок 4 – Структурно-функциональная модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения

Целевой блок модели определяет конечный результат, на достижение которого направлена вся реализация модели, и фиксирует нормативно-правовое поле, в котором этот результат формируется, и содержательно блок включает три согласованных уровня – целеполагание, систему задач реализации модели и нормативную рамку, обеспечивающую государственно-педагогическую легитимность сформулированной цели.

Целью реализации модели служит формирование у будущих педагогов устойчивых ценностных ориентиров, выполняющих функцию внутреннего регулятора поведения в ситуациях морально-правового выбора и одновременно профессионально значимой основы их будущей превентивной деятельности с подростками группы риска. Категория устойчивых ценностных ориентиров операционализирована в параграфе 1.1 на основе диспозиционной концепции В. А. Ядова, теории деятельности А. Н. Леонтьева и ценностно-нормативной концепции А. Р. Ратинова и определена как высший уровень диспозиционной системы личности, в котором социально одобряемые правовые и духовно-нравственные нормы интериоризированы до уровня глубокого личностного смысла и согласованы между собой по когнитивному, ценностно-смысловому и поведенческому уровням регуляции.

Реализация поставленной цели обеспечивается решением системы взаимосвязанных задач: формирование у студентов системного представления о правовых и духовно-нравственных нормах как регуляторах общественного поведения; обеспечение перехода знания норм из категории «знаемых мотивов» в категорию «реально действующих» через включение студентов в эмоционально значимую совместную деятельность; формирование профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к превентивной работе с подростками группы риска; создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих устойчивость сформированных ценностных ориентиров в реальном поведении студента и в его профессиональной деятельности.

Целевые ориентиры модели соотнесены с системой действующих нормативных документов, определяющих государственную политику Российской

Федерации в сфере образования и воспитания. Базовым правовым основанием выступает Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», закрепляющий задачу формирования у обучающихся ценностных ориентиров и противодействия деструктивным влияниям в качестве самостоятельной воспитательной задачи системы высшего образования [1]. Содержательное наполнение этой задачи определяется Указом Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», закрепляющим перечень таких ценностей: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь, историческая память, единство народов России [3]. Стратегические ориентиры заданы Распоряжением Правительства РФ № 996-р [4]. Превентивный контур модели соотносится с ФЗ № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений» [2]. Профессионально-педагогическое содержание соотносится с ФГОС ВО 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и Профессиональным стандартом «Педагог» [7; 5]. Совокупность перечисленных нормативных документов образует государственно-педагогическую рамку, в которой сформулированная цель не только методологически обоснована, но и нормативно легитимна как самостоятельная воспитательная задача системы высшего педагогического образования.

Методологический блок модели обеспечивает теоретическое обоснование того, на каких основаниях и через какие психологические механизмы достигается сформулированная в целевом блоке цель. Структурно блок включает три согласованных подраздела – иерархическую систему методологических подходов; систему принципов построения модели, выводимых из подходов как их методические следствия; описание психологических механизмов формирования устойчивых ценностных ориентиров, обеспечивающих смысловой переход от педагогических оснований к психологическому результату. Включение

психологических механизмов в методологический блок реализует принцип методологической дедукции. Педагогические основания не остаются на уровне декларативного перечня, а методически разворачиваются до уровня, на котором становится возможным их операциональное обеспечение в блоке организационно-педагогических условий.

Иерархическая система методологических подходов. Методологическим основанием модели выступает иерархическая система четырех взаимодополняющих подходов. Иерархизация осуществлена в соответствии с принципом сквозной методологической дедукции и снимает риск эклектичности обоснования: подходы не перечисляются как равноправный список, а выстраиваются в субординацию «ведущий – дополняющие – прикладной».

Ведущим выступает аксиологический подход (В. А. Сластенин [157; 158], И. Ф. Исаев [85], И. В. Агличева [11], Н. А. Астахова [21; 22], Ю. А. Илларионова [83]), задающий общую ценностно-смысловую направленность педагогического процесса и определяющий устойчивые ценностные ориентиры как ядро формируемого образования личности будущего педагога. Ключевым является положение И. Ф. Исаева о профессионально-педагогической культуре как «системе общечеловеческих ценностей, ценностей-средств, регулятивов педагогической деятельности», в которой ценности педагогической профессии становятся ценностями самого педагога [85].

Дополняющими выступают системно-деятельностный и средово-событийный подходы. Системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский [44], А. Н. Леонтьев [102], П. Я. Гальперин [46], Д. Б. Эльконин [192], В. В. Давыдов [59], А. Г. Асмолов [20], В. В. Рубцов [148], Д. В. Дивеев [64]) наиболее полно описывает структуру учебной деятельности обучающегося, психологические условия и механизмы процесса усвоения материала. Базовым для настоящего исследования выступает положение о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего организацией ее собственной деятельности: ценность не может быть присвоена трансляцией в готовом виде – она присваивается только в деятельности, предметом которой становится. Механизм

присвоения раскрывается через переход «знаемых мотивов» в «реально действующие» [102], а логика его педагогического обеспечения – через поэтапность формирования умственных действий, задающую движение от внешней развернутой формы действия к внутренней свернутой [46]. Положения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова о строении учебной деятельности [192; 59] и положение В. В. Рубцова о совместно-распределенной деятельности как условии становления субъектности [148] определяют требование к организации формирующего этапа: воспитательное действие проектируется как совместная деятельность студентов, а не как последовательность информационных мероприятий. Существенно, что системно-деятельностный подход выступает методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов, отличительной особенностью которых является ориентация на планируемые результаты образования [20]; в подготовке будущего педагога это придает подходу дополнительное профессионально-нормативное значение – студент осваивает ценностное содержание тем же деятельностным способом, каким ему предстоит организовывать образовательный процесс в школе.

Применительно к задачам настоящего исследования системно-деятельностный подход дает: во-первых, объяснение механизма перехода социально одобряемой нормы во внутренний регулятор поведения, положенного в основу психологического механизма ценностно-смысловой интериоризации; во-вторых, обоснование субъектной позиции студента как обязательного условия формирования устойчивых ценностных ориентиров (Условие 2); в-третьих, логику этапного построения программы формирующего этапа эксперимента – от внешне организованного совместного действия к самостоятельной ценностно обусловленной регуляции поведения.

Средово-событийный подход (Л. И. Новикова [124], В. А. Ясвин [195], И. Ю. Шустова [188; 189], Н. В. Гречанникова [54]) обосновывает воспитательное пространство педагогического вуза и со-бытийную общность как ключевой механизм такой интериоризации. Существенным методологическим вкладом В. А. Ясвина в данный подход является обоснование того, что формирующий

потенциал образовательной среды реализуется только при согласованной организации трех ее компонентов – организационно-технологического (формы и способы организации образовательного процесса), социального (характер межличностных отношений и со-бытийной общности субъектов) и пространственно-предметного (материальная среда вуза, ее символическая и эмоциональная нагруженность) [195]. Это положение определяет требование к организационно-педагогическим условиям модели – каждое из них должно быть спроектировано как операциональное оформление одновременно нескольких компонентов среды, а не как изолированное мероприятие.

Прикладным служит превентивно-педагогический подход с компетентностной рамкой (Ю. А. Клейберг [88], А. П. Сманцер [160; 161]), обеспечивающий двойную адресацию воспитательной работы – на личность самого студента (как защитный фактор от потенциального девиантного поведения) и на формирование его профессиональной готовности к превентивной работе с подростками. Эмпирически обоснованный А. П. Сманцером дефицит подготовленности будущих педагогов к работе с отклоняющимся поведением подростков указывает на актуальность компонента подготовки [160].

Связь моделирования с проектированием педагогических систем обоснована в трудах В. П. Беспалько, сформулировавшего три принципа, без соблюдения которых построение работоспособной педагогической системы невозможно. Принцип диагностичности (цели должны быть «обеспечены объективной методикой для определения степени достижения»), принцип целостности (гармоничное взаимодействие всех элементов педагогической системы) и принцип воспроизводимости, который «целиком зависит от ее системности и структурированности» [32, с. 37]. Эти требования образуют методологический фильтр, через который должна пройти любая педагогическая модель, претендующая на практическую реализуемость. Они учтены при формулировке всех структурных компонентов разрабатываемой модели.

Принципы построения модели. На наш взгляд, из системы методологических подходов выводятся пять принципов построения модели, каждый из которых

получает реализацию через соответствующие организационно-педагогические условия и психологические механизмы, и принципы не формулируются автономно, а служат методическим развертыванием подходов. Каждый принцип имеет своим методологическим источником определенный подход иерархии.

Принцип аксиологической приоритетности выводится из ведущего аксиологического подхода и означает, что ценностно-смысловое содержание служит не одной из задач воспитательной работы, а ее системообразующим основанием. На уровне организационно-педагогических условий принцип реализуется через создание гуманистически ориентированной диалогической среды (Условие 4).

Принцип субъектности и интериоризации выводится из дополняющего системно-деятельностного подхода и означает, что устойчивые ценностные ориентиры формируются только через активную позицию самого студента – через принятие, переживание и реализацию ценностей в собственной деятельности. Принцип методологически опирается на положение А. Н. Леонтьева о «реально действующих мотивах» как тех, которые порождаются самой деятельностью субъекта [102]. На уровне организационно-педагогических условий принцип реализуется через обеспечение субъектной позиции студента в воспитательном процессе (Условие 2).

Принцип событийности воспитательного пространства выводится из дополняющего средово-событийного подхода и означает, что формирование устойчивых ценностных ориентиров происходит через события-встречи с высокой эмоциональной плотностью, а не через рутинные учебные процессы. Принцип методологически опирается на положение В. И. Слободчикова о со-бытийной общности как ситуации развития человека, на методологию воспитательного события, разработанную И. Ю. Шустовой, и на положение В. А. Ясвина о согласованной организации компонентов образовательной среды как условия реализации ее формирующего потенциала [188; 195]. На уровне организационно-педагогических условий принцип реализуется через конструирование событийной общности в образовательной среде вуза (Условие 1).

Принцип превентивной направленности выводится из прикладного превентивно-педагогического подхода и означает двойную адресацию воспитательной работы: на личность самого студента и на формирование его профессиональной готовности к работе с подростками группы риска. Принцип методологически опирается на положения Ю. А. Клейберга о природе девиантного поведения как результата нарушения процесса интериоризации норм и на эмпирически подтвержденный А. П. Сманцером дефицит превентивной подготовленности будущих педагогов. На уровне организационно-педагогических условий принцип реализуется через интеграцию задач формирования девиантологической компетентности в дисциплины психолого-педагогического цикла (Условие 3).

Принцип профессионально-педагогической контекстности выступает интегративным принципом, связывающим любую воспитательную активность с будущей профессиональной деятельностью студента. Методологическим основанием принципа является концепция профессионально-педагогической культуры И. Ф. Исаева, согласно которой формирование ценностей будущего педагога одновременно есть формирование аксиологического компонента его профессиональной культуры [85]. Принцип реализуется не как отдельное условие, а как требование, пронизывающее все четыре условия: каждое из них спроектировано так, чтобы личностное развитие студента и формирование его профессионально-педагогической готовности шли как единый процесс становления будущего педагога-воспитателя.

Психологические механизмы формирования устойчивых ценностных ориентиров. Авторским методологическим решением, развивающим каноническую структуру педагогической модели, выступает включение в методологический блок специального подраздела, описывающего психологические механизмы формирования устойчивых ценностных ориентиров. Введение этого подраздела обеспечивает модели объяснительную полноту: она перестает быть только описанием того, что делает педагог, и становится одновременно описанием того, как изменяется личность обучающегося. Тем самым

разрабатываемая модель отвечает требованию В. И. Писаренко о согласованности педагогических, психологических и организационных оснований внутри единой системы [138] и обеспечивает методологический мост между педагогическими подходами и психологическим результатом.

В разрабатываемой модели описываются три взаимосвязанных психологических механизма формирования устойчивых ценностных ориентиров: ценностно-смысловой интериоризации, превентивной экстериоризации и профессионально-педагогической идентификации. Как известно, каждый из них имеет конкретную теоретическую опору в материалах параграфов 1.1 и 1.2, запускается определенным организационно-педагогическим условием и измеряется определенным критерием сформированности, и логика последовательности механизмов – интериоризация → экстериоризация → идентификация, что в совокупности образует полный цикл становления устойчивых ценностных ориентиров в личности будущего педагога.

Механизм ценностно-смысловой интериоризации раскрывает базовый процесс перевода социально-правовой и духовно-нравственной нормы из ее внешнего, объективного существования в существование внутреннее, субъективно значимое. Опорой для теоретической реконструкции данного процесса выступает разграничение А. Н. Леонтьева между «знаемыми» и «реально действующими» мотивами – знание нормы само по себе не обеспечивает ее регулятивной силы. Норма становится регулятором поведения только в том случае, если в ходе деятельности она приобретает для субъекта личностный смысл [102].

Условием такого перехода выступает включение студента в со-бытийную общность, в которой норма не транслируется директивно, а становится предметом совместного эмоционально-ценностного переживания. И. Ю. Шустова, обобщая методологию воспитательного события, прямо указывает на этот механизм: «Общность является для человека субъективным переживанием, где он чувствует близость к другому (его мыслям, чувствам, знаниям, ценностям), и его ценности и смыслы непроизвольно присваиваются» [188, с. 7]. Тем самым в структуре нашей модели механизм ценностно-смысловой интериоризации запускается

конструированием в образовательной среде вуза событийной общности (Условие 1) и проявляется на ценностном уровне сформированности ценностных ориентиров.

Механизм профессионально-педагогической идентификации описывает специфически профессиональное измерение становления ценностных ориентиров будущего педагога: освоение студентом позиции «я – будущий педагог-воспитатель» и принятие соответствующей системы ценностей не только как лично значимой, но и как профессионально обязательной. Концептуальным основанием механизма служит положение И. Ф. Исаева о личностно-творческом компоненте профессионально-педагогической культуры: «Процесс присвоения преподавателем педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне» [85, с. 21]. Освоение ценностной системы профессии описывается не как внешнее принятие нормативного кодекса, а как процесс активного личностного присвоения. Дополнительной концептуальной опорой механизма выступает педагогическая аксиология В. А. Сластенина [157].

Отметим, что механизм идентификации обеспечивает «двойную мотивацию»: студент принимает социально-правовые и духовно-нравственные нормы не только как лично значимые, но и как профессионально необходимые для его будущей работы с подростками. Эта двойная мотивация имеет существенное значение для устойчивости ценностных ориентиров. Норма, поддержанная только личным предпочтением, может быть пересмотрена в ситуации фрустрации; норма же, поддержанная одновременно личным выбором и профессиональным самоопределением, обладает значительно большей сопротивляемостью внешнему давлению. В структуре модели механизм запускается созданием гуманистически ориентированной диалогической среды (Условие 4) и проявляется как интегративный показатель устойчивости ценностных ориентиров.

Механизм превентивной экстерииоризации описывает обратный процесс по отношению к интериоризации – переход сформированных ценностных ориентиров из плоскости внутренних установок в плоскость реального поступка и профессионального действия. Теоретической опорой механизма служит

ценностно-нормативная концепция личности правонарушителя А. Р. Ратинова. В основе противоправного поведения лежит специфическая деформация системы ценностей, выступающей «системообразующим качеством, опосредующим все иные свойства и определяющим общую социальную модальность личности» [142, с. 56]. Существенным следствием этого положения для нашей модели является обратное утверждение. Устойчивая, недеформированная система ценностей служит защитным фактором, блокирующим переход внутреннего импульса в противоправное действие.

Психологическое содержание механизма экстериоризации описывается через категорию «свернутого механизма», введенную В. Н. Кудрявцевым – при несформированности внутренних ценностных регуляторов поведение становится ситуативно-импульсивным: акт внутренней задержки между импульсом и действием отсутствует, и человек переходит к проступку под влиянием сиюминутного аффекта или внешнего давления [97]. Сформированные устойчивые ценностные ориентиры, напротив, обеспечивают «развернутый механизм» – то есть присутствие в ситуации выбора того ценностного «фильтра», который блокирует деструктивное действие и переориентирует поведение на просоциальный сценарий. Дополнительной опорой служат положения С. А. Беличевой о трехуровневой структуре внутренней регуляции (когнитивном, эмоционально-волевом и поведенческом уровнях) и работы Е. В. Змановской и Ю. А. Клейберга [88] в области психологии девиантного поведения.

Заметим, что в структуре модели механизм превентивной экстериоризации запускается двумя условиями – обеспечением субъектной позиции студента (Условие 2, поведенческий аспект) и интеграцией задач формирования девиантологической компетентности в дисциплины психолого-педагогического цикла – Условие 3, познавательный аспект. Соответственно, эффективность механизма измеряется одновременно через поведенческий и когнитивный критерии.

Совокупность трех механизмов образует полный цикл становления устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога, и интериоризация

обеспечивает перевод социально-правовых и духовно-нравственных норм из категории внешних требований в категорию реально действующих, личностно значимых мотивов поведения. Экстериоризация обеспечивает реализацию сформированной системы ценностей в реальном поведении и профессиональном действии. Идентификация наделяет эту систему профессионально-педагогическим измерением, превращая ее в составляющую профессиональной самоидентичности будущего педагога. Логика последовательности «интериоризация → экстериоризация → идентификация» не означает строгой временной однонаправленности – на практике три механизма работают параллельно и взаимно усиливают друг друга, – однако означает их концептуальную субординацию. Без интериоризации экстериоризация была бы импульсивной и неустойчивой, без экстериоризации идентификация была бы лишь декларативной, без идентификации сформированные ориентиры остались бы только личным достоянием, не приобретя профессионального измерения.

Блок организационно-педагогических условий обеспечивает операциональное развертывание методологических оснований модели в пространстве реальной образовательной практики педагогического вуза. Содержательно блок включает два согласованных подраздела – систему из четырех организационно-педагогических условий, каждое из которых соответствует одному из принципов построения модели, запускает определенный психологический механизм и проявляется через определенный критерий сформированности; систему сценарно-технологических форматов, реализующих условия в воспитательном пространстве педагогического вуза. Теоретической опорой структуры блока служит положение В. А. Ясвина о согласованной организации трех компонентов образовательной среды (организационно-технологического, социального, пространственно-предметного) как условия ее формирующего действия [195]: каждое из проектируемых далее условий описывается как операциональное оформление одновременно нескольких компонентов среды, а не как изолированное мероприятие. Каждое условие описано по операциональной четырехчастной структуре «теоретическое обоснование –

эмпирическая поддержка – операционализация – связь с диагностикой», превращающей условия из перечня деклараций в развернутый академический аргумент.

Условие 1. Конструирование в образовательной среде вуза событийной общности. Теоретическое обоснование условия опирается на средово-событийный подход и положение В. И. Слободчикова [159] о со-бытийной общности как необходимой ситуации развития человека, развиваемое в работах И. Ю. Шустовой и Д. В. Григорьева. И. Ю. Шустова, обобщая методологию воспитательного события, фиксирует ключевой механизм. Ценности и смыслы произвольно присваиваются именно в общности субъективного переживания близости с другими [188]. Дополнительной методологической опорой выступает положение В. А. Ясвина о социальном компоненте образовательной среды как пространстве межличностных отношений и со-бытийной общности субъектов, в котором реализуется формирующий потенциал среды [195]. Эмпирическая поддержка обеспечивается работами Г. С. Папазян о воспитательном потенциале студенческого событийного волонтерства [131] и И. З. Виситаевой о социальной успешности студентов средствами волонтерства в педвузе [39]. Операционализация условия предполагает организацию воспитательных событий с высокой эмоциональной плотностью: совместных социально значимых проектов, общеузовских традиций, наставнических практик, в которых ценностные нормы становятся предметом совместного эмоционально-ценностного переживания, а не директивно транслируемых требований.

Связь с механизмом и диагностикой. Условие 1 запускает механизм ценностно-смысловой интериоризации: через включение в со-бытийную общность норма приобретает для студента личностный смысл и переходит из категории «знаемых мотивов» в категорию «реально действующих». Эффективность реализации условия измеряется через ценностный критерий.

Условие 2. Обеспечение субъектной позиции студента в воспитательном процессе. Теоретическое обоснование условия опирается на системно-деятельностный подход и положение А. Н. Леонтьева о «реально действующих

мотивах» как тех, которые порождаются самой деятельностью субъекта [102]. Существенно, что устойчивые ценностные ориентиры не могут быть сформированы через позицию объекта педагогического воздействия; они формируются только через активную позицию самого студента. Дополнительной методологической опорой выступает положение В. А. Ясвина об организационно-технологическом компоненте образовательной среды как пространстве форм и способов организации деятельности, обеспечивающих или, напротив, блокирующих субъектную активность обучающегося [195]. Эмпирическая поддержка обеспечивается работами А. В. Красновой о развитии социальной ответственности студентов вуза [95], А. А. Пфетцера о формировании профессиональной идентичности студентов [141], Д. В. Дивеева о ценностно-смысловых детерминантах саморегуляции студентов педагогических направленностей [64]. Операционализация условия предполагает включение студентов в социально и профессионально значимые формы активности: студенческое самоуправление, волонтерские и социально-педагогические практики, наставничество над школьниками, исследовательскую и проектную деятельность с реальным практическим результатом.

Связь с механизмом и диагностикой. Условие 2 запускает поведенческий аспект механизма превентивной экстерииоризации: сформированные на уровне знания и эмоционального принятия ценности реализуются в реальном поведении студента. Эффективность реализации условия измеряется через поведенческий критерий.

Условие 3. Интеграция содержания дисциплин психолого-педагогического цикла с задачами формирования девиантологической компетентности. Теоретическое обоснование условия опирается на превентивно-педагогический подход, концепцию девиантного поведения Ю. А. Клейберга и эмпирически обоснованный А. П. Сманцером дефицит подготовленности будущих педагогов к работе с отклоняющимся поведением [88; 160]. Условие реализует двойную адресацию воспитательной работы: студент одновременно усваивает содержательные знания о природе девиантного поведения (что укрепляет его

собственный когнитивный ресурс) и осваивает профессиональный инструментарий превентивной работы с подростками. Эмпирическая поддержка обеспечивается работами Г. В. Сороковых о формировании ценностных ориентаций у будущего педагога [163], О. Р. Даниловой и Н. М. Оглоблиной о ценностно-смысловом подходе в воспитании студентов [60]. Операционализация условия предполагает включение в учебные дисциплины психолого-педагогического цикла специальных тематических модулей по психологии девиантного поведения, его раннему распознаванию, методам педагогической превенции; организацию учебной практики на базе образовательных учреждений, работающих с подростками группы риска; разработку учебно-методических кейсов, моделирующих ситуации профессионального превентивного выбора.

Связь с механизмом и диагностикой. Условие 3 запускает познавательный аспект механизма превентивной экстерииоризации. Эффективность реализации условия измеряется через когнитивный критерий.

Условие 4. Создание гуманистически ориентированной диалогической среды. Теоретическое обоснование условия опирается на ведущий аксиологический подход и принцип аксиологической приоритетности. Гуманистически ориентированная диалогическая среда выступает системообразующим контекстом, в котором реализуются три остальных условия: вне такой среды событийная общность невозможна как «общность близости», субъектная позиция студента редуцируется к формальной активности, а интеграция девиантологической компетентности теряет ценностное измерение. Концептуальной опорой условия выступают работы И. Ф. Исаева о профессионально-педагогической культуре преподавателя как носителя ценностных смыслов профессии [85] и Н. А. Асташовой о диалоге в профессионально-педагогическом образовании [21]. Дополнительной методологической опорой выступает положение В. А. Ясвина о согласованности социального и пространственно-предметного компонентов образовательной среды как условия ее формирующего действия: гуманистическая ориентированность реализуется не только в характере межличностных отношений, но и в

символической, эмоциональной нагруженности самой материальной среды вуза [195]. Эмпирическая поддержка обеспечивается работами Ю. А. Илларионовой об опыте духовно-нравственного воспитания студентов в высшей школе [83], Л. Е. Беляевой об особенностях ценностных ориентаций студентов [31]. Операционализация условия предполагает позицию преподавателей как носителей профессионально-педагогических ценностей и фигур значимого взрослого; диалогические формы организации образовательного процесса (семинары-дискуссии, проблемные диалоги, рефлексивные практики); ценностно нагруженное общение во внеучебной деятельности; институциональную систему поддержки наставничества. Связь с механизмом и диагностикой. Условие 4 запускает механизм профессионально-педагогической идентификации: студент осваивает профессиональную систему ценностей не через внешнее предписание, а через идентификацию с фигурами преподавателей-наставников, выступающих носителями этих ценностей. Эффективность реализации условия измеряется через интегративный показатель устойчивости, то есть согласованности ценностных уровней по комплексу диагностических методик.

Логика процессуальной реализации условий. Четыре организационно-педагогических условия модели реализуются не одномоментно, а последовательно-кумулятивно – через систему последовательно сменяющих друг друга процессуальных этапов, на каждом из которых одно из условий выступает ведущим, остальные – дополняющими, а Условие 4 (создание гуманистически ориентированной диалогической среды) сохраняет статус сквозного, обеспечивающего ценностный контекст всей процессуальной реализации модели. Данная логика обеспечивает методологическую согласованность модели с процессуальным уровнем ее реализации в полном соответствии с требованием И. О. Котляровой о корреляции концептуального и технологического уровней педагогической модели.

На установочно-мотивационном этапе ведущим выступает Условие 1 (конструирование событийной общности), обеспечивающее первичное эмоционально-ценностное включение студентов в проблематику ценностно-

правового содержания и запуск механизма ценностно-смысловой интериоризации. Дополняющий вклад вносят Условие 2 (через включение студентов в дискуссионные и просветительские форматы как субъектов высказывания) и Условие 3 (через тематическое наполнение событий правовым и духовно-нравственным содержанием). Ведущим механизмом этапа выступает интериоризация на ее начальной стадии.

На ценностно-смысловом этапе ведущим становится Условие 2 (обеспечение субъектной позиции студента), обеспечивающее переход от внешнего восприятия ценностного содержания к его субъектному принятию через активную позицию в обсуждении ценностных дилемм. Условие 1 (событийная общность) удерживает контекст совместного эмоционально-ценностного переживания, Условие 3 (девиантологическая компетентность) обеспечивает содержательное наполнение проблематики. Этап завершает разворачивание механизма ценностно-смысловой интериоризации.

На деятельностно-проектировочном этапе ведущим становится Условие 3 (интеграция девиантологической компетентности), обеспечивающее перевод сформированных ориентиров в плоскость реальной педагогической деятельности через образовательные интенсивы, проектные мастерские, разработку и реализацию студентами авторских воспитательных сценариев. Этап запускает механизм превентивной экстериоризации. Дополняющие условия (1 и 2) поддерживают эмоциональную и субъектную сторону проектной деятельности.

На рефлексивно-интегративном этапе ведущим становится Условие 4 (диалогическая среда), обеспечивающее интеграцию сформированных ориентиров через идентификацию студента с фигурами педагогов-наставников и выход на профессиональную позицию. Ранее накопленный опыт интериоризации и экстериоризации здесь обобщается и закрепляется как составляющая профессиональной самоидентичности будущего педагога. Так запускается механизм профессионально-педагогической идентификации – последний в ряду психологических механизмов модели.

Последовательность четырех процессуальных этапов задает обобщенную логику развертывания организационно-педагогических условий и психологических механизмов модели. Ее конкретная календарная реализация на базе ФГБОУ ВО ЧГПУ в формирующем эксперименте описана в параграфе 2.2 диссертации, посвященном эмпирической проверке модели.

Организационно-педагогические условия реализуются через систему событийных образовательных форматов, объединенных матрицей событийного подхода. Технологическое обеспечение каждого условия, конкретные форматы и технология их сквозной интеграции («Лента событий») раскрыты в параграфе 2.2 и Приложении К.

Оценочно-результативный блок завершает структуру модели и задает теоретико-диагностический аппарат для измерения сформированности устойчивых ценностных ориентиров. Содержательно блок включает три согласованных подраздела – систему критериев сформированности ценностных ориентиров, описывающих качественную определенность формируемого образования; систему уровней, типологически описывающих возможные состояния сформированности; диагностический инструментарий, операционализирующий критерии и уровни в систему конкретных психодиагностических методик. Методическая опора блока – обоснованное В. П. Беспалько требование диагностичности: цель воспитания должна быть сформулирована и операционализована так, чтобы ее достижение поддавалось объективному измерению [32]. Диагностический инструментарий в настоящем параграфе представлен в обзорном виде; его подробное методическое обоснование, проверка валидности применяемых методик и описание процедур диагностики развернуты в параграфе 2.1 диссертации.

Критерии сформированности устойчивых ценностных ориентиров. Структура критериев опирается на ценностно-нормативную концепцию личности А. Р. Ратинова, согласно которой система ценностей служит «системообразующим качеством, опосредующим все иные свойства» личности [142, с. 56], и на положения С. А. Беличевой о трехкомпонентной структуре внутренней регуляции – когнитивном, эмоционально-волевом и поведенческом уровнях. На этом

основании выделены три критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров – когнитивный, ценностный и поведенческий. Каждый из них корреспондирует с одним из психологических механизмов методологического блока.

Содержательное наполнение когнитивного критерия включает три взаимосвязанные группы знаний и представлений будущего педагога. Это знание правовых и этических норм, регулирующих общественное поведение (категории гражданского долга, социальной ответственности, правопорядка); сформированные представления о Родине, обществе и государстве; содержательные знания о традиционных российских духовно-нравственных ценностях, перечень которых закреплён Указом Президента РФ № 809 [3] и систематизирован в кластерной модели И. В. Агличевой [11]. Когнитивный критерий не сводится к усвоению формальных дефиниций, а предполагает понимание системного характера правовых и духовно-нравственных норм, их взаимосвязи и функционального значения в регуляции общественного поведения. На уровне психологического механизма ему отвечает познавательный аспект превентивной экстерииоризации.

Ценностный критерий раскрывает то, что в параграфе 1.1 определялось как ценностно-смысловой уровень регуляции поведения личности. В его содержание входят: сформированность личностного смысла социально-правовых и духовно-нравственных норм – то есть переход последних из категории «знаемых мотивов» в категорию «реально действующих» по А. Н. Леонтьеву [102]; принятие традиционных российских духовно-нравственных ценностей (по Указу Президента РФ № 809) на эмоционально-смысловом уровне; способность к ценностному переживанию как форме эмоционально-смысловой реакции на этические и правовые ситуации.

Природу критерия объясняет один тезис – устойчивое ценностное переживание служит внутренним барьером, защищающим личность от цинизма, отчуждения и агрессии. Этот тезис методологически опирается на положения А. Р. Ратинова о специфической деформации эмоциональной составляющей

правосознания у правонарушителей – знание норм при отсутствии их эмоционального принятия не создает защитного барьера от противоправного поведения. Таким барьером выступает именно эмоционально-смысловое отношение к норме [142]. Соответственно, формирование ценностного критерия не сводится к когнитивной работе с понятиями, а предполагает специально организованное эмоциональное переживание ценностно нагруженных ситуаций, что обеспечивается включением студента в со-бытийную общность. На уровне психологического механизма ему прямо отвечает ценностно-смысловая интериоризация.

Поведенческий критерий раскрывает реальную поведенческую сторону сформированности устойчивых ценностных ориентиров. Содержательно он включает: готовность поступать в соответствии с нормами права и морали в ситуациях реального выбора; способность противостоять деструктивному групповому давлению (что особенно значимо в студенческом возрасте); проявление сформированных ценностных ориентиров в просоциальной активности в социально значимой деятельности (волонтерство, наставничество, проектная работа), что обеспечивает согласованность внутренних установок и внешнего поведения. Содержательное наполнение критерия методологически опирается на положения А. Н. Леонтьева о «реально действующих мотивах» [102] и категорию социальной ответственности студента, обоснованную в работе А. В. Красновой [95]. Существенно, что критерий измеряется не на основании декларируемых студентом установок, а на основании наблюдаемого поведения в реальной деятельности. Для этого студент включается в социально и профессионально значимые формы активности – волонтерство, наставничество, проектная деятельность. На уровне психологического механизма с ним связан поведенческий аспект превентивной экстериоризации.

Принципиальным является положение о том, что устойчивость ценностных ориентиров возможна только при сформированности всех трех критериев в их единстве. Сформированность лишь одного или двух из них при дефиците третьего создает ситуацию ценностно-нормативного рассогласования, которое в параграфе

1.1 было охарактеризовано через работы А. Р. Ратинова [142] и С. А. Беличевой как фактор риска девиантного поведения. Типичные формы рассогласования имеют различные педагогические последствия – знание норм при их эмоциональном неприятии (когнитивный при отсутствии ценностного) представляет собой феномен правового инфантилизма по А. Р. Ратинову [142]; эмоциональное принятие норм при дефиците знаний ведет к ценностной размытости и подверженности манипуляции; знание и эмоциональное принятие норм при дефиците поведенческой готовности оборачивается феноменом декларативной нравственности, при котором «правильные» взгляды сочетаются с уступкой внешнему давлению в ситуации реального выбора.

Устойчивость ценностных ориентиров задается как согласованность всех трех критериев – то есть как отсутствие ценностно-нормативной деформации в смысле, заданном А. Р. Ратиновым [142]. Отсюда прямое диагностическое следствие. Интегральная оценка сформированности ценностных ориентиров не может быть сведена к измерению одной переменной: она должна опираться на согласованный анализ результатов по всем трем критериям одновременно.

Уровни сформированности устойчивых ценностных ориентиров. В разрабатываемой модели выделяются три уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов: высокий (устойчиво-смысловой), средний (адаптивно-конформный) и низкий (ситуативно-импульсивный). Каждый уровень при этом описывается одновременно по всем трем критериям – когнитивному, ценностному и поведенческому. Концептуальной опорой характеристики уровней выступают исследования Л. Е. Беляевой об особенностях ценностных ориентаций студенчества и Д. В. Дивеева о ценностно-смысловых детерминантах саморегуляции студентов педагогических направленностей [30; 64].

Высокий (устойчиво-смысловой) уровень характеризуется системными знаниями правовых и этических норм, понятийно оформленным представлением о традиционных духовно-нравственных ценностях и их функциональном значении (когнитивный критерий); устойчивым личностным принятием норм как лично

значимых, способностью к ценностному переживанию (ценностный критерий); способностью поступать по совести и закону в любых ситуациях, включая фрустрирующие и потенциально криминогенные, готовностью противостоять деструктивному влиянию группы (поведенческий критерий). На этом уровне ценностные ориентиры выступают как механизм осознанной саморегуляции поведения, обеспечивающий просоциальную направленность личности независимо от внешнего контроля и ситуативного давления.

Средний (адаптивно-конформный) уровень характеризуется фрагментарными знаниями норм при дефиците их системного понимания (когнитивный критерий); ситуативным эмоциональным принятием норм, зависящим от внешних обстоятельств и социального окружения (ценностный критерий); следованием нормам преимущественно при наличии внешнего контроля или социального одобрения, неустойчивостью в ситуациях фрустрации (поведенческий критерий). Этот уровень в типологическом отношении соответствует тому, что в параграфе 1.1 описывалось через концепцию С. А. Беличевой как состояние, при котором внутренние регуляторы поведения сформированы лишь частично и нуждаются в поддержке внешними социальными механизмами.

Низкий (ситуативно-импульсивный) уровень характеризуется поверхностными или искаженными представлениями о нормах (когнитивный критерий); эмоциональным отчуждением, цинизмом или индифферентностью по отношению к социально-правовым и духовно-нравственным нормам (ценностный критерий); ситуативно-импульсивными нарушениями норм под влиянием аффектов, внешнего давления или групповых процессов (поведенческий критерий). Концептуально этот уровень соответствует тому, что В. Н. Кудрявцев определял как «свернутый механизм» противоправного поведения, то есть состояние, при котором отсутствует акт внутренней задержки между импульсом и действием [97]. С точки зрения профилактической логики настоящего исследования низкий уровень рассматривается как зона педагогического риска, требующая первоочередного внимания.

Диагностический инструментарий. Комплекс диагностических методик ориентирован на оценку сформированности каждого из трех критериев в их соотносительности с тремя психологическими механизмами методологического блока. Принципиально, что диагностика выстроена не как набор автономных методик, а как согласованная система инструментов, позволяющих получить интегральную оценку устойчивости через анализ согласованности результатов по трем критериям.

Диагностика трех критериев обеспечивается критериально-диагностическим комплексом – когнитивный критерий – авторская методика диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога; ценностный – тест ценностных ориентаций М. Рокича и Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман и авторский интегративный показатель согласованности ценностно-нормативного выбора (ИСПЦН); поведенческий – методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А. Н. Орла, опросник агрессии ВРАQ-24 и авторская Карта педагогического наблюдения.

Как известно, подробное методическое обоснование каждой из перечисленных методик, описание процедур валидации и адаптации, а также сводное представление результатов их применения развернуты в параграфе 2.1 диссертации. Принципиальным здесь является то, что комплекс диагностических методик не сводится к простой сумме измерений; интегральная оценка устойчивости ценностных ориентиров обеспечивается через анализ согласованности результатов всех трех критериев между собой, в соответствии с концептуальной позицией подраздела 4.1: устойчивость задается как отсутствие ценностно-нормативной деформации в смысле, заданном А. Р. Ратиновым [142].

Интегральная оценка устойчивости ценностных ориентиров. Интегральная оценка устойчивости ценностных ориентиров обеспечивается в модели через специально разработанную процедуру анализа согласованности результатов диагностики по трем критериям одновременно, методологическим основанием которой служит ценностно-нормативная концепция А. Р. Ратинова. Устойчивость

ценностных ориентиров определяется не отдельной шкалой, а согласованностью когнитивного, ценностного и поведенческого критериев в их единстве.

Алгоритм пошагового расчета интегрального показателя и критерии отнесения студента к одному из трех типов сформированности (устойчивая, частичная, несформированность с признаками ценностно-нормативной деформации) представлены в Приложении Г.

Отметим, что динамика сформированности устойчивых ценностных ориентиров в процессе реализации модели измеряется не только через изменение средних значений по отдельным шкалам, но и через изменение согласованности результатов по трем критериям и распределения студентов по трем типам сформированности. Эмпирическая реализация описанной процедуры интегральной оценки в формирующем эксперименте представлена в параграфе 2.3 диссертации.

Содержание настоящего параграфа дает возможность сделать следующие обобщающие выводы относительно разработанной структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения.

Во-первых, разработанная модель построена в канонической для современных педагогических исследований четырехблочной архитектуре, включающей целевой, методологический, организационно-педагогический и оценочно-результативный компоненты, и каноническая структура обеспечивает соответствие модели сложившимся требованиям к структурно-функциональным моделям в педагогике и одновременно сохраняет авторские методологические находки, существенные для объяснительной полноты модели.

Во-вторых, модель построена по принципу сквозной методологической дедукции – каждый последующий элемент (принцип, организационно-педагогическое условие, психологический механизм, диагностический критерий) выводится из предыдущего и операционализирует его. Это обеспечивает логическую непротиворечивость и эмпирическую проверяемость модели и отвечает требованию корреляции уровней педагогической модели, сформулированному И. О. Котляровой [94], а также требованию согласованности

компонентов педагогической системы, обоснованному В. И. Писаренко [138]. Это принципиально отличает разработанную модель от типового способа изложения, при котором методологические подходы, принципы и критерии существуют как параллельные слои.

В-третьих, методологическим основанием модели служит иерархическая система четырех взаимодополняющих подходов. Ведущим является аксиологический подход [157; 85; 11; 21; 83], дополняющими выступают системно-деятельностный [102; 64] и средово-событийный [124; 188; 55; 195; 54], прикладным выступает превентивно-педагогический подход с компетентностной рамкой [88; 160]. Иерархизация подходов снимает риск эклектичности обоснования и обеспечивает синергию их методологического вклада. Существенным дополнением методологии средово-событийного подхода выступает положение В. А. Ясвина о согласованной организации трех компонентов образовательной среды (организационно-технологического, социального, пространственно-предметного) как условия ее формирующего действия [195].

В-четвертых, существенным авторским вкладом в архитектуру модели выступает включение в методологический блок специального подраздела психологических механизмов, выполняющего функцию смыслового моста между педагогической методологией и психологическим результатом. Описанные в нем три механизма – ценностно-смысловой интериоризации, превентивной экстериоризации и профессионально-педагогической идентификации – образуют последовательность становления устойчивых ценностных ориентиров. Включение психологических механизмов в методологический блок обеспечивает модели объяснительную силу: она перестает быть только описанием того, что делает педагог, и становится одновременно описанием того, как изменяется личность обучающегося.

В-пятых, модель реализуется через систему пяти принципов, выводимых из подходов как их методические следствия (аксиологической приоритетности, субъектности и интериоризации, событийности воспитательного пространства, превентивной направленности и интегративного принципа профессионально-

педагогической контекстности). Модель включает также четыре организационно-педагогических условия, каждое из которых описано по операциональной четырехчастной структуре «теория – эмпирика – операционализация – диагностика». Технологическое обеспечение условий охватывает все семь типологических групп современных событийных форматов, обоснованных в параграфе 1.2 (образовательно-просветительские, культурно-просветительские, дискуссионно-диалоговые, социально-проектные, этнокультурные, волонтерско-социальные, цифро-сетевые), и интегрируется в единую технологическую систему через применение технологии «Лента событий».

В-шестых, модель обеспечена диагностическим инструментарием для оценки трех уровней сформированности ценностных ориентиров (высокого устойчиво-смыслового, среднего адаптивно-конформного, низкого ситуативно-импульсивного) по трем критериям одновременно. Интегральная оценка устойчивости достигается через анализ согласованности результатов диагностики по всем трем критериям, что соответствует концептуальной позиции, согласно которой устойчивость задается как отсутствие ценностно-нормативной деформации в смысле, заданном А. Р. Ратиновым [142].

Сводное представление сквозной цепочки модели наглядно показывает, как каждый методологический подход порождает свой принцип, который реализуется через свое условие, запускающее свой психологический механизм, измеряемый своим критерием:

1. Аксиологический подход → принцип аксиологической приоритетности → Условие 4 (создание гуманистически ориентированной диалогической среды) → механизм профессионально-педагогической идентификации → интегративный показатель устойчивости – согласованность ценностных уровней.

2. Системно-деятельностный подход → принцип субъектности и интериоризации → Условие 2 (обеспечение субъектной позиции студента) → механизм превентивной экстериоризации в его поведенческом аспекте → поведенческий критерий.

3. Средово-событийный подход → принцип событийности воспитательного пространства → Условие 1 (конструирование в образовательной среде вуза событийной общности) → механизм ценностно-смысловой интериоризации → ценностный критерий.

4. Превентивно-педагогический подход (с компетентностной рамкой) → принципы превентивной направленности и профессионально-педагогической контекстности → Условие 3 (интеграция содержания дисциплин психолого-педагогического цикла с задачами формирования девиантологической компетентности) → механизм превентивной экстериоризации в его познавательном аспекте → когнитивный критерий.

Принципиальной особенностью представленной цепочки выступает ее пятизвенная структура «подход – принцип – условие – механизм – критерий», в которой пятым звеном выступает психологический механизм. Такая структура выступает развитием канонической четырехзвенной структуры «подход – принцип – условие – критерий», характерной для большинства типовых структурно-функциональных моделей в современной педагогике. Включение пятого звена внутрь методологического блока обеспечивает объяснительную полноту модели и реализует ее ключевое методологическое преимущество – соединение собственно педагогического и психологического уровней анализа в единой объяснительной схеме при сохранении канонической четырехблочной архитектуры, востребованной сложившейся традицией структурно-функционального моделирования в педагогике.

Реализация структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов обеспечивает формирование комплекса универсальных и общепрофессиональных компетенций, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования 3++ направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Соотнесение компонентов модели с

компетенциями ФГОС ВО 3++ дает возможность позиционировать формирование устойчивых ценностных ориентиров не как абстрактный личностный результат, а как профессионально значимый итог освоения основной профессиональной образовательной программы, операционализируемый через индикаторы достижения компетенций.

Соответствие компонентов модели универсальной компетенции УК-5, трудовым функциям профессионального стандарта «Педагог» и требованиям ФГОС ВО 3++ представлено в Приложении М (таблица соответствия).

Выводы по первой главе

Проведенное в первой главе теоретико-методологическое исследование проблемы формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения дает возможность сформулировать ряд обобщающих выводов.

Во-первых, проведенный междисциплинарный анализ категорий «устойчивые ценностные ориентиры» и «противоправное поведение» в философском, социологическом, психологическом, юридическом и педагогическом дискурсах показал их сложную диалектическую взаимосвязь. Установлено, что противоправное поведение – не локальное правонарушение, а закономерное следствие деформации, несформированности либо конфликтности ценностно-смысловой сферы личности. Именно на этом основании в исследовании сформулированы авторские рабочие определения базовых категорий, методологически опирающиеся на диспозиционную концепцию, ценностно-нормативную концепцию личности правонарушителя и положения о трехкомпонентной структуре внутренней регуляции. Существенным методологическим решением служит терминологическое разграничение объекта формирования и его измеряемого свойства. Ценностные ориентиры выступают предметом педагогического воздействия, тогда как устойчивость понимается как согласованность когнитивного, ценностного и поведенческого уровней регуляции.

Данное разграничение задает логическую опору для последующей операционализации диагностического инструментария в параграфе 2.1 .

Во-вторых, теоретический анализ показал ограниченность ретроспективной (негативной) модели ответственности, опирающейся на страх санкций, и обосновал необходимость ее замены воспитанием позитивной ответственности, ядром которой служат устойчивые ценностные ориентиры. Сформированные ценностные ориентиры выполняют функцию внутреннего регулятора поведения личности в ситуациях морально-правового выбора и работают как превентивный «внутренний тормоз», блокирующий антисоциальные намерения до момента возникновения правовой санкции. Следовательно, успешная профилактика противоправного поведения невозможна без целенаправленного педагогического воздействия на ценностное ядро личности, что определяет переход от ситуативного контроля к разработке целостной педагогической системы превенции.

В-третьих, для будущих педагогов сформированность устойчивых ценностных ориентиров приобретает двойное значение. С одной стороны, она обеспечивает их собственную нормативную устойчивость, с другой стороны, служит системообразующим компонентом профессионально-педагогической культуры будущего педагога, призванного транслировать подрастающему поколению традиционные российские духовно-нравственные ценности, перечень которых закреплен Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. Деформация ценностных ориентиров у будущего педагога создает двойную социальную угрозу, что объясняет особый статус превентивно-ценностной подготовки в системе высшего педагогического образования и определяет ее государственно-педагогическую миссию.

В-четвертых, обоснование педагогического вуза как пространства интеграции событийных форматов формирования ценностных ориентиров позволило показать, что процесс присвоения студентом традиционных российских духовно-нравственных ценностей не может быть обеспечен трансляционно-дисциплинарными средствами и реализуется в логике со-бытийной общности и согласованной организации образовательной среды. Установлено, что современная

педагогическая практика выработала семь функционально определенных групп форматов событийной воспитательной работы – образовательно-просветительские, культурно-просветительские, дискуссионно-диалоговые, социально-проектные, этнокультурные, цифро-сетевые и волонтерско-социальные. Каждая из групп реализует строгий пятиэтапный алгоритм проектирования образовательного события, включающий предсобытийную подготовку, целеполагание, планирование, проведение и событийную рефлексия. Соблюдение указанного алгоритма трансформирует профилактическую работу из набора разрозненных мер в системную, эмоционально насыщенную практику, а интеграция событийных форматов в единый воспитательный контур через технологию «Лента событий» обеспечивает непрерывность их формирующего воздействия.

В-пятых, на основании проведенного теоретического анализа в исследовании разработана структурно-функциональная модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения. Модель построена в канонической для современных педагогических исследований четырехблочной архитектуре, включающей целевой, методологический, организационно-педагогический и оценочно-результативный компоненты. Принципиальной особенностью модели выступает ее построение по принципу сквозной методологической дедукции, при котором каждый последующий элемент (принцип, организационно-педагогическое условие, психологический механизм, диагностический критерий) выводится из предыдущего и операционализирует его. Тем самым обеспечивается логическая непротиворечивость и эмпирическая проверяемость модели в соответствии с требованием корреляции уровней педагогической модели [94] и принципом согласованности компонентов педагогической системы [138].

В-шестых, методологическим основанием модели выступает иерархическая система четырех взаимодополняющих подходов. Ведущим определен аксиологический подход, задающий ценностно-смысловую направленность педагогического процесса, причем дополняющими служат системно-

деятельностный и средово-событийный подходы, обеспечивающие, соответственно, понимание ценностей как формирующихся в деятельности и обоснование со-бытийной общности как ключевого механизма их интериоризации. Прикладным выступает превентивно-педагогический подход с компетентностной рамкой, обеспечивающий двойную адресацию воспитательной работы. Иерархизация подходов снимает риск эклектичности обоснования и обеспечивает синергию их методологического вклада, последовательно развертываясь в системе пяти принципов построения модели – аксиологической приоритетности, субъектности и интериоризации, событийности воспитательного пространства, превентивной направленности и интегративного принципа профессионально-педагогической контекстности, объединяющего четыре предыдущих.

В-седьмых, существенный авторский вклад в архитектуру модели – включение в методологический блок специального подраздела психологических механизмов формирования устойчивых ценностных ориентиров, выполняющего функцию смыслового моста между педагогической методологией и психологическим результатом. Выделенные три механизма, а именно ценностно-смысловой интериоризации, превентивной экстериоризации и профессионально-педагогической идентификации, образуют последовательность становления устойчивых ценностных ориентиров и обеспечивают объяснительную полноту модели. Включение психологических механизмов в качестве пятого звена методологической цепочки преобразует каноническую четырехзвенную структуру «подход, принцип, условие, критерий» в пятизвенную «подход, принцип, условие, механизм, критерий». Это соединяет педагогический и психологический уровни анализа в единой объяснительной схеме при сохранении канонической четырехблочной архитектуры структурно-функциональной модели.

В-восьмых, в блоке организационно-педагогических условий модели обоснована система из четырех взаимосогласованных условий: конструирование в образовательной среде вуза событийной общности (Условие 1); обеспечение субъектной позиции студента в воспитательном процессе (Условие 2); интеграция содержания дисциплин психолого-педагогического цикла с задачами

формирования девиантологической компетентности будущего педагога (Условие 3); создание гуманистически ориентированной диалогической среды (Условие 4). Каждое условие описано по операциональной четырехчастной структуре, включающей теоретическое обоснование, эмпирическую поддержку, операционализацию и связь с диагностикой, и соотнесено с конкретным методологическим подходом, принципом построения модели, психологическим механизмом и критерием сформированности. Вместе с тем особый статус Условия 4 как системообразующего, определяющего качественный характер реализации трех остальных условий и переводящего их из плоскости формальной организации деятельности в плоскость ценностно нагруженного образовательного взаимодействия, обеспечивает целостность педагогического воздействия и согласованность социального, организационно-технологического и пространственно-предметного компонентов образовательной среды.

В-девятых, оценочно-результативный блок модели обеспечивает теоретико-диагностический аппарат измерения сформированности устойчивых ценностных ориентиров и опирается на требование диагностичности. В соответствии с трехкомпонентной структурой внутренней регуляции личности обоснованы три критерия сформированности: когнитивный, ценностный и поведенческий. Каждый из указанных критериев корреспондирует с одним из психологических механизмов методологического блока и с одной из групп диагностических методик. Содержательное наполнение когнитивного критерия включает знание правовых и этических норм, сформированные представления о Родине, обществе и государстве, а также содержательные знания о традиционных российских духовно-нравственных ценностях, систематизированных в кластерной модели. Описание уровней сформированности устойчивых ценностных ориентиров и диагностический инструментарий, подробное методическое обоснование которого развернуто в параграфе 2.1 диссертации, обеспечивают эмпирическую проверяемость модели и сопоставимость результатов входной и выходной диагностики в формирующем эксперименте.

В-десятых, соотнесение компонентов разработанной модели с компетенциями ФГОС ВО 3++ направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», а также с трудовыми функциями профессионального стандарта «Педагог», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н, позволяет позиционировать формирование устойчивых ценностных ориентиров не как абстрактный личностный результат, а как профессионально значимый итог освоения основной профессиональной образовательной программы, операционализируемый через индикаторы достижения универсальных компетенций УК-5, УК-6 и общепрофессиональных компетенций ОПК-4, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8. Такое соотнесение обеспечивает институциональную легитимность модели и ее встраиваемость в действующую систему профессиональной подготовки будущего педагога.

Теоретико-методологические основания, обоснованные в первой главе диссертационного исследования, обеспечивают концептуальную полноту разработанной структурно-функциональной модели и задают научно обоснованную программу ее экспериментальной проверки. Эмпирическая верификация модели через организацию формирующего эксперимента, апробацию системы организационно-педагогических условий и реализацию программы формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов составляет содержание второй главы.

ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УСТОЙЧИВЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

2.1. Организация и методика педагогического эксперимента по формированию устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов

Целью констатирующего этапа эксперимента было выявление исходного уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи исследования:

- выбор и обоснование критериев, показателей и уровней сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов;
- определение исходного уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров у студентов экспериментальной и контрольной групп;
- анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.

Исследование проводилось на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЧГПУ, г. Грозный). В эксперименте принимали участие 200 студентов бакалавриата (100 в экспериментальной и 100 в контрольной группах), обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Констатирующий этап исследования проведен в феврале 2025 года; на момент входной диагностики все участники эксперимента обучались на втором курсе бакалавриата. На момент завершения формирующего этапа эксперимента и проведения контрольного этапа исследования (декабрь 2025 года) участники перешли на третий курс бакалавриата. Возрастной диапазон выборки соответствует

периоду активного формирования профессионально-педагогической идентичности и становления устойчивых ценностных ориентиров взрослого человека. Выборка представляет семь структурных подразделений университета; гендерный состав: девушек 150 (75,0 %), юношей 50 (25,0 %). Критериями включения в выборку выступали обучение по направлениям укрупненной группы 44.00.00 «Образование и педагогические науки», завершение первого (адаптационного) года обучения и добровольное информированное согласие на участие. Формирование экспериментальной и контрольной групп осуществлялось на уровне целостных академических групп (групповое распределение), что соответствует условиям естественного педагогического эксперимента и не разрушает сложившиеся учебные коллективы.

В структуре устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога нами выделены три взаимосвязанных критерия: когнитивный, ценностный и поведенческий.

Этическое сопровождение исследования. Исследование проводилось с соблюдением этических принципов психолого-педагогического исследования. Участие студентов было добровольным; до начала диагностики у всех участников получено информированное согласие с разъяснением целей исследования, добровольности участия и права прекратить его на любом этапе без каких-либо последствий. Конфиденциальность обеспечивалась обезличиванием данных: индивидуальные результаты кодировались, в обработке и изложении использовались только обобщенные (групповые) показатели, персональные данные не разглашались. Диагностика чувствительных характеристик (агрессивность, склонность к отклоняющемуся поведению) сопровождалась разъяснением ее исключительно научного и неоценочного характера. Исследование выполнено в соответствии с локальными нормативными актами ФГБОУ ВО «ЧГПУ».

Диагностика на констатирующем этапе исследования имеет целью установить исходный уровень сформированности устойчивых ценностных ориентиров у студентов экспериментальной и контрольной групп до начала

реализации программы формирующего этапа, обеспечивающей развертывание четырех организационно-педагогических условий структурно-функциональной модели – конструирования событийной общности в воспитательном пространстве педагогического вуза, обеспечения субъектной позиции студента в воспитательном процессе, формирования девиантологической компетентности будущего педагога, создания гуманистически ориентированной диалогической среды. Установление статистической сопоставимости экспериментальной и контрольной групп на исходном уровне выступает методологическим условием доказательности эффективности реализованной программы и обоснованной в первой главе исследования структурно-функциональной модели в целом.

Когнитивный критерий отражает уровень сформированности у студентов системы знаний и представлений о правовых и духовно-нравственных нормах как регуляторах общественного поведения. Он проявляется в знании правовых норм, регулирующих поведение личности; в понимании содержания традиционных духовно-нравственных ценностей, закрепленных в Указе Президента Российской Федерации № 809 [3]; в способности к нравственно-правовому анализу ситуаций морально-правового выбора. Теоретико-методологическим основанием когнитивного критерия послужили положения А. Р. Ратинова [142] о ценностно-нормативной сфере личности и Н. И. Матузова [112] о позитивной правовой ответственности. Показателями данного критерия являются: полнота правовых и нравственных знаний; осмысленность нравственно-правового выбора в ситуациях, моделирующих конфликт нормативных и ситуативных мотивов; способность к самостоятельной аргументации позиции в открытых вопросах ценностно-правового содержания.

Ценностный критерий отражает степень личностного принятия студентом просоциальных ценностей и устойчивости его базисных убеждений о мире. Он проявляется в иерархии терминальных и инструментальных ценностей будущего педагога, согласованности ценностных приоритетов, устойчивости базисных убеждений о доброжелательности мира, справедливости, образе Я, контроле над событиями жизни. Теоретико-методологическим основанием ценностного

критерия послужили диспозиционная концепция В. А. Ядова [193], в соответствии с которой ценностные ориентации занимают высший уровень регуляции поведения личности, и положение А. Н. Леонтьева [102] о переходе «знаемых» мотивов в «реально действующие». Показателями данного критерия являются: иерархия терминальных и инструментальных ценностей; устойчивость базисных убеждений о мире и о себе; интегративный показатель согласованности ценностно-нормативного выбора (ИСПЦН).

Поведенческий критерий отражает степень реализации сформированных ценностных ориентиров в реальном поведении студента и устойчивости его поведения к деструктивным влияниям. Он проявляется в склонности к различным формам девиантного поведения, в выраженности агрессивных проявлений, в степени волевого самоконтроля, в наблюдаемых проявлениях просоциального поведения в учебной и внеучебной деятельности. Теоретико-методологическим основанием поведенческого критерия послужили концепция «свернутого механизма» противоправного поведения В. Н. Кудрявцева [97] и положения Е. В. Змановской [79] и Ю. А. Клейберга [88] о структуре девиантного поведения. Показателями данного критерия являются: склонность к преодолению нормативных ограничений и делинквентному поведению; выраженность физической агрессии, гнева, враждебности; устойчивость просоциального поведения в наблюдаемых учебных и социальных ситуациях.

Выделенные критерии не функционируют изолированно, а образуют целостную диагностическую систему. Когнитивный критерий задает знаниевое основание устойчивых ценностных ориентиров, ценностный – их личностно-смысловое содержание, поведенческий – их реализацию в поступке. Согласованность показателей по всем трем критериям рассматривается нами как интегративный показатель устойчивости ценностных ориентиров будущего педагога.

На основе соотнесения критериев и показателей нами выделены три уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов: высокий (устойчиво-смысловой), средний (адаптивно-конформный), низкий

(ситуативно-импульсивный). Каждый уровень описывается одновременно по всем трем выделенным критериям – когнитивному, ценностному и поведенческому.

Высокий (устойчиво-смысловой) уровень характеризуется системными знаниями правовых и этических норм, понятийно оформленным представлением о традиционных духовно-нравственных ценностях и их функциональном значении (когнитивный критерий); устойчивым личностным принятием норм как лично значимых, способностью к ценностному переживанию (ценностный критерий); способностью поступать по совести и закону в любых ситуациях, включая фрустрирующие и потенциально криминогенные, готовностью противостоять деструктивному влиянию группы (поведенческий критерий).

Средний (адаптивно-конформный) уровень характеризуется фрагментарными знаниями норм при дефиците их системного понимания (когнитивный критерий); ситуативным эмоциональным принятием норм, зависящим от внешних обстоятельств и социального окружения (ценностный критерий); следованием нормам преимущественно при наличии внешнего контроля или социального одобрения, неустойчивостью в ситуациях фрустрации (поведенческий критерий).

Низкий (ситуативно-импульсивный) уровень характеризуется поверхностными или искаженными представлениями о нормах (когнитивный критерий); эмоциональным отчуждением, цинизмом или индифферентностью по отношению к социально-правовым и духовно-нравственным нормам (ценностный критерий); ситуативно-импульсивными нарушениями норм под влиянием аффектов, внешнего давления или групповых процессов (поведенческий критерий).

Отнесение студентов к тому или иному уровню осуществлялось на основе совокупности данных по всем трем критериям. При этом учитывалась не только сумма баллов, но и характер их распределения по критериям: высокий уровень фиксировался при устойчивой выраженности показателей по всем трем критериям; средний – при относительной сформированности показателей с наличием отдельных дефицитов; низкий – при преобладании фрагментарных знаний,

ситуативном принятии норм и эпизодичности просоциальных проявлений в поведении.

Для эмпирической диагностики уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов нами был разработан комплексный инструментарий, включающий стандартизированные и авторские методики, обеспечивающие измерение всех трех выделенных критериев.

По когнитивному критерию с целью выявления уровня сформированности у студентов системы знаний и представлений о правовых и духовно-нравственных нормах была использована авторская методика диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога.

Авторская методика диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога разработана в рамках настоящего диссертационного исследования и направлена на выявление сформированности у студентов системы знаний и представлений о правовых и духовно-нравственных нормах общественного поведения. Авторский статус инструмента обусловлен принципиальным методологическим обстоятельством: ни одна из существующих стандартизированных психодиагностических методик не операционализирует знание положений Указа Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3], задающего содержательную рамку формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога в контексте современной образовательной политики Российской Федерации.

Теоретическим основанием методики выступили: ценностно-нормативная концепция А. Р. Ратинова [142] в части положений о когнитивном уровне правосознания как первичной предпосылке устойчивости ценностных ориентаций; положения С. А. Беличевой [29] о когнитивном компоненте внутренней регуляции поведения; нормативное содержание Указа Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 г. [3] в части перечня традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Структура методики включает 35 пунктов, объединенных в три содержательных блока: «Правовые и этические нормы», «Представления о Родине, обществе, государстве», «Традиционные духовно-нравственные ценности». По типу пункты распределены следующим образом: 17 прямых и 11 обратных шкальных утверждений (всего 28 пунктов со шкалой согласия – прямые пункты 1–17, обратные 18–28), 4 кейс-задачи и 3 открытых вопроса. Прямые и обратные шкальные пункты оцениваются респондентом по 5-балльной шкале согласия. Соотношение 17 прямых и 11 обратных пунктов обеспечивает двойной контур контроля установки на социально-желательные ответы: структурный (содержательно неверные обратные утверждения, согласие с которыми свидетельствует о дефиците знания норм) и интерпретативный (дополнительное правило достоверности по образцу шкалы установки на социально-желательные ответы методики А. Н. Орла).

Кейс-задачи моделируют типовые ситуации морально-правового выбора в профессиональной деятельности будущего педагога. Каждая кейс-задача содержит четыре варианта поведенческого решения, ранжированных по степени педагогической зрелости стратегии (от 0 до 4 баллов). Открытые вопросы оценивают способность студента к самостоятельной аргументации позиции по правовому и ценностному содержанию; ответы оцениваются двумя независимыми экспертами-педагогами по 5-балльной шкале с проверкой согласованности через коэффициент Козна (приемлемое значение $k \geq 0,7$).

Минимальный балл по методике составляет 28 баллов, максимальный – 168 баллов. Содержательная валидность методики обеспечена методом экспертной оценки с расчетом коэффициента CVR по канонической таблице Ч. Лоше [201] при количестве экспертов $N = 5$ ($CVR = 1,00$ по всем пунктам). Полный текст методики и ключ обработки представлены в Приложении А. Материалы экспертной валидации представлены в Приложении Б.

Внутренняя согласованность (надежность) методики подтверждена расчетом коэффициента α Кронбаха на данных констатирующего этапа ($N = 200$): $\alpha = 0,949$ по 28 шкальным пунктам (0,919 и 0,879 по блокам прямых и обратных пунктов

соответственно), что соответствует высокому уровню надежности. Пунктовый анализ показал вклад каждого пункта в общий конструкт (скорректированная корреляция «пункт – сумма» в диапазоне 0,53–0,69; удаление любого пункта не повышает α), что подтверждает однородность шкалы и отсутствие избыточных пунктов. Результаты проверки внутренней согласованности представлены в Приложении Л.

Конструктная валидность шкальной части методики подтверждена факторным анализом ($KMO = 0,959$; $CFI = 0,993$; $RMSEA = 0,015$; одномерная структура шкалы). Полные результаты факторизации приведены в Приложении Л.

По ценностному критерию с целью выявления личностного принятия просоциальных ценностей и устойчивости базисных убеждений студентов были использованы: методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; шкала базисных убеждений (ШБУ) Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой; интегративный показатель согласованности ценностно-нормативного выбора (ИСПЦН).

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича направлена на исследование ценностно-смысловой сферы личности и основана на прямом ранжировании списка ценностей по степени их значимости для респондента. Теоретическим основанием методики выступает положение М. Рокича о ценности как устойчивом убеждении в том, что определенная модель поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной и социальной точек зрения по сравнению с альтернативной моделью поведения или целью.

В соответствии с авторской концепцией все ценности разделены на два класса. Терминальные ценности отражают убеждения личности о том, что конечные цели индивидуального существования (счастливая семейная жизнь, любовь, познание, активная деятельная жизнь и др.) стоят того, чтобы к ним стремиться. Инструментальные ценности отражают убеждения о том, что определенные образы действий и личностные качества (честность, ответственность, образованность, воспитанность и др.) являются предпочтительными в любой ситуации как средства достижения жизненных целей.

Это деление соответствует традиционному различению ценностей-целей и ценностей-средств.

Респонденту предъявляются два списка по 18 ценностей в каждом. Задача респондента – присвоить каждой ценности в каждом списке ранговый номер от 1 (наиболее значимая ценность) до 18 (наименее значимая ценность). Сначала респондент ранжирует терминальные ценности, затем – инструментальные. Среднее время выполнения методики составляет 20–25 минут.

Анализ результатов методики осуществляется на трех уровнях. На первом уровне фиксируется индивидуальная иерархия терминальных и инструментальных ценностей каждого студента, определяющая место просоциальных и профессионально значимых ценностей в общей структуре. На втором уровне выявляется группировка ценностей в содержательные блоки (этические ценности, ценности межличностного общения, ценности профессиональной самореализации, ценности самоутверждения и ценности принятия других), позволяющая выявить устойчивые ценностные паттерны. На третьем уровне рассчитывается интегративный показатель согласованности ценностно-нормативного выбора (далее – ИСПЦН), являющийся авторской разработкой настоящего исследования.

ИСПЦН отражает внутреннюю согласованность ценностного выбора студента и рассчитывается на основе соотношения рангов терминальных и инструментальных ценностей просоциальной и индивидуально ориентированной направленности. Показатель принимает значения от 0 до 1, где значения, приближающиеся к 1, соответствуют согласованности ценностного выбора в просоциальной направленности. Алгоритм расчета ИСПЦН представлен в Приложении Г.

Выбор методики М. Рокича для настоящего исследования обусловлен ее широкой апробацией в отечественных диссертационных исследованиях ценностно-смысловой сферы личности студенческой молодежи, наличием стандартизированной процедуры проведения и обработки, а также возможностью сопоставления результатов с показателями шкалы базисных убеждений

Р. Янофф-Бульман для выявления случаев рассогласования между декларируемыми и реально действующими ценностями.

Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман [199] в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой [128] направлена на диагностику глубинных представлений личности об окружающем мире, других людях и собственном «Я», образующих когнитивно-эмоциональную основу ценностного отношения к действительности. Теоретическим основанием методики выступает концепция базисных убеждений Р. Янофф-Бульман, в соответствии с которой когнитивная модель мира личности включает набор имплицитных представлений об окружающем мире, собственном «Я» и способах взаимодействия между «Я» и миром.

В адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой (Институт психологии РАН) когнитивная модель мира операционализирована через пять субшкал. Субшкала «Доброжелательность окружающего мира» отражает убеждения личности относительно возможности доверять окружающему миру. Субшкала «Справедливость» характеризует убеждения о принципах распределения удач и несчастий в мире. Субшкала «Образ Я» отражает убеждения о ценности и значимости собственного «Я». Субшкала «Удача» отражает представления о роли случая в жизни личности. Субшкала «Убеждения о контроле» характеризует представления личности о возможности контроля над событиями собственной жизни.

Методика включает 37 утверждений, оцениваемых респондентом по 6-балльной шкале согласия (от 1 – «совершенно не согласен» до 6 – «совершенно согласен»). При обработке часть пунктов подвергается обратному кодированию по формуле инверсии: балл по обратному пункту равен 7 минус оценка респондента. Сумма баллов по каждой субшкале и общий показатель методики (диапазон значений от 37 до 222 баллов) сопоставляются с нормативными показателями, представленными в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой. Среднее время выполнения методики составляет 15–20 минут.

Психометрические характеристики методики в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой обеспечены: внутренней согласованностью субшкал (коэффициент α -Кронбаха в диапазоне 0,69–0,84), ретестовой надежностью (через 4 недели – в диапазоне 0,68–0,82), конструктивной валидностью, подтвержденной методом главных компонент.

Выбор шкалы базисных убеждений для настоящего исследования обусловлен ее диагностической комплементарностью с методикой М. Рокича: тест М. Рокича фиксирует ценностные приоритеты на уровне сознательного выбора, шкала Янофф-Бульман – устойчивые когнитивно-эмоциональные структуры личности, лежащие в основе этого выбора. Сопоставление двух методик позволяет выявлять случаи рассогласования между декларируемыми и реально действующими ценностями студента – один из ключевых индикаторов устойчивости/неустойчивости ценностных ориентиров. Бланк методики, ключ обработки и нормативные показатели представлены в Приложении В.

По поведенческому критерию с целью выявления склонности студентов к девиантному поведению, выраженности агрессивных проявлений и устойчивости просоциального поведения были использованы: методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла (СОП) [125]; опросник агрессии Басса-Перри в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского (ВРАQ-24) [69]; авторская Карта педагогического наблюдения.

Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла (СОП) – стандартизированный тест-опросник, направленный на выявление предрасположенности студентов к различным формам отклоняющегося и противоправного поведения. Теоретическим основанием методики выступают положения отечественной психологии девиантного поведения о множественности форм отклоняющегося поведения и о возможности их диагностики на уровне социальных и личностных установок, стоящих за поведенческими проявлениями (Е. В. Змановская [79], Ю. А. Клейберг [88]).

Методика включает семь шкал. Шкала 1 – установка на социально-желательные ответы – является служебной и обеспечивает контроль достоверности

результатов опросника в целом, а также позволяет осуществлять коррекцию результатов по содержательным шкалам в зависимости от выраженности установки респондента на социально-одобряемые ответы. Содержательные шкалы методики: Шкала 2 – склонность к преодолению норм и правил; Шкала 3 – склонность к аддиктивному поведению; Шкала 4 – склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; Шкала 5 – склонность к агрессии и насилию; Шкала 6 – волевой контроль эмоциональных реакций; Шкала 7 – склонность к делинквентному поведению. Для женской подвыборки используется дополнительная Шкала 8 – принятие женской социальной роли.

Респонденту предлагается оценить степень согласия с каждым утверждением опросника по дихотомической шкале («верно» / «неверно»). Среднее время выполнения методики составляет 25–30 минут. Обработка результатов осуществляется по ключу с переводом «сырых» баллов в стандартные Т-баллы по нормативным таблицам методики. Интерпретация результатов осуществляется в Т-баллах: значения в диапазоне 50 ± 10 Т-баллов соответствуют норме; значения, превышающие 60 Т-баллов, маркируют повышенный риск выраженности соответствующей формы отклоняющегося поведения; значения, превышающие 70 Т-баллов, свидетельствуют о выраженной склонности.

Психометрические характеристики методики обеспечены процедурой стандартизации на нормативной выборке российской студенческой молодежи; методика широко апробирована в отечественных диссертационных исследованиях по проблемам профилактики девиантного и противоправного поведения и включена в реестр стандартизированных психодиагностических инструментов, рекомендованных к применению в исследованиях образовательной направленности.

Выбор методики А. Н. Орла для настоящего исследования обусловлен прямым соответствием ее предметной области целям диссертационного исследования (профилактика противоправного поведения студентов), наличием служебной шкалы контроля достоверности, дифференцированной диагностикой семи форм отклоняющегося поведения, что позволяет получить детальную картину

поведенческих склонностей студента, а также возможностью интерпретации в стандартизированных Т-баллах с фиксированными нормативными порогами. Полный текст методики, ключ обработки и нормативные таблицы представлены в Приложении И.

Опросник агрессии Басса-Перри в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского (ВРАQ-24) [69] направлен на диагностику выраженности агрессивных проявлений личности. Это краткая адаптированная версия оригинального опросника Buss-Perry Aggression Questionnaire [196], разработанного А. Бассом и М. Перри в 1992 году для диагностики склонности к агрессии и заменившего более ранний опросник враждебности Басса-Дарки.

Адаптация и валидизация краткой версии опросника для русскоязычной выборки выполнена С. Н. Ениколоповым и Н. П. Цибульским в 2007 году. В процессе адаптации оригинальная четырехфакторная структура опросника (физическая агрессия, вербальная агрессия, гнев, враждебность) была преобразована в трехфакторную: фактор вербальной агрессии был исключен как не подтвердивший факторной устойчивости на российской выборке. В итоговой адаптированной версии (ВРАQ-24) сохранены 24 утверждения, образующих три шкалы.

Шкала «Физическая агрессия» (9 пунктов, включая обратный пункт № 19) диагностирует моторно-инструментальную составляющую агрессивности – готовность к причинению физического вреда другому человеку. Шкала «Гнев» (7 пунктов) диагностирует аффективную составляющую агрессивности – выраженность негативных эмоциональных реакций (раздражительности, вспыльчивости). Шкала «Враждебность» (8 пунктов) диагностирует когнитивную составляющую агрессивности – недоверчивое и подозрительное отношение к окружающим, ощущение несправедливости.

Респонденту предлагается оценить каждое утверждение по 5-балльной шкале согласия от 1 («совершенно не согласен») до 5 («совершенно согласен»). Среднее время выполнения методики составляет 10–15 минут. Обработка результатов осуществляется суммированием баллов по каждой шкале. Диапазон значений: по

шкале «Физическая агрессия» – от 9 до 45 баллов, по шкале «Гнев» – от 7 до 35 баллов, по шкале «Враждебность» – от 8 до 40 баллов, общий балл по опроснику – от 24 до 120 баллов.

Психометрические характеристики методики в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского подтверждены факторно-аналитическими и корреляционными исследованиями; в 2021 году группой авторов (М. Лобаскова и др.) [103] проведена стандартизация полной версии на подростковой и студенческой выборках.

Выбор опросника ВРАQ-24 для настоящего исследования обусловлен его диагностической комплементарностью с методикой А. Н. Орла: если методика А. Н. Орла диагностирует широкий спектр форм отклоняющегося поведения, то опросник ВРАQ-24 фокусированно диагностирует одну из наиболее значимых для профилактики противоправного поведения психологических детерминант – агрессивность личности в ее трех составляющих. Бланк опросника и ключ обработки представлены в Приложении Д.

Авторская Карта педагогического наблюдения – авторский инструмент экспертной оценки, разработанный в настоящем диссертационном исследовании и направленный на фиксацию наблюдаемых проявлений просоциального и нормативного поведения студента в учебной и внеучебной деятельности. Методологическим обоснованием разработки авторского инструмента выступает положение о необходимости включения в диагностический комплекс наряду с самоотчетными методиками канала экспертной оценки реального поведения студента, обеспечивающего триангуляцию данных и снижение влияния установки на социально-желательные ответы.

Карту заполняет педагог, ведущий воспитательное сопровождение учебной группы (куратор экспериментальной академической группы), по итогам систематического наблюдения за студентом в учебной, проектной, волонтерской и наставнической деятельности в течение учебного семестра. Структура Карты включает три содержательных блока показателей, корреспондирующих со структурой поведенческого критерия. Первый блок – соблюдение норм взаимодействия в учебных и социальных ситуациях морально-правового выбора.

Второй блок – устойчивость просоциального поведения в ситуациях конфликта, фрустрации и группового давления. Третий блок – проявление инициативы в социально значимой деятельности учебной группы и факультета.

Оценивание каждого индикатора осуществляется по 3-балльной шкале выраженности проявления (3 – проявляется устойчиво; 2 – проявляется при внешней поддержке; 1 – проявляется эпизодически) с двумя различающимися категориями отсутствия данных. Категория «не наблюдалось» фиксируется в ситуации, когда показатель регистрируем, но соответствующих ситуаций в наблюдаемый период не возникало. Категория «нет данных у наблюдателя» фиксируется в ситуации, когда показатель в принципе не мог быть зарегистрирован в условиях деятельности наблюдателя. Разграничение этих категорий принципиально для алгоритма обработки результатов: при наличии у любого индикатора категории «нет данных у наблюдателя» данный индикатор исключается из расчета интегрального показателя по Карте.

Для обеспечения межэкспертной согласованности оценок проводилась контрольная сверка на 25 % выборки с расчетом коэффициента к Коэна (приемлемое значение $k \geq 0,7$). Карта снабжена этическим протоколом для наблюдателей, фиксирующим требования конфиденциальности, добровольности участия студента в наблюдении и ограничения распространения данных. Для случаев расхождения данных Карты с результатами методики А. Н. Орла и опросника ВРАQ-24 разработан алгоритм интеграции: при полном расхождении данных приоритет отдается результатам методики А. Н. Орла как стандартизированной и обладающей нормативными показателями. Согласованность данных авторской Карты педагогического наблюдения с показателями стандартизированных методик подтверждена результатами однофакторного дисперсионного анализа в рамках процедур проверки конвергентной валидности (см. ниже в настоящем параграфе).

Содержательная валидность Карты педагогического наблюдения обеспечена методом экспертной оценки с расчетом коэффициента CVR по канонической таблице Ч. Лоше [204] при количестве экспертов $N = 5$. Бланк Карты, инструкция

для наблюдателя, этический протокол и алгоритм интеграции данных Карты с результатами методик А. Н. Орла и ВРАQ-24 представлены в Приложении Е.

Содержательная (контентная) валидность авторских диагностических инструментов обеспечивалась соотнесением каждого диагностируемого показателя с теоретически обоснованной структурой устойчивых ценностных ориентиров, разработанной в первой главе диссертационного исследования. Процедурная надежность обеспечивалась едиными инструкциями, использованием стандартизированных шкал оценивания и единым алгоритмом обработки результатов.

Результаты констатирующего этапа исследования. Для проверки соответствия эмпирического распределения значений закону нормального распределения по всем диагностируемым переменным использован критерий Шапиро-Уилка. Результаты расчетов показали, что распределение значений большинства переменных статистически значимо отличается от нормального ($p < 0,001$). Соответствие нормальному распределению зафиксировано только по шкале физической агрессии опросника ВРАQ-24 ($W = 0,989$, $p = 0,112$); по остальным шкалам опросника ВРАQ-24 распределение также близко к нормальному (W в диапазоне $0,983-0,985$, p в диапазоне $0,014-0,027$), но статистически отличается от него на уровне $p < 0,05$. С учетом полученных результатов, а также порядкового характера большинства диагностируемых показателей, для статистической обработки данных применены непараметрические методы: U-критерий Манна-Уитни – для сравнения независимых выборок, а для нормально распределенных переменных – t-критерий Стьюдента. Полные результаты проверки нормальности представлены в Приложении Ж (Таблица Ж.1).

Описательные статистики по интегральным показателям диагностики. По всем диагностируемым переменным рассчитаны описательные статистики: среднее арифметическое (M), стандартное отклонение (σ), минимальное и максимальное значения. Сводные данные по интегральным показателям всех использованных методик представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Описательные статистики по интегральным показателям диагностического комплекса на констатирующем этапе исследования (N = 200)

Методика (показатель)	M	σ	min	max
ШБУ: общий показатель (37–222)	125,200	19,132	71,000	188,000
ВРАQ-24: общий балл (24–120)	72,980	13,258	36,000	106,000
Авторская методика осведомленности: общий балл (28–168)	107,305	20,859	66,000	161,000
ИСПЦН: общий показатель (0–1)	0,366	0,283	0,000	1,000
СОП: Т-балл Ш2 преодоление норм	60,597	10,930	30,400	80,000
СОП: Т-балл Ш3 аддиктивное поведение	54,893	9,324	35,700	76,200
СОП: Т-балл Ш4 самоповреждение	56,543	9,374	27,900	80,000
СОП: Т-балл Ш5 агрессия	56,523	8,610	35,000	77,400
СОП: Т-балл Ш6 волевой контроль	53,634	6,738	33,300	71,200
СОП: Т-балл Ш7 делинквентность	57,596	10,476	34,200	80,000

Описательная статистика свидетельствует о неоднородности исходного уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров в обследованной выборке. По общему показателю шкалы базисных убеждений диапазон значений (71–188 баллов при среднем 125,2) указывает на присутствие в выборке как студентов с устойчиво сформированными просоциальными базисными убеждениями, так и студентов с выраженными дефицитами в данной сфере. Общий балл опросника ВРАQ-24 ($M = 72,98$ при разбросе 36–106) находится в диапазоне умеренно выраженной агрессивности, при этом верхняя граница диапазона свидетельствует о наличии в выборке студентов с высокими показателями агрессивных проявлений. Общий балл авторской методики диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности ($M = 107,3$ при диапазоне 66–161 балл) близок к нижней трети теоретического диапазона методики (28–168), что указывает на преобладание в выборке среднего и низкого уровней знаниевого основания устойчивых ценностных ориентиров.

Особого внимания заслуживают значения интегративного показателя согласованности ценностно-нормативного выбора (ИСПЦН): среднее по выборке составило 0,366 при стандартном отклонении 0,283, что свидетельствует о низкой

согласованности ценностного выбора в просоциальной направленности у значительной части студентов и о высокой межиндивидуальной вариативности данного показателя.

По всем шкалам методики А. Н. Орла средние Т-баллы по выборке превышают 50, что соответствует верхней границе нормативного диапазона. Особо высокие значения зафиксированы по шкале склонности к преодолению норм и правил ($M = 60,60$ Т-балла), приближающейся к пороговому значению повышенного риска ($T = 60$), и по шкале склонности к делинквентному поведению ($M = 57,60$ Т-балла). Сочетание этих показателей свидетельствует о повышенной выраженности диспозициональных оснований противоправного поведения в обследованной выборке будущих педагогов, что подтверждает актуальность профилактической работы, обоснованной во введении настоящего исследования.

Проверка влияния гендерного фактора. Для проверки влияния гендерного фактора на исходные показатели проведено сравнение результатов подвыборок студентов женского ($N = 150$) и мужского ($N = 50$) пола с применением U-критерия Манна-Уитни. По всем интегральным показателям диагностики статистически значимых различий между подвыборками не выявлено ($p > 0,05$): по общему показателю шкалы базисных убеждений $U = 3603,0$, $Z = 0,413$, $p = 0,679$; по общему баллу опросника ВРАQ-24 $U = 3694,5$, $Z = 0,155$, $p = 0,877$; по общему баллу авторской методики осведомленности $U = 3685,5$, $Z = -0,181$, $p = 0,857$; по общему показателю ИСПЦН $U = 3677,0$, $Z = -0,205$, $p = 0,838$; по интегральному Т-баллу методики А. Н. Орла $U = 3720,0$, $Z = 0,083$, $p = 0,934$. Локальные статистически значимые различия зафиксированы только по шкалам сырых баллов методики А. Н. Орла «Преодоление норм» ($p = 0,002$) и «Аддикции» ($p = 0,020$), а также по терминальной ценности «Уверенность в себе» ($p = 0,028$), однако в стандартизированных Т-баллах эти различия не достигают уровня значимости. Полученные результаты позволяют констатировать сопоставимость подвыборок по гендерному признаку и обосновывают объединенный анализ данных без отдельной интерпретации по полу.

Сопоставимость экспериментальной и контрольной групп на исходном уровне. С целью подтверждения сопоставимости экспериментальной ($N = 100$) и контрольной ($N = 100$) групп на исходном уровне проведено сравнение результатов входной диагностики с применением U-критерия Манна-Уитни. Результаты по интегральным показателям представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Сопоставимость экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе исследования по интегральным показателям диагностического комплекса (U-критерий Манна-Уитни)

Методика (показатель)	U	Z	p
ШБУ: общий показатель	4965,0	0,084	0,933
ВРАQ-24: общий балл	4683,5	0,772	0,440
Авторская методика осведомленности: общий балл	4886,0	0,277	0,782
ИСПЦН: общий показатель	4851,0	0,363	0,717
СОП: интегральный T-балл	4890,0	-0,268	0,789

Статистическая обработка результатов констатирующего среза показала, что по всем интегральным показателям сформированности устойчивых ценностных ориентиров различия между экспериментальной и контрольной группами статистически недостоверны ($p > 0,05$). Аналогичный результат получен по субшкалам всех использованных методик: ни по одной из 73 диагностируемых переменных различия между группами не достигли уровня значимости $p < 0,05$ за исключением единичного значения по инструментальной ценности «Ответственность» ($p = 0,041$). С учетом множественности проведенных сравнений ($N = 73$ диагностируемых переменных) ожидаемое количество ложноположительных результатов при принятом уровне значимости $\alpha = 0,05$ составляет 3–4 переменных; зафиксированное единичное значимое различие находится существенно ниже этой границы и в рамках поправки на множественные сравнения (Бонферрони, Бенджамини-Хохберга) интерпретируется как случайное отклонение, не имеющее содержательной интерпретации.

Полученные результаты позволяют констатировать сопоставимость экспериментальной и контрольной групп на исходном уровне и обосновывают

корректность дальнейшего сравнительного анализа эффектов формирующей программы.

Распределение студентов по уровням сформированности поведенческого критерия на основе данных авторской Карты педагогического наблюдения. В соответствии с разработанной структурой Карты педагогического наблюдения данные экспертной оценки распределены по трем показателям поведенческого критерия. Распределение студентов по уровням выраженности каждого показателя представлено в Таблице 3.

Таблица 3. Распределение студентов выборки по уровням сформированности показателей поведенческого критерия по данным авторской Карты педагогического наблюдения на констатирующем этапе исследования (N = 200)

Уровень / категория	Показатель 1: Соблюдение норм	Показатель 2: Взаимодействие	Показатель 3: Инициативность
Низкий	79 (39,5 %)	88 (44,0 %)	88 (44,0 %)
Средний	69 (34,5 %)	65 (32,5 %)	60 (30,0 %)
Высокий	33 (16,5 %)	32 (16,0 %)	32 (16,0 %)
Не наблюдалось	13 (6,5 %)	13 (6,5 %)	10 (5,0 %)
Нет данных у наблюдателя	6 (3,0 %)	2 (1,0 %)	10 (5,0 %)
Всего	200 (100 %)	200 (100 %)	200 (100 %)

Анализ распределения свидетельствует о близком профиле сформированности всех трех показателей поведенческого критерия. По показателю соблюдения норм 39,5 % студентов отнесены к низкому уровню, 34,5 % – к среднему, 16,5 % – к высокому. По показателю взаимодействия и показателю инициативности доля студентов низкого уровня составляет 44 %, что свидетельствует о преобладании в выборке студентов с фрагментарной или неустойчивой реализацией просоциальных моделей поведения в наблюдаемой учебной и социальной деятельности. Доля студентов с показателем «не наблюдалось», варьирующаяся от 5,0 до 6,5 %, отражает естественные ограничения наблюдаемого периода (отсутствие в наблюдаемом семестре соответствующих ситуаций). Доля студентов с категорией «нет данных у наблюдателя» составляет от 1,0 до 5,0 %, что обусловлено особенностями условий деятельности наблюдателя и

в соответствии с разработанным алгоритмом обработки данных служит основанием для исключения соответствующего индикатора из расчета интегрального показателя.

Из 200 студентов, по которым была заполнена Карта педагогического наблюдения, 155 человек (77,5 %) получили полные данные по всем трем показателям без категорий «нет данных у наблюдателя». Распределение интегрального показателя Карты (сумма баллов по трем показателям, диапазон 3–9) демонстрирует следующую картину: 27 студентов (17,4 % валидных случаев) получили сумму 3 балла, 34 (21,9 %) – 4 балла, 30 (19,4 %) – 5 баллов, 41 (26,5 %) – 6 баллов, 11 (7,1 %) – 7 баллов, 8 (5,2 %) – 8 баллов, 4 (2,6 %) – 9 баллов. Концентрация выборки в зоне 3–6 баллов (85,2 % валидных случаев) подтверждает преобладание низких и средних уровней сформированности поведенческого критерия в обследованной выборке.

Дополнительный контроль достоверности результатов опросника А. Н. Орла по служебной шкале установки на социально-желательные ответы (Шкала 1) показал, что 174 студента из 200 (87,0 %) дали достоверные результаты, у 26 студентов (13,0 %) зафиксирована выраженная установка на социально-одобряемые ответы. Результаты данных 26 студентов сохранены в массиве с применением процедуры коррекции, предусмотренной методикой А. Н. Орла, и учитываются в анализе с поправкой на установочную составляющую.

Содержательная интерпретация выявленных дефицитов по трем критериям. По когнитивному критерию средний балл по методике диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности составил 107,3 балла (64 % от теоретического максимума), что соответствует среднему уровню сформированности знаниевого основания устойчивых ценностных ориентиров. Наибольший дефицит зафиксирован по субшкалам кейс-задач ($M = 8,21$ при максимуме 16) и открытых вопросов ($M = 5,91$ при максимуме 12), что свидетельствует о трудностях студентов в применении нормативных знаний к ситуациям морально-правового выбора и в самостоятельной аргументации позиции по ценностно-правовому содержанию. Знания на уровне прямых

утверждений ($M = 54,32$ при максимуме 85, или 64 %) выражены лучше, чем способность распознавать содержательно неверные утверждения ($M = 38,87$ при максимуме 55, или 71 %, с обратным ключом), однако оба показателя указывают на фрагментарность правового и духовно-нравственного знания у значительной части обследованных студентов.

По ценностному критерию общий показатель шкалы базисных убеждений ($M = 125,2$ балла, 56,4 % от теоретического максимума 222) располагается ниже середины нормативного диапазона методики, что указывает на ослабленность глубинной когнитивно-эмоциональной основы ценностного отношения к миру у значительной части студентов. Наиболее выраженные дефициты зафиксированы по субшкалам «Справедливость мира» ($M = 20,73$ при минимуме 13 и максимуме 31) и «Убеждения о контроле» ($M = 24,92$), указывающим на ослабленную уверенность студентов в осмысленности и контролируемости социальной действительности. Интегративный показатель согласованности ценностно-нормативного выбора (ИСПЦН = 0,366) свидетельствует о низкой согласованности декларируемых ценностных приоритетов с просоциальной направленностью у большей части студентов.

По поведенческому критерию средние Т-баллы шкал методики А. Н. Орла располагаются в верхней части нормативного диапазона: склонность к преодолению норм и правил – 60,60 (зона повышенного риска), к делинквентному поведению – 57,60, к самоповреждающему поведению – 56,54, к агрессии и насилию – 56,52, к аддиктивному поведению – 54,89. Общий балл опросника ВРАQ-24 ($M = 72,98$) при разбросе значений до 106 баллов (88 % от максимума) свидетельствует о наличии в выборке студентов с выраженной агрессивностью. Совокупность данных самоотчетных методик и Карты педагогического наблюдения фиксирует преобладание в обследованной выборке будущих педагогов среднего и низкого уровней сформированности поведенческого критерия устойчивых ценностных ориентиров.

Содержательный анализ выявленных дефицитов по трем критериям подтверждает актуальность педагогической работы, направленной на

формирование устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов, и обосновывает необходимость комплексной программы формирующего этапа, разработка и реализация которой представлена в параграфе 2.2 настоящей главы.

Эмпирическая проверка критериально-диагностического компонента подтвердила теоретическую и эмпирическую согласованность выделенных критериев: межсубшкальные корреляции сосредоточены в интервале $r = 0,775–0,925$, первый общий фактор объясняет 33,20 % дисперсии, конвергентная валидность Карты педагогического наблюдения подтверждена однофакторным дисперсионным анализом. Корреляционный, факторный и дисперсионный анализ в полном объеме представлены в Приложении Ж.

Корреляционный анализ выявил и содержательно значимую закономерность: сильная обратная связь между показателями сформированности устойчивых ценностных ориентиров и выраженностью агрессивных и делинквентных проявлений (r до $-0,886$; $-0,901$; $-0,932$; $p < 0,001$) эмпирически подтверждает теоретически постулированную обратную зависимость между уровнем устойчивых ценностных ориентиров и склонностью к противоправному поведению. Кросс-секционный характер данных констатирующего этапа позволяет говорить об устойчивой статистической связи; ее причинно-следственная направленность подтверждается результатами формирующего эксперимента (см. параграф 2.3), где целенаправленное повышение уровня устойчивых ценностных ориентиров сопровождалось снижением поведенческих показателей риска.

2.2. Реализация модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения

Настоящий параграф посвящен описанию опытно-экспериментальной апробации, обоснованной в первой главе исследования структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения. Апробация модели проведена в системе профессиональной подготовки будущего

педагога на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» в период с марта по декабрь 2025 года в логике двойной функциональной адресации устойчивых ценностных ориентиров – как личностного ресурса самого студента и как ценностно-смыслового основания его будущей превентивной деятельности с обучающимися. Программа формирующего этапа эксперимента, описанная в настоящем параграфе, выступает эмпирическим инструментом апробации модели – экземпляром ее реализации в конкретных условиях педагогического вуза в конкретный период; иной педагогический коллектив, исходя из имеющихся ресурсов и контингента, мог бы разработать иную программу, реализующую ту же модель. Целью программы являлась экспериментальная проверка эффективности комплекса организационно-педагогических условий, разработанных в модели.

Методологической рамкой реализации модели в воспитательном пространстве педагогического вуза выступил средово-событийный подход в его соотнесении с положением В. А. Ясвина [195] о трех компонентах образовательной среды – организационно-технологическом, социальном, пространственно-предметном, – обоснованным в первой главе исследования как концептуальная опора блока организационно-педагогических условий модели. Программа реализована как развертывание системы воспитательных событий, преобразующих воспитательную среду вуза в воспитательное пространство – освоенное смысловое поле, в котором ценностно-нормативное содержание становится предметом совместного эмоционально-ценностного переживания студентов и приобретает для каждого из них личностный смысл.

В программе приняли участие 100 студентов экспериментальной группы и 100 студентов контрольной группы бакалавриата ФГБОУ ВО ЧГПУ, обучающихся по четырем направлениям подготовки укрупненной группы 44.00.00 «Образование и педагогические науки»: 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». В марте 2025 года все участники программы

обучались на втором курсе; к завершающему этапу программы в декабре 2025 года участники перешли на третий курс. Состав групп, входная диагностика и установленная статистическая эквивалентность групп по основным диагностируемым показателям описаны в предыдущем параграфе настоящей главы. Программа учитывает возрастные особенности студентов второго-третьего курсов бакалавриата, находящихся в возрастном периоде активного формирования профессионально-педагогической идентичности и становления устойчивых ценностных ориентиров взрослого человека (юношеский возраст).

Программа реализована в составе трех последовательно развертываемых этапов педагогического эксперимента – констатирующего, формирующего и контрольного. Каждый этап выполняет специфическую методологическую функцию в обеспечении доказательности эффективности разработанной модели. На констатирующем этапе устанавливался исходный уровень сформированности устойчивых ценностных ориентиров у студентов экспериментальной и контрольной групп, проводилась статистическая проверка сопоставимости групп и эмпирическая верификация обоснованности самого критериально-диагностического компонента модели – содержание этапа отражено в предыдущем параграфе настоящей главы. На формирующем этапе осуществлена реализация структурно-функциональной модели через программу воспитательных событий, последовательно развертывающую организационно-педагогические условия модели в реальном образовательном процессе педагогического вуза – содержание этапа представлено в настоящем параграфе. На контрольном этапе осуществлена повторная диагностика, сопоставительный анализ итоговых показателей экспериментальной и контрольной групп и анализ динамики показателей от констатирующего к контрольному этапу – содержание этапа представлено в следующем параграфе настоящей главы.

Согласованность программы со структурно-функциональной моделью обеспечена принципом четырехуровневого соответствия программы и модели: программа соотнесена с моделью на уровне целевого блока, проектно-методического блока, блока организационно-педагогических условий и оценочно-

результативного блока. Указанное методологическое требование обеспечивает реализацию программой именно структурно-функциональной модели исследования, а не ее существование параллельно модели. На уровне целевого блока соответствие обеспечивается через постановку цели программы, прямо вытекающей из цели реализации модели – формирование у будущих педагогов устойчивых ценностных ориентиров, выполняющих функцию внутреннего регулятора поведения в ситуациях морально-правового выбора и одновременно профессионально значимой основы их будущей превентивной деятельности с подростками группы риска. На уровне проектно-методического блока соответствие обеспечивается через опору программы на средово-событийный подход как ведущую методологическую рамку реализации педагогических условий и через целенаправленную реализацию трех психологических механизмов формирования устойчивых ценностных ориентиров – ценностно-смысловой интериоризации, превентивной экстериоризации, профессионально-педагогической идентификации – по этапам программы. На уровне блока организационно-педагогических условий соответствие обеспечивается через привязку каждого этапа программы к одному из четырех условий модели в качестве ведущего при сохранении дополняющего вклада остальных условий и сквозного действия условия диалогической среды на всех этапах. На уровне оценочно-результативного блока соответствие обеспечивается через применение того же критериально-диагностического комплекса, что описан в модели в первой главе исследования и реализован на констатирующем этапе, к измерению эффектов программы на контрольном этапе исследования.

Программа реализована во внеучебное время в форме воспитательной работы и дополнительного образовательного сопровождения студентов экспериментальной группы; программа не подменяла обязательные учебные дисциплины основных образовательных программ направлений подготовки. Студенты контрольной группы в период реализации программы обучались по основным образовательным программам в обычном режиме, включая типовые кураторские часы воспитательной работы вуза, без специальной программы

формирующего этапа. Студенты экспериментальной группы наряду с обучением по основным образовательным программам включались в систему воспитательных событий программы. Программа реализована через систему воспитательных событий, распределенных по четырем этапам в течение учебного года, с регулярной частотой не реже одного-двух событий программы в месяц на каждом этапе.

Содержательное различие воздействий в контрольной и экспериментальной группах. Студенты обеих групп осваивали одни и те же обязательные дисциплины основных образовательных программ, содержащие правовой и духовно-нравственный компонент, в обычном режиме. Различие между группами состояло не в этом содержании, а в наличии целенаправленного формирующего воздействия: контрольная группа ограничивалась освоением обязательных дисциплин и типовыми кураторскими часами, тогда как экспериментальная группа дополнительно включалась в систему воспитательных событий программы. Обязательные дисциплины и кураторские часы по своему характеру ориентированы преимущественно на трансляцию знаний (когнитивный уровень) и не ставят специальной задачи довести ценностно-нормативное содержание до уровня личностного смысла и устойчивой поведенческой реализации. Именно эту задачу решала со-бытийная программа – через со-бытийную общность, эмоционально-смысловое переживание и собственную социально-проектную деятельность студента. Отсутствие значимой динамики в контрольной группе объясняется, таким образом, не отсутствием правового и духовно-нравственного содержания в учебных программах, а тем, что традиционный информационно-знаниевый формат их освоения недостаточен для формирования устойчивых (смысловых, а не только знаниевых) ценностных ориентиров.

Воспитательное сопровождение контрольной группы осуществлялось в штатном режиме воспитательной работы вуза: кураторами академических групп проводились типовые кураторские часы, студенты участвовали в общеузовских воспитательных и культурно-массовых мероприятиях, предусмотренных планом воспитательной работы. Тем самым контрольная группа отражает условия

традиционной воспитательной практики, на фоне которой оценивалась результативность авторской программы.

Суммарная нагрузка на одного студента экспериментальной группы по событиям программы составила около 120 академических часов за весь период ее реализации, что соответствует объему факультативного образовательного курса и обеспечивает достаточную интенсивность формирующего воздействия без подмены обязательных учебных дисциплин основных образовательных программ. Распределение нагрузки по этапам программы: установочно-мотивационный этап – около 15 часов, ценностно-смысловой этап – около 25 часов, деятельностно-проектировочный этап – около 55 часов, рефлексивно-интегративный этап – около 25 часов. Неравномерность распределения нагрузки соответствует архитектурной логике программы: деятельностно-проектировочный этап концентрирует наибольший объем очной образовательной нагрузки за счет включения двух многодневных образовательных интенсивов, обеспечивающих переход студента от освоения ценностного содержания к самостоятельной педагогической проектировочной деятельности.

Реализация программы обеспечивалась исследователем (автором диссертационного исследования) совместно с сотрудниками Координационного центра по формированию активной гражданской позиции и противодействию идеологии экстремизма и терроризма ЧГПУ (далее – Координационный центр ЧГПУ) при участии кураторов экспериментальных академических групп из числа профессорско-преподавательского состава соответствующих выпускающих кафедр и привлеченных экспертов в сфере профилактики деструктивных идеологий, психолого-педагогической работы со студенческой молодежью, гражданско-патриотического воспитания. Авторские сценарии воспитательных событий программы разработаны исследователем под научным руководством с привлечением методистов Координационного центра ЧГПУ для экспертизы методической составляющей. Методическое сопровождение реализации программы кураторами экспериментальных академических групп обеспечивалось через детальные методические материалы по каждому формату программы,

разработанные автором диссертационного исследования и включающие сценарии мероприятий, инструкции по работе в малых проблемных группах, регламенты заполнения Карты педагогического наблюдения, типовые ценностные дилеммы для обсуждения. Использование детальных методических материалов обеспечило единообразие реализации программы кураторами без необходимости дополнительной специализированной подготовки.

Программа согласована с научным руководителем диссертационного исследования; реализация программы поддержана Координационным центром ЧГПУ как ресурсной площадкой. Студенты участвовали в программе на добровольной основе; результаты диагностики обрабатывались в обобщенном виде, индивидуальные данные участников не публиковались и использовались исключительно в научно-исследовательских целях.

Нормативно-правовую основу программы составили Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3], Федеральный закон от 23.06.2016 № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» [2], Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [8], Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.08.2024 № 2233-р «Об утверждении Стратегии реализации государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» [9], а также рабочая программа воспитания в составе основной профессиональной образовательной программы по соответствующим направлениям подготовки бакалавриата ФГБОУ ВО ЧГПУ, разработанная в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++ [6; 7]. Программа также реализована во исполнение положений Соглашения о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания от 16.01.2025 № 073-03-2025-067, на основании которого в программу

включена работа Координационного центра ЧГПУ как ресурсной площадки реализации программы.

Проектно-методическими основаниями программы выступили методология педагогического эксперимента, представленная в работах В. И. Загвязинского [74], – в части принципов сопоставимости экспериментальной и контрольной групп, чистоты экспериментального воздействия, достаточной длительности формирующего этапа и адекватности диагностического инструментария предмету исследования; модель мотивационного дизайна образовательного опыта ARCS-V Дж. Келлера [200], определяющая пять категорий мотивационно-волевых стратегий проектирования образовательного процесса: внимание (Attention), значимость (Relevance), уверенность (Confidence), удовлетворение (Satisfaction), волевая устойчивость (Volition). Применение модели ARCS-V в архитектуре программы позволило обеспечить методологическое единство мотивационной и волевой фаз формирующего этапа: мотивационные стратегии (A–R–C–S) выступили основанием установочно-мотивационного и ценностно-смыслового этапов программы, обеспечивающих возбуждение и поддержание интереса студентов к ценностной проблематике; волевые стратегии (V) выступили основанием деятельностно-проектировочного и рефлексивно-интегративного этапов, обеспечивающих устойчивость сформированной ценностной позиции в условиях длительной образовательной нагрузки и реальных ситуаций ценностного выбора в учебно-профессиональной деятельности.

Ценностно-содержательным основанием программы выступил перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей, закреплённый в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 [3]. Указ выделяет семнадцать традиционных ценностей, образующих ценностно-нормативную матрицу формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм,

взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Соотнесение ценностного содержания Указа № 809 с трехкомпонентной критериальной моделью настоящего исследования образует логику формирующей работы: знаниевое освоение перечня традиционных ценностей и их функционального значения относится к когнитивному критерию и диагностируется авторской методикой диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности; личностное принятие данных ценностей как лично значимых относится к ценностному критерию и диагностируется методикой М. Рокича, шкалой базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой и интегративным показателем согласованности ценностно-нормативного выбора; реализация принятых ценностей в реальном поведении студента в ситуациях морально-правового выбора относится к поведенческому критерию и диагностируется методикой А. Н. Орла «Склонность к отклоняющемуся поведению», опросником агрессии ВРАQ-24 в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского и авторской Картой педагогического наблюдения.

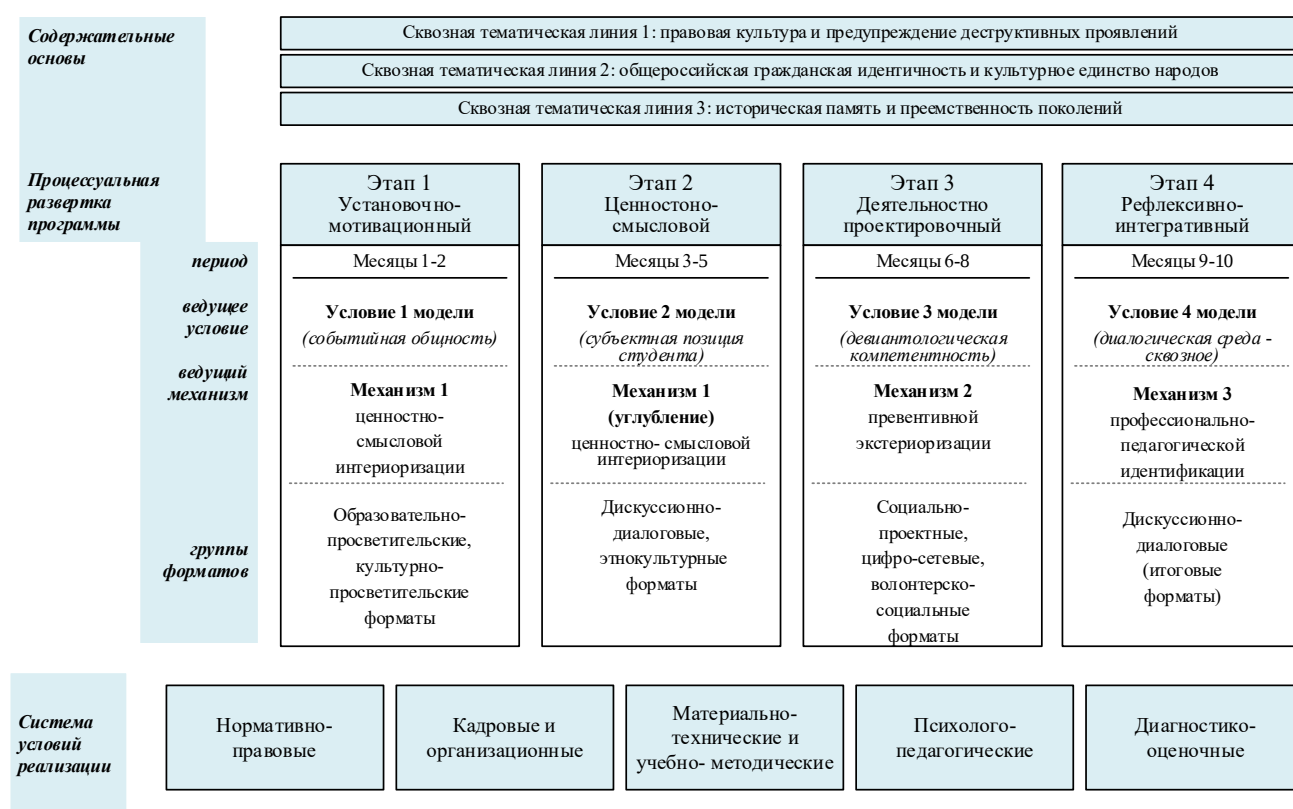
Распределение традиционных ценностей по трем сквозным тематическим линиям программы, описанным в архитектурном блоке настоящего параграфа, обеспечивает целенаправленное формирующее воздействие на освоение всего ценностного комплекса Указа № 809. Первая тематическая линия – историческая память и противодействие фальсификациям истории – концентрирует работу с ценностями «историческая память и преемственность поколений», «служение Отечеству и ответственность за его судьбу», «высокие нравственные идеалы». Вторая тематическая линия – общероссийская гражданская идентичность и многонациональное культурное единство – концентрирует работу с ценностями «патриотизм», «гражданственность», «единство народов России», «коллективизм», «взаимопомощь и взаимоуважение», «справедливость». Третья тематическая линия – профилактика противоправного поведения и противодействие идеологии экстремизма и терроризма – концентрирует работу с ценностями «жизнь»,

«достоинство», «права и свободы человека», «гуманизм», «милосердие», «приоритет духовного над материальным». Сквозными ценностями, обеспечивающими профессионально-педагогическое становление будущего педагога в логике личностной устойчивости, выступают «крепкая семья», «созидательный труд», «высокие нравственные идеалы».

Программа реализована через четыре последовательных этапа: установочно-мотивационный (март – апрель 2025 г.), ценностно-смысловой (май – июнь 2025 г.), деятельностно-проектировочный (вторая половина августа – октябрь 2025 г.), рефлексивно-интегративный (ноябрь – декабрь 2025 г.). Между ценностно-смысловым и деятельностно-проектировочным этапами (период с июля по первую половину августа 2025 года) обеспечена поддерживающая активность сквозных ресурсов программы. В обычном режиме онлайн- и офлайн-консультирования по запросу студентов продолжалась работа Кабинета индивидуальной психолого-педагогической профилактики деструктивного поведения. В период переходного блока реализованы мероприятия проекта «В памяти наша слава», приуроченного к Году Защитника Отечества, объявленному в Российской Федерации в 2025 году. Также проведена расширенная версия интерактивного онлайн-курса «Многонациональная Россия – мой культурный код» с всероссийским охватом аудитории, включая студентов экспериментальной группы как участников и соведущих отдельных занятий. Поддерживающая активность переходного периода обеспечила сохранение единого ценностно-смыслового контура программы между весенне-летним и осенне-зимним блоками формирующего этапа эксперимента. Каждый этап программы реализовывал преимущественно одно из четырех организационно-педагогических условий модели; остальные условия выступали в качестве дополняющих. Содержательная преемственность четырех этапов обеспечивалась через технологию «Лента событий» [45] и три сквозные тематические линии – историческую память и противодействие фальсификациям истории, общероссийскую гражданскую идентичность и многонациональное культурное единство, профилактику противоправного поведения и противодействие идеологии экстремизма и терроризма.

Сводная архитектурная характеристика программы – привязка каждого этапа к ведущему организационно-педагогическому условию, ведущему критерию сформированности, доминантному компоненту модели ARCS-V Дж. Келлера и психологическому механизму – представлена в Приложении К (Таблица К.1); распределение организационно-педагогических условий по этапам программы – в Приложении К (Таблица К.2). Сводная характеристика типовых форматов воспитательных событий программы приведена ниже.

Визуальное представление архитектуры программы – содержательных оснований, процессуальной развертки и системы условий реализации – приведено на Рисунке 5.



Обеспечение программы (нормативная и методологическая опоры по группам условий)

Рисунок 5 – Архитектура программы формирующего этапа эксперимента

Особенность архитектуры программы – статус Условия 4 (создание гуманистически ориентированной диалогической среды) как системообразующего, пронизывающего все этапы программы и кульминирующего на рефлексивно-интегративном этапе. Указанный статус Условия 4 соответствует положению модели, разработанному в первой главе исследования, согласно которому позиция

профессорско-преподавательского состава как носителей профессионально-педагогических ценностей и фигур значимого взрослого, диалогические формы организации образовательного взаимодействия, ценностно нагруженное общение во внеучебной деятельности выступают сквозным условием эффективности всей системы организационно-педагогических условий формирования устойчивых ценностных ориентиров.

Реализация программы обеспечивает целенаправленное развертывание трех ключевых психологических механизмов формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога, обоснованных в первой главе исследования. Каждый из механизмов закреплен за определенными этапами программы и обеспечивается соответствующими организационно-педагогическими условиями.

Механизм ценностно-смысловой интериоризации, понимаемой как преобразование «знаемых» ценностных норм в «реально действующие» мотивы поведения в логике положения А. Н. Леонтьева [102], развертывается на установочно-мотивационном и ценностно-смысловом этапах программы. Запускающими организационно-педагогическими условиями выступают Условие 1 (конструирование событийной общности), обеспечивающее первичное эмоционально-ценностное включение студента в проблематику, и Условие 2 (обеспечение субъектной позиции студента), обеспечивающее переход от внешнего восприятия ценностного содержания к его субъектному принятию и публичному предъявлению. Диагностическим критерием механизма выступает ценностный критерий, измеряемый методиками шкалы базисных убеждений Р. Янофф-Бульман, методикой М. Рокича и интегративным показателем согласованности ценностно-нормативного выбора.

Механизм превентивной экстериоризации, понимаемой как перевод усвоенной ценностной позиции в плоскость самостоятельной профессионально-педагогической проектировочной и реализационной деятельности будущего педагога с открытой аудиторией обучающихся, развертывается на деятельностно-проектировочном этапе программы. Запускающим организационно-педагогическим условием выступает Условие 3 (формирование

девиантологической компетентности будущего педагога), обеспечивающее формирование готовности студента к проектированию и реализации превентивных воспитательных событий. Диагностическими критериями механизма выступают когнитивный (диагностируется авторской методикой диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности) и поведенческий (диагностируется методикой А. Н. Орла и опросником ВРАQ-24) критерии.

Механизм профессионально-педагогической идентификации, понимаемой как завершающая интеграция сформированной ценностной позиции в профессионально-педагогическую идентичность будущего педагога через диалогическое взаимодействие со значимым взрослым в воспитательном пространстве вуза, разворачивается на рефлексивно-интегративном этапе программы. Запускающим организационно-педагогическим условием выступает Условие 4 (создание гуманистически ориентированной диалогической среды), обеспечивающее устойчивость сформированной позиции в условиях ее завершающего публичного предъявления и рефлексивного осмысления. Диагностическим критерием механизма выступает интегративный показатель устойчивости устойчивых ценностных ориентиров, отражающий согласованность когнитивных, ценностных и поведенческих компонентов сформированной у студента ценностной системы.

Программа реализуется через систему воспитательных событий, относящихся к семи функционально определенным группам форматов событийной воспитательной работы современной педагогической практики, обоснованным в первой главе исследования: образовательно-просветительские форматы, культурно-просветительские форматы, дискуссионно-диалоговые форматы, социально-проектные форматы, этнокультурные форматы, цифро-сетевые форматы, волонтерско-социальные форматы. Использование форматов событийной воспитательной работы как единиц проектирования программы обеспечивает методологическую переносимость модели: иной педагогический коллектив на основе собственных институциональных ресурсов и контингента обучающихся может разработать конкретные воспитательные события в рамках

тех же функционально определенных форматов, реализуя ту же модель формирования устойчивых ценностных ориентиров. Сводная характеристика десяти типовых форматов воспитательных событий программы с указанием их функциональной группы, ведущего организационно-педагогического условия, нормативного основания и диагностического индикатора представлена в Таблице 4.

Таблица 4. Сводная характеристика типовых форматов воспитательных событий программы формирующего этапа эксперимента

Типовой формат воспитательного события	Функциональная группа	Ведущее ОПУ	Нормативное основание	Диагностический индикатор
Тематический образовательный курс гражданско-патриотической, духовно-нравственной или этнокультурной направленности	Образовательно-просветительская; этнокультурная; цифро-сетевая	Условия 1, 2	Указ № 809; ФГОС ВО 3++; Стратегия молодежной политики	Когнитивный; ценностный
Постоянно действующий просветительский лекторий гражданско-правовой направленности (сквозной формат)	Образовательно-просветительская	Условия 1, 3	Указ № 809; ФЗ № 182; ФГОС ВО 3++	Когнитивный
Тематическое культурно-просветительское мероприятие, приуроченное к памятной дате истории России	Культурно-просветительская	Условие 1	Указ № 809; Стратегия молодежной политики	Ценностный
Публичная просветительская сессия (дискуссионная площадка) ценностно-предъявительского типа с экспертным сопровождением	Дискуссионно-диалоговая; образовательно-просветительская	Условия 2, 4	Указ № 809; ФГОС ВО 3++; Стратегия молодежной политики	Ценностный; поведенческий
Студенческий гражданско-патриотический форум (профильная молодежная конференция)	Дискуссионно-диалоговая; культурно-просветительская	Условия 2, 4	Указ № 809; ФГОС ВО 3++; Стратегия молодежной политики	Ценностный; поведенческий
Кураторское сопровождение студентов в формате работы в малых проблемных группах (сквозной формат)	Дискуссионно-диалоговая	Условие 4	ФГОС ВО 3++	Ценностный; поведенческий

Типовой формат воспитательного события	Функциональная группа	Ведущее ОПУ	Нормативное основание	Диагностический индикатор
Образовательный интенсив проектно-методической направленности (педагогическая мастерская)	Социально-проектная; образовательно-просветительская	Условие 3	Указ № 809; ФЗ № 182; ФГОС ВО 3++	Когнитивный; поведенческий
Образовательный интенсив реализационно-практического типа в открытом образовательном пространстве (педагогическая проба)	Социально-проектная; этнокультурная	Условие 3	Указ № 809; Стратегия молодежной политики; ФГОС ВО 3++	Поведенческий
Служба индивидуального психолого-педагогического сопровождения и профилактики деструктивного поведения (сквозной ресурс)	Волонтерско-социальная	Условие 4	ФЗ № 182; ФГОС ВО 3++	Поведенческий
Волонтерское (добровольческое) сопровождение общественно значимых мероприятий гражданско-патриотической и профилактической направленности (сквозной ресурс)	Волонтерско-социальная; социально-проектная	Условия 1, 3	Указ № 809; Стратегия молодежной политики; ФЗ № 135	Поведенческий

Совокупность десяти типовых форматов воспитательных событий программы охватывает все семь функционально определенных групп форматов событийной воспитательной работы, обоснованных в первой главе исследования. Включение в программу волонтерско-социальной группы обеспечено через работу Службы индивидуального психолого-педагогического сопровождения и профилактики деструктивного поведения и волонтерское (добровольческое) сопровождение студентами экспериментальной группы общественно значимых мероприятий, организуемых Координационным центром по формированию активной гражданской позиции и противодействию идеологии экстремизма и терроризма ЧГПУ, как сквозных ресурсов программы. Каждый из десяти типовых форматов реализован в авторской программе через конкретные воспитательные события, описание которых представлено в подпараграфах 2.2.1–2.2.4 настоящего параграфа.

Целостность программы как единого образовательного контура обеспечивается технологией «Лента событий» [45], обеспечивающей преобразование локальных воспитательных событий в непрерывный воспитательный процесс. В настоящей программе технология реализуется через три сквозные тематические линии, каждая из которых проходит через все четыре этапа программы и обеспечивает целостное смысловое освоение студентами одного из ключевых проблемных полей формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога: первая тематическая линия – историческая память и противодействие фальсификациям истории – объединяет ценностное проблемное поле сохранения исторической памяти, противодействия идеологии нацизма, преемственности поколений; вторая тематическая линия – общероссийская гражданская идентичность и многонациональное культурное единство – объединяет ценностное проблемное поле формирования общероссийской гражданской идентичности будущего педагога и освоения культурных оснований многонационального единства народов России; третья тематическая линия – профилактика противоправного поведения и противодействие идеологии экстремизма и терроризма – объединяет ценностное проблемное поле противодействия деструктивным идеологиям, формирования антитеррористического и антиэкстремистского сознания будущего педагога, освоения профессиональной готовности к превентивной воспитательной работе с обучающимися.

На протяжении всего периода реализации программы действуют три сквозных ресурса. Служба индивидуального психолого-педагогического сопровождения и профилактики деструктивного поведения работает в режиме открытого доступа для студентов экспериментальной группы. Постоянно действующий просветительский лекторий гражданско-правовой направленности обеспечивает систематическое содержательное сопровождение программы. Волонтерское (добровольческое) сопровождение студентами экспериментальной группы общественно значимых мероприятий Координационного центра ЧГПУ обеспечивает участие студентов в социально значимой деятельности на

протяжении всего периода реализации программы. Материалы Карты педагогического наблюдения накапливаются кураторами экспериментальных академических групп по результатам наблюдения за студентами в течение всего периода реализации программы, охватывающего весенний семестр 2024/2025 учебного года и осенний семестр 2025/2026 учебного года.

Архитектура взаимодействия организационно-педагогических условий по этапам программы реализуется следующим образом. На установочно-мотивационном этапе при ведущей роли Условия 1 (событийная общность) Условие 2 (субъектная позиция) проявляется через интерактивную часть тематических образовательных курсов и письменные рефлексии участников; Условие 3 (девиантологическая компетентность) обеспечивается тематическими лекциями просветительского лектория по нормативно-правовому контуру противодействия деструктивным идеологиям; Условие 4 (диалогическая среда) реализуется через работу Службы психолого-педагогического сопровождения и диалогический тон взаимодействия с лекторами. На ценностно-смысловом этапе при ведущей роли Условия 2 Условие 1 проявляется через коллективное переживание публичных выступлений и образовательных курсов; Условие 3 реализуется через работу кураторов с ценностными дилеммами, связанными с проявлениями деструктивных идеологий; Условие 4 – через позицию кураторов в малых группах как фасилитаторов-наставников. На деятельностно-проектировочном этапе при ведущей роли Условия 3 Условие 1 проявляется через со-проживание многодневных образовательных интенсивов как единой событийной общности; Условие 2 реализуется через авторство собственных сценариев студентами в составе малых проектных команд; Условие 4 – через работу экспертов-наставников при сопровождении разработки сценариев. На рефлексивно-интегративном этапе при ведущей роли Условия 4 Условие 1 проявляется через публичные дискуссионные площадки как кульминационные события общности; Условие 2 реализуется через активное предъявление позиции студентами и индивидуальные рефлексии; Условие 3 – через профильные молодежные конференции как профессиональные площадки. Указанная

архитектура взаимодействия условий обеспечивает целостность системы организационно-педагогических условий модели в ее опытно-экспериментальной апробации.

Установочно-мотивационный этап (март – апрель 2025 г.). Компоненты ARCS-V – Attention и Relevance; механизм – первичная ценностно-смысловая интериоризация; ведущие критерии – когнитивный и ценностный. Ведущие форматы: интерактивный онлайн-марафон «Равнение на Победу» (пять занятий, лекторы – победители Всероссийского конкурса «Учитель года России») и постоянно действующий просветительский лекторий «Активный гражданин» (совместно с Координационным центром ЧГПУ). Сквозной ресурс – Кабинет индивидуальной психолого-педагогической профилактики деструктивного поведения. Результат – сформированный первичный смысловой контур ценностной проблематики и включение студентов в единое событийное пространство программы. Подробное описание этапа – в Приложении К.

Ценностно-смысловой этап (май – июнь 2025 г.). Компоненты ARCS-V – Relevance и Confidence; механизм – завершающая стадия ценностно-смысловой интериоризации; ведущий критерий – ценностный. Ведущий формат – педагогическая конференция в стиле TED «Почему я патриот?» (совместно с Координационным центром ЧГПУ); дополняющий – онлайн-курс «Многонациональная Россия – мой культурный код» (пять занятий); сопровождение кураторами в малых проблемных группах. Тематические события – ко Дню Победы (9 мая) и студенческий форум «Я – гражданин России» (12 июня). Результат – система личностно принятых ценностно-смысловых ориентиров и первичный опыт публичного аргументированного предъявления позиции. Подробное описание этапа – в Приложении К.

Деятельностно-проектировочный этап (вторая половина августа – октябрь 2025 г.). Компоненты ARCS-V – Confidence и Volition; механизм – превентивная экстериоризация; ведущие критерии – когнитивный и поведенческий. Ведущие форматы: индукционная мастерская «Проектирование, организация и проведение эффективного воспитательного события военно-патриотической направленности»

(четырехдневный интенсив с модулем «Доступно о сложном») и обучающий интенсив форум-марафона «Кавказский акцент». По итогам мастерской студентами разработано около 15 авторских сценариев; экспертная комиссия отобрала 5 лучших, реализованных в Архитектурно-этнографическом музее «Шира-Юрт» с охватом около 200–250 школьников Чеченской Республики. Открытие этапа – событие ко Дню солидарности в борьбе с терроризмом (3 сентября). Результат – сформированная девиантологическая компетентность и первичный опыт в позиции профессионального субъекта превентивной воспитательной работы. Подробное описание этапа – в Приложении К.

Рефлексивно-интегративный этап (ноябрь – декабрь 2025 г.). Компоненты ARCS-V – Satisfaction и Volition; механизм – профессионально-педагогическая идентификация; ведущие критерии – поведенческий и интегративный показатель устойчивости. Ведущий формат – интерактивное ток-шоу «Мы – россияне» (две команды студентов, эксперты, 80–90 зрителей); рефлексивное сопровождение кураторами по материалам Карты педагогического наблюдения; внешняя площадка – Всероссийская молодежная анти-конференция «Контртеррор». Итоговое событие – ко Дню Героев Отечества (9 декабря). Результат – устойчивая ценностная позиция и завершенное формирование профессионально-педагогической идентичности будущего педагога. Подробное описание этапа – в Приложении К.

Система условий реализации программы формирующего этапа эксперимента. Описанная ранее программа формирующего этапа эксперимента реализуется не как изолированный набор воспитательных мероприятий, а как педагогическая система с обеспеченной инфраструктурой реализации в воспитательном пространстве педагогического вуза. Полнота встраивания программы в воспитательное пространство педагогического вуза обеспечивается совокупностью взаимосвязанных условий ее реализации, описанных в логике двух дополняющих оснований. Нормативной опорой описания условий выступает канон выделения групп условий, сложившийся в современной практике высшего педагогического образования (раздел IV «Условия реализации программы

бакалавриата» Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01–44.03.05, а также Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27 июля 2022 года № 629). Методологической опорой описания условий выступает обоснованное в первой главе исследования положение В. А. Ясвина о согласованной организации трех взаимосвязанных компонентов образовательной среды – организационно-технологического, социального, пространственно-предметного – как условия ее формирующего действия. Описание системы условий выполнено в логике, обеспечивающей воспроизводимость программы в условиях иного педагогического вуза: каждое условие представлено через указание родового содержания и приведение его конкретной реализации в условиях настоящего исследования.

Система условий реализации программы выстроена в пяти взаимосвязанных группах: нормативно-правовые, кадровые и организационные, материально-технические и учебно-методические, психолого-педагогические, диагностико-оценочные. Эти пять групп операционализируют на уровне реализации программы четыре организационно-педагогических условия модели, переводя их в ресурсно-организационную плоскость воспроизводимой педагогической практики. Развернутая характеристика каждой группы приведена в Приложении К.

Сводная характеристика системы условий реализации программы с указанием нормативной и методологической опоры каждой группы условий, родового содержания условий и их реализации в условиях настоящего исследования представлена в Таблице 5.

Таблица 5. Сводная характеристика системы условий реализации программы формирующего этапа эксперимента

Группа условий	Нормативная опора	Методологическая опора	Содержание условий (родовое)	Реализация в условиях настоящего исследования
Нормативно-правовые	Указ № 809; Распоряжение № 996-р; ФЗ-273;	Принцип согласованности воспитательной	Иерархия нормативных актов трех уровней	Локальные нормативные акты ФГБОУ ВО ЧГПУ;

Группа условий	Нормативная опора	Методологическая опора	Содержание условий (родовое)	Реализация в условиях настоящего исследования
	ФЗ-182; ФГОС ВО 44.03.01–44.03.05; Профстандарт «Педагог»; Приказ Минпросвещения № 629	работы с действующей нормативно-правовой базой высшего педагогического образования	(федеральный стратегический, федеральный отраслевой, локальный); локальные нормативные акты педагогического вуза, регламентирующие воспитательную работу	положение о Координационном центре ЧГПУ; Соглашение № 073-03-2025-067 от 16.01.2025
Кадровые и организационные	Раздел ФГОС ВО о кадровых условиях; Профстандарт «Педагог»	В. И. Слободчиков, И. Ю. Шустова: событийная общность как ситуация развития; кадры как субъекты общности	Три категории кадров (ППС, кураторы экспериментальных групп, привлеченные эксперты); система координации на стратегическом, координационном, тактическом и операционном уровнях	ППС ФГБОУ ВО ЧГПУ; кураторы экспериментальных академических групп; привлеченные эксперты федерального и регионального уровней; координация через Координационный центр ЧГПУ
Материально-технические и учебно-методические	Раздел ФГОС ВО о материально-техническом и учебно-методическом обеспечении; Приказ Минпросвещения № 629	В. А. Ясвин: организационно-технологический и пространственно-предметный компоненты среды; И. О. Котлярова: корреляция концептуального и технологического уровней педагогической модели	Инфраструктурный кластер педагогического вуза (пять функциональных типов площадок); внешние партнерские площадки ценностно-смыслового действия; учебно-методический комплекс (сценарии, диагностический инструментарий, методический банк,	Кластер пяти площадок ФГБОУ ВО ЧГПУ; Архитектурно-этнографический музей «Шира-Юрт»; методические материалы и диагностический комплекс исследования

Группа условий	Нормативная опора	Методологическая опора	Содержание условий (родовое)	Реализация в условиях настоящего исследования
			сопровождение кураторов)	
Психолого-педагогические	ФЗ-182	Структурно-функциональная модель (параграф 1.3); три психологических механизма формирования УЦО (интериоризация → экстериоризация → идентификация)	Конструирование событийной общности; работа с малыми проблемными группами и проектной деятельностью студентов; рефлексивное сопровождение кураторами; служба индивидуальной психолого-педагогической поддержки	Реализация в четырехэтапной архитектуре программы; кабинет индивидуальной психолого-педагогической профилактики деструктивного поведения при Координационном центре ЧППУ
Диагностико-оценочные	Раздел ФГОС ВО о механизмах оценки качества	В. П. Беспалько: принцип диагностичности педагогической системы	Внутренняя оценка через критериально-диагностический комплекс; внутренняя рефлексивная оценка участниками; внешняя содержательная экспертиза диагностических инструментов	Применение комплекса из семи диагностических методик и трех критериев; рефлексивные тексты, Карта педагогического наблюдения; экспертная оценка авторских инструментов

Описанная система условий обеспечивает воспроизводимость программы в условиях иного педагогического вуза Российской Федерации: иной педагогический вуз воспроизводит систему условий через ресурсы собственной инфраструктуры, собственный кадровый состав и действующую нормативно-правовую базу высшего педагогического образования, адаптируя содержательное наполнение программы к социокультурной специфике принимающего региона.

Программа формирующего этапа эксперимента реализована в период с марта по декабрь 2025 года в системе профессиональной подготовки 100 студентов экспериментальной группы второго-третьего курсов бакалавриата ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», обучающихся по четырем направлениям подготовки укрупненной группы 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (44.03.01, 44.03.02, 44.03.03, 44.03.05). Реализация программы обеспечена методическим сопровождением кураторов экспериментальных академических групп и институциональной ресурсной площадкой Координационного центра ЧГПУ.

Программа реализована в логике четырехэтапной педагогической последовательности – установочно-мотивационный, ценностно-смысловой, деятельностно-проектировочный, рефлексивно-интегративный этапы. На каждом этапе ведущим выступило одно из четырех организационно-педагогических условий модели; остальные условия выступали как дополняющие или сквозные. Содержательная преемственность четырех этапов обеспечивалась через технологию «Лента событий» [45] и три сквозные тематические линии.

Суммарная нагрузка на студента экспериментальной группы по событиям программы составила около 120 академических часов за период реализации программы; программа реализована во внеучебное время в форме воспитательной работы и не подменяла обязательные учебные дисциплины основных образовательных программ. Состав мероприятий программы охватывает все семь функционально определенных групп событийных форматов современной педагогической практики: образовательно-просветительскую, культурно-просветительскую, дискуссионно-диалоговую, социально-проектную, этнокультурную, цифро-сетевую, волонтерско-социальную.

Институциональным результатом реализации программы выступило обеспечение системного взаимодействия исследовательской работы автора с ресурсной площадкой Координационного центра ЧГПУ, профессорско-преподавательским составом выпускающих кафедр и привлеченными экспертами в сфере профилактики деструктивных идеологий. По итогам деятельностно-

проектировочного этапа студентами экспериментальной группы разработано около 15 авторских сценариев воспитательных событий, 5 из которых реализованы в открытом образовательном пространстве Архитектурно-этнографического музея «Шира-Юрт» с охватом около 200–250 школьников Чеченской Республики. Полученный результат выступает значимым институциональным эффектом реализации программы, выходящим за рамки ее узкоисследовательских задач.

Структурно-содержательная организация программы, ее методическое и кадровое обеспечение, нормативно-правовое основание соответствуют положениям разработанной в первой главе исследования структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров. Согласованность программы с моделью обеспечена принципом четырехуровневого соответствия – на уровне целевого блока (соответствие цели программы цели реализации модели), проектно-методического блока (опора на средово-событийный подход, модель ARCS-V Дж. Келлера и три психологических механизма формирования устойчивых ценностных ориентиров), блока организационно-педагогических условий (последовательная реализация четырех условий модели по этапам программы) и оценочно-результативного блока (применение единого критериально-диагностического комплекса к констатирующему и контрольному этапам исследования). Распределение организационно-педагогических условий модели по этапам программы и характер их сквозного и дополняющего взаимодействия (Таблица 5 настоящего параграфа) обеспечивает системность педагогического воздействия на формирование устойчивых ценностных ориентиров у студентов экспериментальной группы.

Психологическое содержание программы обеспечено последовательным развертыванием трех ключевых механизмов формирования устойчивых ценностных ориентиров: ценностно-смысловой интериоризации на установочно-мотивационном и ценностно-смысловом этапах программы, превентивной экстериоризации на деятельностно-проектировочном этапе и профессионально-педагогической идентификации на рефлексивно-интегративном этапе. Согласованность психологических механизмов с организационно-

педагогическими условиями модели и доминантными компонентами модели мотивационно-волевого дизайна ARCS-V Дж. Келлера (внимание, значимость, уверенность, удовлетворение, волевая устойчивость) обеспечивает методологическое единство мотивационной и волевой фаз формирующего этапа эксперимента.

Оценка эффективности реализованной программы по итогам формирующего этапа эксперимента осуществлена в ходе контрольного этапа исследования с применением комплекса диагностических методик, описанных в параграфе 2.1 настоящей главы. Результаты контрольного этапа и сравнительный анализ динамики показателей сформированности устойчивых ценностных ориентиров у студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в параграфе 2.3 настоящей главы.

2.3. Анализ результатов педагогического эксперимента

По завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах была проведена итоговая диагностика по тому же критериально-диагностическому комплексу, что и на констатирующем этапе. Контрольный этап исследования проведен во второй половине декабря 2025 года, по завершении основных формирующих мероприятий программы; диагностика осуществлена с применением комплекса методик, описанного в параграфе 2.1 настоящей главы, для обеспечения полной сопоставимости результатов входной и выходной диагностики. На момент проведения контрольного этапа все участники эксперимента, включенные на констатирующем этапе на втором курсе бакалавриата, перешли на третий курс.

Целью контрольного этапа являлась оценка эффективности реализованной структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов через сопоставительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп. Статистическая обработка результатов выполнена с применением U-критерия Манна-Уитни как основного

непараметрического метода в соответствии с описанной в предыдущем параграфе настоящей главы природой распределения большинства диагностируемых переменных и t-критерия Стьюдента для нормально распределенных переменных. Уровень значимости различий принят равным $p < 0,05$. Содержательное представление результатов выполнено последовательно по трем критериям сформированности устойчивых ценностных ориентиров – когнитивному, ценностному и поведенческому – в соответствии со структурой критериально-диагностического компонента модели исследования.

Динамика показателей когнитивного критерия (авторская методика диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога). Сравнительный анализ итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп по авторской методике диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности зафиксировал статистически значимое превосходство экспериментальной группы по всем четырем субшкалам методики и общему баллу. Полные результаты представлены в Таблице 6.

Таблица 6. Сравнительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп по авторской методике диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности на контрольном этапе исследования

Субшкала методики	ЭГ ($M \pm \sigma$)	КГ ($M \pm \sigma$)	t	p	Δ (ЭГ–КГ)
Прямые шкальные пункты (1–17)	$63,04 \pm 10,24$	$54,79 \pm 9,74$	5,84	$< 0,001$	+8,25
Обратные шкальные пункты (18–28)	$44,16 \pm 6,01$	$38,99 \pm 6,49$	5,85	$< 0,001$	+5,17
Кейс-задачи	$11,57 \pm 3,47$	$8,26 \pm 3,07$	7,14	$< 0,001$	+3,31
Открытые вопросы	$8,11 \pm 2,32$	$5,95 \pm 2,20$	6,76	$< 0,001$	+2,16
Общий балл (28–168)	$126,88 \pm 21,22$	$107,99 \pm 20,52$	6,40	$< 0,001$	+18,89

По общему баллу методики у студентов экспериментальной группы зафиксирован показатель 126,88 против 107,99 в контрольной группе ($t = 6,40$, $p < 0,001$). Превосходство экспериментальной группы составило 18,89 балла – это самый выраженный эффект формирующей программы среди всех использованных методик и соответствует выявленной в литературе закономерности первоочередного формирования когнитивных компонентов ценностных

ориентиров. Согласованный рост по всем четырем субшкалам методики, включая кейс-задачи и открытые вопросы, свидетельствует не только о расширении объема правовых и духовно-нравственных знаний, но и о повышении способности студентов применять эти знания в ситуациях морально-правового выбора и аргументировать собственную позицию.

Динамика показателей ценностного критерия (шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой).

Сравнительный анализ итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп по методике «Шкала базисных убеждений» зафиксировал статистически значимые различия по всем пяти субшкалам и общему показателю. Полные результаты представлены в Таблице 7.

Таблица 7. Сравнительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп по шкале базисных убеждений Р. Янофф-Бульман на контрольном этапе исследования

Субшкала методики	ЭГ ($M \pm \sigma$)	КГ ($M \pm \sigma$)	t	p	Δ (ЭГ–КГ)
Доброжелательность мира	$33,86 \pm 5,29$	$29,99 \pm 5,03$	5,31	< 0,001	+3,87
Справедливость мира	$23,16 \pm 3,28$	$21,00 \pm 3,06$	4,82	< 0,001	+2,16
Образ Я	$26,27 \pm 4,29$	$23,47 \pm 3,98$	4,79	< 0,001	+2,80
Убеждение об удаче	$28,73 \pm 5,21$	$26,07 \pm 4,66$	3,81	< 0,001	+2,66
Убеждение о контроле	$27,21 \pm 3,53$	$24,83 \pm 3,18$	5,01	< 0,001	+2,38
Общий показатель (37–222)	$139,23 \pm 20,06$	$125,36 \pm 18,44$	5,09	< 0,001	+13,87

Полученные данные демонстрируют статистически значимое превосходство экспериментальной группы над контрольной по общему показателю шкалы базисных убеждений (139,23 балла в ЭГ против 125,36 в КГ при $t = 5,09$ и $p < 0,001$). Превосходство фиксируется по всем пяти субшкалам методики, что свидетельствует о системном характере произошедших изменений в когнитивно-эмоциональной основе ценностного отношения студентов экспериментальной группы к миру.

Динамика показателей ценностного критерия (методика «Ценностные ориентации» М. Рокича и интегративный показатель согласованности ценностно-

нормативного выбора). По итогам контрольного этапа в экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый рост значений интегративного показателя согласованности ценностно-нормативного выбора (ИСПЦН), выступающего обобщенной характеристикой устойчивости ценностной системы студента. Сводные результаты представлены в Таблице 8.

Таблица 8. Сравнительный анализ интегративного показателя согласованности ценностно-нормативного выбора в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе исследования

Показатель	ЭГ ($M \pm \sigma$)	КГ ($M \pm \sigma$)	t	p	Δ (ЭГ–КГ)
ИСПЦН по терминальным ценностям	0,515 ± 0,347	0,371 ± 0,306	3,13	0,002	+0,144
ИСПЦН по инструментальным ценностям	0,562 ± 0,299	0,371 ± 0,287	4,59	< 0,001	+0,191
ИСПЦН общий показатель	0,538 ± 0,287	0,371 ± 0,255	4,36	< 0,001	+0,167

Общий показатель ИСПЦН в экспериментальной группе достиг значения 0,538 против 0,371 в контрольной группе ($t = 4,36$, $p < 0,001$), что свидетельствует о существенном повышении согласованности и устойчивости ценностной системы студентов экспериментальной группы. Прирост зафиксирован как по терминальным, так и по инструментальным ценностям, что свидетельствует о согласованном характере произошедших изменений в обоих ценностных слоях.

Помимо интегративного показателя согласованности ценностно-нормативного выбора, сопоставительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп по методике М. Рокича зафиксировал статистически значимые сдвиги в ранговой значимости отдельных ценностей. В экспериментальной группе по сравнению с контрольной зафиксировано повышение ранговой значимости инструментальных ценностей «Воспитанность» ($p = 0,032$), «Жизнерадостность» ($p = 0,026$), «Честность» ($p = 0,002$), а также терминальной ценности «Здоровье» ($p = 0,005$). Одновременно зафиксировано снижение ранговой значимости инструментальных ценностей «Высокие запросы» ($p = 0,028$), «Независимость» ($p = 0,009$) и «Непримиримость к недостаткам других» ($p = 0,014$). Полученный

профиль сдвига ценностной иерархии свидетельствует о направленном смещении ценностных приоритетов студентов экспериментальной группы в сторону просоциальных и духовно-нравственных ориентаций, соответствующих целевым установкам реализованной программы формирующего этапа эксперимента.

Динамика показателей поведенческого критерия (опросник агрессии ВРАQ-24 в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского). Сравнительный анализ итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп по опроснику агрессии зафиксировал статистически значимое снижение всех показателей агрессивности в экспериментальной группе. Полные результаты представлены в Таблице 9.

Таблица 9. Сравнительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп по опроснику агрессии ВРАQ-24 на контрольном этапе исследования

Шкала опросника	ЭГ ($M \pm \sigma$)	КГ ($M \pm \sigma$)	t	p	Δ (ЭГ–КГ)
Физическая агрессия	21,95 $\pm$ 5,46	26,89 $\pm$ 5,37	–6,45	< 0,001	–4,94
Гнев	18,64 $\pm$ 4,31	22,01 $\pm$ 3,87	–5,82	< 0,001	–3,37
Враждебность	20,26 $\pm$ 4,86	23,75 $\pm$ 4,73	–5,15	< 0,001	–3,49
Общий балл (24–120)	60,85 $\pm$ 13,97	72,65 $\pm$ 13,18	–6,15	< 0,001	–11,80

По общему показателю агрессии у студентов экспериментальной группы зафиксирован показатель 60,85 балла против 72,65 в контрольной группе ($t = -6,15$, $p < 0,001$). Снижение показателя в экспериментальной группе относительно контрольной составило 11,80 балла, что свидетельствует о выраженном эффекте формирующей программы в направлении снижения агрессивных тенденций. Снижение происходит согласованно по всем трем факторам опросника – физической агрессии, гневу, враждебности, – что соответствует трехкомпонентной структуре конструкта агрессивности по А. Бассу и М. Перри.

Динамика показателей поведенческого критерия (методика «Склонность к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла). Сравнительный анализ итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп по методике А. Н. Орла зафиксировал статистически значимое снижение Т-баллов экспериментальной

группы по всем шкалам диагностики склонностей к отклоняющемуся поведению, кроме шкалы 1 (социальной желательности). Полные результаты представлены в Таблице 10.

Таблица 10. Сравнительный анализ Т-баллов методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе исследования

Шкала методики	ЭГ (Т-балл)	КГ (Т-балл)	t	p	Δ (ЭГ–КГ)
Шкала 1: Социальная желательность	62,67 ± 6,26	60,88 ± 6,61	1,97	0,051	+1,79
Шкала 2: Преодоление норм и правил	51,34 ± 10,92	60,96 ± 10,20	-6,44	< 0,001	-9,62
Шкала 3: Аддиктивное поведение	47,97 ± 9,29	55,19 ± 9,34	-5,49	< 0,001	-7,23
Шкала 4: Самоповреждающее поведение	47,83 ± 9,20	56,26 ± 8,37	-6,78	< 0,001	-8,44
Шкала 5: Агрессия и насилие	49,15 ± 9,15	56,15 ± 8,93	-5,47	< 0,001	-7,00
Шкала 6: Волевой контроль	50,88 ± 5,95	53,00 ± 6,62	-2,39	0,018	-2,13
Шкала 7: Делинквентное поведение	48,97 ± 10,19	56,37 ± 10,63	-5,03	< 0,001	-7,41
Шкала 8: Принятие женской роли (только Ж)	53,70 ± 6,58	49,03 ± 7,64	4,03	< 0,001	+4,67
Интегральный Т-балл	49,36 ± 7,75	56,33 ± 7,71	-6,37	< 0,001	-6,97

Интегральный Т-балл методики у студентов экспериментальной группы составил 49,36 против 56,33 в контрольной группе ($t = -6,37$, $p < 0,001$). Значение интегрального Т-балла в экспериментальной группе находится ниже порога $T = 50$, что соответствует норме согласно нормативной шкале методики, тогда как в контрольной группе значение находится выше нормы и приближается к пороговому диагностическому уровню $T = 60$, маркирующему повышенный риск склонности к отклоняющемуся поведению.

Значимое снижение Т-баллов в экспериментальной группе зафиксировано по шкалам преодоления норм и правил, аддиктивного поведения,

самоповреждающего поведения, агрессии и насилия, делинквентного поведения, а также по интегральному показателю склонности к отклоняющемуся поведению. Полученная картина свидетельствует о системном профилактическом эффекте реализованной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров в отношении полного спектра форм отклоняющегося поведения, диагностируемых методикой А. Н. Орла. По шкале социальной желательности зафиксированы различия на пороге значимости (Т-балл ЭГ 62,67 против КГ 60,88 при $t = 1,97$, $p = 0,051$), что соответствует ожидаемому эффекту участия студентов в программе ценностного содержания и не достигает порога установочной деформации, маркирующего недостоверность результатов.

Для оценки практической значимости выявленных различий, помимо статистической значимости, рассчитан размер эффекта по d Коэна (пороговые значения: 0,20 – малый, 0,50 – средний, 0,80 – большой эффект).

Размеры эффекта по пяти интегральным показателям составили от 0,62 до 0,90 (медиана 0,87): по когнитивному и поведенческому критериям зафиксированы большие эффекты, по ценностному – средние. Это свидетельствует, что различия между экспериментальной и контрольной группами не только статистически значимы, но и практически весомы.

Сводный сопоставительный анализ результатов контрольного этапа. Сводное представление результатов контрольного этапа по интегральным показателям всех использованных диагностических методик представлено в Таблице 11.

Таблица 11. Сводный сопоставительный анализ интегральных показателей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования

Критерий	Методика (показатель)	ЭГ (М)	КГ (М)	t	p
Когнитивный	Авторская методика (общий балл)	126,88	107,99	6,40	< 0,001
Ценностный	ШБУ (общий показатель)	139,23	125,36	5,09	< 0,001
Ценностный	ИСПЦН (общий показатель)	0,538	0,371	4,36	< 0,001
Поведенческий	ВРАQ-24 (общий балл)	60,85	72,65	-6,15	< 0,001
Поведенческий	СОП (интегральный Т-балл)	49,36	56,33	-6,37	< 0,001

По всем интегральным показателям всех использованных диагностических методик зафиксированы статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами на уровне $p < 0,001$. Согласованность направления эффектов по трем независимым критериям и по двум методикам внутри ценностного и поведенческого критериев подтверждает системный характер произошедших изменений и устойчивость полученных результатов к возможным методическим артефактам отдельных инструментов диагностики.

Значимость различий между группами подтверждена также применением U-критерия Манна-Уитни: по общему показателю шкалы базисных убеждений $Z = 5,375$ ($p < 0,001$), по общему баллу опросника ВРАQ-24 $Z = -5,647$ ($p < 0,001$), по общему показателю ИСПЦН $Z = 4,317$ ($p < 0,001$), по общему баллу авторской методики $Z = 5,816$ ($p < 0,001$), по интегральному Т-баллу методики А. Н. Орла $Z = -6,370$ ($p < 0,001$). Согласованность результатов параметрического и непараметрического анализа подтверждает устойчивость полученных эффектов к выбору статистической процедуры.

Динамика интегральных показателей от констатирующего к контрольному этапу исследования. Для оценки величины эффекта формирующей программы в экспериментальной группе по сравнению с естественной динамикой контрольной группы проведено сравнение средних значений интегральных показателей в обеих группах на констатирующем и контрольном этапах. Сводные результаты представлены в Таблице 12.

Таблица 12. Динамика интегральных показателей экспериментальной и контрольной групп от констатирующего к контрольному этапу исследования

Методика (показатель)	Констат. этап (М)	ЭГ контр. (М)	Δ ЭГ	КГ контр. (М)	Δ КГ
Авторская методика (общий балл)	107,31	126,88	+19,57	107,99	+0,68
ШБУ (общий показатель)	125,20	139,23	+14,03	125,36	+0,16
ИСПЦН (общий показатель)	0,366	0,538	+0,172	0,371	+0,005
ВРАQ-24 (общий балл)	72,98	60,85	-12,13	72,65	-0,33
СОП (интегральный Т-балл)	56,63	49,36	-7,27	56,33	-0,31

По всем пяти интегральным показателям прирост экспериментальной группы относительно констатирующего этапа существенно превышает аналогичные изменения контрольной группы. Наибольшее по абсолютной величине превышение зафиксировано по общему показателю шкалы базисных убеждений: прирост экспериментальной группы составил 14,03 балла против 0,16 балла в контрольной группе. По общему баллу опросника агрессии ВРАQ-24 снижение в экспериментальной группе составило 12,13 балла против 0,33 балла в контрольной группе. По общему баллу авторской методики прирост экспериментальной группы составил 19,57 балла против 0,68 балла в контрольной группе. Полученные различия в величине прироста между экспериментальной и контрольной группами подтверждают, что зафиксированные эффекты обусловлены влиянием реализованной формирующей программы, а не факторами естественной возрастной динамики. Сравнительная динамика интегральных показателей экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах исследования представлена на Рисунке 6.

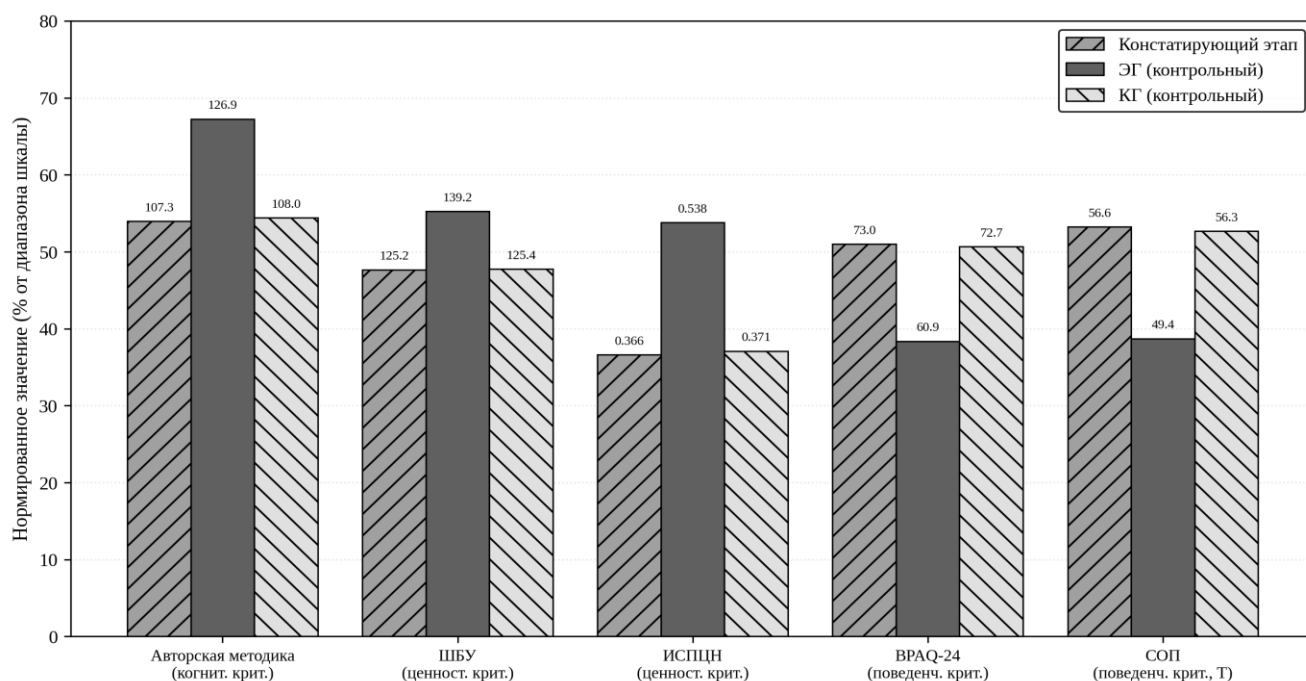


Рисунок 6 – Сравнительная динамика интегральных показателей констатирующего и контрольного этапов исследования

Сравнительный профиль шкал методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла в экспериментальной и контрольной группах представлен на Рисунке 7.

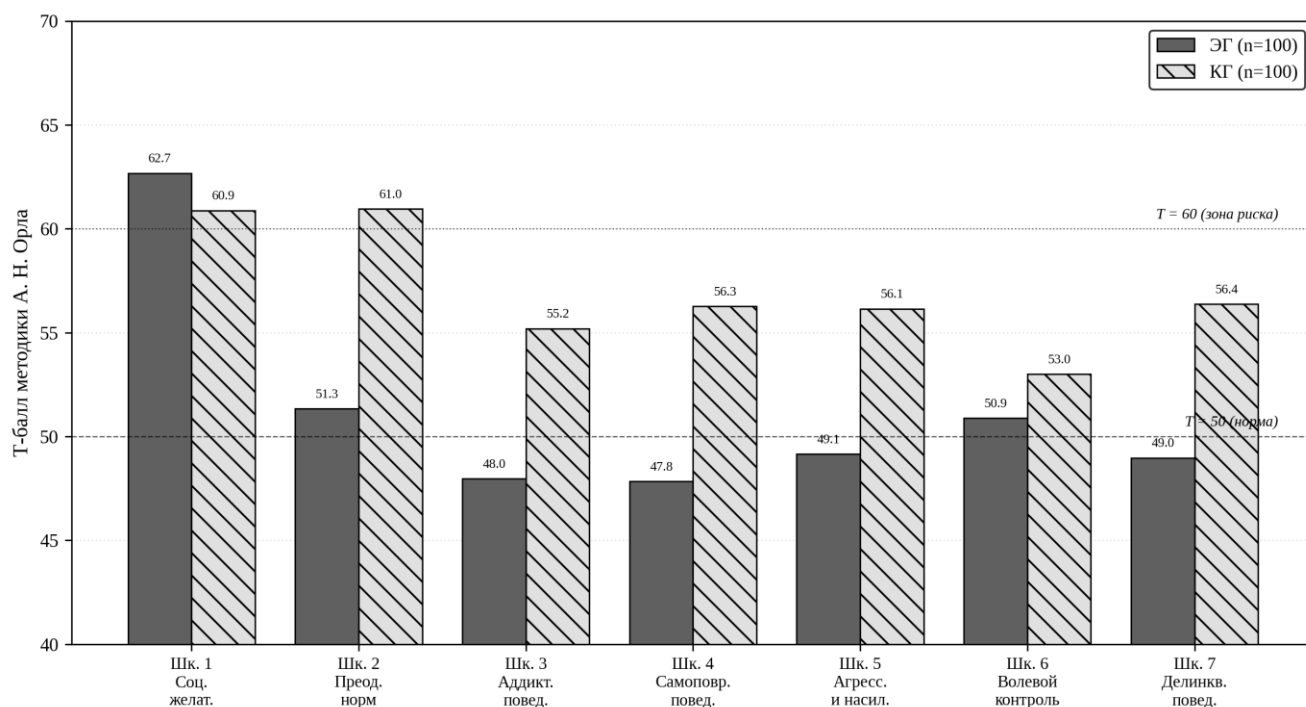


Рисунок 7 – Сравнительный профиль шкал методики А. Н. Орла в экспериментальной и контрольной группах

Распределение студентов по уровням сформированности устойчивых ценностных ориентиров. На основе совокупности интегральных показателей по трем критериям студентам экспериментальной и контрольной групп были присвоены уровни сформированности устойчивых ценностных ориентиров согласно описанной в параграфе 2.1 настоящей главы методике уровневой диагностики. Сводное распределение студентов по уровням представлено в Таблице 13.

Таблица 13. Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности устойчивых ценностных ориентиров (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень	Констат. (общая выборка)	ЭГ конст.	ЭГ контр.	КГ контр.
Низкий (ситуативно-импульсивный)	84 (42,0 %)	42 (42,0 %)	9 (9,0 %)	40 (40,0 %)

Уровень	Констат. (общая выборка)	ЭГ конст.	ЭГ контр.	КГ контр.
Средний (адаптивно-конформный)	82 (41,0 %)	41 (41,0 %)	39 (39,0 %)	42 (42,0 %)
Высокий (устойчиво-смысловой)	34 (17,0 %)	17 (17,0 %)	52 (52,0 %)	18 (18,0 %)

Графически распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности устойчивых ценностных ориентиров на контрольном этапе исследования представлено на Рисунке 8.

По итогам формирующего этапа в экспериментальной группе доля студентов высокого уровня выросла с 17 % до 52 % (прирост 35 процентных пунктов), доля студентов низкого уровня снизилась с 42 % до 9 % (снижение 33 процентных пункта). В контрольной группе аналогичные показатели изменились незначительно: высокий уровень увеличился с 17 % до 18 %, низкий уровень снизился с 42 % до 40 %, что соответствует естественной возрастной динамике в условиях обычного образовательного процесса. Сопоставление уровневого распределения подтверждает выраженный эффект реализованной модели формирующей работы.

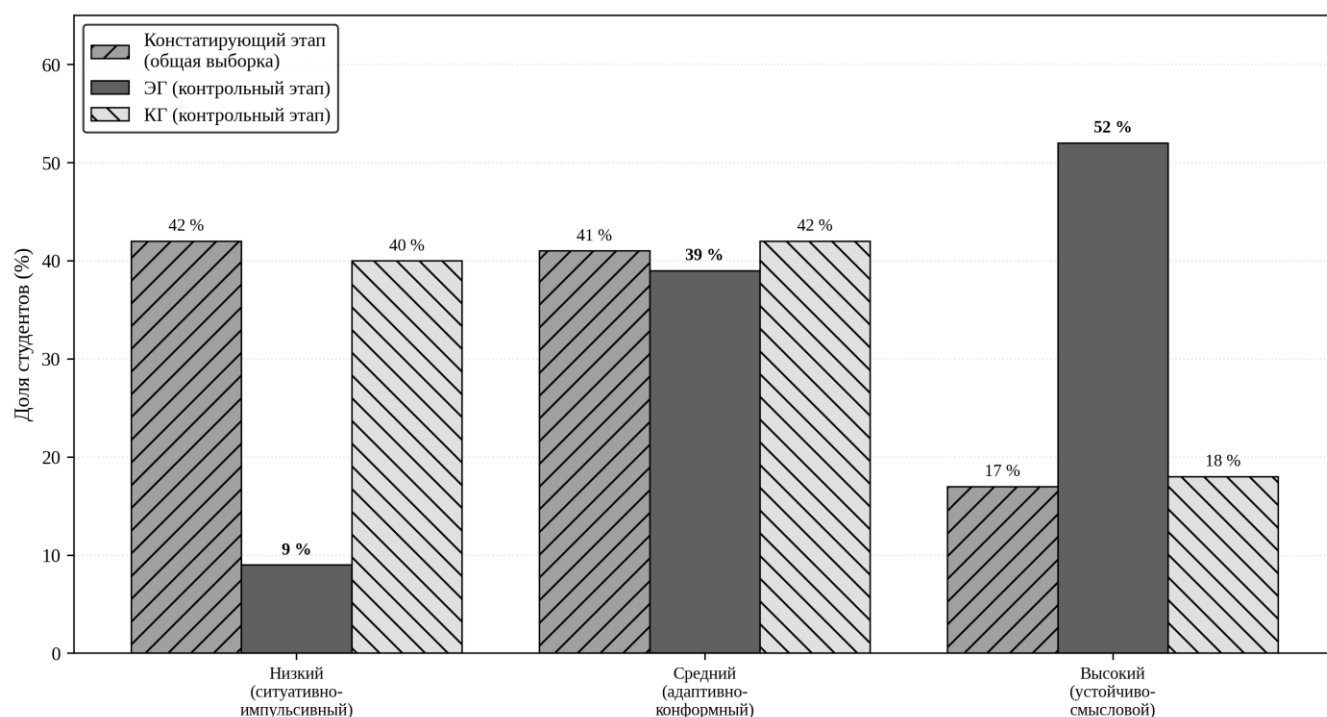


Рисунок 8 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности устойчивых ценностных ориентиров на контрольном этапе исследования

По критерию χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 49,12$, $df = 2$, $p < 0,001$) зафиксированные различия в уровневом распределении студентов экспериментальной и контрольной групп статистически значимы и не могут быть объяснены случайным характером выборки.

Расчет величины эффекта формирующей программы (Cohen's d). Для оценки практической значимости полученных различий между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе исследования дополнительно к показателю статистической значимости (p) рассчитан коэффициент Cohen's d – стандартизированная мера величины эффекта, не зависящая от объема выборки и позволяющая интерпретировать получаемые различия в категориях «малый – средний – большой» эффект по канонической шкале Дж. Коэна [197]. Расчет выполнен по формуле $d = (M_{ЭГ} - M_{КГ}) / S_{pooled}$, где $S_{pooled} = \sqrt{((\sigma_{ЭГ}^2 + \sigma_{КГ}^2) / 2)}$, на основании значений средних и стандартных отклонений, представленных в Таблицах 6–10 настоящего параграфа. Результаты расчета представлены в Таблице 14.

Таблица 14. Величина эффекта формирующей программы (Cohen's d) по интегральным показателям диагностического комплекса на контрольном этапе исследования

Критерий	Методика (интегральный показатель)	d	Интерпретация
Когнитивный	Авторская методика осведомленности (общий балл)	+0,90	большой эффект
Ценностный	ШБУ (общий показатель)	+0,72	средний эффект
Ценностный	ИСПЦН (общий показатель)	+0,62	средний эффект
Поведенческий	ВРАQ-24 (общий балл)	–0,87	большой эффект
Поведенческий	СОП (интегральный Т-балл)	–0,90	большой эффект

Полученное распределение величин эффекта показательно: наиболее выраженные эффекты зафиксированы по когнитивному и поведенческому критериям, которые в логике принятой в исследовании четырехэтапной программы

выступают «крайними» в последовательности формирования устойчивых ценностных ориентиров (когнитивный – первоочередное усвоение знаниевого основания; поведенческий – реализация сформированных ценностей в реальном просоциальном действии). Менее выраженные, но все же средние эффекты по ценностному критерию интерпретируются с учетом наиболее глубинного, ядерного характера ценностно-смысловых структур, требующих более длительного времени для устойчивой перестройки. Полученная картина величин эффекта согласована с теоретической логикой исследования и подтверждает практическую, а не только статистическую значимость полученных результатов.

Высокая согласованность зафиксированных эффектов по всем пяти интегральным показателям диагностического комплекса ($|d| = 0,62-0,90$) интерпретируется с учетом ряда методологических ограничений. Во-первых, четыре из пяти используемых инструментов (ШБУ, ВРАQ-24, ИСПЦН, авторская методика осведомленности) относятся к самоотчетным методикам, что предполагает возможный вклад общего методического эффекта в наблюдаемую согласованность результатов. Во-вторых, единый латентный фактор устойчивости ценностных ориентиров, выявленный на констатирующем этапе исследования (первый главный фактор – 33,20 % общей дисперсии данных, см. параграф 2.2 настоящей главы), теоретически объединяет все интегральные показатели в согласованную систему, что обуславливает закономерную согласованность направленности эффектов формирующей программы по всем критериям. В-третьих, для нейтрализации потенциального методического эффекта в диагностический комплекс введена авторская Карта педагогического наблюдения как внешний экспертный инструмент, согласованность данных которой с самоотчетными методиками подтверждена однофакторным дисперсионным анализом (см. параграф 2.2). Совокупность указанных факторов позволяет интерпретировать полученную согласованность эффектов как методологически обоснованную, а не как артефакт обработки данных.

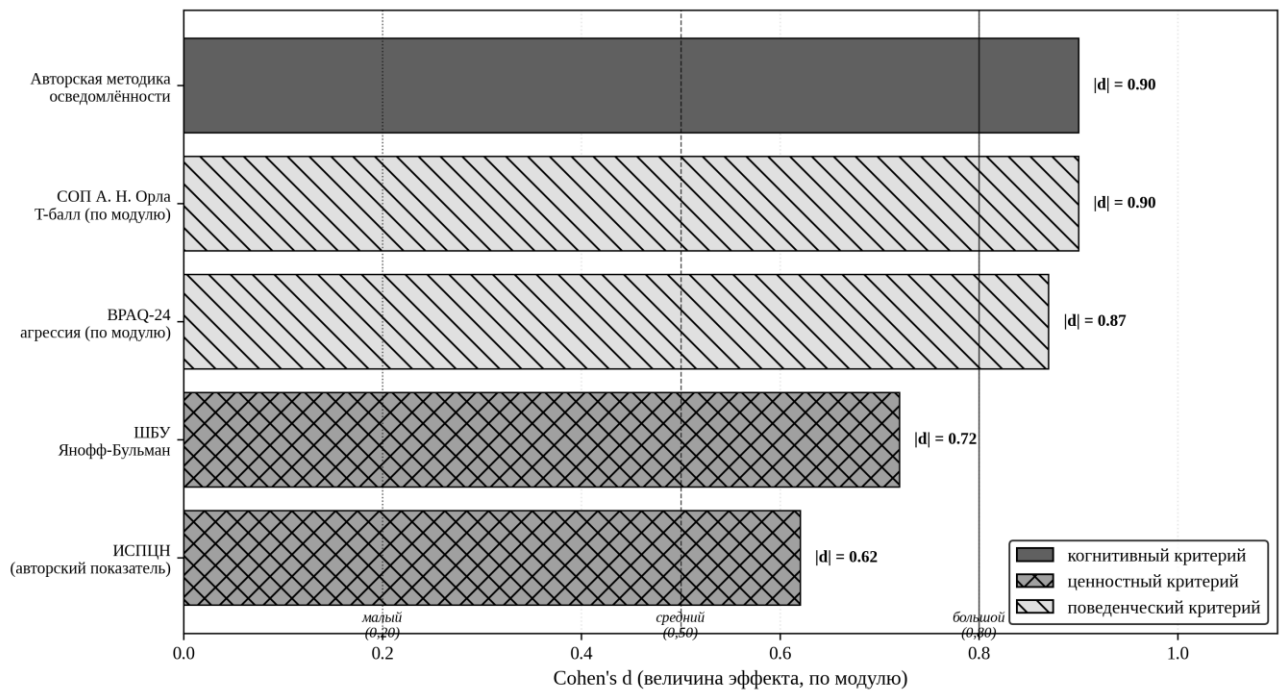


Рисунок 9 – Величина эффекта формирующей программы (Cohen's d) по интегральным показателям диагностического комплекса

Динамика интегральной устойчивости ценностных ориентиров. В соответствии с разработанным в первой главе исследования критериально-диагностическим компонентом модели (оценочно-результативный компонент, параграф 1.3) интегральная оценка устойчивости ценностных ориентиров обеспечивается через анализ согласованности результатов по трем критериям одновременно, в результате которого каждый студент относится к одному из трех типов сформированности устойчивых ценностных ориентиров: устойчивая сформированность (согласованность трех критериев на высоком уровне), частичная сформированность (рассогласование критериев при отсутствии выраженной ценностно-нормативной деформации) и несформированность с признаками ценностно-нормативной деформации (выраженное рассогласование уровней по трем критериям с признаками отчуждения по А. Р. Ратинову). Указанные три типа сформированности корреспондируют с тремя уровнями сформированности устойчивых ценностных ориентиров, представленными в Таблице 13 настоящего параграфа: высокий (устойчиво-смысловой) уровень соответствует устойчивой сформированности, средний (адаптивно-конформный) уровень – частичной сформированности, низкий (ситуативно-импульсивный)

уровень – несформированности с признаками ценностно-нормативной деформации.

В экспериментальной группе зафиксирована выраженная позитивная динамика интегральной устойчивости ценностных ориентиров: доля студентов с устойчивой сформированностью выросла с 17,0 % на констатирующем этапе до 52,0 % на контрольном этапе (прирост 35,0 процентных пунктов); доля студентов с несформированностью с признаками ценностно-нормативной деформации снизилась с 42,0 % до 9,0 % (снижение 33,0 процентных пункта); доля студентов с частичной сформированностью осталась на близком уровне (41,0 % → 39,0 %), что соответствует «промежуточному» характеру данного типа сформированности и отражает естественную динамику переходов из несформированности в частичную, а из частичной – в устойчивую сформированность в ходе реализации формирующей программы. В контрольной группе аналогичные показатели изменились незначительно: доля студентов с устойчивой сформированностью увеличилась с 17,0 % до 18,0 %; доля студентов с несформированностью с признаками ценностно-нормативной деформации снизилась с 42,0 % до 40,0 %.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что эффект реализованной программы не сводится к согласованным сдвигам средних значений отдельных диагностических показателей, но обеспечивает качественное переструктурирование интегральной согласованности трех критериев у студентов экспериментальной группы. Существенно, что выраженное снижение доли студентов с признаками ценностно-нормативной деформации (с 42,0 % до 9,0 %) представляет собой собственно профилактический результат реализованной модели – снижение зоны педагогического риска в смысле, заданном ценностно-нормативной концепцией А. Р. Ратинова и непосредственно соответствующем целевой установке исследования на профилактику противоправного поведения через формирование устойчивых ценностных ориентиров.

Соотнесение полученных эффектов с организационно-педагогическими условиями модели. В соответствии со сквозной методологической дедукцией модели каждый из четырех организационно-педагогических условий запускает

определенный психологический механизм и проявляется через определенный критерий сформированности устойчивых ценностных ориентиров. Полученные эмпирические эффекты соотносятся с реализованными условиями модели по принципу сквозной критериальной адресации.

Условие 1 (конструирование в образовательной среде вуза событийной общности), запускающее механизм ценностно-смысловой интериоризации, измеряется через ценностный критерий. Зафиксированные на контрольном этапе эффекты по ценностному критерию – статистически значимое превосходство экспериментальной группы по общему показателю шкалы базисных убеждений ($d = +0,72$) и по интегративному показателю согласованности ценностно-нормативного выбора ($d = +0,62$) – подтверждают эффективную реализацию Условия 1 и запуск механизма ценностно-смысловой интериоризации в системе воспитательных событий программы.

Условие 2 (обеспечение субъектной позиции студента) и Условие 3 (интеграция содержания дисциплин психолого-педагогического цикла с задачами формирования девиантологической компетентности), запускающие соответственно поведенческий и познавательный аспекты механизма превентивной экстериоризации, измеряются через поведенческий и когнитивный критерии. Зафиксированные на контрольном этапе эффекты – статистически значимое превосходство экспериментальной группы по общему баллу авторской методики осведомленности ($d = +0,90$) и по обоим инструментам поведенческого критерия (ВРАQ-24, $d = -0,87$; СОП, $d = -0,90$) – подтверждают эффективную реализацию Условий 2 и 3 и запуск механизма превентивной экстериоризации в обоих его аспектах.

Условие 4 (создание гуманистически ориентированной диалогической среды), запускающее механизм профессионально-педагогической идентификации, измеряется через интегративный показатель устойчивости – согласованность результатов диагностики по трем критериям. Зафиксированный на контрольном этапе резкий рост доли студентов с устойчивой сформированностью устойчивых ценностных ориентиров в экспериментальной группе (с 17,0 % до 52,0 %) и

снижение доли студентов с признаками ценностно-нормативной деформации (с 42,0 % до 9,0 %) подтверждают эффективную реализацию Условия 4 и запуск механизма профессионально-педагогической идентификации в рефлексивно-интегративной фазе программы.

Совокупность зафиксированных эффектов по трем критериям и интегральному показателю устойчивости свидетельствует о том, что все четыре организационно-педагогических условия модели реализованы эффективно, психологические механизмы формирования устойчивых ценностных ориентиров запущены и подтверждены эмпирически, а сама структурно-функциональная модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения может рассматриваться как эмпирически верифицированная.

Сопоставительный анализ итоговых показателей экспериментальной и контрольной групп по всему критериально-диагностическому комплексу позволяет сформулировать следующие выводы.

Во-первых, по всем интегральным показателям трех критериев сформированности устойчивых ценностных ориентиров – когнитивного, ценностного, поведенческого – зафиксированы статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы на уровне $p < 0,001$. Полученная согласованность направления эффектов по независимым критериям и независимым диагностическим инструментам подтверждает целостный характер формирования устойчивых ценностных ориентиров, обоснованный в теоретической части исследования.

Во-вторых, наибольшая величина эффекта зафиксирована по когнитивному критерию (прирост общего балла авторской методики в экспериментальной группе относительно контрольной составил 18,89 балла), что соответствует выявленной в литературе закономерности первоочередного формирования когнитивных компонентов ценностной системы. По ценностному и поведенческому критериям величины эффектов также существенны и значимы на уровне $p < 0,001$, что свидетельствует о завершенности полного цикла формирования устойчивых

ценностных ориентиров – от уровня знания через уровень убеждения к уровню поведения.

В-третьих, профиль изменений по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» демонстрирует системный характер профилактического эффекта реализованной модели в отношении полного спектра форм отклоняющегося поведения, включая преодоление норм и правил, аддиктивное поведение, самоповреждающее поведение, агрессию и насилие, делинквентное поведение. Содержательную природу полученных эффектов подтверждает пороговый характер различий по шкале социальной желательности, не достигающий порога установочной деформации ответов студентов экспериментальной группы.

В-четвертых, уровневое распределение студентов экспериментальной группы на контрольном этапе характеризуется выраженным смещением в сторону высокого уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров (52 % против 18 % в контрольной группе) и существенным сокращением доли студентов низкого уровня (9 % против 40 % в контрольной группе). Статистическая значимость различий в уровневом распределении подтверждена критерием χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 49,12$, $df = 2$, $p < 0,001$).

Профиль зафиксированных эффектов согласуется с архитектурой реализованной программы, описанной в параграфе 2.2 настоящей главы. Наибольший эффект по когнитивному критерию соответствует концентрированной содержательной работе на установочно-мотивационном и ценностно-смысловом этапах программы. Устойчивый прирост ценностного критерия отражает результат углубленного ценностно-смыслового освоения содержания и публичного предъявления студентами собственной ценностной позиции на этапе студенческой просветительской конференции и форума «Я – Гражданин России». Значимое снижение деструктивных проявлений поведения соответствует деятельностной реализации сформированной позиции на деятельностно-проектировочном этапе программы (индукционная мастерская, форум-марафон «Кавказский акцент», реализация авторских сценариев в

Архитектурно-этнографическом музее «Шира-Юрт») и ее рефлексивной интеграции на завершающем этапе программы.

Полученные результаты подтверждают эффективность реализации всех четырех организационно-педагогических условий формирования устойчивых ценностных ориентиров согласно матрице распределения условий по этапам программы, представленной в параграфе 2.2 настоящей главы. Конструирование событийной общности обеспечило стартовое включение студентов в проблематику программы и формирование когнитивного основания ценностной системы. Обеспечение субъектной позиции студента обеспечило углубление ценностного критерия через публичное предъявление студентами собственной позиции. Формирование девиантологической компетентности обеспечило снижение склонности к отклоняющемуся поведению через перевод ценностных смыслов в плоскость самостоятельной педагогической проектировочной и реализационной деятельности. Создание гуманистически ориентированной диалогической среды как сквозное условие обеспечило завершающую интеграцию профессионально-педагогической позиции студента и устойчивость сформированной ценностной системы. Количественные результаты по стандартизированным диагностическим методикам согласуются с качественными наблюдениями кураторов экспериментальных академических групп, фиксируемыми на протяжении периода реализации программы в материалах Карты педагогического наблюдения.

Совокупность статистически значимых эффектов по всем критериям сформированности устойчивых ценностных ориентиров, согласованность параметрического и непараметрического статистического анализа, существенное превышение прироста экспериментальной группы над динамикой контрольной группы, выраженный сдвиг уровневого распределения студентов экспериментальной группы в сторону устойчиво-смыслового уровня и согласованность количественных и качественных результатов подтверждают обоснованность структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики

противоправного поведения и эффективность реализованной программы формирующего этапа эксперимента.

Полученные результаты имеют научно-методическую значимость для системы профессиональной подготовки педагогических кадров и могут быть использованы в практике воспитательной работы педагогических вузов для формирования у будущих педагогов устойчивой ценностной позиции и профессиональной готовности к превентивной работе с обучающимися.

Зафиксированные количественные эффекты согласуются с положением о последовательном развертывании трех ключевых психологических механизмов формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога, обоснованных в первой главе исследования и реализованных в программе формирующего этапа эксперимента. Статистически значимая положительная динамика по ценностному критерию ($p < 0,001$) подтверждает эффективность развертывания механизма ценностно-смысловой интериоризации в логике положения А. Н. Леонтьева о преобразовании «знаемых» норм в «реально действующие» мотивы, обеспеченного на установочно-мотивационном и ценностно-смысловом этапах программы через работу четырех организационно-педагогических условий модели. Статистически значимая положительная динамика по когнитивному и поведенческому критериям подтверждает эффективность развертывания механизма превентивной экстериоризации, обеспеченного на деятельностно-проектировочном этапе через реализацию студентами авторских воспитательных сценариев в открытом образовательном пространстве. Согласованность приростов по всем трем критериям и сдвиг уровневого распределения студентов экспериментальной группы в сторону устойчиво-смыслового уровня подтверждают эффективность развертывания механизма профессионально-педагогической идентификации, обеспеченного на рефлексивно-интегративном этапе через диалогическое взаимодействие со значимым взрослым в воспитательном пространстве педагогического вуза.

Согласованность мотивационного и волевого компонентов сформированных у студентов экспериментальной группы устойчивых ценностных ориентиров

отвечает положениям модели мотивационно-волевого дизайна ARCS-V Дж. Келлера, реализованной в программе формирующего этапа эксперимента в виде последовательной смены доминантных компонентов модели по этапам программы: внимание и значимость на установочно-мотивационном этапе, значимость и уверенность на ценностно-смысловом этапе, уверенность и волевая устойчивость на деятельностно-проектировочном этапе, удовлетворение и волевая устойчивость на рефлексивно-интегративном этапе. Содержательно-ценностное насыщение программы обеспечено перечнем семнадцати традиционных российских духовно-нравственных ценностей, закрепленных в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809, в их трехуровневом соотнесении с критериями модели: знаниевое освоение ценностей диагностируется когнитивным критерием, личностное принятие ценностей – ценностным критерием, реализация ценностей в реальном поведении студента в ситуациях морально-правового выбора – поведенческим критерием.

Институциональным результатом опытно-экспериментальной работы выступает разработанный студентами экспериментальной группы в составе индукционной мастерской и реализованный на образовательном интенсиве в Архитектурно-этнографическом музее «Шира-Юрт» комплекс авторских воспитательных сценариев гражданско-патриотической, духовно-нравственной, этнокультурной и профилактической направленности, охвативших аудиторию обучающихся образовательных организаций Шалинского, Грозненского и других районов Чеченской Республики. Реализация программы формирующего этапа эксперимента осуществлена в партнерстве с Координационным центром по формированию активной гражданской позиции и противодействию идеологии экстремизма и терроризма ЧГПУ, выступившим ресурсной площадкой методического и кадрового обеспечения программы. Партнерство с Координационным центром обеспечило интеграцию программы в институциональную систему воспитательной работы педагогического университета и придало проведенной опытно-экспериментальной работе устойчивый характер на постисследовательском этапе.

Выводы по второй главе

Вторая глава диссертационного исследования посвящена описанию опытно-экспериментальной работы по апробации обоснованной в первой главе модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения. Прделанная работа позволяет сформулировать следующие выводы.

В соответствии с обоснованным в первой главе исследования критериально-диагностическим компонентом модели выделены три взаимосвязанных критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога – когнитивный, ценностный и поведенческий – с соответствующими показателями и диагностическим инструментарием. Когнитивный критерий обеспечивается авторской методикой диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога. Ценностный критерий обеспечивается методикой М. Рокича «Ценностные ориентации», шкалой базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой, а также авторским интегративным показателем согласованности ценностно-нормативного выбора. Поведенческий критерий обеспечивается методикой «Склонность к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла, опросником агрессии Басса-Перри в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского (ВРАQ-24) и авторской Картой педагогического наблюдения.

На основе соотнесения критериев и показателей выделены три уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов. Высокий (устойчиво-смысловой) уровень характеризуется системными знаниями правовых и этических норм, понятийно оформленным представлением о традиционных духовно-нравственных ценностях, устойчивым личностным принятием норм как лично значимых, способностью поступать по совести и закону в любых ситуациях, готовностью противостоять деструктивному влиянию группы. Средний (адаптивно-конформный) уровень характеризуется фрагментарными

знаниями норм при дефиците их системного понимания, ситуативным эмоциональным принятием норм, следованием нормам преимущественно при наличии внешнего контроля или социального одобрения. Низкий (ситуативно-импульсивный) уровень характеризуется поверхностными или искаженными представлениями о нормах, эмоциональным отчуждением по отношению к социально-правовым и духовно-нравственным нормам, ситуативно-импульсивными нарушениями норм.

Опытно-экспериментальная работа реализована на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» в составе трех этапов – констатирующего, формирующего и контрольного. В эксперименте принимали участие 200 студентов бакалавриата (100 в экспериментальной и 100 в контрольной группах), обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01, 44.03.02, 44.03.03, 44.03.05. Констатирующий этап проведен в феврале 2025 года; на момент входной диагностики все участники эксперимента обучались на втором курсе бакалавриата. На констатирующем этапе подтверждена сопоставимость экспериментальной и контрольной групп на исходном уровне по всем диагностируемым показателям ($p > 0,05$ по U-критерию Манна-Уитни). Корреляционный, факторный и однофакторный дисперсионный анализ результатов констатирующего этапа подтвердили обоснованность критериально-диагностического компонента модели и согласованность диагностического инструментария, а также эмпирически подтвердили обратную зависимость между уровнем сформированности устойчивых ценностных ориентиров и склонностью к противоправному поведению (см. параграф 2.1).

Программа формирующего этапа эксперимента реализована в период с марта по декабрь 2025 года в логике четырехэтапной педагогической последовательности: установочно-мотивационный (март – апрель 2025 г.), ценностно-смысловой (май – июнь 2025 г.), деятельностно-проектировочный (вторая половина августа – октябрь 2025 г.), рефлексивно-интегративный (ноябрь – декабрь 2025 г.) этапы. На каждом этапе ведущим выступило одно из четырех организационно-педагогических условий модели; остальные условия выступали

как дополняющие или сквозные. Содержательная преемственность четырех этапов обеспечивалась через технологию «Лента событий» и три сквозные тематические линии – историческую память и противодействие фальсификациям истории, общероссийскую гражданскую идентичность и многонациональное культурное единство, профилактику противоправного поведения и противодействие идеологии экстремизма и терроризма. Программа реализована через семь функционально определенных групп событийных форматов – образовательно-просветительскую, культурно-просветительскую, дискуссионно-диалоговую, социально-проектную, этнокультурную, цифро-сетевую, волонтерско-социальную. Суммарная нагрузка на студента экспериментальной группы составила около 120 академических часов за период реализации программы. Институциональным результатом реализации программы выступила разработка 15 авторских сценариев воспитательных событий, 5 из которых реализованы в открытом образовательном пространстве Архитектурно-этнографического музея «Шира-Юрт» с охватом около 200–250 школьников Чеченской Республики.

Контрольный этап исследования проведен во второй половине декабря 2025 года, по завершении основных формирующих мероприятий программы. На момент проведения контрольного этапа участники эксперимента, обучавшиеся на втором курсе бакалавриата на констатирующем этапе, перешли на третий курс.

Результаты контрольного этапа эксперимента подтвердили эффективность реализованной модели и программы ее апробации. По всем интегральным показателям трех критериев сформированности устойчивых ценностных ориентиров зафиксированы статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы ($p < 0,001$), сопровождающиеся практически значимыми размерами эффекта по d Коэна. По когнитивному критерию общий балл авторской методики осведомленности в экспериментальной группе превысил показатель контрольной на 18,89 балла ($t = 6,40$; $d = 0,90$ – большой эффект). По ценностному критерию превышение по общему показателю шкалы базисных убеждений составило 13,87 балла ($t = 5,09$; $d = 0,72$), по интегративному показателю согласованности ценностно-нормативного выбора – 0,167 ($t = 4,36$; $d = 0,62$), что

соответствует средним эффектам. По поведенческому критерию агрессия по опроснику ВРАQ-24 в экспериментальной группе оказалась ниже на 11,80 балла ($t = -6,15$; $d = -0,87$), а интегральный Т-балл методики А. Н. Орла – ниже на 6,97 балла ($t = -6,37$; $d = -0,90$), что соответствует большим эффектам. Размеры эффекта по пяти интегральным показателям составили от 0,62 до 0,90 (медиана 0,87), что подтверждает не только статистическую значимость, но и практическую весомость различий. Согласованность результатов параметрического и непараметрического анализа подтверждает устойчивость полученных эффектов.

Сравнение прироста экспериментальной и контрольной групп от констатирующего к контрольному этапу демонстрирует существенное превосходство экспериментальной группы по всем интегральным показателям. По общему показателю шкалы базисных убеждений прирост экспериментальной группы составил 14,03 балла против 0,16 балла в контрольной группе. По общему баллу опросника ВРАQ-24 снижение в экспериментальной группе составило 12,13 балла против 0,33 балла в контрольной группе. По общему баллу авторской методики прирост экспериментальной группы составил 19,57 балла против 0,68 балла в контрольной группе. Полученные различия подтверждают, что зафиксированные эффекты обусловлены влиянием реализованной формирующей программы, а не факторами естественной возрастной динамики.

Уровневое распределение студентов экспериментальной группы на контрольном этапе характеризуется выраженным смещением в сторону высокого (устойчиво-смыслового) уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров. В экспериментальной группе доля студентов высокого уровня выросла с 17 % до 52 % (прирост 35 процентных пунктов), доля студентов низкого уровня снизилась с 42 % до 9 % (снижение 33 процентных пункта). В контрольной группе аналогичные показатели изменились незначительно (с 17 % до 18 % по высокому уровню и с 42 % до 40 % по низкому). Статистическая значимость различий в уровневом распределении подтверждена критерием χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 49,12$, $df = 2$, $p < 0,001$).

Совокупность статистически значимых эффектов по всем критериям сформированности устойчивых ценностных ориентиров, согласованность параметрического и непараметрического статистического анализа, существенное превышение прироста экспериментальной группы над динамикой контрольной группы и выраженный сдвиг уровневого распределения студентов экспериментальной группы в сторону устойчиво-смыслового уровня подтверждают обоснованность структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения и эффективность реализованной программы формирующего этапа эксперимента. Полученные результаты имеют научно-методическую значимость для системы профессиональной подготовки педагогических кадров и могут быть использованы в практике воспитательной работы педагогических вузов для формирования у будущих педагогов устойчивой ценностной позиции и профессиональной готовности к превентивной работе с обучающимися.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают вклад реализованной структурно-функциональной модели в формирование у будущих педагогов компетенций, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования 3++ направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Статистически значимая динамика по когнитивному и ценностному критериям отражает развитие универсальной компетенции УК-5 (способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах) и общепрофессиональной компетенции ОПК-4 (способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей). Статистически значимая динамика по поведенческому критерию и сдвиг уровневого распределения студентов экспериментальной группы в сторону устойчиво-смыслового уровня отражают развитие универсальной

компетенции УК-6 (способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития) и общепрофессиональной компетенции ОПК-6 (способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности).

Реализация модели обеспечивает формирование у будущего педагога готовности к выполнению обобщенной трудовой функции А «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях основного общего, среднего общего образования» профессионального стандарта «Педагог», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н, в части трудовой функции А/02.6 «Воспитательная деятельность» – реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности обучающегося, проектирования ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу обучающегося, реализации современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы. Указанная привязка подтверждает соответствие проведенного исследования научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» в части требования к преемственности результатов профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза и его последующей профессиональной деятельности в системе общего образования.

Принцип двойной функциональной адресации устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога – как личностного ресурса самого студента и как профессионально значимой основы его готовности к воспитательной деятельности с обучающимися – нашел в проведенной опытно-экспериментальной работе эмпирическое подтверждение. Зафиксированные статистически значимые эффекты по всем трем критериям сформированности устойчивых ценностных ориентиров ($p < 0,001$ по ключевым показателям ценностного и поведенческого критериев) подтверждают, что структурно-функциональная модель действительно обеспечивает одновременное формирование устойчивости ценностной позиции

студента и его профессиональной готовности к превентивной работе с обучающимися в логике научной специальности 5.8.7.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный этап развития российского общества отмечен глубокой трансформацией ценностно-смысловой сферы личности под воздействием процессов цифровизации, медиатизации и внешнего информационно-психологического давления, а также ростом деструктивных форм социальной активности в молодежной среде. Нормативно-правовое закрепление в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 перечня традиционных российских духовно-нравственных ценностей и запрос системы высшего педагогического образования на разработку специальной превентивной системы воспитательной работы определили актуальность настоящего диссертационного исследования. В этих условиях особую социокультурную миссию несет педагогический вуз, поскольку будущий педагог выступает одновременно субъектом собственной ценностно-смысловой устойчивости, носителем традиционных духовно-нравственных смыслов, агентом позитивной социализации подрастающего поколения и субъектом превентивной педагогической деятельности. Именно такую направленность и имеет настоящая диссертационная работа, посвященная решению научной проблемы формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения.

В исследовании теоретически обоснована и разработана структурно-функциональная модель формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов, обоснован комплекс организационно-педагогических условий ее реализации, разработан и валидизирован критериально-диагностический аппарат, проведена опытно-экспериментальная работа, подтвердившая педагогическую эффективность предложенных решений.

Решение поставленных задач исследования и проведенная опытно-экспериментальная проверка позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Междисциплинарный анализ философской, социологической, психолого-педагогической и юридической литературы позволил раскрыть содержание и структуру категорий «устойчивые ценностные ориентиры» и

«противоправное поведение» применительно к будущим педагогам. Концептуализированы авторские рабочие определения, в которых устойчивые ценностные ориентиры рассматриваются как высший уровень диспозиционной системы личности, в котором социально одобряемые правовые, этические и духовно-нравственные нормы интериоризированы до уровня глубокого личностного смысла и обеспечивают согласованную саморегуляцию поведения на когнитивном, ценностном и поведенческом уровнях, а противоправное поведение – как форма деструктивной социальной активности и глубокой социально-психологической дезадаптации личности, первичной детерминантой которой выступает деформация, несформированность либо конфликтность ее ценностно-смысловой сферы. Обоснована дихотомическая и причинно-следственная связь между указанными категориями: дефицит устойчивых ценностных ориентиров создает первичные психолого-педагогические условия возникновения противоправного поведения, что обосновывает методологический сдвиг от формально-нормативной (юридической) интерпретации проблемы к выявлению психолого-педагогических механизмов ее решения и закрепляет приоритет превентивной педагогической стратегии.

2. Установлено, что формирующий потенциал среды реализуется лишь при ее преобразовании из совокупности рутинных учебных процессов в пространство со-бытийной общности, обеспечивающей переживание ценностно значимой проблемы и интериоризацию социально одобряемых норм до уровня личностного смысла. В исследовании обоснована типология семи групп современных событийных форматов воспитательной работы (образовательно-просветительские, культурно-просветительские, дискуссионно-диалоговые, социально-проектные, этнокультурные, волонтерско-социальные, цифро-сетевые); раскрыта возможность их интеграции в авторскую технологию «Лента событий», обеспечивающую сквозное содержательно-смысловое единство воспитательного процесса в течение учебного года.

3. Доказана внутренняя методологическая связность авторской структурно-функциональной модели: ее компоненты соединены не

перечислением, а сквозной методологической дедукцией «подход – принцип – условие – психологический механизм – критерий», что отличает ее от известных аксиологических моделей профессионального воспитания. Модель имеет каноническую четырехблочную архитектуру (целевой, методологический, организационно-педагогический, оценочно-результативный блоки) и построена по принципу сквозной методологической дедукции «подход – принцип – условие – психологический механизм – критерий», обеспечивающему логическую непротиворечивость и эмпирическую проверяемость модели в соответствии с требованием корреляции уровней педагогической модели И. О. Котляровой и принципом согласованности компонентов педагогической системы В. И. Писаренко. Методологическим основанием модели выступает иерархическая система четырех взаимодополняющих подходов: ведущим – аксиологический подход, дополняющими – системно-деятельностный и средово-событийный, прикладным – превентивно-педагогический подход с компетентностной рамкой. Существенным авторским вкладом в архитектуру модели выступает включение в методологический блок специального подраздела психологических механизмов формирования устойчивых ценностных ориентиров (ценностно-смысловой интериоризации, профессионально-педагогической идентификации, превентивной экстериоризации), выполняющего функцию смыслового моста между педагогической методологией и психологическим результатом и преобразующего каноническую четырехзвенную методологическую структуру в пятизвенную, соединяющую педагогический и психологический уровни анализа в единой объяснительной схеме.

4. В исследовании выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально апробированы организационно-педагогические условия эффективной реализации модели: конструирование в образовательной среде педагогического вуза событийной общности; обеспечение субъектной позиции студента в воспитательном процессе; интеграция содержания дисциплин психолого-педагогического цикла с задачами формирования девиантологической компетентности будущего педагога; создание гуманистически ориентированной

диалогической среды. Каждое условие соответствует одному из принципов модели, запускает определенный психологический механизм и измеряется через определенный критерий, что обеспечивает методологическую целостность и эмпирическую проверяемость комплекса.

5. В работе разработан и валидизирован критериально-диагностический аппарат исследования, включающий три критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров (когнитивный, ценностный, поведенческий), три уровня сформированности (высокий устойчиво-смысловой; средний адаптивно-конформный; низкий ситуативно-импульсивный) и диагностический инструментарий, объединяющий стандартизированные и авторские методики. Принципиальной особенностью аппарата выступает интегральная оценка устойчивости через анализ согласованности результатов трех критериев одновременно, что соответствует концепции А. Р. Ратинова о ценностно-нормативной деформации как факторе риска девиантного поведения. В состав инструментария включены авторская методика диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога, операционализирующая содержание Указа Президента РФ № 809, тест ценностных ориентаций М. Рокича, шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой, авторский Интегративный показатель согласованности ценностно-нормативных выборов (ИСПЦН), методика склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла, опросник агрессии ВРАQ-24 в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского, авторская карта педагогического наблюдения. Психометрическая состоятельность авторского инструментария подтверждена эмпирически: содержательная валидность – коэффициентом CVR Лоше при $N = 5$ экспертов ($CVR = 1,00$); внутренняя согласованность авторской методики диагностики осведомленности – коэффициентом α Кронбаха = 0,949; межэкспертная согласованность открытых ответов и наблюдательных шкал – коэффициентом k Коэна ($k \geq 0,7$); защита от установки на социально-желательные ответы обеспечена двухконтурным механизмом (структурным и интерпретативным).

6. В ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» с выборкой 200 студентов (100 человек экспериментальной группы и 100 человек контрольной группы), экспериментально подтверждена педагогическая эффективность разработанной модели и комплекса организационно-педагогических условий ее реализации. По всем пяти интегральным показателям диагностического комплекса прирост экспериментальной группы относительно констатирующего этапа существенно превышает аналогичные изменения контрольной группы: прирост по общему баллу авторской методики осведомленности составил +19,57 балла в ЭГ против +0,68 балла в КГ; по общему показателю шкалы базисных убеждений +14,03 балла против +0,16 балла; по интегральному показателю ИСПЦН +0,172 против +0,005; по общему баллу опросника ВРАQ-24 снижение составило –12,13 балла в ЭГ против –0,33 балла в КГ; по интегральному Т-баллу методики А. Н. Орла снижение составило –7,27 балла в ЭГ против –0,31 балла в КГ. Статистическая достоверность различий между экспериментальной и контрольной группами на контрольном срезе подтверждена параметрическими (t-критерий Стьюдента) и непараметрическими (U-критерий Манна–Уитни) процедурами на уровне значимости $p < 0,001$ по ключевым показателям когнитивного, ценностного и поведенческого критериев; выявленные различия сопровождаются практически значимыми размерами эффекта по d Коэна (от 0,62 до 0,90: большими – по когнитивному и поведенческому критериям, средними – по ценностному).

7. Сравнительный анализ распределения студентов по уровням сформированности устойчивых ценностных ориентиров показал устойчивое перераспределение в экспериментальной группе в пользу высокого устойчиво-смыслового и среднего адаптивно-конформного уровней при отсутствии сопоставимой динамики в контрольной группе, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования.

Поставленная цель исследования достигнута, задачи решены, выдвинутая гипотеза подтверждена.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения.

Достигнутые изменения зафиксированы на контрольном срезе по завершении формирующей программы. Оценка их сохранности в отдаленной перспективе выходит за рамки настоящего исследования и составляет предмет отдельной лонгитюдной проверки, что определяет одно из направлений дальнейшей работы.

Психометрическая валидизация авторской методики осведомленности в настоящем исследовании охватывает содержательную валидность, внутреннюю согласованность, факторную структуру и конструктивную (конвергентную и дискриминантную) валидность; ретестовая надежность, требующая повторного тестирования во времени, не оценивалась и отнесена к дальнейшим направлениям валидизации методики.

Исследование выполнено на базе ЧГПУ и отражает этнокультурный контекст Чеченской Республики, что является одновременно осознанной методологической рамкой (опора на этнопедагогические основания – Ш. М.-Х. Арсалиев [19], И. В. Мусханова [121]) и ограничением внешней валидности. Прямая экстраполяция количественных эффектов на педагогические вузы иных регионов требует поправки на культурный контекст; перспективой выступает кросс-региональная репликация исследования.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования представляются: разработка лонгитюдных моделей мониторинга устойчивости ценностных ориентиров выпускников педагогического вуза на этапе их вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность; углубленное изучение психолого-педагогических механизмов превентивной экстерииоризации в работе будущих педагогов с подростками группы риска; расширение разработанного критериально-диагностического аппарата применительно к иным уровням и направлениям профессионального образования; исследование возможностей цифровых событийных форматов и иммерсивных образовательных технологий в

формировании устойчивых ценностных ориентиров будущих педагогов; компаративные исследования региональных моделей формирования устойчивых ценностных ориентиров будущих педагогов в условиях полиэтнического образовательного пространства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026). – Текст : электронный.

2. Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации : Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ : [принят Государственной Думой 10 июня 2016 года : одобрен Советом Федерации 15 июня 2016 года]. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026). – Текст : электронный.

3. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026). – Текст : электронный.

4. О Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026). – Текст : электронный.

5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026). – Текст : электронный.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026). – Текст : электронный.

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки

44.03.02 Психолого-педагогическое образование : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 122. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026). – Текст : электронный.

8. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026). – Текст : электронный.

9. Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026). – Текст : электронный.

10. Абатуров, Е. И. Воспитание экологической культуры подростков в процессе интеграции учебной и внеучебной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Абатуров Евгений Игоревич. – Владикавказ, 2014. – 23 с. – EDN SVVBYJ.

11. Агличева, И. В. Кластерная аксиологическая модель духовно-нравственного воспитания в современных реалиях / И. В. Агличева // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2024. – № 12 (238). – С. 271–278.

12. Акаев, В. Х. Религиозная, общественная и просветительская мысль народов Северного Кавказа в исследованиях отечественного мыслителя А. Д. Яндарова: историко-философский анализ / В. Х. Акаев // Вестник Института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 44–50 – EDN NLSNGE.

13. Акимова, Е. А. Воспитательная среда вуза как средство повышения социальной активности студенчества / Е. А. Акимова, К. Н. Сигеева // Вопросы педагогики. – 2021. – № 7. – С. 15–18. – EDN SYSSGD.

14. Алексеев, С. С. Общая теория права : в 2 т. / С. С. Алексеев. – Москва : Юридическая литература, 1981. – Т. 1. – 360 с.

15. Алисултанова, Э. Д. Педагогические условия реализации компетентностного подхода в инженерном образовании : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Алисултанова Эсмירה Докуевна. – Махачкала, 2012. – 38 с.
16. Алпатова, О. Б. Подготовка студентов, обучающихся по специальности 44.05.02 Педагогика и психология девиантного поведения, к организации социально-педагогической работы с несовершеннолетними по профилактике наркомании / О. Б. Алпатова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 331. – EDN ZQNKCX.
17. Андреева, Д. Б. Воспитание эмпатии у молодежи в учреждениях культуры : аксиологический подход / Д. Б. Андреева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 1(69). – С. 193–198. – EDN VWDKML.
18. Антонян, Ю. М. Криминальная патопсихология / Ю. М. Антонян, В. В. Гульдан. – Москва : Издательство АСТ, 2024. – 400 с.
19. Арсалиев, Ш. М.-Х. Этнопедагогика чеченцев / Ш. М.-Х. Арсалиев ; Академия наук Чеченской Республики, Чеченский гос. пед. ин-т, Московский пед. гос. ин-т. – Москва : Гелиос АРВ, 2007. – 384 с. – ISBN 978-5-85438-170-3.
20. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
21. Асташова, Н. А. В.А. Сластёнин: диалог о профессионально-педагогическом образовании / Н. А. Асташова // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : Сборник научных статей, Брянск, 17–18 апреля 2025 года. – Брянск: РИСО БГУ, 2025. – С. 50-56. – EDN YSHVBG.
22. Асташова, Н. А. Учитель : проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова ; Московский психолого-социальный институт. – Москва ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 272 с. – ISBN 5-89395-313-4.

23. Атаева, А. У. Управление конфликтами в студенческой среде, как объект воспитательной работы на факультете вуза / А. У. Атаева // Проблемы развития современного общества : сборник научных статей 6-й Всероссийской национальной научно-практической конференции, Курск, 22 января 2021 года. Том 2. – Курск : Юго-Западный государственный университет, 2021. – С. 9–11. – EDN LDPBWY.

24. Базаева, Ф. У. Категория самореализации в зарубежной психологии и философии образования / Ф. У. Базаева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 3 (3). – С. 30–33.

25. Байтуганов, В. И. Формирование ценностных ориентаций обучающихся на традициях народной культуры в условиях сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Байтуганов Владимир Иванович. – Барнаул, 2025. – 25 с.

26. Балыкова, И. Е. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего педагога / И. Е. Балыкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2019. – № 1 (47). – С. 102–110.

27. Баскакова, Я. А. Событийность как феномен профессионально-личностного развития студентов педагогических вузов : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Баскакова Яна Анатольевна. – Москва, 2012. – 23 с. – EDN QIHXP.

28. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.

29. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – Москва : Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.

30. Беляева, Л. Е. Особенности ценностных ориентаций студентов финансового университета / Л. Е. Беляева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 5.

31. Бережная, О. В. Технология событийного подхода к формированию чувства патриотизма / О. В. Бережная, А. Л. Коблева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2024. – № 2(101). – С. 158–164. – DOI 10.37493/2307-907X.2024.2.19. – EDN AZZIZA.

32. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – ISBN 5-7155-0099-0.

33. Бессонов, Е. Г. Ценностные ориентиры духовной культуры молодежи (Философско-аксиологический анализ) : специальность 09.00.13 «Философская антропология, философия культуры» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Бессонов Евгений Георгиевич. – Санкт-Петербург, 2006. – 17 с. – EDN ZNQNRF.

34. Биккинин, И. А. Вопросы учета психолого-педагогических особенностей студентов среднего профессионального образования в профилактике девиантного поведения / И. А. Биккинин // Сборник научных трудов по итогам научно-представительских мероприятий, проводимых в Уфимском юридическом институте МВД России в 2025 году : Международный круглый стол ; Всероссийская научно-практическая конференция (к 80-летию окончания Великой Отечественной войны 1941-1945 годов) ; Международный семинар ; Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 35-летию юбилею кафедры управления в органах внутренних дел Уфимского юридического института МВД России, Уфа, 01 января – 31 2025 года. – Уфа : Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2025. – С. 348–354. – EDN GOUSLE.

35. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.

36. Бондарева, Е. В. Воспитательный потенциал применения технологий массовой досуговой деятельности в организации образовательно-воспитательных событий ценностно-патриотической направленности / Е. В. Бондарева // Традиционные российские духовно-нравственные ценности : приоритеты и векторы образовательно-воспитательных событий : Материалы XXV международных педагогических чтений, посвященных Году защитника Отечества в РФ, 80-летию Великой Победы, 82-й годовщине победного окончания Сталинградского сражения, Волгоград, 08 апреля 2025 года. – Волгоград : РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», ВРО ООД творческих педагогов «Исследователь», 2025. – С. 284–289. – EDN QEAMXS.

37. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

38. Васильева, С. А. Событийный подход в патриотическо-гражданском воспитании обучающихся / С. А. Васильева // Фундаментальные основы современной науки : сборник статей международной научной конференции, Великий Новгород, 15 октября 2025 года. – Санкт-Петербург : Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2025. – С. 22–24. – EDN AXRJED.

39. Виситаева, И. З. Формирование социальной успешности студентов средствами волонтерской деятельности в педагогическом вузе : специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Виситаева Ирсана Зайндыевна. – Грозный, 2025. – 30 с.

40. Волкова, Н. В. Условия создания и использования потенциала образовательной событийности для изменения качества подготовки студентов к педагогической деятельности / Н. В. Волкова // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. – 2012. – № 11-12. – С. 13–19. – EDN PZLFOT.

41. Волкова, Н. В. Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта / Н. В. Волкова // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 36. – С. 42–46. – EDN MQFRZJ.

42. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Научный центр современных проблем воспитания [и др.] ; редкол.: Н. Л. Селиванова (отв. ред.) [и др.]. – Калуга : Калужский областной институт усовершенствования учителей, 2000. – 248 с. – ISBN 5-93336-011-2.

43. Вотинцев, А. В. Событийная компетентность педагогических работников образовательных технопарков / А. В. Вотинцев // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 41. – DOI 10.17513/spno.32694. – EDN AFQPLU.

44. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.

45. Гаврилова, Т. Н. Технология «Лента событий» как средство интеграции учебной и внеучебной деятельности в воспитательной системе вальдорфской школы / Т. Н. Гаврилова // Педагогические и психологические проблемы современного образования : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 04–05 марта 2015 года / ЯГПУ им. К. Д. Ушинского ; Е. О. Иванова (отв. ред.). Ч. 1. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2015. – С. 14–21. – EDN VYDIAD.

46. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учебное пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – Москва : КДУ, 2005. – 400 с.

47. Гиенко, Л. Н. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения / Л. Н. Гиенко. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2020. – 103 с. – ISBN 978-5-88210-963-8. – EDN BMKCIG.

48. Гилинский, Я. И. Девиантология : социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Гилинский. – Санкт-Петербург : Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.

49. Глузман, А. В. Подготовка будущих педагогов к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания / А. В. Глузман, А. А. Глузман // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 10 (173). – С. 64–71.

50. Глузман, Н. А. Профессиональная компетентность как фактор способности к трудовой деятельности / Н. А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта : РИО ГПА, 2024. – № 82-2. – С. 79–82.

51. Говердовская, Е. В. Воспитание духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи в поликультурном образовательном пространстве / Е. В. Говердовская, А. Х. Яхьяева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – № 4 (40). – С. 76–80. – DOI 10.54351/25876074-2022-4-40-76.

52. Горбунова, Н. В. Современные дидактические концепции в педагогике высшей школы / Н. В. Горбунова, О. И. Журавлева, А. С. Фетисов. – Симферополь : Ариал, 2023. – 344 с.

53. Гребенкина, Л. К. Современные ценности профессиональной подготовки будущих специалистов и их значимость в профессиональной деятельности / Л. К. Гребенкина, Н. А. Копылова // Приоритеты и ценности воспитания и развития личности в современном социуме : Материалы научно-практической конференции (с международным участием), Рязань, 30 октября 2019 года. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2020. – С. 43-51. – EDN MFINAI.

54. Гречанникова, Н. В. Социально-воспитательная среда образовательной организации как педагогическое условие формирования гражданской устойчивости студентов / Н. В. Гречанникова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2024. – № 1 (103). – С. 120–132.

55. Григорьев, Д. В. Воспитательное пространство школьного бытия подростка / Д. В. Григорьев // Известия Российской академии образования. – 2011. – № 2. – С. 78–87.

56. Григорьев, Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие / Д. В. Григорьев // Право и образование. – 2007. – № 1. – С. 90–99.
57. Губченко, Е. С. Формирование профессиональной позиции будущих сотрудников МВД на основе контекстной технологии : специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Губченко Елизавета Сергеевна. – Ялта, 2025. – 240 с.
58. Гусейнов, А. А. Этика : учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – Москва : Гардарики, 2000. – 472 с.
59. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 541 с.
60. Данилова, О. Р. Ценностно-смысловой подход как инструмент в организации работы по военно-патриотическому воспитанию студентов / О. Р. Данилова, Н. М. Оглоблина // Международный конгресс, посвященный 80-летию Победы в Великой Отечественной войне : сборник материалов. – Комсомольск-на-Амуре : АмГПГУ, 2025. – С. 88–94.
61. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1 (3). – С. 11–20.
62. Демина, Л. С. Развитие девиантологической компетентности будущих педагогов / Л. С. Демина, А. П. Головина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2025. – № 4. – С. 53–65. – DOI 10.21510/1817-3292_2025_110_4_53_65. – EDN SXTHNM.
63. Демина, Л. С. Формирование девиантологической компетентности будущих педагогов / Л. С. Демина, А. П. Головина // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 3 (25). – С. 49–55.
64. Дивеев, Д. В. Ценностно-смысловые детерминанты саморегуляции учебной деятельности студентов педагогических направлений в процессе обучения в вузе : специальность 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» : автореферат диссертации на

соискание ученой степени кандидата психологических наук / Дивеев Данила Васильевич. – Кемерово, 2025. – 28 с.

65. Динаев, А. М. Развитие универсальных компетенций будущего педагога в инновационной среде педагогической мастерской : специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Динаев Алихан Мавладиевич. – Грозный, 2024. – 230 с.

66. Дробницкий, О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия / О. Г. Дробницкий. – Москва : Политиздат, 1967. – 351 с.

67. Дрожжина, С. В. Влияние глобализации на формирование универсальных ценностей: социально-философский контекст / С. В. Дрожжина // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2023. – № 3(39). – С. 153-161. – DOI 10.24151/2409-1073-2023-3-153-161. – EDN JUPZIZ.

68. Дюркгейм, Э. Самоубийство : Социологический этюд / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. – Москва : Мысль, 1994. – 399 с.

69. Ениколопов, С. Н. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри / С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 1. – С. 115–124.

70. Еремина, Л. И. Практики проектной деятельности студентов по социально-педагогической профилактике отклоняющегося поведения подростков / Л. И. Еремина, Н. В. Бибилова // Поволжский педагогический поиск. – 2024. – № 3(49). – С. 57–68. – EDN DISCRB.

71. Еремина, Л. И. Социально-педагогическая технология челленджа в формировании гражданско-патриотической позиции студентов / Л. И. Еремина, В. В. Ковров // Симбирский научный вестник. – 2022. – № 2 (48). – С. 36–42.

72. Жамбалова, Э. Ч. Возможности сетевых образовательных событий в реализации воспитательных задач в условиях цифровизации / Э. Ч. Жамбалова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2023. – Т. 18, № 3. – С. 15–22. – DOI 10.21209/2658-7114-2023-18-3-15-22. – EDN JIROYR.

73. Жамбалова, Э. Ч. Сетевые образовательные события как форма организации воспитательной деятельности в вузе / Э. Ч. Жамбалова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 1. – С. 32–38.

74. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2012. – 208 с.

75. Зайдулина, Е. Н. Воспитательная среда как условие профессионально-личностной реализации студента в вузе / Е. Н. Зайдулина // Ratio et Natura. – 2022. – № 1(5). – EDN ARHKKL.

76. Запесоцкий, А. С. Образование : философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – Москва : Наука, 2002. – 456 с.

77. Зарипова, Е. И. Персонификация образовательной среды класса психолого-педагогической направленности в системе непрерывного педагогического образования / Е. И. Зарипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 139–143. – EDN BENNPY.

78. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва : Политиздат, 1986. – 223 с.

79. Змановская, Е. В. Девиантология : психология отклоняющегося поведения : учебное пособие / Е. В. Змановская. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2004. – 288 с.

80. Игнатович, В. К. Взаимодействие старшеклассников и студентов как ресурс профорientации в современных социокультурных условиях / В. К. Игнатович, С. С. Игнатович, Е. А. Дурасова // Актуальные вопросы педагогической науки и образования : Сборник статей по материалам авторских исследований II Всероссийской научно-практической конференции и Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Краснодар, 19–20 мая 2022 года / Отв. редактор О. А. Мосина. – Краснодар : Кубанский государственный университет, 2022. – С. 68–77. – EDN FGWUDK.

81. Игнатьева, Е. Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Игнатьева Елена Юрьевна. – Великий Новгород, 2015. – 22 с. – EDN ZPPIMT.

82. Игропуло, И. Ф. Методическая система подготовки педагогов дополнительного образования к использованию событийных воспитательных практик / И. Ф. Игропуло, О. П. Кривулина // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования : Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Пенза, 14–15 апреля 2025 года. – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2025. – С. 167–171. – EDN UDNNJV.

83. Илларионова, Ю. А. Опыт духовно-нравственного воспитания студентов в высшей школе (отечественный и зарубежный опыт) / Ю. А. Илларионова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Т. 16, № 1. – С. 55–72.

84. Инглхарт, Р. Модернизация, культурные изменения и демократия : Последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель ; пер. с англ. – Москва : Новое издательство, 2011. – 464 с.

85. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.

86. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган ; СПбГУ, Академия гуманитарных наук. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. – 205 с.

87. Казданян, С. Ш. Девиантное поведение студентов как социально-педагогическая проблема / С. Ш. Казданян, А. Н. Ерицян // Наука и образование : сохраняя прошлое, создаем будущее : Сборник статей XXIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 20 августа 2019 года. – Пенза : «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.), 2019. – С. 146–149. – EDN GXOVQA.

88. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учебник и практикум для вузов / Ю. А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 287 с. – ISBN 978-5-534-16487-9.

89. Коблева, А. Л. Психолого-педагогические аспекты применения событийного подхода к воспитанию чувства патриотизма / А. Л. Коблева // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2024. – № 2(22). – С. 110–118. – EDN LVUNOX.

90. Ковальчук, М. А. Профилактика девиантного поведения старшеклассников : монография / М. А. Ковальчук. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2002. – 242 с.

91. Ковров, В. В. Социально-педагогическая технология челленджа как средство развития субъектной позиции студентов в условиях дистантной формы организации образовательного процесса / В. В. Ковров, Ю. В. Глузман // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи : региональные модели и технологии : сборник материалов Второй международной научно-практической конференции, Ялта, 08–10 октября 2020 года / ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия. – Симферополь : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2020. – С. 625–633. – EDN MKVVJI.

92. Козина, Н. Д. Интеграция учебной и внеучебной деятельности студентов бакалавриата профиля «технологическое образование» в цифровой среде поддержки проектной деятельности / Н. Д. Козина // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве : Сборник научных статей по материалам международной ежегодной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 16 марта – 07 2021 года. – Санкт-Петербург : Центр научно-производственных технологий «Астерион», 2021. – С. 207–213. – EDN WYUOTR.

93. Костюнина, А. А. Структурно-функциональная модель практико-ориентированной подготовки будущего педагога / А. А. Костюнина // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4 (59). – С. 64–67.

94. Котлярова, И. О. Метод моделирования в педагогических исследованиях : история развития и современное состояние / И. О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11, № 1. – С. 6–20.

95. Краснова, А. В. Педагогическое сопровождение развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Краснова Анастасия Валерьевна. – Казань, 2024. – 26 с.

96. Криминология : учебник для вузов / под общ. ред. А. И. Долговой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Норма, 2005. – 912 с. – ISBN 5-89123-931-0.

97. Кудрявцев, В. Н. Генезис преступления. Опыт криминологического моделирования : учебное пособие / В. Н. Кудрявцев. – Москва : Форум : ИНФРА-М, 1998. – 216 с.

98. Кузнецов, М. Г. Традиции и традиционные педагогически значимые события в воспитательной системе (на примере МДЦ «Артек») / М. Г. Кузнецов, И. А. Фирагина // Педагогическая реальность : системность, событийность, сотрудничество : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, включенной в программу Всероссийского форума, Воронеж, 15 апреля 2020 года / Под редакцией М. В. Шакуровой. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – С. 285–290. – EDN YGPTQA.

99. Курбанов, Р. А. Использование образовательной среды педагогических вузов в профилактике терроризма и экстремизма в молодежной среде : Учебно-методический практикум для образовательных организаций / Р. А. Курбанов. – Грозный : Чеченский государственный педагогический университет, 2025. – 100 с. – ISBN 978-5-00278-015-0. – EDN TCJUUM.

100. Курхинен, П. Проблема сущности морали в этической концепции Олега Григорьевича Дробницкого : специальность 09.00.05 «Этика» : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Курхинен Павел. – Санкт-Петербург, 2016. – 195 с. – EDN VRUKRX.

101. Лапин, Н. И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 1996. – № 5. – С. 3–23.
102. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
103. Лобаскова, М. М. Стандартизация опросника агрессии Басса–Перри на российской подростковой и студенческой выборке / М. М. Лобаскова [и др.] // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2021. – Т. 14, № 2. – С. 45–58.
104. Лодатко, Е. А. Типология педагогических моделей / Е. А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 1 (16). – С. 126–128.
105. Луканенкова, Д. М. Понимание воспитательного пространства вуза как ключевого элемента реализации воспитательной программы российского студенчества / Д. М. Луканенкова // Человеческий капитал. – 2022. – № 6(162). – С. 70–75. – DOI 10.25629/НС.2022.06.08. – EDN ITOWNR.
106. Лунеев, В. В. Курс мировой и российской криминологии : в 2 т. / В. В. Лунеев. – Москва : Юрайт, 2011. – Т. 1. – 1003 с.
107. Любезнова, Ю. В. Формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников средствами художественной литературы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Любезнова Юлия Викторовна. – Саранск, 2020. – 193 с. – EDN UZZNYT.
108. Майкова, В. П. Социально-философский анализ ценностных ориентаций университетов / В. П. Майкова, Э. М. Молчан // Современные философские исследования. – 2025. – № 3. – С. 114–123.
109. Макажанова, Ж. М. Педагогические условия формирования поликультурной личности студентов в образовательной среде колледжа / Ж. М. Макажанова // Педагогический научный журнал. – 2023. – Т. 6, № 2. – С. 113–117. – EDN EWUMPU.
110. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 т. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т. 1. – 524 с.

111. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
112. Матузов, Н. И. Теория государства и права : учебник / Н. И. Матузов, А. В. Малько. – Москва : Юристъ, 2004. – 512 с.
113. Межидова, К. Р. Развитие этноэстетической культуры будущих педагогов средствами народной педагогики чеченцев : специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Межидова Камила Рамзановна. – Грозный, 2026. – 220 с.
114. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие / В. Д. Менделевич. – Москва : МЕДпресс, 2001. – 432 с.
115. Мертон, Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социология преступности (Современные буржуазные теории). – Москва : Прогресс, 1966. – С. 299–313.
116. Миньковский, Г. М. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних / Г. М. Миньковский, А. П. Тузов. – Киев : Политиздат Украины, 1987. – 215 с.
117. Миронов, Д. Д. Подготовка студентов юридических специальностей к работе с подростками девиантного поведения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Д. Д. Миронов. – Казань, 2020. – 24 с.
118. Михайлова, О. Б. Ценностные ориентации как предикторы формирования и развития ответственности личности / О. Б. Михайлова, И. А. Медведева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 6. – EDN HJGDBV.
119. Мордкович, В. Г. Социальная активность : некоторые методические проблемы фиксации и измерения / В. Г. Мордкович // Факторы социальной активности городского населения : [сборник статей] / АН СССР, Институт социологических исследований, Советская социологическая ассоциация ;

[редколлегия: В. Г. Мордкович (ответственный редактор) и др.]. – Москва : ИСИ, 1986. – С. 5–42.

120. Мудрик, А. В. Социализация человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2011. – 736 с.

121. Муханова, И. В. Образовательное развивающее пространство педагогического вуза : коммуникативно-средовой аспект / И. В. Муханова // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2021. – Т. 17, № 3 (25). – С. 76–81. – DOI 10.34708/GSTOU.2021.84.22.010.

122. Навигатор профилактики девиантного поведения : Методические материалы по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся / Н. В. Богданович, О. В. Вихристюк, Н. В. Дворянчиков [и др.]. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. – 25 с. – ISBN 978-5-94051-320-9. – EDN OLQKLA.

123. Никитина, Е. А. Обращение к проблеме исторической памяти в контексте событийного подхода к воспитанию / Е. А. Никитина // Не померкнет летопись побед : Материалы Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., Саратов, 24 апреля 2020 года. – Саратов : Издательство «Саратовский источник», 2020. – С. 92–98. – EDN ZTKTVV.

124. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания : избранные педагогические труды / Л. И. Новикова. – Москва : ПЕР СЭ, 2010. – 338 с.

125. Орел, А. Н. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) / А. Н. Орел // Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – Москва : Смысл, 2008. – С. 152–166.

126. Осадчук, О. Л. Система формирования профессиональной надежности будущих педагогов : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой

степени доктора педагогических наук / Осадчук Ольга Леонидовна. – Москва, 2020. – 56 с.

127. Остапенко, С. И. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности в информационно-образовательной среде вуза / С. И. Остапенко, Д. И. Михайлова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 42. – С. 51–53. – EDN UUYCHV.

128. Падун, М. А. Методика исследования базисных убеждений личности / М. А. Падун, А. В. Котельникова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 4. – С. 98–106.

129. Панова, О. Б. Событийный подход в историко-патриотическом воспитании курсантов вуза ФСИН России / О. Б. Панова, С. В. Охапкин // Патриотическое воспитание как основа духовно-нравственного формирования студенческой молодежи (к 80-летию Сталинградской битвы) : Сборник материалов межрегионального круглого стола, Вологда, 02–03 февраля 2023 года. – Вологда : Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 2023. – С. 224–229. – EDN YMNVKI.

130. Панькин, А. Б. Формирование этнокультурной личности : учебное пособие / А. Б. Панькин. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 280 с.

131. Папазян, Г. С. Социально-педагогические условия реализации воспитательного потенциала студенческого событийного волонтерства : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Г. С. Папазян. – Москва, 2020. – 30 с.

132. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс ; пер. с англ. – Москва : Академический Проект, 2000. – 880 с.

133. Певцова, Е. А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию / Е. А. Певцова // Журнал российского права. – 2004. – № 3. – С. 45–55.

134. Певцова, Е. А. Проблемы формирования правового сознания учащейся молодежи : теоретико-правовые аспекты : специальность 12.00.01 «Теория и история права и государства ; история учений о праве и государстве» : диссертация на соискание ученой степени доктора юридических наук / Певцова Елена Александровна. – Москва, 2006. – 478 с.

135. Петросянц, Д. В. Трансформация ценностных ориентиров : анализ духовно-нравственных проблем современного общества / Д. В. Петросянц // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 69–77.

136. Пилипчевская, Н. В. Педагогическая практика студентов через призму тьюторства / Н. В. Пилипчевская, Г. С. Яковлева, Н. В. Петропавловская // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 4. – С. 59–63. – EDN SGMOAT.

137. Пиралова, О. Ф. Педагогический инструментарий предупреждения девиантного поведения современных студентов инженерно-технических вузов / О. Ф. Пиралова, Ю. Н. Хмельницкий, А. Г. Патеюк // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2023. – № 2. – С. 109–115. – DOI 10.18137/RNU.V925X.23.02.P.109. – EDN OQCDYI.

138. Писаренко, В. И. Педагогические модели : типология и особенности / В. И. Писаренко // Проблемы современного образования. – 2024. – № 1. – С. 58–76. – DOI 10.31862/2218-8711-2024-1-58-76.

139. Попованова, Н. А. Формирование ценностных ориентаций будущих педагогов как основа их профессиональной компетентности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Попованова Наталья Александровна. – Красноярск, 2003. – 234 с.

140. Прохорова, М. П. Образовательное событие в высшей школе : феномен, концепция, специфика / М. П. Прохорова, И. В. Седых // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 297–300. – EDN IETOCQ.

141. Пфетцер, А. А. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной

среде : специальность 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Пфетцер Алена Алексеевна. – Кемерово, 2025. – 28 с.

142. Ратинов, А. Р. Избранные труды / А. Р. Ратинов ; составители М. В. Кроз, Н. А. Ратинова ; Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации. – Москва : Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации, 2016. – 212 с.

143. Редькина, Л. И. Этнопедагогические традиции семейного воспитания народов Крыма : монография / Л. И. Редькина. – Севастополь : ИП Курушина Т. И., 2015. – 302 с.

144. Родина, И. В. Инновационная деятельность и эффективные образовательные практики по организации образовательно-воспитательных событий ценностно-патриотической направленности в гимназии / И. В. Родина // Традиционные российские духовно-нравственные ценности : приоритеты и векторы образовательно-воспитательных событий : Материалы XXV международных педагогических чтений, посвященных Году защитника Отечества в РФ, 80-летию Великой Победы, 82-й годовщине победного окончания Сталинградского сражения, Волгоград, 08 апреля 2025 года. – Волгоград : РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», ВРО ООД творческих педагогов «Исследователь», 2025. – С. 98–100. – EDN GIBRPB.

145. Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение самоидентификации старшеклассников / М. И. Рожков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2025. – Т. 31, № 2. – С. 31–34.

146. Ростовская, Т. К. Ценностные ориентиры современной молодежи : особенности и тенденции : монография / Т. К. Ростовская, Т. Б. Калиев. – Москва : РУСАЙНС, 2019. – 228 с.

147. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии). – EDN YXELOQ.

148. Рубцов, В. В. Социально-генетическая психология развивающегося образования : деятельностный подход / В. В. Рубцов. – Москва : МГППУ, 2008. – 416 с.

149. Саксонова, Л. П. Воспитательное пространство вуза – среда формирования социокультурной компетентности будущих инженеров / Л. П. Саксонова // Общепрофессиональные компетенции студентов в условиях модернизации образования : опыт формирования и оценивания : сборник научных трудов. – Самара : Общество с ограниченной ответственностью «Офорт», 2016. – С. 33–40. – EDN WYSUYV.

150. Сатерленд, Э. Являются ли преступления людей в белых воротничках преступлениями? / Э. Сатерленд // Социология преступности (Современные буржуазные теории). – Москва : Прогресс, 1966. – С. 45–59.

151. Светоносова, Л. Г. Структурно-функциональная модель процесса формирования проектно-исследовательской компетентности будущих педагогов в контексте Федерального государственного стандарта основного общего образования третьего поколения / Л. Г. Светоносова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 4.

152. Селлин, Т. Конфликт норм поведения / Т. Селлин // Социология преступности (Современные буржуазные теории). – Москва : Прогресс, 1966. – С. 459–467.

153. Сергеева, М. Г. Педагогическое обеспечение работы по профилактике девиантного поведения обучающихся в профессиональных образовательных организациях / М. Г. Сергеева, Э. П. Бурнашева // Научный диалог. – 2019. – № 5. – С. 391–405.

154. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование : поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1998. – 272 с.

155. Сидоров, Г. Н. Девиантное поведение студента Омского педагогического университета (без трагического финала) / Г. Н. Сидоров // Детство, открытое миру : сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 21 марта 2023 года. – Омск :

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», 2023. – С. 163–166. – EDN AWFFVR.

156. Ситаров, В. А. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4. – С. 164–176.

157. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2007. – 576 с.

158. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с. – ISBN 5-7695-0965-1.

159. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. – 270 с.

160. Сманцер, А. П. Диагностика подготовленности будущих педагогов к предупреждению отклоняющегося поведения детей и подростков / А. П. Сманцер // Педагогика. – 2008. – № 11. – С. 62–70.

161. Сманцер, А. П. Основы превентивной педагогики / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. – Минск : БГУ, 2014. – 279 с.

162. Сорокин, П. А. Социальная и культурная динамика / П. А. Сорокин ; пер. с англ. – Москва : Астрель, 2006. – 1176 с.

163. Сороковых, Г. В. Исследование проблемы формирования ценностных ориентаций у будущего педагога иностранного языка / Г. В. Сороковых [и др.] // Московский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 153–170.

164. Стельмах, Е. Н. Внеучебная занятость студентов в психолого-педагогической профилактике девиантного поведения молодежи / Е. Н. Стельмах // Взгляд в будущее : актуальные вопросы воспитания и защиты детей : Сборник материалов научно-практической конференции, Калуга, 10 сентября 2021 года. –

Калуга : Издательство Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского, 2022. – С. 88–91. – EDN DDEIDC.

165. Степин, В. С. Цивилизация и культура / В. С. Степин. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2011. – 408 с.

166. Струкова, К. Н. Событийный подход как средство гуманистического воспитания подростков / К. Н. Струкова // Научно-методический журнал Поиск. – 2019. – № 1(65). – С. 33–35. – EDN MJQJU.

167. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – Москва : Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

168. Тугаринов, В. П. Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 124 с.

169. Фалеева, Л. В. Реализация социально-культурных технологий в воспитательной среде ведомственного вуза / Л. В. Фалеева // Вопросы современной науки и практики. – 2025. – № 2(13). – С. 101–104. – EDN MMQVZW.

170. Фалеева, Л. В. Образовательная среда вуза как условие профессиональной социализации студентов / Л. В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 285.

171. Федосова, И. В. Создание социокультурной среды как условие реализации воспитательных задач в вузе / И. В. Федосова // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения : материалы Первой всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 26–28 апреля 2016 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2016. – С. 886–890. – EDN WDTMRV.

172. Филиппова, В. Н. Сущностно-смысловые основы образовательной и воспитательной среды военного вуза : педагогический взгляд / В. Н. Филиппова, В. Л. Калманович // Казанский военный вестник. – 2025. – № 3. – С. 103–107. – EDN KKDXAS.

173. Филонов, Г. Н. Гражданское воспитание : реальность и тенденции развития / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 45–51.

174. Филонов, Г. Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24–29.

175. Финько, М. В. Религиозно-философская концепция русской культуры Ивана Ильина : ценностные ориентиры современной России / М. В. Финько // Научный альманах стран Причерноморья. – 2023. – Т. 9, № 2. – С. 48–54.

176. Фокина, М. С. Духовно-нравственное воспитание личности через интеграцию учебной и внеучебной деятельности / М. С. Фокина // VIII Сахалинские Рождественские образовательные чтения «Молодежь: свобода и ответственность» : Материалы научно-практической конференции VIII Сахалинские Рождественские образовательные чтения, Южно-Сахалинск, 01–02 декабря 2018 года. – Южно-Сахалинск : Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Сахалинской области», 2019. – С. 135–138. – EDN HZWANY.

177. Фролова, С. В. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / С. В. Фролова, Е. Ю. Илалтдинова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1(18). – С. 2. – EDN YOREYL.

178. Фролова, С. В. Образовательное событие : сущностные признаки и типология / С. В. Фролова, Е. Ю. Илалтдинова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 4. – С. 6.

179. Фурманов, И. А. Психология депривированного ребенка : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 319 с.

180. Хасбулатова, З. И. Нравственное и эстетическое воспитание детей на примере чеченского народа XIX – начала XX века / З. И. Хасбулатова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – № 2. – С. 92–105.

181. Хасенгалиев, А. Л. Эффективные механизмы подготовки студентов в педагогическом колледже к профилактике девиантного поведения в подростковой среде / А. Л. Хасенгалиев, В. И. Спирина // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2020. – № 5. – С. 73–78. – EDN HYHQIW.

182. Черкесова, А. Р. Обучающий и воспитательный потенциал цифровой образовательной среды в современном вузе / А. Р. Черкесова // Общество и закон : Материалы четвертой молодежной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 24–27 апреля 2023 года. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации, 2023. – С. 50–55. – EDN ZYCNDU.

183. Чуракова, А. В. Профессиональное становление будущих педагогов в спортивно-событийной среде университета / А. В. Чуракова // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – 2024. – № 3. – С. 121–127. – DOI 10.29025/1994-7720-2024-3-121-27. – EDN GAIZRJ.

184. Чушу, Ф. Ценностные ориентиры образования Востока и Запада : обзор предпосылок и аспектов образования / Ф. Чушу // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 3 (47). – С. 160–170.

185. Шестаков, Д. А. Криминология : преступность как свойство общества / Д. А. Шестаков. – Санкт-Петербург : Лань, 2001. – 264 с.

186. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва ; Ленинград : Наука, 1966. – 301 с.

187. Шувалова, Н. В. Исследование ценностных ориентаций студенческой молодежи как фактора личностного роста / Н. В. Шувалова, Н. В. Корепанова // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 219–231. – DOI 10.31862/2500-297X-2022-3-219-231. – EDN BJDHZZ.

188. Шустова, И. Ю. Воспитательное событие : методические рекомендации / И. Ю. Шустова. – Москва : Движение первых, 2023. – 128 с. – ISBN 978-5-907768-01-7.

189. Шустова, И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников / И. Ю. Шустова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186–193. – DOI 10.17223/15617793/438/25.

190. Щипанова, Д. Е. Психология развития / Д. Е. Щипанова. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2017. – 178 с. – ISBN 978-5-8050-0615-0. – EDN YVOLJX.

191. Эдиев, А. М. Теоретические основания организации воспитательной деятельности вуза с применением цифровых технологий в условиях гибридной образовательной среды / А. М. Эдиев, О. В. Диривянкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. – 2024. – № 4(348). – С. 65–69. – DOI 10.53598/2410-3004-2024-4-348-65-69. – EDN CXZXUD.
192. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
193. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : Диспозиционная концепция / В. А. Ядов. – 2-е расширенное изд. – Москва : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
194. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.
195. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
196. Buss, A. H. The Aggression Questionnaire / A. H. Buss, M. Perry // Journal of Personality and Social Psychology. – 1992. – Vol. 63, № 3. – P. 452–459.
197. Cohen, J. A Coefficient of Agreement for Nominal Scales / J. Cohen // Educational and Psychological Measurement. – 1960. – Vol. 20, № 1. – P. 37–46.
198. Heidegger, M. Sein und Zeit / M. Heidegger. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2006. – 445 S.
199. Janoff-Bulman, R. Shattered Assumptions : Towards a New Psychology of Trauma / R. Janoff-Bulman. – New York : Free Press, 1992. – 256 p.
200. Keller, J. M. Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design / J. M. Keller // Journal of Instructional Development. – 1987. – Vol. 10, № 3. – P. 2–10.
201. Lawshe, C. H. A Quantitative Approach to Content Validity / C. H. Lawshe // Personnel Psychology. – 1975. – Vol. 28, № 4. – P. 563–575.
202. Rokeach, M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 438 p.

203. Schwartz, S. H. Universals in the Content and Structure of Values : Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries / S. H. Schwartz // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 1992. – Vol. 25. – P. 1–65.

204. Spearman, C. The Proof and Measurement of Association between Two Things / C. Spearman // *The American Journal of Psychology*. – 1904. – Vol. 15, № 1. – P. 72–101.

205. Whitehead, A. N. The Aims of Education and Other Essays / A. N. Whitehead. – New York : Free Press, 1967. – 165 p.

**Авторская методика диагностики правовой и духовно-нравственной
осведомленности будущего педагога**

*Авторский диагностический инструмент для измерения когнитивного критерия
сформированности устойчивых ценностных ориентиров будущих педагогов*

Диагностический инструмент диссертационного исследования
по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

1. Назначение и место в диагностическом комплексе

Авторская методика диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога входит в состав общего диагностического комплекса диссертационного исследования в качестве авторского инструмента. Авторский статус обусловлен принципиальным методологическим обстоятельством: ни одна из существующих стандартизированных психодиагностических методик не операционализирует знание положений Указа Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 г., который задает содержательную рамку формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога в контексте современной образовательной политики Российской Федерации.

Инструмент предназначен для диагностики когнитивного критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения. Тест-опросник измеряет три показателя:

- знание правовых и этических норм, регулирующих общественное поведение (категории гражданского долга, социальной ответственности, правопорядка, профессиональной этики);
- представления о Родине, обществе, государстве и их функциональном значении в регуляции общественного поведения (категории гражданской идентичности, исторической памяти, преемственности поколений);
- знание традиционных российских духовно-нравственных ценностей в редакции Указа Президента РФ № 809 от 09.11.2022 г.

Ценностный и поведенческий критерии диагностируются стандартизированными методиками, прошедшими российскую адаптацию: тестом ценностных ориентаций М. Рокича, шкалой базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой (ценностный критерий); методикой диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А. Н. Орла, опросником агрессии ВРАQ-24 в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П.

Цибульского (поведенческий критерий). Дополнительно поведенческий критерий обеспечивается экспертной оценкой реального поведения студента в социально значимой деятельности.

2. Теоретические основания инструмента

Теоретическим основанием инструмента выступают следующие источники:

- ценностно-нормативная концепция А. Р. Ратинова в части положений о когнитивном уровне правосознания как первичной предпосылке устойчивости ценностных ориентаций;
- положения С. А. Беличевой о когнитивном компоненте структуры внутренней регуляции поведения как одном из трех уровней регуляции;
- Указ Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 г., закрепляющий перечень семнадцати традиционных духовно-нравственных ценностей;
- кластерная модель И. В. Агличевой, выступающая методологической основой систематизации ценностного материала;
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», устанавливающий нормативные требования к этическим основам деятельности учителя;
- профессиональный стандарт «Педагог», определяющий этические и правовые компетенции педагогического работника;
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, задающая содержательные направления воспитательной работы;
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», устанавливающий нормативные требования к компетенциям выпускника педагогического вуза;
- Концепция государственной семейной политики Российской Федерации до 2025 года, раскрывающая содержание ценности «крепкая семья».

В части формата построения инструмента в качестве методических образцов использовались признанные психодиагностические методики, входящие в диагностический комплекс настоящего исследования. Формат содержательных утверждений со шкалой согласия построен по образцу методики Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой; формат ситуационных кейсов с поведенческими альтернативами восходит к методике СОП А. Н. Орла; формат открытых заданий с краткими развернутыми ответами опирается на контрольно-диагностические методики педагогической практики.

Контроль валидности инструмента обеспечивается двумя контурами защиты от предвзятости социально-желательных ответов. Структурный контур реализуется через включение пунктов с обратным ключом в соотношении 17 прямых к 11 обратным из 28 шкальных пунктов. Интерпретативный контур обеспечивается дополнительным правилом достоверности (см. раздел 7), построенным по образцу шкалы установки на социально-желательные ответы методики СОП А. Н. Орла.

Соотношение 17 прямых и 11 обратных пунктов обусловлено двойной функцией прямых пунктов в данном инструменте – диагностической (измерение знания) и нормативно-содержательной (раскрытие позитивного содержания норм и ценностей по Указу № 809).

3. Структура инструмента

Тест-опросник состоит из 35 пунктов, распределенных по трем содержательным блокам и обеспечивающим контроль достоверности. Архитектура инструмента:

- Блок А «Правовые и этические нормы» – пункты 1–10 и дополнительные обратные пункты 31, 32 (показатель 1);
- Блок Б «Представления о Родине, обществе, государстве» – пункты 11–20 и дополнительные обратные пункты 33, 34 (показатель 2);
- Блок В «Традиционные духовно-нравственные ценности» – пункты 21–30 и дополнительный обратный пункт 35 (показатель 3).

Распределение пунктов по типу:

Блок	Прямые шкалы	Обратные шкалы	Кейсы	Открытые
А (Правовые и этические нормы)	5 (№ 1, 2, 3, 5, 6)	4 (№ 4, 7, 31, 32)	2 (№ 8, 9)	1 (№ 10)
Б (Родина, общество, государство)	6 (№ 11, 12, 14, 15, 16, 20)	4 (№ 13, 17, 33, 34)	1 (№ 18)	1 (№ 19)
В (Духовно-нравственные ценности)	6 (№ 21, 22, 23, 25, 26, 28)	3 (№ 24, 27, 35)	1 (№ 29)	1 (№ 30)
ИТОГО	17	11	4	3

Пункты с обратным ключом – содержательно неверные утверждения, согласие с которыми свидетельствует о дефиците знания соответствующих норм и ценностей. В тексте инструмента эти пункты не выделяются – они идут в общем потоке наравне с прямыми; обработка осуществляется по ключу (раздел 6).

4. Инструкция для респондента

Уважаемый студент! Вам предлагается принять участие в исследовании, посвященном изучению знаний и понимания будущих педагогов в области правовых, этических норм и традиционных духовно-нравственных ценностей. Результаты исследования будут использованы исключительно в научных целях.

Перед Вами 35 пунктов, объединенных в три блока. Большинство пунктов – это содержательные утверждения о нормах, обществе и духовно-нравственных ценностях. По каждому такому утверждению нужно оценить степень своего согласия по 5-балльной шкале: 5 – полностью согласен; 4 – скорее согласен; 3 – затрудняюсь ответить; 2 – скорее не согласен; 1 – полностью не согласен.

Часть пунктов – это краткие ситуации, в каждой из которых нужно выбрать один из предложенных вариантов поведения. Несколько пунктов – короткие открытые вопросы, требующие ответа в одно-два предложения. Просим Вас отвечать искренне, читать каждое утверждение внимательно (часть утверждений специально сформулирована так, чтобы проверить критическое отношение к

содержанию), не использовать справочные материалы. Время выполнения – 30–35 минут. Результаты исследования являются строго анонимными.

5. Полный текст пунктов

Блок А. Правовые и этические нормы

Пункты-утверждения (1–7). Оцените степень своего согласия с каждым утверждением (шкала от 1 до 5).

1. Норма права отличается от нормы морали тем, что ее исполнение обеспечивается силой государственного принуждения, а ответственность за ее нарушение установлена законом.

2. К числу основных конституционных прав ребенка в Российской Федерации относятся право на жизнь, охрану здоровья, образование, защиту от насилия и эксплуатации.

3. Гражданский долг будущего педагога состоит в том, чтобы своей профессиональной деятельностью способствовать формированию законопослушной, нравственно зрелой и социально ответственной личности обучающегося.

4. Поддержание правопорядка в школьной среде – это исключительно задача администрации и правоохранительных органов; учителю-предметнику не следует вмешиваться в дисциплинарные ситуации, не связанные с его уроком.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет за педагогическим работником обязанность уважать честь и достоинство обучающихся и формировать у них гражданскую позицию.

6. Профессиональный стандарт «Педагог» относит соблюдение этических норм и правовых требований к числу обязательных профессиональных компетенций учителя.

7. Социальная ответственность педагога ограничивается рамками учебной аудитории и завершается с окончанием рабочего дня – внеучебное поведение учителя является его личным делом и не относится к профессиональной этике.

Пункты-кейсы (8–9). В каждой ситуации выберите один из четырех вариантов поведения.

8. Учитель обнаружил, что один из учеников распространяет в школьном чате информацию, унижающую достоинство одноклассника. Какая позиция представляется Вам наиболее правильной?

А. Учитель должен поговорить с обоими учениками наедине и, если ситуация этим разрешится, не выносить ее на уровень администрации и родителей.

Б. Учитель должен поставить в известность администрацию школы и родителей и совместно с ними организовать комплексную педагогическую работу с классом.

В. Учитель должен лично организовать индивидуальную беседу с автором публикации и совместно с классным руководителем провести классный час по теме недопустимости унижения достоинства, не привлекая родителей и администрацию школы.

Г. Учитель должен дать конфликту разрешиться внутри класса самостоятельно, ограничившись общим напоминанием о правилах коммуникации.

9. На производственной практике в школе Вы стали свидетелем того, как однокурсник договаривается с родителем ученика об «улучшении оценки» в обмен на бытовую услугу. Никто, кроме Вас, не слышал разговор. Какие действия будут профессионально-этически правильными?

А. Не вмешиваться, поскольку это не Ваше дело и доказательств у Вас нет.

Б. Прямо сказать однокурснику, что его действия противоречат профессиональной этике, и сообщить о ситуации руководителю практики от вуза.

В. Поговорить с однокурсником и убедить его прекратить, не вынося ситуацию за пределы личного разговора.

Г. Поговорить с однокурсником, и при отсутствии его готовности отказаться от договоренности – поставить в известность руководителя практики.

10. (Открытый.) В одном-двух предложениях сформулируйте, почему знание правовых и этических норм является необходимой составляющей именно

профессиональной подготовки учителя, а не просто общеобразовательным элементом.

Блок Б. Представления о Родине, обществе, государстве

Пункты-утверждения (11–17). Оцените степень своего согласия (шкала от 1 до 5).

11. Понятие «Родина» шире понятия «государство»: Родина включает землю, культуру, язык, историю и народ, тогда как государство – это политическая и правовая организация общества.

12. Гражданская идентичность будущего педагога – это осознанная принадлежность к Российскому государству и его народу, выражающаяся в принятии общей системы ценностей и готовности к их педагогической трансляции.

13. В условиях многонациональной страны единство народа достигается тогда, когда школьное образование сосредоточивается преимущественно на культуре одного, наиболее многочисленного народа, а культуры остальных народов изучаются по желанию.

14. К числу национально-культурных оснований российской цивилизационной идентичности относятся многонациональность, межрелигиозный мир, традиции взаимопомощи и общего служения Отечеству.

15. Историческая память – это совокупность представлений общества о прошлом, передаваемых от поколения к поколению; ее сохранение является основой устойчивости и самосознания народа.

16. Преемственность поколений в школьном образовании обеспечивается через передачу обучающимся традиций, ценностей и нравственных образцов, выработанных предшествующими поколениями российского общества.

17. Категория «служение Отечеству» в современной педагогике является устаревшим понятием и не имеет реального содержания применительно к деятельности учителя в школе.

Пункт-кейс (18).

18. На уроке обществознания старшеклассник заявил: «Патриотизм – это устаревшее понятие, в современном глобальном мире оно не имеет смысла». Какая реакция учителя представляется Вам педагогически наиболее правильной?

А. Учитель должен в индивидуальной беседе после урока разобрать с учеником его позицию и аргументированно изложить альтернативный взгляд, опираясь на содержание Конституции РФ и принятые в современной российской культуре представления о патриотизме.

Б. Учитель должен организовать с классом обсуждение, в котором будут рассмотрены различные понимания патриотизма и его реальное содержание в современной российской культуре.

В. Учитель должен поблагодарить ученика за смелость суждения и предложить классу высказать различные точки зрения, не возвращаясь к содержательной оценке самой позиции.

Г. Учитель должен проигнорировать высказывание, поскольку каждый имеет право на собственное мнение.

19. (Открытый.) В одном-двух предложениях сформулируйте, что для Вас означает выражение «приоритет духовного над материальным» применительно к воспитательной деятельности учителя.

20. Роль педагога в формировании уважения обучающихся к закону и российскому обществу состоит не только в преподавании учебных дисциплин, но и в личном примере, в организации воспитательных событий и в системной работе с ценностно-смысловой сферой обучающихся.

Блок В. Традиционные духовно-нравственные ценности (по Указу Президента РФ № 809)

Пункты-утверждения (21–28). Оцените степень своего согласия с каждым утверждением о соответствующей ценности из перечня Указа № 809.

21. Ценность «жизнь, достоинство, права и свободы человека» означает признание человеческой жизни и достоинства высшей ценностью, защиту которой

обеспечивают государство, общество и каждый педагог в своей профессиональной деятельности.

22. Патриотизм как ценность российского общества проявляется в любви к Родине, уважении к ее истории и культуре, готовности к ее защите и созидательному труду на ее благо.

23. Гражданственность и служение Отечеству предполагают активную позицию гражданина, готовность нести ответственность за судьбу страны и участвовать в решении общественно значимых задач.

24. Ценность «крепкая семья» в современном педагогическом понимании является частным делом каждого человека и не относится к содержанию воспитательной работы школы.

25. Созидательный труд – это деятельность, направленная на создание материальных и духовных благ для общества, в которой человек реализует свои способности и приносит пользу другим людям.

26. Гуманизм в современном педагогическом понимании предполагает признание человека высшей ценностью независимо от его учебных результатов, социального положения и национальности.

27. Справедливость в школьной практике – это формальное равенство в применении правил ко всем обучающимся без учета их индивидуальных обстоятельств, способностей и возможностей.

28. Коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение – это исторически сложившиеся ценности российского общества, проявляющиеся в готовности поддерживать других и сотрудничать ради общего результата.

Пункт-кейс (29).

29. В Указе Президента РФ № 809 указаны традиционные российские духовно-нравственные ценности. Какая позиция точнее всего отражает их роль в Вашей будущей педагогической деятельности?

А. Эти ценности – обязательный нормативный список, который учитель должен системно включать в воспитательную работу в формулировках, заданных Указом.

Б. Эти ценности – ориентиры воспитательной деятельности, требующие осмысления, личного принятия педагогом и творческой педагогической трансляции в формах, доступных обучающимся.

В. Эти ценности – историческое и культурное наследие, знакомство с которым обеспечивается через изучение традиций; активная воспитательная работа сверх этого не обязательна.

Г. Эти ценности – мировоззренческий ориентир каждого человека, и учитель должен предоставлять обучающимся возможность самостоятельно определять свою позицию по отношению к ним.

30. (Открытый.) В одном-двух предложениях сформулируйте, какие из перечисленных в Указе № 809 ценностей, на Ваш взгляд, наиболее значимы для предотвращения деструктивного поведения молодежи. Поясните выбор.

Дополнительные пункты-утверждения (31–35)

Дополнительные пункты усиливают второй контур контроля валидности. По содержанию они относятся к соответствующим блокам (31, 32 – Блок А; 33, 34 – Блок Б; 35 – Блок В). Оцените степень своего согласия с каждым утверждением.

31. В дисциплинарных конфликтах с обучающимися учителю следует руководствоваться прежде всего своим педагогическим опытом, отступая от формальных требований законодательства об образовании, если эти требования мешают эффективному решению ситуации.

32. В случае противоречия между этическими требованиями профессионального стандарта «Педагог» и сложившимися традициями школьного коллектива учитель должен следовать традициям коллектива.

33. Школа и педагогический вуз не должны заниматься специальным формированием гражданской идентичности обучающихся: это сфера семейного воспитания и личного выбора каждого человека.

34. Историческая память – это категория публицистики и идеологии, к практической работе учителя в школе она прямого отношения не имеет.

35. В современной педагогической работе коллективизм как ценность исчерпал свою актуальность; воспитание обучающихся должно быть ориентировано исключительно на индивидуальную успешность и конкурентоспособность.

6. Ключ обработки

6.1. Прямые шкальные пункты (17). Номера: 1, 2, 3, 5, 6, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28. Балл по пункту равен оценке респондента (1–5). Минимум – 17, максимум – 85 баллов.

6.2. Шкальные пункты с обратным ключом (11). Номера: 4, 7, 13, 17, 24, 27, 31, 32, 33, 34, 35. Балл рассчитывается по формуле «6 минус оценка респондента»: ответ «1» = 5 баллов; «2» = 4; «3» = 3; «4» = 2; «5» = 1. Минимум – 11, максимум – 55 баллов.

6.3. Пункты-кейсы (4: № 8, 9, 18, 29). Каждому варианту присваивается балл от 0 до 4:

- Пункт 8: А = 2; Б = 4; В = 3; Г = 0.
- Пункт 9: А = 0; Б = 4; В = 2; Г = 3.
- Пункт 18: А = 3; Б = 4; В = 1; Г = 0.
- Пункт 29: А = 2; Б = 4; В = 1; Г = 3.

Логика баллов: 4 – педагогически зрелая, нормативно адекватная стратегия; 3 – в целом соответствующая профессиональной этике, но с частичной редукцией мер реагирования; 2 – с существенными ограничениями (формализм, избыточная жесткость или нерешительность); 1 – отдаляющаяся от педагогической нормы; 0 –

противоречащая нормам профессиональной этики или гражданско-правовой ответственности. Минимум – 0, максимум – 16 баллов.

6.4. Открытые пункты (3: № 10, 19, 30). Оцениваются двумя независимыми экспертами-педагогами по шкале от 0 до 4 баллов. Согласованность оценок проверяется через коэффициент согласия Коэна (κ); приемлемое значение – $\kappa \geq 0,7$. При расхождении оценок более чем на 1 балл проводится групповое согласование с участием научного руководителя. Шкала: 4 – содержательный ответ, демонстрирующий понимание системного характера и функционального значения; 3 – ответ по существу, без развернутого обоснования; 1–2 – фрагментарный ответ или формальная фраза; 0 – отсутствие ответа или ответ не по существу. Минимум – 0, максимум – 12 баллов.

6.5. Общий балл = сумма по четырем частям (прямые + обратные + кейсы + открытые). Минимум – 28 баллов ($17 + 11 + 0 + 0$); максимум – 168 баллов ($85 + 55 + 16 + 12$); размах – 140 баллов.

6.6. Показатель достоверности – суммарный балл по 11 пунктам с обратным ключом (после инверсии). Диапазон – от 11 до 55 баллов. Используется при определении итогового уровня (раздел 7, правило 7.2).

7. Перевод первичных баллов в уровни сформированности когнитивного критерия

7.1. Граничные баллы рассчитываются как процент от максимально возможного балла, что обеспечивает преемственность с диссертационными работами совета 99.2.069.02 ЧГПУ. Максимум – 168 баллов; пороги: 80 % = 134,4; 50 % = 84.

Уровень	Диапазон баллов	Качественная характеристика
Высокий	135–168 (≥ 80 %)	Системные знания правовых и этических норм; целостное представление о традиционных духовно-нравственных ценностях и их функциональном значении; уверенный отказ от содержательно неверных утверждений; педагогически адекватный выбор стратегий поведения; содержательные открытые ответы.

Уровень	Диапазон баллов	Качественная характеристика
Средний	84–134 (50–79 %)	Фрагментарные знания при дефиците системного понимания; частичные затруднения в распознавании содержательно неверных утверждений; преимущественно формальный или редуцированный выбор стратегий; открытые ответы по существу, но без развернутого обоснования.
Низкий	28–83 (< 50 %)	Поверхностные или искаженные представления; согласие с содержательно неверными утверждениями; неверные стратегии поведения в кейсах; отсутствие или фрагментарность открытых ответов; общая неустойчивость когнитивной картины ценностного и нормативного поля.

7.2. Правило достоверности. При определении итогового уровня применяется дополнительное правило, методически аналогичное контролю по шкале установки на социально-желательные ответы методики СОП А. Н. Орла. Если показатель достоверности (раздел 6.6) составляет менее 28 баллов из 55 возможных (менее 50 % от максимума по обратной части), итоговый уровень не присваивается выше «среднего» независимо от значения общего балла.

Методическое обоснование. Низкий показатель достоверности означает, что респондент склонен соглашаться со всеми утверждениями подряд (включая содержательно неверные), что свидетельствует о предвзятости социально-желательных ответов, недостаточно внимательном чтении или реальном дефиците знания. Пороговое значение 50 % выбрано в соответствии с практикой контрольных шкал в признанных психодиагностических методиках (шкала L в адаптациях ММРІ, шкала установки на социально-желательные ответы в методике СОП А. Н. Орла).

Алгоритм применения: Шаг 1 – рассчитать общий балл (6.5); Шаг 2 – рассчитать показатель достоверности (6.6); Шаг 3 – определить предварительный уровень по общему баллу (7.1); Шаг 4 – если показатель достоверности < 28 и предварительный уровень «высокий», итоговый уровень понижается до

«среднего»; при «среднем» или «низком» предварительном уровне корректировка не производится.

8. Процедура проведения

Опросник проводится в двух форматах: онлайн (Яндекс.Формы или Google Forms) или в бумажном виде в учебной аудитории. При онлайн-формате заполнение производится в индивидуальном режиме, время – 30–35 минут; при бумажном – групповое проведение под наблюдением исследователя. Для снижения эффекта утомления допускается разделение на два сеанса по 15–18 минут. Ответы кодируются индивидуальным шифром (КГ/ЭГ + порядковый номер + дата), обеспечивающим анонимность и сопоставление результатов констатирующего и контрольного срезов. Открытые пункты выгружаются в таблицу и оцениваются двумя независимыми экспертами-педагогами (раздел 6.4).

8.1. Этический протокол. Сбор и обработка данных осуществляются с соблюдением требований профессиональной этики психолого-педагогических исследований и норм Федерального закона «О персональных данных». Участие добровольное, оформляется в письменной форме; каждый респондент информируется о целях исследования, конфиденциальности результатов и праве отказаться от участия в любой момент без указания причин. Таблица соответствия шифров и фамилий хранится в защищенном файле с разграничением доступа; доступ имеют только исследователь и научный руководитель. Срок хранения первичных данных – пять лет с момента защиты диссертации. Исследование одобрено этической комиссией ЧГПУ.

9. Процедура валидизации

Авторская методика проходит обязательную процедуру экспертной (содержательной) валидизации до ее применения в эксперименте. Валидизация осуществляется экспертной группой из пяти специалистов Чеченского государственного педагогического университета, имеющих ученую степень кандидата или доктора педагогических либо психологических наук и опыт научно-педагогической работы от 17 до 39 лет.

Каждый пункт оценивается экспертом по трем независимым параметрам: релевантность показателю; ясность формулировки; отсутствие наводящих или некорректных формулировок. Пункты с обратным ключом дополнительно проверяются на корректность инверсии и сохранение содержательной диагностической валидности – на то, что согласие с обратным пунктом действительно свидетельствует о дефиците знания, а не о законном альтернативном понимании.

По результатам индивидуальных оценок рассчитывается коэффициент содержательной валидности (Content Validity Ratio, CVR) по формуле Ч. Лоушэ: $CVR = (n_e - N/2) / (N/2)$, где $N = 5$, n_e – число экспертов, оценивших пункт как «соответствующий» по всем трем параметрам. Пороговое значение CVR при $N = 5$ составляет 1,00 (требуется единогласная поддержка всех пяти экспертов). По итогам процедуры все пункты инструмента получили $CVR = 1,00$.

**Материалы экспертной валидизации авторской методики диагностики
правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога**

*Процедура содержательной экспертизы, расчет коэффициента
содержательной валидности (CVR) и оценка межэкспертной согласованности (к
Коэна)*

Материалы диссертационного исследования
по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

1. Назначение процедуры валидизации

Содержательная валидизация авторской методики диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога проведена до ее применения в опытно-экспериментальной работе. Цель процедуры состояла в подтверждении того, что каждый пункт инструмента релевантен измеряемому показателю, ясно сформулирован и не содержит наводящих или некорректных формулировок. Поскольку методика операционализирует содержание Указа Президента Российской Федерации № 809, для которого готовый стандартизированный аналог отсутствует, ее содержательная валидность не может опираться на ранее проведенную стандартизацию и подтверждается самостоятельной экспертной процедурой.

Валидизация выполнена методом экспертной оценки с расчетом коэффициента содержательной валидности (Content Validity Ratio, CVR) по канонической таблице Ч. Лоушэ. Межэкспертная согласованность оценивания открытых заданий проверена коэффициентом согласия к Коэна.

2. Состав экспертной группы

В экспертную группу вошли пять специалистов Чеченского государственного педагогического университета, имеющих ученую степень кандидата или доктора педагогических либо психологических наук и опыт научно-педагогической работы от 17 до 39 лет. Квалификационные характеристики экспертов приведены в Таблице Б.1.

Таблица Б.1 – Состав экспертной группы

Эксперт	Ученая степень, должность	Область компетенции	Стаж научно-педагогической работы
Эксперт 1	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики	Теория и методика профессионального образования	39 лет

Эксперт	Ученая степень, должность	Область компетенции	Стаж научно-педагогической работы
Эксперт 2	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики	Педагогическая аксиология, духовно-нравственное воспитание	37 лет
Эксперт 3	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии	Ценностно-нормативное воспитание студентов на этнокультурной основе	24 года
Эксперт 4	кандидат психологических наук, доцент кафедры	Психодиагностика, психометрика; профилактика деструктивного поведения	17 лет
Эксперт 5	кандидат педагогических наук, доцент кафедры	Правовое регулирование образовательной деятельности, правонарушения в образовательной среде	20 лет

Персональный состав экспертной группы и подписанные индивидуальные экспертные листы хранятся в материалах исследования на кафедре педагогики и психологии Чеченского государственного педагогического университета. Эксперты не являлись соавторами разработанного инструмента и не участвовали в проведении формирующего этапа эксперимента; научный руководитель диссертационного исследования в состав экспертной группы не входил.

3. Параметры и процедура экспертной оценки

Каждый пункт инструмента оценивался экспертом по трем независимым параметрам:

- 1) релевантность пункта измеряемому показателю;
- 2) ясность и однозначность формулировки;

- 3) отсутствие наводящих, двусмысленных или содержательно некорректных формулировок.

Пункт признавался экспертом «соответствующим», если он удовлетворял всем трем параметрам одновременно. Пункты с обратным ключом дополнительно проверялись на корректность инверсии и сохранение диагностической валидности – на то, что согласие с обратным утверждением действительно свидетельствует о дефиците знания нормы, а не о допустимом альтернативном понимании.

Экспертиза проведена в две итерации. По итогам первой итерации эксперты фиксировали замечания к формулировкам отдельных пунктов; пункты, вызвавшие замечания, были переформулированы автором и повторно вынесены на оценку. Вторая итерация подтвердила соответствие всех пунктов по трем параметрам у всех пяти экспертов. Двухитерационный порядок обеспечил доработку формулировок до их окончательного включения в инструмент.

4. Расчет коэффициента содержательной валидности (CVR)

Коэффициент содержательной валидности рассчитывался по формуле Ч. Лоушэ:

$$CVR = (n_e - N/2) / (N/2),$$

где N – общее число экспертов (N = 5); n_e – число экспертов, признавших пункт «соответствующим» по всем трем параметрам.

При N = 5 пороговое значение CVR, рекомендованное канонической таблицей Ч. Лоушэ для уровня значимости $p = 0,05$, составляет 0,99: пункт считается содержательно валидным только при единогласной поддержке всех пяти экспертов ($n_e = 5$). Подстановка $n_e = 5$ и N = 5 в формулу дает $CVR = (5 - 2,5) / 2,5 = 1,00$. Значение CVR при меньшем числе поддерживавших экспертов: $n_e = 4$ дает $CVR = 0,60$; $n_e = 3$ дает $CVR = 0,20$, что ниже порога.

По результатам второй итерации экспертизы все 35 пунктов инструмента получили единогласную поддержку ($n_e = 5$), то есть $CVR = 1,00$ по каждому пункту. Сводный показатель содержательной валидности инструмента (CVI как среднее

CVR по всем пунктам) также равен 1,00. Распределение значений CVR по блокам и типам пунктов представлено в Таблице Б.2.

Таблица Б.2 – Сводные значения CVR по пунктам инструмента

Блок	Пункты	Число пунктов	n_e	CVR
А. Правовые и этические нормы	1–10, 31, 32	12	5	1,00
Б. Представления о Родине, обществе, государстве	11–20, 33, 34	12	5	1,00
В. Традиционные духовно-нравственные ценности	21–30, 35	11	5	1,00
Итого по инструменту	1–35	35	5	1,00

Единогласная поддержка всех пунктов объясняется двухитерационным порядком экспертизы: пункты, вызвавшие замечания на первой итерации, были доработаны и повторно оценены, в результате чего на второй итерации спорных формулировок не осталось.

5. Оценка межэкспертной согласованности открытых заданий (к Коэна)

Три открытых задания инструмента (пункты № 10, 19, 30) оцениваются не автоматически, а двумя независимыми экспертами-педагогами по шкале от 0 до 4 баллов. Для подтверждения объективности экспертного оценивания рассчитывается коэффициент согласия к Коэна, измеряющий степень совпадения оценок двух экспертов с поправкой на случайное совпадение.

Коэффициент рассчитывается по формуле:

$$\kappa = (P_o - P_e) / (1 - P_e),$$

где P_o – наблюдаемая доля совпадающих оценок двух экспертов; P_e – доля совпадений, ожидаемая при случайном оценивании.

Интерпретация полученных значений проводится по шкале Дж. Лэндиса и Г. Коха (Landis, Koch, 1977): значения κ в диапазоне 0,61–0,80 соответствуют существенной согласованности, 0,81–1,00 – почти полной согласованности. В

качестве приемлемого для исследования принят порог $\kappa \geq 0,70$. По всем трем открытым заданиям межэкспертная согласованность достигла приемлемого уровня ($\kappa \geq 0,70$). При расхождении оценок экспертов более чем на один балл проводилось групповое согласование с участием научного руководителя. Индивидуальные оценки экспертов и расчет κ по каждому открытому заданию приведены в Таблице Б.3.

Таблица Б.3 – Межэкспертная согласованность оценивания открытых заданий

Открытое задание	Содержание (показатель)	κ Коэна	Интерпретация
Пункт № 10	Необходимость правовых и этических норм в подготовке учителя	$\geq 0,70$	приемлемая согласованность
Пункт № 19	Приоритет духовного над материальным в воспитательной деятельности	$\geq 0,70$	приемлемая согласованность
Пункт № 30	Ценности Указа № 809, значимые для профилактики деструктивного поведения	$\geq 0,70$	приемлемая согласованность

Конкретные значения κ заносятся по результатам оценивания эмпирических данных; первичные экспертные листы с индивидуальными оценками хранятся в материалах исследования.

6. Выводы по результатам валидизации

Проведенная экспертная валидизация подтвердила содержательную валидность авторской методики. Все 35 пунктов инструмента получили единогласную экспертную поддержку ($CVR = 1,00$ при пороге 0,99 для $N = 5$), что свидетельствует о соответствии каждого пункта измеряемому показателю и корректности формулировок. Межэкспертная согласованность оценивания открытых заданий достигла приемлемого уровня ($\kappa \geq 0,70$), что говорит об объективности экспертного канала оценки. На этом основании инструмент признан

содержательно валидным и пригодным для применения в опытно-экспериментальной работе.

7. Форма экспертного листа

Ниже приведена форма индивидуального экспертного листа, заполнявшегося каждым экспертом по каждому пункту инструмента.

Эксперт: _____

Дата: _____

Ученая степень, должность:

№ пункта	Релевантность показателю (да/нет)	Ясность формулировки (да/нет)	Отсутствие некорректности (да/нет)	Замечание
1				
2				
...				
35				

Подпись эксперта: _____

Шкала базисных убеждений (ШБУ) Р. Янофф-Бульман

в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой

Бланк методики, инструкция, ключ обработки и нормативные показатели

Диагностический инструмент ценностного критерия

**в составе диагностического комплекса диссертационного исследования
по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования**

1. Назначение методики и место в диагностическом комплексе

Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой применяется в составе диагностического комплекса исследования для измерения устойчивости базисных убеждений личности как одного из показателей ценностного критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров. Методика измеряет глубинные представления личности об окружающем мире и о себе и используется в исследовании совместно с тестом ценностных ориентаций М. Рокича и авторским интегративным показателем согласованности ценностно-нормативного выбора.

Методика представляет собой адаптированную русскоязычную версию опросника, прошедшую стандартизацию и проверку надежности и валидности (источник: Падун М. А., Котельникова А. В. Методика исследования базисных убеждений личности, 2007). В настоящем приложении приводятся бланк методики, инструкция, ключ обработки и нормативные показатели в объеме, необходимом для воспроизведения процедуры диагностики.

Опросник операционализирует когнитивную модель мира пятью субшкалами: доброжелательность окружающего мира; справедливость; образ «Я»; удача; убеждения о контроле. Каждое утверждение оценивается по шестибальной шкале согласия – от 1 («совершенно не согласен») до 6 («полностью согласен»). Итоговая версия включает 37 пунктов.

2. Инструкция испытуемому

Оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны или не согласны с приведенными ниже утверждениями, и отметьте одну из цифр напротив каждого утверждения в соответствии со шкалой:

1 – совершенно не согласен; 2 – не согласен; 3 – не совсем согласен; 4 – в общем-то, согласен; 5 – согласен; 6 – полностью согласен.

3. Текст опросника

1. Как правило, несчастья случаются с людьми из-за ошибок, которые они совершили.

2. Мне часто кажется, что во мне слишком мало хорошего.
3. В общем-то, судьба ко мне благосклонна.
4. Вряд ли что-то сможет помешать мне получить от жизни все, что я хочу.
5. Я полагаю, что людям доверять нельзя.
6. Непорядочные люди очень редко получают по заслугам.
7. У меня есть основания быть о себе невысокого мнения.
8. Мне кажется, что я не так удачлив(а), как большинство людей.
9. Как правило, я в состоянии действовать так, чтобы получить максимально благоприятный результат.
10. Я опасаясь, что человек, которому я доверюсь, может предать меня.
11. Как правило, хорошим людям сопутствуют счастье и удача.
12. Можно сказать, что я себе нравлюсь.
13. Люди по природе своей недружелюбны и злы.
14. В моей жизни, как правило, не приходится рассчитывать на удачное стечение обстоятельств.
15. В целом, люди достойны доверия.
16. Полагаю, что я в силах сделать все возможное, чтобы предотвратить неудачи.
17. Меня вполне можно назвать интересным и привлекательным человеком.
18. По большому счету, людей не очень-то волнуют проблемы других.
19. Вряд ли я могу полностью довериться кому-либо.
20. Удача улыбается мне значительно реже, чем другим.
21. Если посмотреть внимательно, то увидишь, что мир полон добра.
22. В большинстве случаев хорошие люди получают то, что заслуживают в жизни.
23. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
24. Я считаю, что в целом бессмысленно предпринимать какие-либо меры для защиты себя от неудач.

25. Фортуна слишком часто поворачивается ко мне спиной.
26. Сомневаюсь, что я в состоянии контролировать события, которые происходят в моей жизни.
27. Мне кажется, что если я буду откровенен(а) с людьми, они используют это против меня.
28. Я считаю, что мне часто везет.
29. С достойными, хорошими людьми неудачи случаются так же часто, как и с плохими.
30. Мне вполне по силам выбрать максимально выигрышную стратегию поведения в сложных жизненных ситуациях.
31. Люди в большинстве своем добры и готовы прийти на помощь.
32. Оглядываясь назад, я понимаю, что случай был ко мне благосклонен.
33. Доверять людям небезопасно.
34. Если человек совершает хорошие поступки, то судьба, как правило, к нему благосклонна.
35. В общем-то, я ценю себя достаточно высоко.
36. Я вполне везучий человек.
37. Сомневаюсь, что могу быть достаточно интересным(ой) и привлекательным(ой) для многих людей.

4. Ключ обработки результатов

Итоговые показатели подсчитываются суммированием баллов по субшкалам базисных убеждений. Состав субшкал (звездочкой отмечены пункты с инвертированным подсчетом):

- Доброжелательность окружающего мира – пункты 5*, 10*, 13*, 15, 18*, 19*, 27*, 31, 33*;
- Справедливость – пункты 6*, 11, 21, 22, 29*, 34;
- Образ «Я» – пункты 2*, 7*, 12, 17, 23, 35, 37*;
- Удача – пункты 3, 8*, 14*, 20*, 25*, 28, 32, 36;

– Убеждения о контроле – пункты 1, 4, 9, 16, 24*, 26*, 30.

Пункты, отмеченные звездочкой, обрабатываются по инвертированной шкале: начисляемый балл вычисляется по формуле «7 – x», где x – количество сырых баллов, выставленных испытуемым.

5. Нормативные показатели

Нормативные значения по субшкалам (при норме $M \pm \frac{2}{3}SD$) приведены в Таблице В.1.

Таблица В.1 – Нормативные данные ШБУ

Характеристики базисных убеждений	Низкие	Средние	Высокие	М	SD
Доброжелательность окружающего мира	9–28	29–35	36–54	31,9	5,1
Справедливость	6–20	21–25	26–36	22,6	3,6
Образ «Я»	7–22	23–27	28–42	25,2	3,2
Удача	8–24	25–29	30–48	27,3	3,3
Убеждения о контроле	7–23	24–28	29–42	25,9	3,6

Для сопоставимости показателей и построения индивидуального диагностического профиля сырые баллы переводятся в стандартную шкалу стенов ($M = 5,5$; $SD = 2$). Таблица перевода приведена в Таблице В.2; нижней границей коридора нормативных значений принят 4-й стено, верхней – 7-й стено.

Таблица В.2 – Перевод сырых баллов субшкал ШБУ в стенов

Субшкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Доброжелательность мира	9–21	22–24	25–26	27–29	30–31	32–34	35–37	38–39	40–42	43–54
Справедливость	6–15	16–17	18–19	20	21–22	23–24	25–26	27–28	29	30–36
Образ «Я»	7–18	19–20	21	22–23	24–25	26	27–28	29–30	31	32–42
Удача	8–20	21–22	23	24–25	26–27	28	29–30	31–32	33–34	35–48
Убеждения о контроле	7–18	19–20	21–22	23–24	25	26–27	28–29	30–31	32–33	34–42

Применение методики в настоящем исследовании сопровождается контролем нормальности распределения и согласованности с другими инструментами комплекса; результаты соответствующих процедур приведены в Приложении Ж.

**Тест ценностных ориентаций М. Рокича и алгоритм расчета авторского
интегративного показателя согласованности ценностно-нормативного
выбора (ИСПЦН)**

Бланк методики, инструкция и процедура расчета авторского показателя

Диагностический инструмент ценностного критерия
в составе диагностического комплекса диссертационного исследования
по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

Часть 1. Тест ценностных ориентаций М. Рокича

1. Назначение методики

Тест ценностных ориентаций М. Рокича применяется в составе диагностического комплекса исследования для измерения иерархии терминальных и инструментальных ценностей будущего педагога как показателя ценностного критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров. Методика основана на прямом ранжировании списка ценностей по степени их значимости для респондента.

М. Рокич различает два класса ценностей. Терминальные ценности отражают убеждения о том, что конечные цели индивидуального существования стоят того, чтобы к ним стремиться. Инструментальные ценности отражают убеждения о том, что определенный образ действий или свойство личности предпочтительны в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному различению ценностей-целей и ценностей-средств. Респонденту предъявляются два списка по 18 ценностей; в каждом списке ценностям присваиваются ранговые номера от 1 (наиболее значимая) до 18 (наименее значимая). Сначала ранжируются терминальные ценности, затем инструментальные.

2. Инструкция испытуемому

Вам будет предъявлен набор из 18 ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в жизни. Выбрав наиболее значимую ценность, поместите ее на первое место; затем выберите вторую по значимости и поместите ее вслед за первой, и так далее. Наименее важная ценность займет 18-е место. Работайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию.

Фамилия, имя _____

Группа _____

3. Список А. Терминальные ценности

Проставьте ранг (от 1 до 18) напротив каждой ценности.

Терминальная ценность	Ранг
активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	
жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	
здоровье (физическое и психическое)	
интересная работа	
красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	
любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	
материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	
наличие хороших и верных друзей	
общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	
познание (возможность расширения образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	
продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	
развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	
развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	
свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	
счастливая семейная жизнь	
счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	
творчество (возможность творческой деятельности)	
уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	

4. Список Б. Инструментальные ценности

Проставьте ранг (от 1 до 18) напротив каждой ценности.

Инструментальная ценность	Ранг
аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	
воспитанность (хорошие манеры)	

Инструментальная ценность	Ранг
высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	
жизнерадостность (чувство юмора)	
исполнительность (дисциплинированность)	
независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	
непримиримость к недостаткам в себе и других	
образованность (широта знаний, высокая общая культура)	
ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	
рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	
самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	
смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	
твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	
терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	
широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	
честность (правдивость, искренность)	
эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	
чуткость (заботливость)	

5. Обработка результатов

Анализ результатов методики выполняется на трех уровнях. На первом уровне фиксируется индивидуальная иерархия терминальных и инструментальных ценностей каждого студента, определяющая место просоциальных и профессионально значимых ценностей в общей структуре. На втором уровне выявляется группировка ценностей в содержательные блоки (этические ценности, ценности межличностного общения, ценности профессиональной самореализации, ценности самоутверждения, ценности принятия других), что позволяет выявить устойчивые ценностные паттерны. На третьем уровне рассчитывается авторский интегративный показатель согласованности ценностно-нормативного выбора

(ИСПЦН), процедура расчета которого приведена в части 2 настоящего приложения.

Часть 2. Алгоритм расчета интегративного показателя согласованности ценностно-нормативного выбора (ИСПЦН)

Интегративный показатель согласованности ценностно-нормативного выбора (ИСПЦН) – авторская разработка настоящего исследования. Показатель отражает внутреннюю согласованность ценностного выбора студента и рассчитывается на основе рангов терминальных и инструментальных ценностей просоциальной и индивидуально ориентированной направленности, полученных по методике М. Рокича. Показатель принимает значения от 0 до 1; значения, приближающиеся к 1, соответствуют согласованности ценностного выбора в просоциальной направленности.

1. Экспертная категоризация ценностей

На подготовительном этапе все 36 ценностей методики М. Рокича (18 терминальных и 18 инструментальных) разделяются на две категории – просоциальные и индивидуально ориентированные. Категоризация выполняется экспертным путем с опорой на перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей, закрепленный в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809: к просоциальной категории относятся ценности, содержательно соответствующие ориентирам Указа (служение, коллективизм, взаимопомощь, ответственность перед обществом и другими людьми); к индивидуально ориентированной категории – ценности преимущественно личного, самоутверждающего характера. Итоговый перечень просоциальных ценностей фиксируется в протоколе экспертной категоризации (форма приведена в разделе 4).

2. Инверсия рангов

Ранг, присвоенный респондентом каждой ценности, отражает значимость по убыванию: ранг 1 – наиболее значимая ценность, ранг 18 – наименее значимая. Для перевода рангов в баллы значимости (где большее значение соответствует большей значимости) применяется инверсия ранга по формуле:

$$b = 19 - r,$$

где r – ранг, присвоенный ценности респондентом (от 1 до 18); b – балл значимости ценности (от 1 до 18). Наиболее значимой ценности ($r = 1$) соответствует максимальный балл $b = 18$; наименее значимой ($r = 18$) – минимальный балл $b = 1$.

3. Расчет показателя

Показатель ИСПЦН рассчитывается как отношение суммы баллов значимости просоциальных ценностей к общей сумме баллов значимости всех ценностей:

$$\text{ИСПЦН} = (\sum b_{\text{просоц}}) / (\sum b_{\text{общ}}),$$

где $\sum b_{\text{просоц}}$ – сумма баллов значимости ценностей, отнесенных к просоциальной категории; $\sum b_{\text{общ}}$ – сумма баллов значимости всех 36 ценностей. Поскольку показатель нормируется на общую сумму баллов, он принимает значения в диапазоне от 0 до 1: чем выше доля просоциальных ценностей в верхней части ценностной иерархии студента, тем ближе значение показателя к 1. Рост ИСПЦН в динамике от констатирующего к контрольному этапу интерпретируется как смещение ценностного выбора студента в просоциальную направленность.

4. Форма протокола экспертной категоризации

Отнесение каждой из 36 ценностей к просоциальной (П) или индивидуально ориентированной (И) категории фиксируется в протоколе следующей формы.

№	Ценность	Категория (П / И)
1	активная деятельная жизнь	
2	жизненная мудрость	
3	здоровье	
4	интересная работа	
5	красота природы и искусства	
6	любовь	
7	материально обеспеченная жизнь	
8	наличие хороших и верных друзей	
9	общественное признание	
10	познание	

№	Ценность	Категория (П / И)
11	продуктивная жизнь	
12	развитие	
13	развлечения	
14	свобода	
15	счастливая семейная жизнь	
16	счастье других	
17	творчество	
18	уверенность в себе	
19	аккуратность	
20	воспитанность	
21	высокие запросы	
22	жизнерадостность	
23	исполнительность	
24	независимость	
25	непримиримость к недостаткам в себе и других	
26	образованность	
27	ответственность	
28	рационализм	
29	самоконтроль	
30	смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	
31	твердая воля	
32	терпимость	
33	широта взглядов	
34	честность	
35	эффективность в делах	
36	чуткость	

Конкретное отнесение ценностей к категориям фиксируется экспертами по итогам категоризации; заполненный протокол хранится в материалах исследования.

Опросник агрессии ВРАQ-24 (А. Басс, М. Перри)
в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского

Бланк методики, инструкция и ключ обработки

Диагностический инструмент поведенческого критерия
в составе диагностического комплекса диссертационного исследования
по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

1. Назначение методики и место в диагностическом комплексе

Опросник агрессии ВРАQ-24 (Buss – Perry Aggression Questionnaire) в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского применяется в составе диагностического комплекса исследования для измерения выраженности агрессивных проявлений как одного из показателей поведенческого критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров. Методика используется совместно с методикой склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла и авторской Картой педагогического наблюдения, образуя триангуляцию инструментов поведенческого критерия.

Опросник измеряет три шкалы агрессивных проявлений: физическую агрессию, гнев и враждебность. Респондент оценивает 24 утверждения по пятибалльной шкале – от 1 («очень на меня не похоже») до 5 («очень на меня похоже»). Источник адаптации: Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. (лаборатория клинической психологии НЦПЗ РАМН). В настоящем приложении приводятся бланк методики, инструкция и ключ обработки в объеме, необходимом для воспроизведения процедуры диагностики.

2. Инструкция испытуемому

Вашему вниманию предложен ряд утверждений. Внимательно прочитайте каждое из них и оцените по пятибалльной шкале. В бланке напротив каждого утверждения отметьте подходящий вариант ответа. Выбирайте тот вариант, который первым приходит в голову. Не пропускайте ни одного утверждения. Старайтесь отвечать максимально правдиво: стараясь представить себя в лучшем свете, Вы ухудшаете результаты теста. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

3. Бланк методики

Фамилия, имя _____

Возраст _____

Группа _____

№	Утверждение	1 Очень не похоже	2 Скорее не похоже	3 Нечто среднее	4 Скорее похоже	5 Очень похоже
1	Иногда я не могу сдерживать желание ударить другого человека					
2	Я быстро вспыхиваю, но и быстро остываю					
3	Бывает, что я просто схожу с ума от ревности					
4	Если меня спровоцировать, я могу ударить другого человека					
5	Я раздражаюсь, когда у меня что-то не получается					
6	Временами мне кажется, что жизнь мне что-то недодала					
7	Если кто-то ударит меня, я дам сдачи					
8	Иногда я чувствую, что вот-вот взорвусь					
9	Другим постоянно везет					
10	Я дерусь чаще, чем окружающие					
11	У меня спокойный характер					
12	Я не понимаю, почему иной раз мне бывает так горько					
13	Если для защиты моих прав мне надо применить физическую силу, я так и сделаю					
14	Некоторые мои друзья считают, что я вспыльчив					
15	Я знаю, что мои так называемые друзья сплетничают обо мне					
16	Некоторые люди своим обращением ко мне могут довести меня до драки					

№	Утверждение	1 Очень не похоже	2 Скорее не похоже	3 Нечто среднее	4 Скорее похоже	5 Очень похоже
17	Иногда я выхожу из себя без особой причины					
18	Я не доверяю слишком доброжелательным людям					
19	Я не могу представить себе причину, достаточную, чтобы ударить другого человека					
20	Мне трудно сдерживать раздражение					
21	Иногда мне кажется, что люди насмеются надо мной за глаза					
22	Бывало, что я угрожал своим знакомым					
23	Если человек слишком мил со мной, значит он от меня что-то хочет					
24	Иногда я настолько выходил из себя, что ломал вещи					

4. Ключ обработки

При обработке по ключу подсчитывается сумма баллов по каждой шкале. Ответы со знаком «+» оцениваются в прямом порядке (ответ «1» – 1 балл, «2» – 2 балла, ..., «5» – 5 баллов). Ответы со знаком «-» (утверждения № 11 и № 19) оцениваются в обратном порядке (ответ «1» – 5 баллов, «2» – 4 балла, ..., «5» – 1 балл).

Таблица Д.1 – Состав шкал опросника ВРАQ-24

Шкала	Утверждения «+»	Утверждения «-»
Физическая агрессия	1, 4, 7, 10, 13, 16, 22, 24	19
Гнев	2, 5, 8, 14, 17, 20	11
Враждебность	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 23	–

Диапазоны баллов: по опроснику в целом – от 24 до 120 баллов; по шкале «физическая агрессия» – от 9 до 45 баллов; по шкале «гнев» – от 7 до 35 баллов; по шкале «враждебность» – от 8 до 40 баллов.

5. Интерпретация результатов

Вывод о выраженности признака делается по аналогии со шкалой нормального распределения:

- до 30 % от общего числа баллов – отсутствие или незначительная выраженность признака;
- выше 60 % от общего числа баллов – явно выраженный признак, склонность к агрессии.

В настоящем исследовании показатели опросника ВРАQ-24 сопоставляются с результатами методики А. Н. Орла и данными авторской Карты педагогического наблюдения; результаты проверки нормальности распределения и согласованности с другими инструментами комплекса приведены в Приложении Ж.

Карта педагогического наблюдения

Авторский инструмент экспертной диагностики поведенческого критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога

Диагностический инструмент диссертационного исследования
по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

1. Назначение и место в диагностическом комплексе

Карта педагогического наблюдения применяется как третий канал диагностики поведенческого критерия в составе общего диагностического комплекса исследования. Карта работает совместно со стандартизированными методиками – диагностикой склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла (СОП) и опросником агрессии ВРАQ-24 в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского.

Назначение третьего канала – обеспечить методическую триангуляцию поведенческого критерия. Стандартизированные методики измеряют декларативные поведенческие установки респондента; карта наблюдения фиксирует наблюдаемое поведение студента в реальной деятельности (учебной, проектной, волонтерской, наставнической). Сопоставление трех источников данных снижает влияние предвзятости социально-желательных ответов и повышает надежность диагностики поведенческого критерия.

Карта заполняется преподавателем-наблюдателем учебной группы один раз в конце учебного семестра по итогам систематического наблюдения за студентом в указанных видах деятельности.

2. Теоретические основания

Теоретическим основанием карты выступают следующие источники:

- положения С. А. Беличевой о поведенческом компоненте структуры внутренней регуляции поведения как третьем уровне регуляции;
- концепция А. Н. Леонтьева о реально действующих мотивах как мотивах, проявляющихся в наблюдаемой деятельности субъекта;
- положения А. В. Красновой о социальной ответственности студента вуза как поведенческой характеристике, проявляющейся в реальной деятельности;
- работы Г. С. Папазян о воспитательном потенциале студенческого событийного волонтерства и И. З. Виситаевой о социальной успешности

студентов средствами волонтерства как пространствах наблюдаемого просоциального поведения.

Концептуальная позиция исследования состоит в том, что устойчивость ценностных ориентиров будущего педагога проявляется не в декларациях, а в реальных поступках в ситуациях морально-правового выбора, в способности противостоять деструктивному групповому давлению и в просоциальной активности в социально значимой деятельности. Эти три проявления определяют структуру показателей карты.

3. Структура карты

Карта оценивает поведение студента по трем показателям, соответствующим содержательной структуре поведенческого критерия:

- Показатель 1. Поведение в ситуациях морально-правового выбора (соблюдение правил совместной деятельности, готовность принять ответственность, конструктивное поведение в ситуациях фрустрации и обнаружения нарушений);
- Показатель 2. Устойчивость к деструктивному групповому давлению (отстаивание собственной позиции при несогласии группы, поведение при попытках вовлечения в этически сомнительные действия);
- Показатель 3. Просоциальная активность в социально значимой деятельности (инициативность в волонтерской и наставнической работе, качество выполнения принятых обязательств, помощь другим без ожидания признания).

По каждому показателю эксперт выбирает одну из позиций: 3 балла – поведение проявляется устойчиво и систематически; 2 балла – при наличии внешнего ориентира или поддержки группы; 1 балл – эпизодически или непоследовательно; «не наблюдалось» – у студента отсутствовали ситуации проявления данного поведения; «нет данных у наблюдателя» – у наблюдателя отсутствуют наблюдательные данные по показателю.

Категории «не наблюдалось» и «нет данных у наблюдателя» содержательно различны: первая означает отсутствие ситуаций проявления у самого студента, вторая – отсутствие наблюдательных возможностей у наблюдателя. Различение этих категорий необходимо для корректной интерпретации результатов.

4. Идентификационные данные

Шифр студента	
Группа (КГ или ЭГ)	
Курс, направление подготовки	
Срез (констатирующий / контрольный)	
Период наблюдения (с – по)	
Эксперт-наблюдатель (Ф. И. О., должность)	

5. Контексты наблюдения

Перед заполнением показателей укажите, в каких контекстах деятельности Вы непосредственно наблюдали студента в течение указанного периода. Отметьте все применимые контексты:

- ☐ Учебная деятельность (лекционные, семинарские, практические занятия)
- ☐ Учебно-исследовательская деятельность (курсовые работы, проекты, конференции)
- ☐ Производственная и педагогическая практика
- ☐ Внеучебная воспитательная деятельность (мероприятия группы, кафедры, факультета)
- ☐ Волонтерская деятельность
- ☐ Наставническая деятельность (работа со школьниками, младшими курсами)
- ☐ Студенческое самоуправление, студенческие объединения
- ☐ Иное: _____

Оценки по показателям проставляются только по тем контекстам, в которых Вы непосредственно наблюдали студента. По показателям, не подтвержденным непосредственным наблюдением, отметьте позицию «нет данных у наблюдателя».

6. Инструкция для эксперта-наблюдателя

Уважаемый эксперт! Прошу Вас оценить поведение студента, шифр которого указан выше, по трем показателям. По каждому показателю отметьте одну из предложенных характеристик.

Обратите внимание на различие позиций: «не наблюдалось» – Вы наблюдали студента в соответствующем контексте, но ситуаций проявления данного типа поведения не возникало; «нет данных у наблюдателя» – Вы не имели возможности наблюдать студента в контекстах, где соответствующее поведение могло бы проявиться. Карта построена в формате выбора готовой характеристики и не требует развернутых письменных пояснений. Время заполнения по одному студенту – 3–5 минут.

7. Оценка по показателям

Показатель 1. Поведение в ситуациях морально-правового выбора

Содержание показателя: соблюдение установленных правил совместной деятельности; готовность принять на себя ответственность за общий результат; конструктивное поведение в ситуациях фрустрации, конфликта, обнаружения нарушений правил. Выберите один вариант:

- ☐ 3 балла – Студент устойчиво соблюдает правила совместной деятельности, добровольно принимает ответственность за общий результат, конструктивно действует в ситуациях фрустрации и при обнаружении нарушений.
- ☐ 2 балла – Студент в основном соблюдает правила и принимает ответственность при наличии внешнего ориентира (контроль преподавателя, поддержка группы); в ситуациях фрустрации иногда теряет конструктивность.

- ☐ 1 балл – Студент эпизодически соблюдает правила, ответственность принимает с внешним содействием; в ситуациях фрустрации часто отступает от норм поведения.
- ☐ Не наблюдалось – соответствующих ситуаций у студента в наблюдении не возникало.
- ☐ Нет данных у наблюдателя – отсутствуют наблюдательные возможности по показателю.

Показатель 2. Устойчивость к деструктивному групповому давлению

Содержание показателя: способность отстаивать собственную позицию при несогласии группы; поведение в ситуациях, когда группа отклоняется от нормы; поведение при попытках вовлечения в этически сомнительные действия. Выберите один вариант:

- ☐ 3 балла – Студент устойчиво отстаивает собственную позицию при несогласии группы, не поддается вовлечению в этически сомнительные действия, обозначает свою позицию открыто и конструктивно.
- ☐ 2 балла – Студент в большинстве случаев сохраняет собственную позицию, но при значительном групповом давлении может уступить или промолчать; в этически сомнительные действия не вовлекается, но открыто их не оспаривает.
- ☐ 1 балл – Студент в основном следует за позицией группы; при несогласии группы свою позицию не отстаивает; может быть вовлечен в групповые отклонения от нормы.
- ☐ Не наблюдалось – соответствующих ситуаций у студента в наблюдении не возникало.
- ☐ Нет данных у наблюдателя – отсутствуют наблюдательные возможности по показателю.

Показатель 3. Просоциальная активность в социально значимой деятельности

Содержание показателя: инициативность в волонтерской и наставнической работе; качество выполнения принятых обязательств; помощь другим без ожидания признания; включенность в социально значимые проекты с долгосрочным эффектом. Выберите один вариант:

- ☐ 3 балла – Студент инициативен в социально значимой деятельности, добросовестно выполняет принятые обязательства, помогает другим без ожидания выгоды, включен в долгосрочные социальные проекты.
- ☐ 2 балла – Студент участвует в социально значимой деятельности при наличии внешнего предложения или поддержки группы; обязательства выполняет добросовестно при внешнем напоминании; помогает другим в стандартных ситуациях.
- ☐ 1 балл – Студент эпизодически участвует в социально значимой деятельности; обязательства выполняет формально или с задержками; помощь другим оказывает редко.
- ☐ Не наблюдалось – студент не участвовал в социально значимой деятельности в течение периода наблюдения.
- ☐ Нет данных у наблюдателя – отсутствуют наблюдательные возможности по показателю.

8. Итоговый балл

Сумма баллов по трем показателям (из 9)	
Число показателей с оценкой «не наблюдалось» (из 3)	
Число показателей с оценкой «нет данных у наблюдателя» (из 3)	

Подпись эксперта-наблюдателя: _____ Дата: _____

9. Этический протокол наблюдения

Сбор данных по карте наблюдения осуществляется с соблюдением требований профессиональной этики психолого-педагогических исследований и

норм Федерального закона «О персональных данных». Перед началом периода наблюдения студенты учебных групп, участвующих в исследовании, информируются о целях и процедуре исследования и оформляют письменное согласие на участие.

Данные карты наблюдения используются исключительно в научных целях в рамках диссертационного исследования. Наблюдатель не вправе использовать выставленные в карте оценки для принятия академических решений в отношении студента (выставление оценок по дисциплинам, рекомендации, характеристики). Заполненные карты передаются исследователю в кодированном виде, без указания фамилии студента. Таблица соответствия индивидуальных шифров и фамилий хранится в защищенном файле с разграничением доступа; доступ к ней имеют только исследователь и научный руководитель. Срок хранения первичных данных – пять лет с момента защиты диссертации.

10. Методические замечания для исследователя

10.1. Перевод итогового балла в уровень

Перевод итогового балла в уровень сформированности по карте наблюдения производится только в том случае, если по всем трем показателям выставлены числовые оценки (от 1 до 3 баллов). При наличии хотя бы одной позиции «не наблюдалось» или «нет данных у наблюдателя» балл по карте не рассчитывается, и поведенческий критерий определяется по двум стандартизированным методикам (СОП А. Н. Орла, ВРАQ-24) с фиксацией методического обоснования.

Таблица Е.1 – Перевод суммарного балла карты в уровень

Уровень	Сумма баллов	Качественная характеристика
Высокий	7–9 ($\geq 78\%$)	Устойчивое поведение по большинству показателей
Средний	5–6 (56–77 %)	Поведение с внешней поддержкой по большинству показателей
Низкий	3–4 ($< 56\%$)	Эпизодическое или несформированное поведение по большинству показателей

10.2. Контрольная сверка надежности оценок

Для обеспечения межэкспертной надежности оценок карты рекомендуется параллельная оценка не менее 25 % выборки (приблизительно 50 студентов из 200) двумя независимыми экспертами-наблюдателями. По параллельным оценкам рассчитывается взвешенный коэффициент Коэна (κ) с приемлемым значением $\kappa \geq 0,7$. Если организационные условия не позволяют обеспечить параллельную оценку 25 % выборки, размер контрольной подвыборки определяется по согласованию с научным руководителем, но не менее 10 % выборки (20 студентов); при меньшем объеме сверки методическое обоснование одиночного наблюдения дополняется обращением к принципу триангуляции с двумя стандартизированными методиками.

10.3. Интеграция с СОП А. Н. Орла и ВРАQ-24

Итоговый уровень поведенческого критерия определяется по результатам трех инструментов – СОП А. Н. Орла, ВРАQ-24 и карты наблюдения. Алгоритм интеграции:

- Шаг 1. Для каждого инструмента определяется уровень студента (высокий / средний / низкий) по соответствующему ключу.
- Шаг 2. Если уровни совпадают по двум или трем инструментам, итоговый уровень фиксируется по правилу большинства.
- Шаг 3. При полном расхождении трех инструментов приоритет отдается стандартизированной методике с наибольшей психометрической обоснованностью – СОП А. Н. Орла; карта наблюдения и ВРАQ-24 рассматриваются как уточняющие источники.
- Шаг 4. При расхождении уровней по СОП и карте наблюдения на два уровня (высокий против низкого) данные студента маркируются как требующие дополнительной интерпретации и анализируются отдельно с фиксацией методического обоснования.

Сводные статистические таблицы

*Результаты проверки нормальности распределения, описательные статистики
и корреляционный анализ данных констатирующего этапа*

Материалы диссертационного исследования
по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

В настоящем приложении представлены сводные результаты статистической обработки данных констатирующего этапа исследования (объем выборки $N = 200$): проверка соответствия эмпирических распределений нормальному закону по критерию Шапиро-Уилка (Таблица Ж.1), описательные статистики по всем диагностируемым переменным (Таблица Ж.2) и матрица корреляций интегральных показателей диагностического комплекса (Таблица Ж.3). Результаты сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп (U-критерий Манна-Уитни, t-критерий) и дисперсионного анализа конвергентной валидности приведены в основном тексте параграфов 2.1 и 2.3 диссертации.

1. Проверка нормальности распределения (критерий Шапиро-Уилка)

Проверка выполнена по всем диагностируемым переменным. Распределение большинства переменных статистически значимо отличается от нормального ($p < 0,05$), что обосновывает применение преимущественно непараметрических методов статистической обработки.

Таблица Ж.1 – Результаты проверки нормальности распределения (критерий Шапиро-Уилка, $N = 200$)

Переменная	N	W	p
ШБУ: Доброжелательность мира	200	0,964	< 0,001
ШБУ: Справедливость мира	200	0,964	< 0,001
ШБУ: Образ Я	200	0,934	< 0,001
ШБУ: Убеждение об удаче	200	0,918	< 0,001
ШБУ: Убеждение о контроле	200	0,948	< 0,001
ШБУ: Общая сумма (37-222)	200	0,954	< 0,001
ВРАQ: Физическая агрессия (9 пунктов)	200	0,989	0,112
ВРАQ: Гнев (7 пунктов)	200	0,983	0,016
ВРАQ: Враждебность (8 пунктов)	200	0,983	0,014
ВРАQ: Общий балл (24-120)	200	0,984	0,027
Рокич Т1: Активная деятельная жизнь	200	0,900	< 0,001
Рокич Т2: Жизненная мудрость	200	0,893	< 0,001
Рокич Т3: Здоровье	200	0,798	< 0,001
Рокич Т4: Интересная работа	200	0,930	< 0,001
Рокич Т5: Красота природы и искусства	200	0,796	< 0,001
Рокич Т6: Любовь	200	0,849	< 0,001
Рокич Т7: Материально обеспеченная жизнь	200	0,882	< 0,001
Рокич Т8: Наличие хороших и верных друзей	200	0,866	< 0,001
Рокич Т9: Общественное признание	200	0,824	< 0,001
Рокич Т10: Познание	200	0,947	< 0,001
Рокич Т11: Продуктивная жизнь	200	0,890	< 0,001

Переменная	N	W	p
Рокич Т12: Развитие	200	0,905	< 0,001
Рокич Т13: Развлечения	200	0,827	< 0,001
Рокич Т14: Свобода	200	0,927	< 0,001
Рокич Т15: Счастливая семейная жизнь	200	0,807	< 0,001
Рокич Т16: Счастье других	200	0,878	< 0,001
Рокич Т17: Творчество	200	0,856	< 0,001
Рокич Т18: Уверенность в себе	200	0,878	< 0,001
Рокич И1: Аккуратность	200	0,883	< 0,001
Рокич И2: Воспитанность	200	0,822	< 0,001
Рокич И3: Высокие запросы	200	0,810	< 0,001
Рокич И4: Жизнерадостность	200	0,886	< 0,001
Рокич И5: Исполнительность	200	0,842	< 0,001
Рокич И6: Независимость	200	0,862	< 0,001
Рокич И7: Непримируемость к недостаткам	200	0,822	< 0,001
Рокич И8: Образованность	200	0,826	< 0,001
Рокич И9: Ответственность	200	0,816	< 0,001
Рокич И10: Рационализм	200	0,886	< 0,001
Рокич И11: Самоконтроль	200	0,917	< 0,001
Рокич И12: Смелость в отстаивании мнения	200	0,790	< 0,001
Рокич И13: Твердая воля	200	0,916	< 0,001
Рокич И14: Терпимость	200	0,913	< 0,001
Рокич И15: Широта взглядов	200	0,923	< 0,001
Рокич И16: Честность	200	0,853	< 0,001
Рокич И17: Эффективность в делах	200	0,912	< 0,001
Рокич И18: Чуткость	200	0,928	< 0,001
Авторская методика: прямые шкальные (17 пунктов)	200	0,981	0,008
Авторская методика: обратные (11 пунктов, инв.)	200	0,988	0,086
Авторская методика: кейсы (4 пункта)	200	0,956	< 0,001
Авторская методика: открытые (3 пункта)	200	0,955	< 0,001
Авторская методика: общий балл (28–168)	200	0,973	< 0,001
СОП Ш1 сырой: Соц-желательн.	200	0,900	< 0,001
СОП Ш2 сырой: Преодолен. норм	200	0,987	0,056
СОП Ш3 сырой: Аддикции	200	0,981	0,007
СОП Ш4 сырой: Самоповреждение	200	0,985	0,029
СОП Ш5 сырой: Агрессия	200	0,990	0,164
СОП Ш6 сырой: Волевой контроль	200	0,977	0,003
СОП Ш7 сырой: Делинквентн.	200	0,985	0,028
СОП Ш8 сырой: Жен.соц.роль (ТОЛЬКО Ж)	150	0,965	< 0,001

Соответствие нормальному распределению зафиксировано по шкале физической агрессии опросника ВРАQ-24 ($W = 0,989$; $p = 0,112$); по ряду других шкал распределение близко к нормальному, но статистически отличается от него на уровне $p < 0,05$.

2. Описательные статистики

По всем диагностируемым переменным рассчитаны среднее арифметическое (М), минимальное и максимальное значения, стандартное отклонение (σ).

Таблица Ж.2 – Описательные статистики диагностируемых переменных (N = 200)

Переменная	N	М	Мин.	Макс.	σ
WAS_BW	200	30,005	12,000	46,000	4,967
WAS_JW	200	20,725	13,000	31,000	3,245
WAS_SI	200	23,660	9,000	37,000	4,174
WAS_LK	200	25,890	10,000	40,000	4,942
WAS_CT	200	24,920	17,000	36,000	3,357
WAS_TOT	200	125,200	71,000	188,000	19,132
BPAQ_PA	200	26,855	11,000	40,000	5,334
BPAQ_AN	200	22,280	11,000	33,000	4,165
BPAQ_HO	200	23,845	11,000	35,000	4,535
BPAQ_TOT	200	72,980	36,000	106,000	13,258
ROK_T01	200	8,835	1,000	18,000	3,849
ROK_T02	200	8,405	1,000	18,000	4,624
ROK_T03	200	6,050	1,000	18,000	5,866
ROK_T04	200	9,330	1,000	18,000	4,363
ROK_T05	200	11,985	1,000	18,000	5,287
ROK_T06	200	7,540	1,000	18,000	5,255
ROK_T07	200	11,195	1,000	18,000	4,339
ROK_T08	200	7,720	1,000	18,000	5,006
ROK_T09	200	12,325	1,000	18,000	5,433
ROK_T10	200	9,430	1,000	18,000	3,994
ROK_T11	200	10,455	1,000	18,000	4,134
ROK_T12	200	8,295	1,000	18,000	4,188
ROK_T13	200	12,285	1,000	18,000	6,070
ROK_T14	200	9,925	1,000	18,000	4,080
ROK_T15	200	6,525	1,000	18,000	5,400
ROK_T16	200	11,000	1,000	18,000	4,805
ROK_T17	200	11,760	1,000	18,000	4,831
ROK_T18	200	7,940	1,000	18,000	4,666
ROK_I01	200	7,765	1,000	18,000	4,517
ROK_I02	200	6,520	1,000	18,000	5,991
ROK_I03	200	12,155	1,000	18,000	5,699
ROK_I04	200	8,495	1,000	18,000	4,153
ROK_I05	200	7,635	1,000	18,000	4,649
ROK_I06	200	11,725	1,000	18,000	4,493
ROK_I07	200	12,550	1,000	18,000	5,996
ROK_I08	200	7,315	1,000	18,000	5,425
ROK_I09	200	6,395	1,000	18,000	5,264
ROK_I10	200	10,240	1,000	18,000	5,173
ROK_I11	200	9,455	1,000	18,000	4,037
ROK_I12	200	12,355	1,000	18,000	5,099
ROK_I13	200	9,945	1,000	18,000	4,118

Переменная	N	M	Мин.	Макс.	σ
ROK_I14	200	10,195	1,000	18,000	3,675
ROK_I15	200	10,385	1,000	18,000	4,423
ROK_I16	200	7,910	1,000	18,000	4,980
ROK_I17	200	10,690	1,000	18,000	4,424
ROK_I18	200	9,270	1,000	18,000	3,998
KONT_DIR	200	54,320	33,000	81,000	9,955
KONT_INV	200	38,870	24,000	55,000	6,382
KONT_CAS	200	8,205	2,000	17,000	3,227
KONT_OPN	200	5,910	0,000	12,000	2,233
KONT_TOT	200	107,305	66,000	161,000	20,859
SOP_R1	200	5,010	2,000	10,000	1,540
SOP_R2	200	9,845	1,000	21,000	3,290
SOP_R3	200	10,410	2,000	19,000	4,059
SOP_R4	200	11,950	2,000	20,000	3,189
SOP_R5	200	14,010	5,000	24,000	3,503
SOP_R6	200	9,575	3,000	15,000	2,200
SOP_R7	200	9,245	0,000	20,000	4,084
SOP_R8	150	5,300	0,000	10,000	1,775
SOP_T1	200	62,089	47,000	80,000	7,021
SOP_T2	200	60,597	30,400	80,000	10,930
SOP_T3	200	54,893	35,700	76,200	9,324
SOP_T4	200	56,543	27,900	80,000	9,374
SOP_T5	200	56,523	35,000	77,400	8,610
SOP_T6	200	53,634	33,300	71,200	6,738
SOP_T7	200	57,596	34,200	80,000	10,476
SOP_T8	150	49,200	28,000	68,000	7,100

Обозначения переменных: *WAS* – шкала базисных убеждений (*BW* – доброжелательность мира, *JW* – справедливость, *SI* – образ Я, *LK* – удача, *CT* – убеждения о контроле, *TOT* – общий показатель); *BPAQ* – опросник агрессии (*PA* – физическая агрессия, *AN* – гнев, *HO* – враждебность, *TOT* – общий балл); *ROK_T01–T18* – терминальные ценности, *ROK_I01–I18* – инструментальные ценности теста Рокича; *KONT* – авторская методика осведомленности (*DIR* – прямые шкальные, *INV* – обратные, *CAS* – кейсы, *OPN* – открытые, *TOT* – общий балл); *SOP_R1–R8* – сырые баллы шкал методики СОП, *SOP_T1–T8* – Т-баллы шкал СОП.

3. Корреляционный анализ интегральных показателей

Для проверки конвергентной валидности диагностического комплекса рассчитаны коэффициенты ранговой корреляции Спирмена [204] между

интегральными показателями методик. Все коэффициенты значимы на уровне $p < 0,01$. Матрица корреляций представлена в Таблице Ж.3.

Таблица Ж.3 – Корреляции интегральных показателей диагностического комплекса (r Спирмена, $N = 200$)

Показатель	ШБУ	ВРАQ	Осведомл.	ИСПЦН	СОП
ШБУ (общий)	1,000	-0,886	0,895	0,666	-0,744
ВРАQ-24 (общий)	-0,886	1,000	-0,932	-0,738	0,884
Методика осведомленности (общий)	0,895	-0,932	1,000	0,768	-0,901
ИСПЦН	0,666	-0,738	0,768	1,000	-0,733
СОП (интегр. Т-балл)	-0,744	0,884	-0,901	-0,733	1,000

Зафиксированная структура корреляций соответствует теоретическому положению о согласованности компонентов устойчивых ценностных ориентиров: показатели когнитивного и ценностного критериев (методика осведомленности, ШБУ, ИСПЦН) положительно связаны между собой и отрицательно – с показателями агрессии и склонности к отклоняющемуся поведению (ВРАQ-24, СОП). Полная корреляционная матрица по всем 67 переменным исследования хранится в материалах исследования.

4. Факторный анализ диагностического комплекса

Факторный анализ выполнен методом главных компонент по всему массиву диагностируемых переменных ($N = 200$). Первый фактор объясняет 33,20 % общей дисперсии данных и включает все интегральные показатели исследования с факторными нагрузками выше 0,70 по модулю. Положительные нагрузки на первый фактор получили: общий балл авторской методики осведомленности (0,974), общий показатель ИСПЦН (0,843), общий показатель шкалы базисных убеждений (0,907) и все ее субшкалы (0,796–0,885). Отрицательные нагрузки на первый фактор получили: общий балл опросника ВРАQ-24 (–0,959) и все его субшкалы (–0,879 до –0,925), интегральный Т-балл методики А. Н. Орла (–0,927) и его содержательные шкалы (–0,624 до –0,852). Полученная факторная структура свидетельствует о наличии единого латентного фактора, объединяющего все интегральные показатели трех критериев и интерпретируемого как «устойчивость ценностных ориентиров будущего педагога». Второй, третий, четвертый и пятый

факторы дают существенно меньшие вклады в общую дисперсию (3,90 %, 3,60 %, 3,42 %, 3,18 % соответственно) и интерпретируются как локальные. Полные результаты факторного анализа хранятся в материалах исследования.

5. Дисперсионный анализ (конвергентная валидность Карты педагогического наблюдения)

Однофакторный дисперсионный анализ выполнен для проверки конвергентной валидности авторской Карты педагогического наблюдения с показателями стандартизированных методик. По каждому из трех показателей Карты педагогического наблюдения зафиксированы статистически значимые различия между группами студентов с высоким, средним и низким уровнями наблюдаемого поведения по всем интегральным показателям диагностического комплекса ($p < 0,001$), что подтверждает конвергентную валидность авторского инструмента наблюдения.

Совокупность результатов корреляционного, факторного и дисперсионного анализа подтверждает теоретическую и эмпирическую согласованность выделенных критериев и обоснованность критериально-диагностического компонента модели.

Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП)**А. Н. Орла***Тестовый материал, ключи и таблица перевода в Т-баллы*

Диагностический инструмент поведенческого критерия
в составе диагностического комплекса диссертационного исследования
по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

1. Назначение методики и место в диагностическом комплексе

Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А. Н. Орла – стандартизированный тест-опросник, предназначенный для измерения готовности (склонности) к реализации различных форм отклоняющегося поведения. В составе диагностического комплекса исследования методика применяется как ведущий стандартизированный инструмент поведенческого критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров и используется совместно с опросником агрессии ВРАQ-24 и авторской Картой педагогического наблюдения.

Опросник представляет собой набор психодиагностических шкал, направленных на измерение склонности к отдельным формам девиантного поведения. Шкалы делятся на содержательные и служебную. Содержательные шкалы измеряют психологическое содержание комплекса связанных между собой форм девиантного поведения; служебная шкала измеряет предрасположенность испытуемого давать о себе социально-одобряемую информацию, что позволяет оценить достоверность результатов и при необходимости скорректировать показатели содержательных шкал. Методика имеет мужской и женский варианты.

2. Инструкция испытуемому

Перед вами ряд утверждений. Они касаются некоторых сторон вашей жизни, вашего характера, привычек. Прочтите утверждение и решите, верно ли оно по отношению к вам. Если верно – в бланке ответов рядом с номером утверждения отметьте вариант «да»; если неверно – вариант «нет». Если затрудняетесь ответить, выберите вариант, который все-таки больше соответствует вашему мнению. Отвечайте на все пункты опросника. Важна ваша первая реакция на содержание утверждений; здесь не может быть «правильных» или «неправильных» ответов. Стремление «улучшить» или «ухудшить» ответы приводит к недостоверным результатам.

3. Тестовый материал. Мужской вариант

1. Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.

2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.

3. Я охотно записался бы добровольцем для участия в каких-либо боевых действиях.

4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.

5. Тот, кто в детстве не дрался, вырастает «маменькиным сынком» и ничего не может добиться в жизни.

6. Я бы взялся за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили.

7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.

8. Иногда бывает, что я немного хвастаюсь.

9. Если бы мне пришлось стать военным, то я хотел бы быть летчиком-истребителем.

10. Я ценю в людях осторожность и осмотрительность.

11. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы.

12. Я предпочел бы работу, связанную с переменами и путешествиями.

13. Я всегда говорю только правду.

14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества – это вполне нормально.

15. Даже если я злюсь, то стараюсь не прибегать к ругательствам.

16. Я думаю, что мне бы понравилось охотиться на львов.

17. Если меня обидели, то я обязательно должен отомстить.

18. Человек должен иметь право выпивать столько, сколько он хочет.

19. Если мой приятель опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.

20. Мне обычно затрудняет работу требование сделать ее к определенному сроку.

21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.

22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь сильное сексуальное (половое) влечение.

23. Я иногда не слушаюсь родителей.

24. Если при покупке автомобиля мне придется выбирать между скоростью и безопасностью, то я выберу безопасность.

25. Я думаю, что мне понравилось бы заниматься боксом.

26. Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин.

27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.

28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.

29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица: «Семь раз отмерь, один раз отрежь».

30. Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте.

31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.

32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это невыгодно.

33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.

34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».

35. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных напитков.

36. Мне редко удастся заставить себя продолжать работу после ряда обидных неудач.

37. Если бы в наше время проводились бои гладиаторов, то я бы обязательно в них поучаствовал.

38. Бывает, что иногда я говорю неправду.

39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.

40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.

41. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным разбойником.

42. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.

43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил.

44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.
45. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки – это плохое кино.
46. Когда люди стремятся к новым необычным ощущениям и переживаниям – это нормально.
47. Иногда я скучаю на уроках.
48. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
49. Если человек раздражает меня, то я готов высказать ему все, что я о нем думаю.
50. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
51. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.
52. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.
53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
54. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.
55. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить окружающих.
56. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
57. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
58. Мне больше нравится читать о приключениях, чем о любовных историях.
59. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.
60. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.
61. Меня раздражает, когда девушки курят.
62. Мне нравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.

63. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимал, что сейчас не время и не место.

64. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.

65. Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда ради забавы я это делаю.

66. Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.

67. Удовольствие – это главное, к чему стоит стремиться в жизни.

68. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.

69. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.

70. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым начать драку.

71. Я могу вспомнить случаи, когда я был таким злым, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.

72. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.

73. Мне понравилось бы прыгать с парашютом.

74. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно преувеличивают.

75. Я редко даю сдачи, даже если кто-то ударит меня.

76. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.

77. Когда человек в пылу спора прибегает к «сильным» выражениям – это нормально.

78. Я часто не могу сдерживать свои чувства.

79. Бывало, что я опаздывал на уроки.

80. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.

81. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.

82. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.

83. Иногда случалось, что я не выполнял домашнее задание.

84. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.

85. Мне кажется, что я не способен ударить человека.

86. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.

87. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.

88. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.

89. Иногда я бываю так раздражен, что стучу по столу кулаком.

4. Тестовый материал. Женский вариант

1. Я стремлюсь в одежде следовать самой современной моде или даже опережать ее.

2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должна сделать сегодня.

3. Если бы была такая возможность, то я бы с удовольствием пошла служить в армию.

4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.

5. Чтобы добиться своего, девушка иногда может и подраться.

6. Я бы взялась за опасную для здоровья работу, если бы за нее хорошо платили.

7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.

8. Я иногда люблю посплетничать.

9. Мне нравятся профессии, связанные с риском для жизни.

10. Мне нравится, когда моя одежда и внешний вид раздражают людей старшего поколения.

11. Только глупые и трусливые люди выполняют все правила и законы.

12. Я предпочла бы работу, связанную с переменами и путешествиями, даже если она опасна для жизни.

13. Я всегда говорю только правду.

14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества – это нормально.

15. Даже если я злюсь, то стараюсь никого не ругать.

16. Я с удовольствием смотрю боевики.

17. Если меня обидели, то я обязательно должна отомстить.
18. Человек должен иметь право выпивать, сколько он хочет и где он хочет.
19. Если моя подруга опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне часто бывает трудно сделать работу к точно определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если чего-нибудь сильно хочешь.
23. Бывало, что я не слушалась родителей.
24. В автомобиле я больше ценю безопасность, чем скорость.
25. Я думаю, что мне понравилось бы заниматься каратэ или похожим видом спорта.
26. Мне бы понравилась работа официантки в ресторане.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица: «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда плачу за проезд в общественном транспорте.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.
32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это не выгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадала в неприятную историю после употребления спиртных напитков.
36. Я часто не могу заставить себя продолжать какое-либо занятие после обидной неудачи.
37. Многие запреты в области секса старомодны и их можно отбросить.
38. Бывает, что иногда я говорю неправду.

39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родилась в древние времена, то стала бы благородной разбойницей.
42. Добиваться победы в споре нужно любой ценой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпила.
44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.
45. Если в фильме нет ни одной приличной драки – это плохое кино.
46. Бывает я скучаю на уроках.
47. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
48. Если человек раздражает меня, то я готова высказать ему все, что о нем думаю.
49. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
50. Мне бы понравилась профессия дрессировщицы хищных зверей.
51. Мне нравится ощущать скорость при быстрой езде на автомобиле и мотоцикле.
52. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
53. Бывает, что я с интересом слушаю неприличный, но смешной анекдот.
54. Мне нравится иногда смущать и ставить в неловкое положение окружающих.
55. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
56. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
57. Мне больше нравится читать о кровавых преступлениях или о катастрофах.

58. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.

59. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.

60. Я считаю вполне нормальным, если девушка курит.

61. Мне нравится состояние, которое наступает, когда выпьешь в меру и в хорошей компании.

62. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимала, что сейчас не время и не место.

63. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.

64. Некоторые люди побаиваются меня.

65. Я бы хотела присутствовать при казни преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.

66. Удовольствие – это главное, к чему стоит стремиться в жизни.

67. Если бы могла, то с удовольствием поучаствовала бы в автомобильных гонках.

68. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.

69. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готова первым начать драку.

70. Я могу вспомнить случаи, когда я настолько разозлилась, что хватала первую попавшуюся под руку вещь и ломала ее.

71. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.

72. Мне бы хотелось из любопытства прыгнуть с парашютом.

73. Вредное воздействие алкоголя и табака на человека сильно преувеличивают.

74. Счастливы те, кто умирают молодыми.

75. Я получаю удовольствие, когда немного рискую.

76. Когда человек в пылу спора прибегает к ругательствам – это допустимо.

77. Я часто не могу сдерживать свои чувства.

78. Бывало, что я опаздывала на уроки.

79. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.

80. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.
81. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.
82. Иногда случалось, что я не выполняла школьное домашнее задание.
83. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.
84. Бывают случаи, когда я могу ударить человека.
85. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.
86. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.
87. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.
88. Иногда я бываю так раздражена, что громко кричу.
89. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.
90. Я бы попробовал какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знал, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.
91. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.
92. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
93. Когда я злюсь, то мне хочется громко обругать виновника моих неприятностей.
94. Я думаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.
95. Я бы с удовольствием покаталась на горных лыжах с крутого склона.
96. Иногда, если кто-то причиняет мне боль, то это бывает даже приятно.
97. Я бы с удовольствием занималась в бассейне прыжками с вышки.
98. Мне иногда не хочется жить.

Шкала принятия женской социальной роли (шкала 8) опирается также на дополнительные пункты женского варианта (№ 99–107), приводимые в полном методическом руководстве методики.

5. Ключи к тесту

Каждому ответу, совпадающему с ключом, присваивается 1 балл. По каждой шкале подсчитывается суммарный первичный («сырой») балл.

Мужской вариант

1. Шкала установки на социально-желательные ответы

2 (нет), 4 (нет), 6 (нет), 13 (да), 21 (нет), 23 (нет), 30 (да), 32 (да), 33 (нет), 38 (нет), 47 (нет), 54 (нет), 79 (нет), 83 (нет), 87 (нет).

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил

1 (нет), 10 (нет), 11 (да), 22 (да), 34 (да), 41 (да), 44 (да), 50 (да), 53 (да), 55 (нет), 59 (да), 61 (нет), 80 (да), 86 (нет), 88 (да), 91 (да), 93 (нет).

3. Шкала склонности к аддиктивному поведению

14 (да), 18 (да), 22 (да), 26 (да), 27 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 43 (да), 46 (да), 59 (да), 60 (да), 62 (да), 63 (да), 64 (да), 67 (да), 74 (да), 81 (да), 91 (да), 95 (нет).

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

3 (да), 6 (да), 9 (да), 12 (да), 16 (да), 24 (нет), 27 (да), 28 (да), 37 (да), 39 (да), 51 (да), 52 (да), 58 (да), 68 (да), 73 (да), 76 (нет), 90 (да), 91 (да), 92 (да), 96 (да), 98 (да).

5. Шкала склонности к агрессии и насилию

3 (да), 5 (да), 15 (нет), 16 (да), 17 (да), 25 (да), 37 (да), 40 (нет), 42 (да), 45 (да), 48 (да), 49 (да), 51 (да), 65 (да), 66 (да), 70 (да), 71 (да), 72 (да), 75 (нет), 77 (да), 82 (нет), 89 (да), 94 (да), 97 (да).

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций

7 (да), 19 (да), 20 (да), 29 (нет), 36 (да), 49 (да), 56 (да), 57 (да), 69 (да), 70 (да), 71 (да), 78 (да), 84 (да), 89 (да), 94 (да).

7. Шкала склонности к делинквентному поведению

18 (да), 26 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 42 (да), 43 (да), 44 (да), 48 (да), 52 (да), 55 (нет), 61 (нет), 62 (да), 63 (да), 64 (да), 67 (да), 74 (да), 86 (нет), 91 (да), 94 (да).

Женский вариант

1. Шкала установки на социально-желательные ответы

2 (нет), 4 (нет), 8 (нет), 13 (да), 21 (нет), 30 (да), 32 (да), 33 (нет), 38 (нет), 54 (нет), 79 (нет), 83 (нет), 87 (нет).

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил

1 (да), 10 (нет), 11 (да), 22 (да), 34 (да), 41 (да), 44 (да), 50 (да), 53 (да), 55 (да), 59 (да), 61 (да), 80 (да), 86 (нет), 91 (да), 93 (нет).

3. Шкала склонности к аддиктивному поведению

14 (да), 18 (да), 22 (да), 26 (да), 27 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 43 (да), 59 (да), 60 (да), 62 (да), 63 (да), 64 (да), 67 (да), 74 (да), 81 (да), 91 (да), 95 (нет).

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

3 (да), 6 (да), 9 (да), 12 (да), 24 (нет), 27 (да), 28 (да), 39 (да), 51 (да), 52 (да), 58 (да), 68 (да), 73 (да), 75 (да), 76 (да), 90 (да), 91 (да), 92 (да), 96 (да), 98 (да), 99 (да).

5. Шкала склонности к агрессии и насилию

3 (да), 5 (да), 15 (нет), 16 (да), 17 (да), 25 (да), 40 (нет), 42 (да), 45 (да), 48 (да), 49 (да), 51 (да), 65 (да), 66 (да), 71 (да), 77 (да), 82 (да), 85 (да), 89 (да), 94 (да), 101 (да), 102 (да), 103 (да), 104 (да).

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций

7 (да), 19 (да), 20 (да), 29 (нет), 36 (да), 49 (да), 56 (да), 57 (да), 69 (да), 70 (да), 71 (да), 78 (да), 84 (да), 89 (да), 94 (да).

7. Шкала склонности к делинквентному поведению

1 (да), 3 (да), 7 (да), 11 (да), 25 (да), 28 (да), 31 (да), 35 (да), 43 (да), 48 (да), 53 (да), 58 (да), 61 (да), 63 (да), 64 (да), 66 (да), 79 (да), 93 (нет), 98 (да), 99 (да), 102 (да).

8. Шкала принятия женской социальной роли

3 (нет), 5 (нет), 9 (нет), 16 (нет), 18 (нет), 25 (нет), 41 (нет), 45 (нет), 51 (нет), 58 (нет), 61 (нет), 68 (нет), 73 (нет), 85 (нет), 93 (да), 95 (да), 96 (нет), 105 (да), 106 (нет), 107 (да).

6. Обработка результатов

По каждой шкале подсчитывается суммарный первичный балл. При отклонении индивидуального результата от среднего суммарного балла по шкале более чем на одно стандартное отклонение ($1S$) измеряемая характеристика считается выраженной; при значении ниже среднего на $1S$ – мало выраженной.

Для приведения результатов к сопоставимому виду первичные баллы переводятся в стандартные Т-баллы. Перед переводом первичные баллы содержательных шкал при необходимости корректируются с учетом значения служебной шкалы (шкала 1) по коэффициентам коррекции, приведенным в методическом руководстве методики. Перевод первичных баллов в Т-баллы выполняется по таблице норм (Таблица И.1).

7. Таблица перевода первичных баллов в Т-баллы

Таблица И.1 – Перевод «сырых» баллов в Т-баллы по шкалам методики СОП

«Сырой» балл	Ш1	Ш2	Ш3	Ш4	Ш5	Ш6	Ш7
0	35	–	26	–	–	30	–
1	44	27	28	24	24	26	32
2	50	31	30	26	27	30	34
3	55	34	33	29	29	33	37
4	58	37	35	32	31	37	39
5	62	40	37	35	34	40	41
6	65	43	39	37	36	44	43
7	67	46	42	40	39	48	46
8	70	50	44	43	41	51	48
9	74	53	46	45	43	55	50
10	85	56	48	48	46	58	53
11	89	59	50	51	48	62	55
12	–	63	53	54	51	65	57
13	–	66	55	56	53	69	59

«Сырой» балл	Ш1	Ш2	Ш3	Ш4	Ш5	Ш6	Ш7
14	–	69	57	59	55	73	62
15	–	72	59	62	58	77	64
16	–	75	62	64	60	81	66
17	–	78	64	67	62	85	68
18	–	81	66	70	65	–	71
19	–	84	68	72	67	–	73
20	–	87	70	75	70	–	75
21	–	90	72	78	72	–	77
22	–	–	74	81	74	–	79
23	–	–	76	84	77	–	81
24	–	–	78	87	79	–	83
25	–	–	80	90	81	–	85
26	–	–	82	–	83	–	87
27	–	–	84	–	85	–	–
28	–	–	87	–	–	–	–
29	–	–	89	–	–	–	–

Обозначения шкал: Ш1 – установка на социально-желательные ответы; Ш2 – склонность к преодолению норм и правил; Ш3 – склонность к аддиктивному поведению; Ш4 – склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; Ш5 – склонность к агрессии и насилию; Ш6 – волевой контроль эмоциональных реакций; Ш7 – склонность к делинквентному поведению. Прочерк означает, что соответствующее значение «сырого» балла для данной шкалы в таблице норм отсутствует.

8. Интерпретация шкал

Шкала 1. Установка на социально-желательные ответы (служебная)

Измеряет готовность испытуемого представить себя в благоприятном свете.

Показатели 50–60 Т-баллов – умеренная тенденция давать социально-желательные

ответы; свыше 60 баллов – стремление демонстрировать строгое соблюдение норм и настороженность к ситуации обследования; 70–89 баллов – высокая настороженность и сомнительная достоверность результатов по основным шкалам. Показатели ниже 50 Т-баллов означают, что испытуемый не склонен корректировать ответы в направлении социальной желательности.

Шкала 2. Склонность к преодолению норм и правил

Измеряет предрасположенность к преодолению норм, к отрицанию общепринятых образцов поведения. 50–60 Т-баллов – выраженность нонконформистских установок; 60–70 – чрезвычайная выраженность, негативизм и сомнительная достоверность; ниже 50 – конформные установки, склонность следовать общепринятым нормам.

Шкала 3. Склонность к аддиктивному поведению

Измеряет готовность к реализации аддиктивного поведения. 50–70 Т-баллов – предрасположенность к уходу от реальности, гедонистически ориентированные нормы; свыше 70 – сомнительность результатов либо выраженная потребность в аддиктивных состояниях; ниже 50 – невыраженность тенденций либо хороший социальный контроль.

Шкала 4. Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

Измеряет готовность к аутоагрессивному поведению. 50–70 Т-баллов – низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, потребность в острых ощущениях; свыше 70 – сомнительная достоверность; ниже 50 – отсутствие готовности к саморазрушающему поведению.

Шкала 5. Склонность к агрессии и насилию

Измеряет готовность к реализации агрессивных тенденций. 50–60 Т-баллов – наличие агрессивных тенденций; 60–70 – агрессивная направленность личности, склонность решать проблемы насилием; свыше 70 – сомнительная достоверность; ниже 50 – невыраженность агрессии, неприемлемость насилия.

Шкала 6. Волевой контроль эмоциональных реакций (обратная шкала)

Измеряет склонность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. 60–70 Т-баллов – слабость волевого контроля, склонность реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении; ниже 50 – жесткий самоконтроль эмоциональных реакций.

Шкала 7. Склонность к делинквентному поведению

Измеряет готовность к реализации делинквентного поведения («делинквентный потенциал»). 50–60 Т-баллов – наличие делинквентных тенденций и низкий уровень социального контроля; выше 60 – высокая готовность к делинквентному поведению; ниже 50 – невыраженность указанных тенденций.

9. Источники

Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел) // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 362–370.

Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел) // Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – М., 2004. – С. 141–154.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«Чеченский государственный педагогический университет»

ПРОГРАММА

**формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в
контексте профилактики противоправного поведения**

(программа формирующего этапа опытно-экспериментальной работы)

Программа разработана в рамках диссертационного исследования
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук
по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

1. Паспорт программы

Наименование программы	Программа формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов в контексте профилактики противоправного поведения
Тип программы	Программа воспитательной работы и дополнительного образовательного сопровождения (программа формирующего этапа опытно-экспериментальной работы); реализуется во внеучебное время и не подменяет обязательные учебные дисциплины основных образовательных программ
Методологическое основание	Аксиологический подход (ведущий); системно-деятельностный и средово-событийный подходы (дополняющие); превентивно-педагогический подход с компетентностной рамкой (прикладной) Программа выступает инструментом реализации структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров (глава 1 диссертационного исследования)
Нормативные основания	Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»; Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»; Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму»; ФГОС ВО 3++ по направлениям подготовки укрупненной группы 44.00.00; профессиональный стандарт «Педагог» (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н)
Цель программы	Формирование у будущих педагогов устойчивых ценностных ориентиров, выполняющих функцию внутреннего регулятора поведения в ситуациях морально-правового выбора и одновременно профессионально значимой основы их будущей превентивной деятельности с подростками группы риска
Адресат программы	Студенты 2–3 курсов бакалавриата (экспериментальная группа, 100 человек) направлений подготовки 44.03.01, 44.03.02, 44.03.03, 44.03.05

База реализации	ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»; институциональная площадка – Координационный центр по формированию активной гражданской позиции и противодействию идеологии экстремизма и терроризма ЧГПУ
Сроки реализации	Март – декабрь 2025 года (с поддерживающим переходным блоком в период июль – первая половина августа 2025 года)
Объем программы	Около 120 академических часов на одного студента (соответствует объему факультативного образовательного курса)
Структура программы	Четыре последовательных этапа: установочно-мотивационный, ценностно-смысловой, деятельностно-проектировочный, рефлексивно-интегративный
Технология преемственности	Технология «Лента событий», обеспечивающая сквозное содержательно-смысловое единство воспитательного процесса; три сквозные тематические линии
Психологические механизмы	Ценностно-смысловая интериоризация; превентивная экстериоризация; профессионально-педагогическая идентификация
Мотивационно-волевое обеспечение	Модель мотивационно-волевого дизайна ARCS-V Дж. Келлера (внимание, значимость, уверенность, удовлетворение, волевая устойчивость)
Критерии оценки результата	Когнитивный, ценностный, поведенческий критерии сформированности устойчивых ценностных ориентиров; интегративный показатель устойчивости (согласованность трех критериев)
Диагностический инструментарий	Критериально-диагностический комплекс из семи методик (см. параграф 2.1 и Приложения А–Е, И)

2. Пояснительная записка

2.1. Актуальность и назначение программы

Программа разработана как инструмент реализации структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров у будущих педагогов, обоснованной в первой главе диссертационного исследования.

Принципиальным методологическим положением выступает разграничение модели и программы: программа не существует параллельно модели, а представляет собой инстанцию ее реализации в конкретных организационно-педагогических условиях ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». Согласованность программы с моделью обеспечивается принципом четырехуровневого соответствия – на уровне целевого блока, проектно-методического блока, блока организационно-педагогических условий и оценочно-результативного блока модели.

Назначение программы определяется двойственной природой формируемого качества. С одной стороны, устойчивые ценностные ориентиры выступают внутренним регулятором собственного поведения студента в ситуациях морально-правового выбора. С другой стороны, для будущего педагога сформированность таких ориентиров является профессионально значимым основанием его последующей превентивной деятельности с обучающимися, в том числе с подростками группы риска. Это определяет приоритет превентивной педагогической стратегии над формально-нормативной интерпретацией проблемы противоправного поведения.

2.2. Целевой блок программы

Цель программы – формирование у будущих педагогов устойчивых ценностных ориентиров, выполняющих функцию внутреннего регулятора поведения в ситуациях морально-правового выбора и профессионально значимой основы их будущей превентивной деятельности.

Задачи программы:

обеспечить освоение студентами системы знаний о правовых и духовно-нравственных нормах общественного поведения в объеме содержания Указа Президента Российской Федерации № 809 (когнитивная задача);

обеспечить личностное принятие студентами просоциальных ценностей и устойчивость их базисных убеждений через преобразование «знаемых» норм в «реально действующие» мотивы (ценностная задача);

сформировать у студентов девиантологическую компетентность и опыт реализации просоциальных ценностей в реальном поведении и педагогической проектировочной деятельности (поведенческая задача);

обеспечить интеграцию сформированной ценностной позиции в профессионально-педагогическую идентичность будущего педагога через диалогическое взаимодействие со значимым взрослым (интегративная задача).

2.3. Содержательно-ценностное ядро программы

Содержательное наполнение программы обеспечено перечнем семнадцати традиционных российских духовно-нравственных ценностей, закрепленных в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809, в их трехуровневом соотношении с критериями модели: знаниевое освоение ценностей диагностируется когнитивным критерием, личностное принятие ценностей – ценностным критерием, реализация ценностей в реальном поведении студента в ситуациях морально-правового выбора – поведенческим критерием. Сквозными ценностями, обеспечивающими профессионально-педагогическое становление будущего педагога в логике личностной устойчивости, выступают «крепкая семья», «созидательный труд», «высокие нравственные идеалы».

Содержательная преемственность этапов обеспечивается тремя сквозными тематическими линиями:

историческая память и противодействие фальсификациям истории;

общероссийская гражданская идентичность и многонациональное культурное единство;

профилактика противоправного поведения и противодействие идеологии экстремизма и терроризма.

2.4. Технология «Лента событий»

Процессуальное единство программы обеспечивается технологией «Лента событий», в рамках которой отдельные воспитательные события не остаются изолированными эпизодами вузовской жизни, а выстраиваются в целостную, эмоционально насыщенную последовательность с единым содержательно-смысловым контуром на протяжении учебного года. Каждое воспитательное

событие реализуется по пятишаговому алгоритму событийной деятельности: определение темы, целеполагание, планирование и распределение поручений, проведение события, событийная рефлексия. Принципиальным является положение о том, что подлинное воспитательное событие не предполагает разделения на выступающих и наблюдающих – все участники выступают субъектами события.

3. Архитектура программы

Сводная архитектурная характеристика программы с привязкой каждого этапа к ведущему организационно-педагогическому условию (ОПУ), ведущему критерию сформированности, доминантному компоненту модели ARCS-V Дж. Келлера и реализуемому психологическому механизму представлена в Таблице К.1.

Таблица К.1 – Архитектура программы формирующего этапа эксперимента

Этап программы	Период реализации	Ведущее ОПУ	Ведущий критерий	Компонент ARCS-V	Психологический механизм
Установочно-мотивационный	Март – апрель 2025 г.	Конструирование событийной общности (Условие 1)	Когнитивный, ценностный	Attention + Relevance	Ценностно-смысловая интериоризация (запуск)
Ценностно-смысловой	Май – июнь 2025 г.	Обеспечение субъектной позиции студента (Условие 2)	Ценностный	Relevance + Confidence	Ценностно-смысловая интериоризация (завершение)
Деятельностно-проектировочный	Вторая половина августа – октябрь 2025 г.	Формирование девиантологической компетентности (Условие 3)	Когнитивный, поведенческий	Confidence + Volition	Превентивная экстериоризация
Рефлексивно-интегративный	Ноябрь – декабрь 2025 г.	Создание гуманистически ориентированной диалогической среды (Условие 4)	Поведенческий, интегративный показатель устойчивости	Satisfaction + Volition	Профессионально-педагогическая идентификация

Распределение организационно-педагогических условий модели по этапам программы с указанием их ведущего, дополняющего и сквозного статуса представлено в Таблице К.2.

Таблица К.2 – Распределение организационно-педагогических условий по этапам программы

Этап программы	Условие 1: со- бытийная общность	Условие 2: субъектная позиция	Условие 3: девиантологическая компетентность	Условие 4: диалогическая среда
Установочно- мотивационный	Ведущее	Дополняющее	Дополняющее	Сквозное
Ценностно- смысловой	Дополняющее	Ведущее	Дополняющее	Сквозное
Деятельностно- проектировочный	Дополняющее	Дополняющее	Ведущее	Сквозное
Рефлексивно- интегративный	Дополняющее	Дополняющее	Дополняющее	Ведущее + сквозное

Особенностью архитектуры программы выступает системообразующий статус Условия 4 (создание гуманистически ориентированной диалогической среды), пронизывающего все этапы программы и кульминирующего на рефлексивно-интегративном этапе. Позиция профессорско-преподавательского состава как носителей профессионально-педагогических ценностей и фигур значимого взрослого, диалогические формы организации образовательного взаимодействия и ценностно нагруженное общение во внеучебной деятельности выступают сквозным условием эффективности всей системы организационно-педагогических условий.

Распределение учебной нагрузки по этапам программы отражает архитектурную логику формирующего воздействия: установочно-мотивационный этап – около 15 часов; ценностно-смысловой – около 25 часов; деятельностно-проектировочный – около 55 часов; рефлексивно-интегративный – около 25 часов. Концентрация наибольшего объема очной нагрузки на деятельностно-

проектировочном этапе обеспечена включением двух многодневных образовательных интенсивов, обеспечивающих переход студента от освоения ценностного содержания к самостоятельной педагогической проектировочной деятельности.

4. Содержание этапов программы

4.1. Установочно-мотивационный этап (март – апрель 2025 г.)

Цель этапа – формирование у студентов первичного смыслового контура ценностной проблематики программы, выработка личностного отношения к проблематике исторической памяти, патриотизма, гражданственности и обеспечение включения студентов в единое событийное пространство программы.

Ведущее условие – конструирование событийной общности (Условие 1). Доминантные компоненты ARCS-V – Attention (внимание) и Relevance (значимость). Психологический механизм – запуск ценностно-смысловой интериоризации. Ведущие критерии – когнитивный и ценностный.

Тематическое ценностное ядро этапа – историческая память, патриотизм, гражданственность, единство народов России.

Содержание и события этапа:

запуск Кабинета индивидуальной психолого-педагогической профилактики деструктивного поведения, обеспечивающий формирование у студентов представления о доступности профессиональной поддержки;

тематический образовательный курс гражданско-патриотической и духовно-нравственной направленности;

открытие постоянно действующего просветительского лектория гражданско-правовой направленности (сквозной формат);

тематические культурно-просветительские мероприятия, приуроченные к памятным датам истории России, обеспечивающие эмоциональную плотность событийного пространства и запуск первичного эмоционально-ценностного отклика.

Достижимый результат этапа – сформированность первичного смыслового контура ценностной проблематики, выработанное личностное отношение к

ценностному содержанию, обеспеченное включение студентов в единое событийное пространство программы как основание перехода к ценностно-смысловому этапу.

4.2. Ценностно-смысловой этап (май – июнь 2025 г.)

Цель этапа – обеспечение перехода студента от внешнего восприятия ценностного содержания к его субъектному принятию, личностной значимости и первичному публичному предъявлению.

Ведущее условие – обеспечение субъектной позиции студента (Условие 2). Доминантные компоненты ARCS-V – Relevance (значимость) и Confidence (уверенность). Психологический механизм – завершающая стадия ценностно-смысловой интериоризации, обеспечивающая преобразование «знаемых» ценностных норм в «реально действующие» мотивы поведения (по А. Н. Леонтьеву). Ведущий критерий – ценностный.

Тематическое ценностное ядро этапа – единство народов России, многонациональная культурная идентичность, гуманизм, нравственные идеалы.

Содержание и события этапа:

публичные просветительские сессии (дискуссионные площадки) ценностно-предъявительского типа с экспертным сопровождением, обеспечивающие переход студента в позицию субъекта, публично предъявляющего и аргументирующего собственную ценностную позицию;

студенческий гражданско-патриотический форум (профильная молодежная конференция);

кураторское сопровождение студентов в формате работы в малых проблемных группах с обсуждением типовых ценностных дилемм (сквозной формат);

продолжение работы просветительского лектория и Кабинета индивидуальной профилактики.

Достижимый результат этапа – субъектное принятие студентами ценностного содержания, сформированность уверенности в способности публично

аргументировать собственную ценностную позицию, готовность к переходу от ценностного освоения к проектировочной деятельности.

4.3. Переходный блок (июль – первая половина августа 2025 г.)

В период между ценностно-смысловым и деятельностно-проектировочным этапами обеспечена поддерживающая активность сквозных ресурсов программы, сохраняющая единый ценностно-смысловой контур между весенне-летним и осенне-зимним блоками формирующего этапа. В обычном режиме онлайн- и офлайн-консультирования по запросу студентов продолжалась работа Кабинета индивидуальной психолого-педагогической профилактики деструктивного поведения. Реализованы мероприятия проекта «В памяти наша слава», приуроченного к Году Защитника Отечества, объявленному в Российской Федерации в 2025 году. Проведена расширенная версия интерактивного онлайн-курса «Многонациональная Россия – мой культурный код» с всероссийским охватом аудитории, включая студентов экспериментальной группы как участников и со-ведущих отдельных занятий.

4.4. Деятельностно-проектировочный этап (вторая половина августа – октябрь 2025 г.)

Цель этапа – формирование у студентов девиантологической компетентности и опыта реализации просоциальных ценностей в самостоятельной педагогической проектировочной деятельности в открытом образовательном пространстве.

Ведущее условие – формирование девиантологической компетентности (Условие 3). Доминантные компоненты ARCS-V – Confidence (уверенность) и Volition (волевая устойчивость). Психологический механизм – превентивная экстерииоризация, обеспечиваемая через реализацию студентами авторских воспитательных сценариев в открытом образовательном пространстве. Ведущие критерии – когнитивный и поведенческий.

Этап концентрирует наибольший объем очной образовательной нагрузки (около 55 часов) за счет включения двух многодневных образовательных интенсивов.

Содержание и события этапа:

образовательный интенсив проектно-методической направленности (педагогическая мастерская) «Проектирование, организация и проведение воспитательного события военно-патриотической направленности» – трех-четырехдневное погружение, сочетающее тематические лекции, мастер-классы, проектные сессии и публичную защиту разработанных программ;

образовательный интенсив реализационно-практического типа в открытом образовательном пространстве (педагогическая проба), обеспечивающий реализацию студентами разработанных воспитательных сценариев;

профилактические встречи интегративного формата (пленарная лекция-диалог, тематические секции по распознаванию манипуляций, кейс-тренинги, правопросветительские лекции о границах ответственности за экстремистский контент);

учебно-методические кейсы и ролевые игры, моделирующие ситуации профессионального превентивного выбора и формирующие навыки противостояния деструктивному давлению референтной группы;

волонтерское сопровождение общественно значимых мероприятий гражданско-патриотической и профилактической направленности (сквозной ресурс).

Достижимый результат этапа – сформированность девиантологической компетентности и методической готовности к самостоятельному проектированию воспитательных событий патриотической и профилактической направленности, опыт реализации просоциальных ценностей в реальной педагогической деятельности.

4.5. Рефлексивно-интегративный этап (ноябрь – декабрь 2025 г.)

Цель этапа – завершающая интеграция сформированной ценностной позиции в профессионально-педагогическую идентичность будущего педагога и обеспечение устойчивости сформированной позиции в условиях ее публичного предъявления и рефлексивного осмысления.

Ведущее условие – создание гуманистически ориентированной диалогической среды (Условие 4), выступающее на данном этапе одновременно

ведущим и сквозным. Доминантные компоненты ARCS-V – Satisfaction (удовлетворение) и Volition (волевая устойчивость). Психологический механизм – профессионально-педагогическая идентификация через диалогическое взаимодействие со значимым взрослым в воспитательном пространстве вуза. Ведущий критерий – поведенческий и интегративный показатель устойчивости.

Содержание и события этапа:

итоговые рефлексивные практики и диалоговые сессии со значимым взрослым (преподавателем-наставником) с осмыслением пройденного событийного пути;

завершающее публичное предъявление студентами сформированной ценностной позиции и результатов проектировочной деятельности;

подготовка студентами рефлексивных текстов, фиксирующих индивидуальную ценностную позицию;

итоговая контрольная диагностика по критериально-диагностическому комплексу программы.

Достижимый результат этапа – интеграция сформированной ценностной позиции в профессионально-педагогическую идентичность, согласованность когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов сформированной ценностной системы, сдвиг уровневого распределения студентов в сторону устойчиво-смыслового уровня.

5. Типовые форматы воспитательных событий программы

Программа реализуется через систему воспитательных событий, относящихся к семи функционально определенным группам форматов событийной воспитательной работы, обоснованным в первой главе исследования. Использование функциональных форматов как единиц проектирования обеспечивает методологическую переносимость модели: иной педагогический коллектив на основе собственных институциональных ресурсов может разработать конкретные воспитательные события в рамках тех же функциональных форматов. Сводная характеристика десяти типовых форматов с указанием функциональной

группы, ведущего организационно-педагогического условия, нормативного основания и диагностического индикатора представлена в Таблице К.3.

Таблица К.3 – Сводная характеристика типовых форматов воспитательных событий программы

Типовой формат воспитательного события	Функциональная группа	Ведущее ОПУ	Нормативное основание	Диагностический индикатор
Тематический образовательный курс гражданско-патриотической, духовно-нравственной или этнокультурной направленности	Образовательно-просветительская; этнокультурная; цифро-сетевая	Условия 1, 2	Указ № 809; ФГОС ВО 3++; Стратегия молодежной политики	Когнитивный; ценностный
Постоянно действующий просветительский лекторий гражданско-правовой направленности (сквозной формат)	Образовательно-просветительская	Условия 1, 3	Указ № 809; ФЗ № 114; ФГОС ВО 3++	Когнитивный
Тематическое культурно-просветительское мероприятие, приуроченное к памятной дате истории России	Культурно-просветительская	Условие 1	Указ № 809; Стратегия молодежной политики	Ценностный
Публичная просветительская сессия (дискуссионная площадка) ценностно-предъявительского типа с экспертным сопровождением	Дискуссионно-диалоговая; образовательно-просветительская	Условия 2, 4	Указ № 809; ФГОС ВО 3++; Стратегия молодежной политики	Ценностный; поведенческий
Студенческий гражданско-патриотический форум	Дискуссионно-диалоговая;	Условия 2, 4	Указ № 809; ФГОС ВО	Ценностный; поведенческий

Типовой формат воспитательного события	Функциональная группа	Ведущее ОПУ	Нормативное основание	Диагностический индикатор
(профильная молодежная конференция)	культурно-просветительская		3++; Стратегия молодежной политики	
Кураторское сопровождение в формате работы в малых проблемных группах (сквозной формат)	Дискуссионно-диалоговая	Условие 4	ФГОС ВО 3++	Ценностный; поведенческий
Образовательный интенсив проектно-методической направленности (педагогическая мастерская)	Социально-проектная; образовательно-просветительская	Условие 3	Указ № 809; ФЗ № 114; ФГОС ВО 3++	Когнитивный; поведенческий
Образовательный интенсив реализационно-практического типа в открытом образовательном пространстве (педагогическая проба)	Социально-проектная; этнокультурная	Условие 3	Указ № 809; Стратегия молодежной политики; ФГОС ВО 3++	Поведенческий
Служба индивидуального психолого-педагогического сопровождения и профилактики деструктивного поведения (сквозной ресурс)	Волонтерско-социальная	Условие 4	ФЗ № 114; ФГОС ВО 3++	Поведенческий

Типовой формат воспитательного события	Функциональная группа	Ведущее ОПУ	Нормативное основание	Диагностический индикатор
Волонтерское сопровождение общественно значимых мероприятий гражданско-патриотической и профилактической направленности (сквозной ресурс)	Волонтерско-социальная; социально-проектная	Условия 1, 3	Указ № 809; Стратегия молодежной политики; ФЗ № 135	Поведенческий

Совокупность десяти типовых форматов охватывает все семь функционально определенных групп форматов событийной воспитательной работы: образовательно-просветительскую, культурно-просветительскую, дискуссионно-диалоговую, социально-проектную, этнокультурную, цифро-сетевую и волонтерско-социальную.

6. Кадровое и методическое обеспечение программы

Реализация программы обеспечивалась исследователем (автором диссертационного исследования) совместно с сотрудниками Координационного центра по формированию активной гражданской позиции и противодействию идеологии экстремизма и терроризма ЧГПУ при участии кураторов экспериментальных академических групп из числа профессорско-преподавательского состава соответствующих выпускающих кафедр и привлеченных экспертов в сфере профилактики деструктивных идеологий, психолого-педагогической работы со студенческой молодежью и гражданско-патриотического воспитания.

Авторские сценарии воспитательных событий программы разработаны исследователем под научным руководством с привлечением методистов Координационного центра ЧГПУ для экспертизы методической составляющей. Методическое сопровождение реализации программы кураторами экспериментальных академических групп обеспечивалось через детальные

методические материалы по каждому формату программы, включающие сценарии мероприятий, инструкции по работе в малых проблемных группах, регламенты заполнения Карты педагогического наблюдения и типовые ценностные дилеммы для обсуждения. Использование детальных методических материалов обеспечило единообразие реализации программы кураторами без необходимости дополнительной специализированной подготовки.

Описанная система кадрового и методического обеспечения обеспечивает воспроизводимость программы в условиях иного педагогического вуза Российской Федерации: принимающий вуз воспроизводит систему условий через ресурсы собственной инфраструктуры, собственный кадровый состав и действующую нормативно-правовую базу высшего педагогического образования, адаптируя содержательное наполнение программы к социокультурной специфике своего региона.

7. Оценка результатов реализации программы

Оценка эффективности реализованной программы осуществляется в логике оценочно-результативного блока структурно-функциональной модели через применение того же критериально-диагностического комплекса, что описан в модели и реализован на констатирующем этапе исследования. Контрольная диагностика проводится по завершении основных формирующих мероприятий программы и обеспечивает полную сопоставимость результатов входной и выходной диагностики.

Результат программы фиксируется по трем критериям сформированности устойчивых ценностных ориентиров – когнитивному, ценностному и поведенческому – и через интегративный показатель устойчивости, отражающий согласованность трех критериев между собой. Перечень диагностических методик и процедур их применения представлен в параграфе 2.1 диссертационного исследования и в Приложениях А–Е, И; результаты контрольного этапа и сравнительный анализ динамики показателей экспериментальной и контрольной групп – в параграфе 2.3.

Ожидаемый результат реализации программы – статистически значимая положительная динамика показателей экспериментальной группы по всем трем критериям относительно контрольной группы и сдвиг уровневого распределения студентов экспериментальной группы в сторону высокого (устойчиво-смыслового) уровня сформированности устойчивых ценностных ориентиров.

8. Сценарии воспитательных событий программы

В настоящем разделе приведены сценарии (программы проведения) ключевых воспитательных событий программы, апробированных в деятельности Координационного центра по формированию активной гражданской позиции и противодействию идеологии экстремизма и терроризма ЧГПУ. Сценарии соотносятся с типовыми форматами воспитательных событий, представленными в Таблице К.3, и обеспечивают методическую воспроизводимость программы. Указанные в сценариях тайминг и состав участников носят рекомендательный характер и адаптируются под конкретные условия реализации.

8.1. Интерактивное ток-шоу «Мы – россияне»

Дискуссионная площадка, на которой студенческие команды соревнуются в аргументации тезисов о гражданской позиции и патриотизме. Формат относится к дискуссионно-диалоговой и культурно-просветительской функциональным группам и реализуется преимущественно на ценностно-смысловом этапе программы.

Главная тема: каким должен быть гражданин России: принципы, ценности, действия

Цель: формирование активной гражданской позиции и ценностных ориентиров, способствующих осознанию личной ответственности за судьбу страны и противодействию идеологии терроризма и экстремизма

Ожидаемые результаты:

формирование у обучающихся устойчивых гражданских и патриотических установок, основанных на осознании личной ответственности за судьбу своей страны и активного участия в жизни общества;

укрепление механизмов профилактики идеологии терроризма и экстремизма путем повышения уровня гражданской зрелости и формирования установки на социально-ответственное поведение;

развитие способности к критическому мышлению и аргументированной дискуссии по вопросам гражданских обязанностей, патриотизма и социальной ответственности в условиях современных вызовов.

Состав участников: 2 модератора; 2 команды студентов по 5–10 человек; эксперты (3 человека); зрители (80–90 человек) – обучающиеся образовательных организаций высшего, профессионального и общего образования

Ход проведения

Действие	Тайминг
Вступительное слово модератора о ценностном отношении к понятию «гражданин» и о современном восприятии понятия «патриотизм»; постановка проблемных вопросов о качествах гражданина России	5–10 мин
Эксперты кратко (в двух предложениях) отвечают на вопрос «Какие ценности формируют истинного гражданина России?»	до 10 мин (по 2 мин на эксперта)
Представление команд и объяснение правил: предлагаемые тезисы не являются неоспоримыми и подлежат дискуссии; отстаиваемая позиция может отличаться от личных убеждений участников	3 мин
Основная часть: модератор формулирует утверждение, одна команда доказывает, другая опровергает (роли определяются жребием). Пока команды совещаются, модератор взаимодействует со зрителями. После выступлений эксперты комментируют, зрители голосуют карточками двух цветов. Ценности, поддержанные большинством, включаются в итоговый портрет гражданина России	50–70 мин (подготовка 3 мин, выступление 30 сек на команду)
Подведение итогов: модератор называет все ценности истинного гражданина России, выбранные участниками; блиц-итоги экспертов	15 мин
Оформление итогового портрета гражданина России на финальном слайде презентации	—

Тематические утверждения-признаки ценностей гражданина России (с ответом «да»/«нет») охватывают: знание истории своего народа и государства; защиту чести народа в информационном пространстве; уважение к культуре и традициям народов России; готовность работать в стране после получения образования; помощь братским народам в трудной ситуации; гражданскую ответственность при вовлечении близких в противоправную деятельность; готовность защищать семью, город и страну.

8.2. Обучающий интенсив (индукционная мастерская) «Проектирование, организация и проведение воспитательного события военно-патриотической направленности»

Формат интенсивного учебно-воспитательного мероприятия, сочетающий тематические лекции, мастер-классы, проектные сессии и публичную защиту разработанных программ. Относится к социально-проектной и образовательно-просветительской функциональным группам, выступает ведущим форматом деятельностно-проектировочного этапа программы.

Рекомендуемая продолжительность: 3–4 дня

Главная тема: формирование профессиональных компетенций педагогов в области проектирования и проведения современных воспитательных событий военно-патриотической направленности, направленных на профилактику идеологии терроризма и экстремизма

Цель: освоение участниками методологии и практических инструментов для самостоятельного проектирования, организации и проведения воспитательных мероприятий военно-патриотической направленности в молодежной среде

Ожидаемые результаты:

освоение алгоритма проектирования воспитательного события от концепции до рефлексии;

формирование портфеля готовых методических решений и интерактивных форматов (интеллектуальные игры, дискуссионные площадки, проектные мастерские);

разработка и защита проекта тематического воспитательного события, готового к реализации;

повышение мотивационной и методической готовности педагогов к формированию гражданской идентичности и патриотического сознания молодежи.

Состав участников: модераторы-тренеры (2–3 чел.); эксперты (2–3 чел.); участники-педагоги (20–40 чел.); фокус-группа из студентов/старшеклассников для апробации форматов (опционально, 5–10 чел.)

Тематическое содержание

Время	Мероприятие / тема занятия (тип)	Ключевой фокус
День 1		
09:30–10:30	Регистрация и индукция участников (организационный блок)	Знакомство, сбор ожиданий, представление программы и правил работы
11:00–12:30	Лекция «Народы Советского Союза в Великой Отечественной войне» (теоретический блок)	Историко-патриотический контекст, роль межнационального единства в формировании коллективной памяти и гражданской идентичности
13:30–15:30	Мастер-класс «Создание интеллектуальных игр с использованием цифровых ресурсов» (практико-ориентированный блок)	Освоение цифровых платформ для разработки викторин, квизов, интерактивных заданий военно-патриотической тематики
15:30–17:30	Практическое занятие «Архитектура воспитательного события и инструменты его планирования» (проектно-методический блок)	Алгоритм проектирования мероприятия: от цели и

Время	Мероприятие / тема занятия (тип)	Ключевой фокус
		задач до сценария, подбора контента и планирования рефлексии
День 2		
10:00–11:00	Лекция «Война глазами молодых: подвиг студентов и школьников в годы Великой Отечественной войны» (теоретико-мотивационный блок)	Примеры героизма и социальной активности молодежи для эмоционально-ценностных акцентов в современных мероприятиях
11:00–13:00	Мастер-класс «Интерактивные форматы в проектировании воспитательных событий» (практико-ориентированный блок)	Технологии дискуссионных площадок, дебатов, кейс-стади, ролевых игр
14:00–16:00	Мастер-класс «Проектирование настольных игр: синтез образовательных технологий и игровых механик» (практико-ориентированный блок)	Создание прототипов настольных игр патриотической направленности; принципы геймификации
16:00–17:30	Интеграционный блок «Час Координационного центра» (экспертно-дискуссионный блок)	Инфо-сессия о методике коммуникации на сложные темы и демонстрация формата публичной дискуссии «Доступно о сложном»
День 3		
10:00–11:00	Проектная сессия «Индукционная мастерская» (1 этап, проектный блок)	Формирование программы просветительских мероприятий экспедиции

Время	Мероприятие / тема занятия (тип)	Ключевой фокус
		«В памяти наша слава»; работа над концепцией и структурой
11:00–12:00	Экспертная сессия «Презентация деятельности военно-патриотического центра» (мотивационно-практический блок)	Знакомство с успешными практиками военно-патриотического воспитания
13:00–17:30	Проектная сессия «Индукционная мастерская» (2 этап, проектный блок)	Детализация мероприятий, распределение ролей, планирование ресурсов и логистики
День 4		
10:00–13:00	Презентационная сессия «Представление экспертам программы просветительских мероприятий» (итоговый блок)	Публичная защита разработанных программ перед экспертной комиссией
14:00–16:00	Рефлексивно-аналитическая сессия «Доработка программы» (итоговый блок)	Экспертная обратная связь, коллективное обсуждение, внесение финальных корректировок

Программа представляет собой тематический каркас, адаптируемый под конкретные сроки, аудиторию и ресурсы организатора при сохранении логической последовательности «знание – умение – проектирование – презентация».

8.3. Стратегическая сессия «Разработка системы профилактики экстремизма и терроризма в образовательной среде педагогического университета»

Формат коллективного обсуждения и проектирования профилактической работы с участием студенческого сообщества, профессорско-преподавательского состава и администрации вуза. Относится к социально-проектной функциональной

группе; переводит студента из позиции объекта профилактической работы в позицию ее со-проектировщика.

Главная тема: консолидация усилий структурных подразделений и студенческого сообщества вуза для проектирования единой эффективной системы профилактической работы

Цель: разработать согласованную модель (дорожную карту) интеграции профилактики идеологии терроризма и экстремизма в учебную, воспитательную и внеучебную деятельность педагогического университета

Состав участников: руководство вуза; руководители ключевых подразделений (деканаты, кафедры психологии, педагогики, истории, юридических дисциплин; управление воспитательной работы; отдел безопасности); представители студенческого самоуправления; методисты и педагоги, ответственные за воспитательную компоненту

Ход проведения

Время	Этап сессии и содержание работы	Метод
10:00–10:30	Открытие. Постановка задач: приветственное слово руководства вуза / Координационного центра; актуальность темы для педагогического университета; представление цели сессии и ожидаемого продукта	Краткая презентация
10:30–12:00	Аналитический блок «Вуз как система: риски, барьеры и ресурсы». Работа в смешанных группах (преподаватели, студенты, администрация): SWOT-анализ барьеров и ресурсов профилактической работы	Мозговой штурм, SWOT-анализ
12:00–13:30	Проектный блок «Контурсы дорожной карты». Разработка фрагмента дорожной карты по направлениям: учебная деятельность; воспитательная и внеучебная деятельность; работа со студенческим активом. Структура: мероприятие, ответственные, сроки, результат	Работа в группах по шаблону
13:30–14:30	Обеденный перерыв	—

Время	Этап сессии и содержание работы	Метод
14:30–15:45	Презентация и синтез идей: публичные выступления групп; коллективное обсуждение; синтез предложений по направлениям дорожной карты	Метод «галереи проектов»
15:45–16:30	Подведение итогов. Формирование резолюции: резюме выводов; определение следующих шагов; формирование рабочей группы; обратная связь	«Открытый микрофон», «рефлексивный круг»

8.4. Профилактическая встреча

Интегративный диалоговый формат, сочетающий пленарную лекцию-диалог, параллельные тематические секции, интерактивный практикум и итоговую панельную дискуссию. Относится к дискуссионно-диалоговой и образовательно-просветительской функциональным группам; непосредственно адресует когнитивно-нормативный компонент (правосознание студента).

Главная тема: формирование устойчивой гражданской позиции, развитие медиаграмотности и профилактика радикальных проявлений среди студенческой молодежи

Цель: создание площадки для открытого диалога, направленного на укрепление общероссийской гражданской идентичности, развитие критического мышления и практических навыков противодействия деструктивному информационному влиянию

Состав участников: студенты (основная целевая аудитория); эксперты-лекторы (историки, политологи, психологи, специалисты по информационной безопасности, представители правоохранительных органов); модераторы; организаторы (сотрудники воспитательных структур)

Ход проведения

Время	Этап встречи / содержание
09:30–10:00	Регистрация участников. Интерактивный вход: выдача программ, опрос на входе для сбора ожиданий

Время	Этап встречи / содержание
10:00–10:15	Открытие. Приветственное слово: представление темы, целей и регламента, знакомство с экспертами
10:15–11:30	Пленарная лекция-диалог «Гражданская идентичность в современном мире: вызовы и основы устойчивости». Акцент на единстве многонационального народа России, исторической памяти и современных угрозах
11:30–12:30	Параллельные тематические секции (по 20–25 мин): «Анатомия фейка» (практикум); «Духовные ценности vs радикальные идеи» (дискуссия); «Правовые границы: ответственность за экстремистский контент» (лекция-предупреждение); «Психология вербовки» (кейс-тренинг)
12:30–12:45	Кофе-пауза. Неформальное общение
12:45–13:45	Интерактивный практикум «Критическое мышление в действии»: анализ информационных кейсов на предмет манипуляций и достоверности, презентация выводов
13:45–14:15	Панельная дискуссия / «Открытый микрофон»: ответы экспертов на вопросы, диалог с аудиторией
14:15–14:30	Подведение итогов. Рефлексия: обзор ключевых выводов, анонс возможностей участия (проекты, волонтерство, клубы), сбор обратной связи

8.5. Педагогическая конференция в стиле TED «Почему я патриот?»

Просветительский форум публичных студенческих выступлений в формате TED. Относится к дискуссионно-диалоговой и культурно-просветительской функциональным группам; обеспечивает публичное ценностное предъявление и развитие навыков аргументации.

Главная тема: исследование многообразия форм и личных смыслов патриотизма, гражданской идентичности и социальной ответственности в контексте противодействия деструктивным идеологиям

Цель: создание открытой площадки для публичного выражения и обсуждения студентами взглядов на гражданственность, патриотизм и личный вклад в общество, способствующее формированию антитеррористического мировоззрения и общероссийской идентичности

Состав участников: докладчики (студенты, прошедшие отбор по тезисам); эксперты-наставники (преподаватели, ученые, общественные деятели); модераторы; аудитория (студенты, старшеклассники, преподаватели, общественность)

Ход проведения

Время	Этап конференции / содержание
10:30–11:00	Регистрация участников и гостей. Музыкальное и видеосопровождение, сбор заявок на вопросы
11:00–11:30	Торжественное открытие. Приветственные слова руководства и организаторов, объявление темы и правил открытого диалога
11:30–12:00	Брифинг экспертов «Патриотизм в меняющемся мире»: короткие установочные выступления (3–5 мин), задающие разные углы зрения
12:00–14:30	Основная часть: студенческие выступления (TED-токи, 7–10 мин) по блокам – культурно-исторический код; социально-психологическое измерение; региональный и личный контекст. После каждого – комментарий эксперта-наставника
14:30–15:00	Кофе-брейк. Неформальное общение докладчиков, экспертов и аудитории
15:00–15:45	Продолжение студенческих выступлений (вторая серия TED-токов)
15:45–16:15	Интерактивная сессия «Вопрос – ответ» / «Открытый диалог»: обсуждение ключевых идей выступлений
16:15–16:30	Подведение итогов. Закрытие: резюме модератора, благодарности докладчикам, анонс дальнейших шагов

Совокупность приведенных сценариев обеспечивает методическую воспроизводимость программы и охватывает ведущие форматы всех четырех этапов формирующего эксперимента. Полные методические материалы по каждому формату (детализированные сценарии, инструкции по работе в малых проблемных группах, типовые ценностные дилеммы) представлены в учебно-методическом практикуме автора.

Проверка внутренней согласованности (надежности) авторской методики диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога

Диагностический инструмент когнитивного критерия в составе диагностического комплекса диссертационного исследования по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования
Грозный – 2025

1. Назначение и выборка

Проверка внутренней согласованности проведена для подтверждения надежности авторской методики как измерительного инструмента. Расчет выполнен на данных констатирующего этапа исследования ($N = 200$): объединенно по экспериментальной ($n = 100$) и контрольной ($n = 100$) группам, до начала формирующего воздействия. Выбор констатирующего среза обусловлен тем, что надежность характеризует инструмент в его исходном состоянии: на данном этапе группы статистически эквивалентны, а распределение баллов не искажено эффектом формирующей программы.

Внутренняя согласованность оценивалась для шкальной части методики – 28 пунктов с пятибалльной шкалой согласия (17 прямых и 11 обратных). Обратные пункты (18–28) перед расчетом приведены к единому направлению по формуле инверсии: балл = 6 – оценка респондента. Кейс-задачи и открытые вопросы в расчет коэффициента не включались: первые имеют ситуационный формат с фиксированной оценкой поведенческой альтернативы, вторые оцениваются экспертами, и их согласованность подтверждается коэффициентом согласия Коэна ($\kappa \geq 0,70$), а не коэффициентом внутренней согласованности.

2. Метод расчета

В качестве показателя внутренней согласованности использован коэффициент α Кронбаха. Коэффициент вычисляется по формуле:

$$\alpha = k / (k - 1) \cdot (1 - \Sigma \sigma_i^2 / \sigma^2 \Sigma),$$

где k – число пунктов шкалы; σ^2_i – дисперсия отдельного пункта; $\Sigma\sigma^2_i$ – сумма дисперсий пунктов; $\sigma^2\Sigma$ – дисперсия суммарного балла по шкале. Для интерпретации приняты пороговые значения: $\alpha \geq 0,70$ – приемлемая надежность; $\alpha \geq 0,80$ – хорошая; $\alpha \geq 0,90$ – высокая. Расчет выполнен в программе IBM SPSS Statistics; результат воспроизведен независимым пересчетом по приведенной формуле.

Таблица Л.1 – Внутренняя согласованность шкальной части методики (N = 200)

Шкала (часть методики)	Число пунктов k	α Кронбаха	Оценка
Шкальная часть, все пункты (1–28, обратные перекодированы)	28	0,949	высокая
Блок прямых пунктов (1–17)	17	0,919	высокая
Блок обратных пунктов – контур достоверности (18–28)	11	0,879	высокая

Значение $\alpha = 0,949$ соответствует высокому уровню внутренней согласованности. Надежность подтверждена дополнительными показателями: стандартизированная $\alpha = 0,949$; надежность по методу расщепления (Спирмена – Брауна) = 0,950; 95 % доверительный интервал α (бутстрэп, 2000 итераций) = [0,938; 0,957]. Средняя корреляция между пунктами составляет 0,40 (378 пар, диапазон 0,22–0,53), что соответствует умеренной связи пунктов и исключает их избыточность (дублирование пунктов давало бы среднюю корреляцию выше 0,70). Высокое значение α при умеренной межпунктовой корреляции объясняется длиной шкалы (28 пунктов), что согласуется с математическими свойствами коэффициента.

3. Анализ пунктов

Для каждого пункта рассчитаны среднее (M), стандартное отклонение (σ), скорректированная корреляция «пункт – сумма» (r_{it}) и значение α при удалении пункта. Все 28 пунктов имеют r_{it} в диапазоне 0,533–0,692, что превышает критическое значение 0,30 и подтверждает вклад каждого пункта в общий

конструкт. Удаление любого пункта не повышает α выше исходного значения (диапазон α при удалении 0,946–0,948), то есть шкала не содержит балластных или дублирующих пунктов. Пункты 18–28 приведены в перекодированном виде.

Таблица Л.2 – Пунктовый анализ шкальной части методики (N = 200)

Пункт	М	σ	r_it (испр.)	α при удалении
п. 1	3,20	0,91	0,589	0,947
п. 2	3,19	0,85	0,605	0,947
п. 3	3,21	0,90	0,637	0,947
п. 4	3,19	0,87	0,661	0,947
п. 5	3,22	0,89	0,692	0,946
п. 6	3,15	0,89	0,571	0,948
п. 7	3,19	0,85	0,533	0,948
п. 8	3,21	0,88	0,635	0,947
п. 9	3,21	0,88	0,639	0,947
п. 10	3,19	0,92	0,688	0,946
п. 11	3,21	0,98	0,640	0,947
п. 12	3,19	0,92	0,586	0,947
п. 13	3,20	0,84	0,600	0,947
п. 14	3,23	0,93	0,597	0,947
п. 15	3,12	0,88	0,604	0,947
п. 16	3,20	0,87	0,585	0,947
п. 17	3,20	0,79	0,603	0,947
п. 18*	3,50	0,88	0,540	0,948
п. 19*	3,51	0,89	0,614	0,947
п. 20*	3,46	0,91	0,658	0,947
п. 21*	3,53	0,81	0,590	0,947
п. 22*	3,63	0,85	0,594	0,947
п. 23*	3,50	0,84	0,597	0,947
п. 24*	3,52	0,88	0,609	0,947
п. 25*	3,60	0,88	0,665	0,947
п. 26*	3,62	0,86	0,639	0,947
п. 27*	3,53	0,86	0,598	0,947
п. 28*	3,46	0,83	0,643	0,947

Примечание. Звездочкой () отмечены обратные пункты (18–28), приведенные к единому направлению по формуле инверсии ($6 - x$). r_{it} – скорректированная корреляция пункта с суммой остальных пунктов шкалы.*

4. Факторная структура и конфирматорная проверка

Для оценки конструктивной валидности авторской методики проведен факторный анализ шкальной части (28 пунктов) на данных констатирующего этапа ($N = 200$; обратные пункты приведены к единому направлению по формуле инверсии $6 - x$). Пригодность корреляционной матрицы к факторизации подтверждена мерой выборочной адекватности Кайзера – Майера – Олкина и критерием сферичности Бартлетта. Распределение собственных значений указывает на выраженно одномерную структуру шкалы. Соответствие однофакторной модели эмпирическим данным проверено конфирматорным факторным анализом с оценкой индексов соответствия (χ^2 / df , CFI, TLI, RMSEA).

Таблица Л.3 – Факторопригодность и результаты конфирматорного факторного анализа ($N = 200$)

Показатель	Значение
Мера выборочной адекватности Кайзера – Майера – Олкина (КМО)	0,959
Критерий сферичности Бартлетта, χ^2 ($df = 378$)	2503; $p < 0,001$
Число факторов с собственным значением > 1	3
Собственные значения первых трех факторов	11,81; 1,09; 1,02
Доля дисперсии, объясненная первым фактором	42,2 %
КФА однофакторной модели: χ^2 / df	1,05
КФА однофакторной модели: CFI	0,993
КФА однофакторной модели: TLI	0,992
КФА однофакторной модели: RMSEA	0,015
Диапазон стандартизированных факторных нагрузок	0,548–0,708

Значение КМО = 0,959 и статистическая значимость критерия Бартлетта ($p < 0,001$) подтверждают пригодность данных к факторному анализу. Доминирование первого собственного значения (11,81 при последующих 1,09 и 1,02) свидетельствует об одномерности шкалы. Индексы соответствия однофакторной модели ($CFI = 0,993$; $TLI = 0,992$; $RMSEA = 0,015$; $\chi^2 / df = 1,05$) отвечают принятым критериям хорошего соответствия, что подтверждает конструктивную однородность методики. Стандартизированные факторные нагрузки всех пунктов приведены в Таблице Л.4.

Таблица Л.4 – Стандартизированные факторные нагрузки пунктов шкальной части методики (N = 200)

Пункт	Нагрузка (λ)	Пункт	Нагрузка (λ)
п. 1	0,606	п. 15	0,625
п. 2	0,621	п. 16	0,601
п. 3	0,652	п. 17	0,620
п. 4	0,680	п. 18*	0,554
п. 5	0,708	п. 19*	0,632
п. 6	0,587	п. 20*	0,673
п. 7	0,548	п. 21*	0,605
п. 8	0,650	п. 22*	0,608
п. 9	0,657	п. 23*	0,612
п. 10	0,707	п. 24*	0,626
п. 11	0,661	п. 25*	0,683
п. 12	0,604	п. 26*	0,657
п. 13	0,614	п. 27*	0,619
п. 14	0,615	п. 28*	0,661

Примечание. (*) отмечены обратные пункты (18–28), приведенные к единому направлению по формуле инверсии ($6 - x$). Все нагрузки статистически значимы ($p < 0,001$).

5. Вывод

Шкальная часть авторской методики диагностики правовой и духовно-нравственной осведомленности будущего педагога обладает высокой внутренней согласованностью (α Кронбаха = 0,949 по 28 пунктам; 0,919 и 0,879 по блокам прямых и обратных пунктов соответственно), устойчивой к процедурам перекрестной проверки. В совокупности с ранее подтвержденной содержательной валидностью ($CVR = 1,00$ при $N = 5$ экспертов) и межэкспертной согласованностью оценок открытых пунктов ($\kappa \geq 0,70$) полученные результаты формируют полный психометрический профиль авторского инструмента и обосновывают его применение для диагностики когнитивного критерия сформированности устойчивых ценностных ориентиров.

Соответствие структурно-функциональной модели нормативным требованиям

(УК-5/УК-6, профессиональный стандарт «Педагог», ФГОС ВО 3++)

В таблице приведено соответствие компонентов авторской структурно-функциональной модели формирования устойчивых ценностных ориентиров требованиям нормативных документов.

Нормативное требование	Соотнесение в модели
Универсальные компетенции УК-5 и УК-6 (ФГОС ВО 3++)	Целевой блок модели соотносится с универсальной компетенцией УК-5 (способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах) и универсальной компетенцией УК-6 (способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни) в их ценностно-смысловом измерении. Содержание модели в части освоения студентом перечня семнадцати традиционных российских духовно-нравственных ценностей и формирования у него способности их транслировать в будущей педагогической деятельности соотносится с общепрофессиональной компетенцией ОПК-4 (способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе

	базовых национальных ценностей), а в части профилактической направленности – с общепрофессиональной компетенцией ОПК-6 (способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями). Блок организационно-педагогических условий модели соотносится с общепрофессиональной компетенцией ОПК-7 (способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ) в части реализации Условия 4 (создание гуманистически ориентированной диалогической среды), а оценочно-результативный блок модели соотносится с общепрофессиональной компетенцией ОПК-8 (способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований) в части эмпирической проверки эффективности педагогического воздействия.
--	---

Профессиональный стандарт «Педагог» (приказ Минтруда № 544н)	Соотнесение модели с трудовыми функциями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н, обеспечивает дополнительную профессиональную привязку модели. Реализация модели обеспечивает формирование у будущего педагога готовности к выполнению обобщенной трудовой функции А «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях основного общего, среднего общего образования», включая трудовую функцию А/02.6 «Воспитательная деятельность» в части реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности обучающегося, проектирования ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу обучающегося, реализации современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, помощи и поддержки в организации
---	---

	деятельности ученических органов самоуправления.
ФГОС ВО 3++ и научная специальность 5.8.7	Привязка модели к компетенциям ФГОС ВО 3++ и трудовым функциям профессионального стандарта «Педагог» обеспечивает соответствие исследования научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» в части требования к преемственности результатов профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза и его будущей профессиональной деятельности в системе общего образования. Формирование устойчивых ценностных ориентиров у будущего педагога рассматривается одновременно как личностный ресурс самого студента и как профессионально значимая основа его готовности к воспитательной деятельности с обучающимися, что отражает принцип двойной функциональной адресации формирования устойчивых ценностных ориентиров будущего педагога, обоснованный в параграфе 1.1 диссертации.